



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El conocimiento didáctico del contenido en profesoras noveles de Enfermería con amplia trayectoria profesional en la asistencia

Lylían Arlette Macías Inzunza



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



El conocimiento didáctico del contenido en
profesoras noveles de Enfermería con
amplia trayectoria profesional en la
asistencia sanitaria.

TESIS DOCTORAL

LYLIAN ARLETTE MACIAS INZUNZA



AÑO 2022

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lylian Macías Inzunza', enclosed within a light gray rectangular border.

Lylian Macías Inzunza



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis Doctoral

**El conocimiento didáctico del contenido en
profesoras noveles de Enfermería con amplia
trayectoria profesional en la asistencia sanitaria**

Doctoranda: Lylian Macías Inzunza

Director y Tutor: Dr. José Luis Medina Moya

Co-Directora: Dra. Silvana Castillo Parra

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado Educación y Sociedad

Barcelona, septiembre del 2022

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC

Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència *Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.*

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia *Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.*

This doctoral thesis is licensed under the *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.*

*A mi madre Lylian, a mi esposo César, a mi hermano Eduardo y a mis tri-sobrinos
Bruna, Raimundo y Rafael*

Agradecimientos

Una sabia amiga me dijo un día: “Dicen que lo último que uno hace es lo primero que los otros leen” y es a “esos otros” a quienes dedico estas líneas, en modo de agradecimiento por haberme acompañado en este largo proceso.

Comienzo agradeciéndoles a las participantes del estudio, dos profesoras noveles de enfermería, quienes aceptaron ser investigadas, desde la generosidad que significaba abrir el espacio privado de su aula online, así como las puertas de su casa en sentido figurado, en tiempos tan críticos como lo fue la pandemia del Covid-19. A pesar de los miedos propios de debutar en la enseñanza, siempre estuvieron dispuestas a colaborar en pro de su aprendizaje, dejando de lado el carácter evaluativo tan común en el ejercicio de la enfermería asistencial. Gracias también a sus estudiantes, que no pusieron obstáculos para que estuviera presente en sus clases on line. Y por último gracias a ambas instituciones educativas en donde ellas pertenecían, me refiero a la Universidad de Valparaíso Sede San Felipe y Universidad de Santiago de Chile, por permitirme el acceso al campo para poder realizar esta investigación.

Agradezco a mi Tutor y Director de tesis, José Luis Medina Moya, por recibirme como su estudiante y aceptar guiarme en este proceso, de forma presencial en cada estancia realizada y a distancia, desde esta larga y angosta franja de tierra llamada Chile. En todos estos años, ha sido mi inspiración, por ser un gran referente de la Pedagogía del Cuidado y espero algún día, llegar a alcanzar algo de su grandiosa sabiduría, sin duda, ha sido un gran maestro. Del mismo modo, agradezco a Silvana Castillo Parra por haberse comprometido en esta tarea de ser mi Co-Directora de tesis y por ayudarme a delinear el proyecto de investigación cuando todo se tornaba confuso.

No puedo dejar de lado, el agradecer a la vida, por tener a mi madre Lylian Inzunza conmigo y poder dedicarle nuevamente el fruto de este trabajo. Gracias por darme la vida, y por

inculcarme desde pequeña las ganas de surgir, de aprender y de ser la mejor en lo que fuera que hiciera.

A mi esposo César Osorio que junto a nuestro hermoso hogar conformado además por dos pequeñas mascotas Cely e Ethan, me apoyaron y contuvieron en cada viaje que realicé, en las estancias, congresos y estudios, así como en las miles de horas que dediqué de día y de noche escribiendo esta tesis.

A mi amiga Jennifer Rojas, que la vida me permitió conocerla en mi primera estancia Doctoral, por apoyarme en esos días en que todo se tornaba oscuro, por mostrarme el camino, alentarme a la distancia con infinito amor y ternura, por llevarme a su casa en Colombia en múltiples ocasiones para ayudarme y sobre todo por darse el trabajo de ser una guía “*ad honorem*” en el último momento a pesar de toda su sobrecarga, me faltará vida para agradecerle. También doy gracias porque a través de ella pude conocer a lindas personas, Marcela Carrillo, Mauricio Arias y Johny Mendoza, que con su cariño contribuyeron a concluir este proceso.

A mi amiga Claudia Soto, por ser la mejor compañera de promoción que me pudo tocar, por esperarme cada año en las estancias en Barcelona, y por continuar conmigo el camino en Chile y en su hogar en la playa, siempre con un mensaje, para mantenerme al tanto, actualizarme, y sobre todo motivamente a terminar de escribir para depositar junto a ella.

A Valeska Cabrera, porque desde que me conoció, ha confiado en mí, y en mi historia de vida y profesional, a quien doy gracias infinitas por levantarme en el último año con su apoyo, trabajo y esa gran carpeta compartida llamada “Tesis voy por ti”.

A mis amigas y amigos; Rodrigo Triviño, Paula Donoso, Cristian Cáceres, Paloma Jorrat, Pau Montenegro, Trini Valdivia, Mari Villalobos, Ale Salgado, Felipe Acuña, Jandi Vega, Marioli Sabando, Helen Fica, por estar siempre pendientes, y sobre todo respetando mis

espacios, mis ausencias, y mis momentos de abstracción, sepan disculpar si he olvidado nombrar alguno, pero todas y todos fueron importantes de uno u otro modo.

A mi amiga Marcela Baeza, que desde su puesto de trabajo ubicado junto al mio veía como cada año intentaba compatibilizar el trabajo y el estudio, y siempre estuvo ahí para decirme “Tú puedes”, por estar siempre presente a pesar de sus múltiples responsabilidades y sobre todo por su lealtad en todos estos años de mi formación.

A la Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Médicas y específicamente a la Escuela de Enfermería, y todo su cuerpo académico, por darme el apoyo necesario para poder concluir esta investigación Doctoral, a pesar de haberme ausentado en el momento más crítico vivido debido a la contingencia. A las generaciones de estudiantes, a los cuales dediqué con amor y pasión la enseñanza del cuidado y que debido a mis estancias no pude presenciar varias generaciones de titulaciones, los llevo siempre en el corazón. Del mismo modo -quizás nunca lea esto- pero quiero agradecerle a una gran Enfermera e inspiración, la Profesora Elizabet Monje, que en su rol de Directora (S) me otorgó el apoyo para poder gestionar los permisos necesarios, pues veía cada día en mí, la incompatibilidad de realizar ambos roles, el de profesora y el de estudiante.

ÍNDICE

Resumen	19
Abstract	20
Preámbulo	21
Introducción	23
PARTE 1. Historia de una pregunta	25
CAPÍTULO 1. ORÍGENES Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.1. CONTEXTO PROFESIONAL BIOGRÁFICO	27
1.2. ELECCIÓN DEL TEMA A ESTUDIAR	33
1.3. REPERCUSIONES PARA LA COMUNIDAD	38
1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	38
1.5. OBJETIVOS	39
1.5.1. Objetivo general	39
1.5.2. Objetivos específicos	39
PARTE 2. Las cosas dichas	41
INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO	43
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENFERMERÍA EN CHILE	44
2.1. RESEÑA HISTÓRICA: EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA EN CHILE	44
2.2. ORGANISMOS REGULADORES: EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA	54
2.2.1. Bolonia y Tuning	54
2.2.2. Comisión nacional de acreditación de pregrado	57
2.2.3. Acreditación internacional	60
2.2.4. Asociación chilena de educación en Enfermería	61
CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA	65
3.1. LA ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA	65
3.2. EL ROL DEL DOCENTE DE ENFERMERÍA	68
3.3. ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y SUS AFECTACIONES	73
CAPÍTULO 4. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN EL PROFESORADO	79
4.1. CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE	79
4.2. CONOCIMIENTO BASE PARA LA ENSEÑANZA	85
4.3. CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO	91
	13

4.3.1.	Conocimiento didáctico del contenido en abstracto	91
4.3.2.	Conocimiento didáctico del contenido en Enfermería.	98
4.3.3.	Conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles	100
4.3.3.1.	Aprender a enseñar	104
PARTE 3. Marco metodológico		109
CAPÍTULO 5. EL DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN Y LAS CONSIDERACIONES ÉTICAS		111
INTRODUCCIÓN		111
5.1.	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	111
5.2.	DISEÑO METODOLÓGICO	113
5.2.1.	Tipo de estudio: Estudio de caso	113
5.2.2.	Identificación y selección de sujetos participantes	114
5.2.3.	Estrategias de recogida de información	116
5.2.3.1.	Observación no participante	116
5.2.3.2.	Entrevista en profundidad	117
5.2.3.3.	Diario de campo	118
5.2.3.4.	Análisis de documentos	118
5.2.4.	Análisis de los datos	118
5.3.	CONSIDERACIONES ÉTICAS	119
PARTE 4. El trabajo de campo		123
CAPÍTULO 6. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN		125
6.1.	PRESENTACIÓN	125
6.2.	ACCESO AL CAMPO	126
6.3.	SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES	128
6.3.1.	Caso 1	130
6.3.2.	Caso 2	132
6.4.	RECOLECCIÓN DE LOS DATOS	134
6.4.1.	Observación no participante de la práctica docente	134
6.4.2.	Entrevista en profundidad a las profesoras	136
6.4.3.	Diario de campo	138
6.4.4.	Transcripciones	139
6.5.	CRITERIOS DE RIGOR METODOLÓGICO	139
6.5.1.	Credibilidad	140

6.5.2.	Transferibilidad	140
6.5.3.	Dependencia	140
6.5.4.	Confirmabilidad	140
6.6.	PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS	141
6.6.1.	Organización de la información	142
6.6.2.	Codificación abierta: Categorización de unidades de significado	143
6.6.3.	Codificación axial: Reagrupación en núcleos temáticos o metacategorías	162
6.6.4.	Codificación selectiva: Identificación de ejes cualitativos o dominios en integración de los resultados	169
PARTE 5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES		171
CAPÍTULO 7. LOS RESULTADOS		173
7.1 INICIANDO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: FRAGMENTANDO MIS CONCEPCIONES.		175
7.1.1	Iniciación a la docencia universitaria	175
7.1.2	Modelo mental en acción del docente	186
7.1.3	Necesidad de conocimiento pedagógico	195
7.2 ELABORANDO MI CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO: EN CAMINO HACIA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA.		205
7.2.1	Elaboración del conocimiento profesional del docente	206
7.2.2	Práctica reflexiva	218
7.3 TRANSFORMANDO EL SABER PRÁCTICO: RECONOCIÉNDOME COMO DOCENTE		232
7.3.1	Educación en contingencia	232
7.3.2	Transformación del saber práctico al pedagógico	246
7.3.3	Construcción de la identidad docente	262
7.4 REFLEXIONES DE CIERRE DE RESULTADOS		273
CAPÍTULO 8. EPÍLOGO A MODO DE CIERRE, LAS LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO		277
8.1 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN		277
8.2 LIMITACIONES		282
8.3 PROYECCIONES		283
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		287
ANEXOS		323
Anexo 1: Carta de invitación a las profesoras para participar de este estudio.		323

Anexo 2: Consentimiento informado profesor Caso 1.	324
Anexo 3: Consentimiento informado profesor Caso 2.	325
Anexo 4: Autorización comisión de Bioética, Universidad de Barcelona.	326
Anexo 5: Autorización comité de ética, Universidad de Santiago de Chile.	327
Anexo 6: Guión entrevista inicial: Biográfico-profesional.	331

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Universidades que imparten la titulación de Enfermería en Chile.....	48
Tabla 2: Universidades que imparten la titulación de Enfermería CRUCH o Universidad Adscrita.....	51
Tabla 3: Distribución de Escuelas de Enfermería en Chile	53
Tabla 4: Universidades pertenecientes a ACHIEEN.....	63
Tabla 5: Cinco etapas del modelo de adquisición y desarrollo de habilidades	71
Tabla 6: Tipos de conocimiento personal/práctico del docente	83
Tabla 7: Dimensiones o componentes del conocimiento didáctico del contenido.	94
Tabla 8: Expectativas y necesidades del profesorado Novel.....	106
Tabla 9: Criterios de inclusión y exclusión de los participantes	115
Tabla 10: Caracterización de las profesoras	129
Tabla 11: Datos de la observación no participante.....	135
Tabla 12: Duración de las entrevistas.....	137
Tabla 13: Tabla asignación de nomenclatura para las entrevistas y observaciones.	143
Tabla 14: Definición de unidades de significado por caso.	144
Tabla 15: Definición de categorías emergentes y número de unidades de significado	146
Tabla 16: Tabla de frecuencia doble entrada: docentes y categorías.	152
Tabla 17: Tabla de frecuencia doble entrada: Caso 1 y categorías	155
Tabla 18: Tabla de frecuencia doble entrada: Caso 2 y categorías	158
Tabla 19: Categorías no coincidentes.....	161
Tabla 20: Tabla de metacategorías y categorías asociadas, con las frecuencias.	163
Tabla 21: Definición de las metacategorías.....	165
Tabla 22: Porcentajes categorías y metacategorías	168
Tabla 23: Relación cumplimiento de objetivos versus los dominios resultantes	173

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo cíclico de razonamiento y acción pedagógica.	91
Figura 2: Matriz de registro de notas de campo.	138
Figura 3: Ejemplo del Proceso de abstracción de códigos iniciales	145
Figura 4: Dominios Cualitativos.....	169
Figura 5: Conformación de la metacategoría Iniciación a la docencia universitaria.	176
Figura 6: Conformación de la metacategoría Modelo mental en acción del docente.....	188
Figura 7: Conformación de la metacategoría Necesidad de conocimiento pedagógico.	196
Figura 8: Conformación del dominio: Iniciando en la docencia universitaria: Fragmentando mis concepciones.....	205
Figura 9: Conformación de la metacategoría Elaboración del conocimiento profesional del docente.....	207
Figura 10: Conformación de la metacategoría Práctica reflexiva	219
Figura 11: Conformación del dominio: Elaborando mi conocimiento pedagógico: En camino hacia una práctica reflexiva.	231
Figura 12: Conformación de la metacategoría Educar en contingencia.	233
Figura 13: Conformación de la metacategoría Transformación del saber práctico al pedagógico.....	247
Figura 14: Conformación de la metacategoría Construcción de la identidad docente	263
Figura 15: Conformación del dominio: Transformando el saber práctico: Reconociéndome como docente.....	272

RESUMEN

El conocimiento didáctico del contenido (CDC) se reconoce como el saber que utilizan los/las docentes expertos/as en el proceso de enseñanza y que les permite formular y representar un cuerpo de contenidos específicos, de modo que resulte comprensible para los estudiantes. En Enfermería, gran parte de quienes debutan en la enseñanza universitaria, provienen de la asistencia sanitaria en el que han desarrollado una amplia trayectoria profesional. La finalidad de esta investigación, es comprender la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en dichas profesoras. Se utilizó el enfoque cualitativo con diseño de Estudio de Caso Múltiple. Las participantes fueron dos profesoras noveles de Enfermería que se desempeñaban en dos Universidades públicas chilenas, ambas se iniciaron en la docencia en plena pandemia. El trabajo de campo se realizó entre marzo y octubre del año 2021. Las estrategias de recogida de información fueron: observaciones no participantes de las actividades docentes virtuales, entrevistas en profundidad de tipo biográfica y análisis de práctica docente. El análisis de los datos se realizó con el método de comparaciones constantes, originando las categorías, metacategorías y dominios cualitativos. Los resultados se agrupan en un proceso de tres dominios: 1)Iniciando en la docencia universitaria: fragmentando mis concepciones, 2)Elaborando mi conocimiento pedagógico: en camino hacia una práctica reflexiva y 3)Transformando el saber práctico: reconociéndome como docente. La investigación concluye que el CDC en las profesoras noveles suele ser ejercido de forma intuitiva, gracias al proceso reflexivo adquirido en su amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria. Sin embargo, al iniciarse en la docencia sostenían las mismas tensiones de todo profesor debutante, utilizando pautas para su acción docente, además de las preocupaciones y juicio de su propio desempeño.

Palabras claves: Conocimiento didáctico del contenido, educación en enfermería, docentes de enfermería, estudiantes, enseñanza.

ABSTRACT

Pedagogical Content Knowledge (PCK) is recognized as the learning used by teachers, called experts, in teaching process; it allows them to represent and formulate a shape of a subject matter knowledge, in order to make it understandable to learners. In Nursing, most of professionals who make their first performance in university education came from Health Care, in which field they have developed a vast professional career. The purpose of this research is to understand the way in which pedagogical content knowledge is generated and operationalized in those kind of nursing teachers as beginners, but with a huge Health Care professional expertise. The research method used was the Qualitative Approach with a Multiple Case Study Analysis. The participants were two nursing teachers who had been working in two different Chilean public universities. Both of them started to teach in the middle of COVID-19 pandemic. The fieldwork was developed between March and October 2021 in which the strategies for data collection were: non-participant observations on virtual teaching activities, in-depth biographical interviews, and the analysis of teaching practice. The data analysis was carried out in the constant comparison method; as a result of that categories, meta categories and qualitative dominants were originated. The results are grouped into three dominant qualities of qualitative research: 1) Starting in university teaching: fragmenting my conceptions; 2) Developing my pedagogical knowledge: on the way to a reflective practice and 3) Transforming practical knowledge: recognizing myself as a teacher. The investigation concludes that PCK in teachers as beginners is usually practiced intuitively, thanks to the reflexive process acquired in Health Care professional expertise. Nevertheless, they had the same tensions as any other beginner teacher, using guidelines for their teaching performance; as well as, the concerns and self-judgement of their own practice.

Keywords: Pedagogical content knowledge, nursing education, faculty nursing, students, teaching.

PREÁMBULO

La formación de los futuros profesionales de Enfermería siempre ha sido tema de mi interés y la motivación principal del inicio de esta tesis, originado por mi quehacer diario como formadora de estudiantes. Lo que pensé en los inicios, fue en observar las prácticas docentes de las colegas que, tal como yo, se dedicaron a la enseñanza a partir sus propios saberes disciplinares, con una enseñanza tradicional de aula, en donde la profesora sería una fuente rica de conocimientos teóricos y prácticos derivados de su experiencia asistencial y en el proceso de cómo transformaban éstos saberes para hacerlos comprensibles al estudiantado. Sin embargo, en el camino , ciertas contingencias sociales me obligaron a cambiar el enfoque de mi trabajo.

En primer lugar, una revuelta social afectó en el año 2019 al país en donde se desarrollaba la investigación, en donde miles de chilenos salieron a las calles, enardecidos, exigiendo un cambio en el modelo económico neoliberal que imperaba desde hace más de 30 años cultivando una alta desigualdad. Esto produjo que muchas universidades suspendieran actividades docentes, para resguardar la seguridad de los funcionarios y estudiantes, así como también la suspensión de prácticas clínicas, pues los espacios sanitarios estaban enfocados en la atención de los heridos que se manifestaban día tras día en las calles exigiendo reformas sociales. Todo esto afectó directamente la formación de los estudiantes, siendo que el profesional de enfermería se ha destacado por poseer un rol político y social, las facultades se volcaron en mantener la continuidad de la educación, sin embargo, vi frustrada la observación de las prácticas docentes de las colegas que intentaban continuar con sus labores a pesar del contexto país.

En segundo lugar, el mundo se vio afectado por la pandemia de la nueva enfermedad del coronavirus denominada Covid-19, las universidades migraron temporalmente muchos cursos a formatos en línea, entre ellas las carreras del área de la salud, específicamente enfermería. Es aquí, en donde luego de una larga pausa, esperando que se reiniciaran las

clases presenciales, instancia que nunca sucedió durante los años 2020 y 2021, me pareció pertinente en el segundo año de pandemia y a la luz de avanzar con la tesis, considerar las prácticas docentes en la enseñanza en línea, en donde debía observar no solo su desempeño como profesoras de enfermería, y el proceso que transitaban en esta nueva realidad, sino también, inexorablemente, observar y acoger sus expectativas como enfermeras, como mujeres, como madres y en ocasiones como cuidadoras de un hogar. Por tanto, me lleva a pensar que el mundo cambió la Enfermería, pues no solo cambió el tránsito de los formadores, sino que también el de los estudiantes y de los usuarios y en sí los procesos de formación. En este mismo orden ¿Cómo debería ser la formación inicial en este nuevo contexto, considerando que la Enfermería es una profesión teórica-práctica que además tiene un impacto en la salud y en el cuidado de las personas? El cuidado¹ enseñado desde la virtualidad y tecnología, cambia el medio, cambia el lenguaje, cambia el mismo cuidado y por ende cambió la vía de desarrollo de esta tesis.

¹ En enfermería, el cuidado se considera como la esencia de la disciplina que implica no solamente el receptor, sino también a la enfermera como transmisora de él.

INTRODUCCIÓN

El tránsito de las profesoras noveles de enfermería cuando se dedican a la enseñanza, requiere no solamente del conocimiento disciplinar, sino que además exige competencias asociadas al ámbito pedagógico. Esta investigación titulada “El conocimiento didáctico del contenido en profesoras noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria”, recoge el fruto del proceso de investigación doctoral de más de cuatro años de trabajo, en donde además transcurrieron ciertos vaivenes explicados en el Preámbulo.

El mismo se inserta dentro del programa doctoral Educación y Sociedad, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Esta tesis se centra en comprender la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en profesoras noveles de Enfermería con amplia trayectoria profesional en el campo de los cuidados de salud.

En cuanto a la organización del documento, está estructurado en cinco partes conteniendo un total de ocho capítulos.

De esta manera permitirá al lector iniciar el recorrido por una ubicación del tema: los orígenes y propósitos del estudio, para luego transitar al sustento teórico. Posteriormente podrá introducirse en el diseño, el trabajo de campo en conjunto con el análisis de la información. En cuarto lugar se detallan los resultados alcanzados y el análisis de la información. Por último el lector arribará al último capítulo en donde se exponen los resultados, discusiones y conclusiones que ha generado este proceso, considerando las limitaciones y dando lugar a futuras proyecciones en el campo de la investigación cualitativa y la formación docente de Enfermeras y Enfermeros.

En lo que sigue se detalla gráficamente la conformación de la investigación para adecuación del lector:

**PRIMERA PARTE
HISTORIA DE UNA PREGUNTA**

Capítulo 1:
Orígenes y propósitos de la investigación.

**SEGUNDA PARTE:
LAS COSAS DICHAS**

Capítulo 2:
La educación superior en
enfermería en Chile.

Capítulo 3:
La enseñanza de la
enfermería.

Capítulo 4:
El conocimiento didáctico
del contenido en el
profesorado.

**TERCERA PARTE:
MARCO METODOLÓGICO**

Capítulo 5:
El diseño de una investigación y las consideraciones éticas.

**CUARTA PARTE:
EL TRABAJO DE CAMPO**

Capítulo 6:
El trabajo de campo y el análisis de la información.

**QUINTA PARTE:
RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Capítulo 7:
Los resultados.

Capítulo 8:
Epílogo a modo de cierre, las limitaciones y proyecciones del estudio.

miro

PARTE 1. HISTORIA DE UNA PREGUNTA

CAPÍTULO 1. ORÍGENES Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. CONTEXTO PROFESIONAL BIOGRÁFICO

En la actividad de construir el camino para elaborar una tesis doctoral, decido detener el tiempo y comenzar a reflexionar sobre mí, con el fin de escribir un relato autobiográfico. Ejercicio narrativo que me resulta más complejo de lo que creí, pues estaba acostumbrada al quehacer contingente diario, sin tener la necesidad de conectarme conmigo, ni de develar ciertos pasajes de mi vida, que sin duda marcaron hitos en lo que soy hoy como persona y en mi manera de relacionarme con el mundo. Quizás la facilidad de escarbar en el pasado está ligada a que en todo proceso de indagación está unida la experiencia y conocimientos de la persona investigadora, por tanto, se hace necesario dejar plasmado, con el fin de situar al lector, sobre quién es la autora de este trabajo, en lo referido a algunos aspectos relevantes de mi trayectoria como estudiante, como profesional de Enfermería y como formadora de estudiantes de Enfermería.

Pensarnos a nosotros mismos como sujetos responsables, nos condiciona a un modo de estar insertos en el mundo. Por el contrario, la ausencia de una identidad así como la falta de un relato que dé cuenta de nuestras acciones desde un marco de intenciones y propósitos, hace imposible que nos reconozcamos como agentes. Si no se sabe quién se es, qué se quiere ni para qué, tampoco se sabe cómo actuar ni porqué. (Foucault, 1990:11-13)

Egresé en el año 2008 de la carrera de Enfermería en una universidad privada llamada Universidad San Sebastián, situada en el sur de Chile. Recibí una formación bajo la perspectiva de que la enfermera ejercía el rol de cuidar² entendido como una actividad de soporte y de acompañamiento a las personas de diferentes edades, familias, grupos y comunidades, enfermos o sanos, en todos los contextos.

² Cuidar en el contexto de Enfermería se utiliza para designar los cuidados profesionales que la enfermera lleva a cabo.

Mis profesoras eran enfermeras, mujeres, con una vasta trayectoria profesional en lo asistencial, experimentadas. Por tanto, en aquellos años era impensable siquiera cuestionar su formación en cuestiones pedagógicas, métodos de enseñanza o sistema de evaluación, aun así, tenían vasto conocimiento del cual quería aprender, eran altamente exigentes, lo que conllevaba a que no hubiera espacio para desarrollar pensamiento crítico y reflexivo, sino más bien limitarse a obedecer e imitar cuestiones instrumentales. Aun así, consideraba que aprendía con esas formas de enseñar, muchas veces incluso pensé si llegaría algún día a ser como ellas.

En mis inicios profesionales ejercí como enfermera asistencial en uno de los principales hospitales públicos de la capital de Chile, siendo además centro de referencia nacional del paciente politraumatizado y gran quemado. Recuerdo que siempre quise trabajar ahí, por el gran prestigio que la institución tenía, pero lo que no imaginé era que me enfrentaba a un centro de alta complejidad y de este modo como enfermera novata (Benner, 1987) realmente no me encontraba preparada para tal desafío, pues mis años de estudios de grado no fueron suficientes, percibía un distanciamiento entre lo que había aprendido en la Universidad y la práctica real, existiendo una diferencia sustancial entre los discursos de mis profesoras y el quehacer cotidiano de cuidado que se vivían en aquel hospital.

Producto de aquello, tuve que construirme con las bases teóricas que traía desde mi formación, pero finalmente tuve que **aprender “haciendo”** con rigor profesional y también disciplinar. En ese transitar me sentí muchas veces vulnerable, sentía que algo me faltaba, cuestioné a mi escuela por no enseñarme a enfrentar situaciones de alta complejidad, cuestioné haber estudiado en el sur de Chile pues creía que los conocimientos aprendidos no estaban al nivel de lo que ocurría en la capital, y también cuestioné mi decisión de ir a ese lugar y no haberme quedado en mi zona de confort, es decir, en mi ciudad, y con mi familia.

En este escenario, y conforme transcurridos los años es que me ofrecieron en el año 2010 ser profesora en una Escuela de Enfermería de una universidad privada, con el único requisito

de ser enfermera y tener experiencia clínica, es decir, solo con mis saberes teóricos y prácticos³, y con 3 años de ejercicio profesional. Acepté el desafío con la única motivación de que ocuparía mis tiempos libres en aumentar mi salario, sin siquiera comprender en aquella época lo que significaba acercar el conocimiento profesional a las aulas, ya que consideré que al ser una institución privada no necesitaban cubrir estándares de calidad, pues en Chile la educación superior pública está mejor posicionada que las universidades privadas, por ende, no cuestionarían mi nula experiencia pedagógica, pero sí le darían valor a mi experiencia profesional y a mi institución de trabajo.

Comencé la enseñanza en aula con la asignatura “Proceso de Atención de Enfermería”⁴, en un curso de segundo año –de un total de cinco–, sin haber sido una experta en la aplicación de este método en mi propia formación de grado. Por tanto, tuve que revisar la literatura, la taxonomía⁵, estudiar, preparar las clases, realizar las evaluaciones, todo esto en un autoaprendizaje, pues jamás recibí la orientación o guía de un mentor. De este modo, mi práctica docente consistía en repetir los modelos de profesor que ya conocía, replicándolos, con clases magistrales pasivas, con exceso de contenido en corto tiempo, rígida, memorística, exigente, realizando una enseñanza centrada en el profesor y no aportando en construir espacios de seguridad psicológica para los estudiantes.

En función de mi ejercicio como profesora novel a tiempo parcial fui reflexionando lo difícil que se tornaba la transición de ser enfermera clínica a ser profesora de Enfermería. Las tareas

³ Conjunto de conocimientos específicos de la profesión de Enfermería. Los saberes en Enfermería poseen dos contenidos, uno de orden teórico y uno de orden práctico. El conjunto de estos saberes conforma la ciencia de Enfermería (Moscoso, 2017).

⁴ El término “Proceso de Atención de Enfermería” según señala (Carpenito, 1987) se refiere a un método racional y sistemático de planificar y proporcionar los cuidados de Enfermería. Dicho proceso de atención se adopta en la formación inicial como una estrategia de enseñanza y se introduce en las asignaturas de los primeros años de la malla curricular, como parte sustancial de una metodología científica para resolver problemas vinculados al quehacer de la enfermera. Se distinguen las siguientes fases: Valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Sin embargo, en la actualidad el Proceso de Atención de Enfermería se encuentra siendo cuestionado en el mundo académico quienes están buscando resignificar el conocimiento práctico de la enfermera profesional.

⁵ Clasificación estandarizada, comprensiva, de actividades o acciones específicas que las enfermeras realizan para poner en práctica una intervención y que ayudan a los pacientes a obtener el resultado deseado.

relacionadas a la docencia me tomaban más tiempo de lo que creía, me faltaban conocimientos didácticos. No obstante, me di cuenta, que para lograr formar a las nuevas generaciones se necesitaba personas con capacidad de enseñar a cuidar personas, de una manera respetuosa y cariñosa, pero por sobre todo se necesitaba formación en lo pedagógico. Me sentí absolutamente irresponsable por estar en ese lugar sin ninguna preparación docente.

De esta forma, comenzó el camino de mi formación, primero con un Diplomado en Educación para Ciencias de la Salud⁶ en el año 2012, que me entregó las primeras herramientas en temáticas como currículum, metodología, didáctica, evaluación, pero por sobre todo cambios paradigmáticos que había sufrido la Educación Superior y que yo, hasta ese momento, desconocía. Me sentí tan a gusto en este nuevo espacio que estaba descubriendo, que decidí y opté por el camino de la educación y por ser profesora a tiempo completo, alejándome de la asistencia directa, y con la firme convicción que yo sería un real aporte a la educación en Enfermería de mi país.

Pensando entonces en buscar recetas magistrales y fórmulas para hacerlo, decidí realizar el Magister⁷ en Docencia para la Educación Superior, en el año 2014, en la Universidad Andrés Bello. A partir de estos estudios, pude advertir que no existían tales recetas magistrales y fórmulas, y que el camino era arduo, riguroso, pues tenía que generar nuevo conocimiento a partir de mi propia línea de investigación, no obstante, estos estudios me abrieron las puertas para lo que yo deseaba, que era ingresar a tiempo completo en una escuela de Enfermería como profesora. Se hizo evidente entonces que mi concepción de la realidad de un profesor de Enfermería era estática, pues solo pensaba que realizando clases magistrales, reformulándome en torno a nuevos paradigmas y con innovaciones metodológicas en el aula era suficiente. Sin embargo, no comprendía cuáles eran los patrones que regían a una académica; pues sí, en eso me convertí, en un académica, generando mi propio conocimiento,

⁶ El Diploma de Postítulo “Diploma en Educación en Ciencias de la Salud”, impartido por la Universidad de Chile, consta de un total de 480 horas y está dirigido a profesionales y académicos cuyo objetivo es profesionalizar las prácticas docentes de los académicos que ejercen la docencia en carreras de la salud en niveles de grado.

⁷ Curso conducente a grado académico Chileno posterior a licenciatura, símil a Master y/o Maestría.

realizando no solo labores docentes, sino también de gestión, vinculación con el medio, e investigación, adquiriendo un rol completamente activo en la formación de futuros Enfermeros y enfermeras de mi país.

En la actualidad, soy profesora de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Santiago de Chile, entidad que contribuye a la sociedad con Enfermeros y Enfermeras integrales y de excelencia, con sólidos conocimientos científicos, humanistas y tecnológicos, capaces de liderar equipos interdisciplinarios y generadores de cambio en salud, orientados a una gestión de cuidados humanizados, centrados en la persona, familia y comunidad, a través de todo el ciclo de vida en salud y enfermedad. Se hace evidente que el camino formativo que he realizado no ha sido suficiente para cumplir el desafío que me otorga el ser formadora de estudiantes de Enfermería, pues he tenido un vuelco en mi propia forma de pensar, posicionarme y concebir la práctica educativa, y con ello la investigación en educación en Enfermería. Pero este cambio no se debe solo a la inercia del transcurso del tiempo, sino a la oportunidad que ofrecen los propios aprendizajes asimilados en este camino, surgidos de vínculos con personas que han aportado a mi crecimiento y de mis propias vivencias como Enfermera y como profesora.

Como tal, he descubierto que la investigación es el camino que me lleva a responder a esta inquietud de conocer o descubrir el mundo de la educación en Enfermería. A partir de mi historia, he comprendido la difícil misión que es articular los saberes profesionales o disciplinares con los pedagógicos, y observo a mi alrededor como esto que yo experimenté, lo viven otras enfermeras y enfermeros, que ven en la enseñanza un camino, quizás tal como yo lo visualicé en mis inicios –aumentar mi salario– o mejorar su estatus dentro del colectivo de Enfermería, y no necesariamente se encuentran preparados para enfrentar el desafío de enseñar a las nuevas generaciones, donde se ha convertido en todo un reto la formación del profesorado, pues claro está, que no bastan solos los deseos de enseñar los saberes adquiridos a lo largo del tiempo, inclusive siendo una enfermera clínica experta.

Es en este transitar, ya estando inmersa en el espacio académico, donde un millar de dudas comenzaron a embargarme en mi trabajo como profesora: ¿Sentirán todas las Enfermeras que se inician en el camino de la enseñanza las mismas inquietudes que yo? ¿Cómo las enfermeras convertimos los saberes profesionales en conocimientos didácticos para los estudiantes? ¿Cómo aprendemos a enseñar contenidos según el nivel de cada curso? ¿Cuándo recién ingresamos a la universidad a enseñar, en quiénes nos apoyamos cuando tenemos dudas? ¿Seremos demasiado rígidos los profesores con el afán de conseguir el respeto del estudiantado en nuestros inicios? ¿Cuál es nuestra real tarea como profesores de Estudiantes de Ciencias de la Salud? ¿Al alejarnos de lo clínico para dedicarnos a enseñar, cómo vivimos esta transición? ¿Qué desafíos presenta el ejercicio pedagógico de la labor en el aula?

Es así, que intentando responder estas interrogantes, descubro a Paulo Freire (1921-1997) quien fue un educador y experto en temas de educación del siglo XX, cuyas obras influenciaron la educación en general, la producción científica de Enfermería y tantas otras áreas. La Pedagogía del Oprimido, fue una de las principales referencias de quienes tenían una visión transformadora de la educación y ha sido utilizado como marco conceptual para el estudio y la comprensión de múltiples procesos en el contexto de la Enfermería (Demarchi et al., 2017). Se ha usado para dar cuenta de las relaciones de poder que se producen en los ambientes educativos donde la Enfermería se enseña y se aprende, producto de que las profesoras actúan desde la omnipotencia del experto de un modo paternalista, produciendo baja autoestima y autodepreciación en los estudiantes (Medina et. al, 2010). Estas relaciones de poder y dominación muchas veces siguen presentes en las aulas universitarias y en particular en las prácticas clínicas, donde se visualiza el antiguo perfil docente, impidiendo al alumno asumir el protagonismo de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Castillo y Vessoni, 2007).

Complementando lo anterior, llegó a mis manos el libro la Pedagogía del Cuidado (Medina, 1999) que escribió el Profesor José Luis Medina Moya, producto de su tesis Doctoral, donde plasma sus inicios como Enfermero y Educador preguntándose por aquellos años las mismas cuestiones que yo. Es así, que motivada por la inspiración que me produjo ampliar y

descubrir el mundo de la educación en Enfermería, a fines del año 2017 inicié los estudios de Doctorado en Educación y Sociedad, en la Universitat de Barcelona donde recibí la guía y tutela del Dr. Medina.

Llegué a la ciudad condal a realizar el primer acercamiento con la bibliografía del profesorado novel en la educación en Enfermería, y me di cuenta que la cuestión de transición de las Enfermeras clínicas expertas a profesoras noveles ya era un tema de preocupación e interés, pues las escuelas formadoras estaban recurriendo a la contratación de enfermeras clínicas expertas con poca o nula experiencia docente (Jetha et al., 2016). Lo mismo sucedía en mi país, en el que la formación universitaria de las enfermeras estuvo a cargo de los médicos por más de cinco décadas, y donde posteriormente las enfermeras docentes ponían a su disposición especialmente sus propios saberes del mundo clínico con nula o escasa formación formal en ámbitos docentes, para encargarse de la educación de los futuros enfermeras y enfermeros.

Es así, que, a mi entender, el origen de esta investigación se genera como consecuencia de las preguntas que me surgían, producto de mi experiencia personal como enfermera y como profesora de Enfermería y que he podido profundizar gracias al comienzo del Doctorado, bordeando el fenómeno de estudio hasta finalmente realizar el cruce de todos estos elementos resultando la génesis del tema a estudiar.

1.2. ELECCIÓN DEL TEMA A ESTUDIAR

En el proceso de decisión de la temática a investigar, me posiciono como docente de Enfermería y en cómo esta elección ha estado ya de por sí en un proceso de aprendizaje. Es a partir de esta postura abierta hacia un saber nuevo, en el que intento dar respuesta a las cuestiones, que han surgido de mi experiencia profesional, mi experiencia docente y mi propia formación pedagógica.

Gran parte de quienes enseñamos Enfermería somos enfermeras de profesión, no somos profesores. Sin embargo, a la hora de tutelar estudiantes lo imprescindible sigue siendo la experiencia profesional. Es este periodo de iniciación a la docencia, el que engloba un cúmulo de vivencias, nuevos desafíos, preocupaciones, incertidumbres, insatisfacción e incluso puede llevar a cuestionarse la potencialidad de las personas como profesores noveles.

En Enfermería, el profesorado novel debuta en el rol de enseñar sin tener una formación desde la pedagogía. Esto quiere decir que es un profesional especialista en el área, que posee una amplia trayectoria profesional asistencial, con conocimiento profundo de la materia, además de experiencia empírica. Sin embargo, al movilizarse de escenario, se convierte en novel por el hecho de transitar desde la asistencia a la enseñanza universitaria.

Los docentes son quienes deben mediar entre sus saberes adquiridos desde la experiencia y lo que aprenden los estudiantes en el aula. Esto lleva a la reflexión de que, muchas veces, los docentes enseñan cómo aprendieron, es decir, hay una acción unidireccional de transmitir conocimientos y habilidades, de manera pasiva como si fuese un cúmulo de conocimientos (“aquel conocimiento que sé de la Enfermería lo traspaso a mis estudiantes”). Aunque la intención puede ser legítima puede haber poco espacio para la reflexión del quehacer pedagógico.

La pregunta que surge es cómo aprenden las nuevas generaciones de estudiantes (Cabrera y Soto, 2020) y si la manera de enseñar un quehacer profesional responde a las nuevas coyunturas como puede ser la enseñanza online como consecuencia de una situación excepcional como la pandemia que ha marcado un antes y un después en diferentes aspectos de la vida (Lara Jaque, 2020).

El acto de enseñar implica siempre una transformación del saber. Para Medina et al. (2016), los profesores consciente o inconscientemente adaptan, reconstruyen, transforman y simplifican el contenido para hacerlo comprensible al alumnado. Esta capacidad de

transformar el contenido es fruto de un largo proceso e inherentemente asociado a la enseñanza experta (Hayden y Eades Baird, 2018).

Autoras como Benner (1987:48) y Bozu (2009:4) describen una gran variedad de vocablos para referirse al profesor “nuevo”, por ejemplo: Novel⁸, Principiante, Inexperto, Joven, Novato, Neófito, entre otros. Se considera novel a cualquier aspirante a un lugar de trabajo que después de un proceso de formación inicial, comienza a ejercer un oficio u otra actividad relacionada con su trabajo siendo aún inexperta en ella. Bozu (2010) sostiene que un profesional novel es una persona generalmente joven, sin experiencia, que aprende un arte, oficio o que empieza una actividad por primera vez. En el ámbito educativo, el profesor o profesora novel es aquel recién egresado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa y se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa (Caballero-Montañez y Sime-Poma, 2006).

Es así que fui definiendo que la etapa del profesor novel sería mi objeto de estudio en esta tesis doctoral, pues mi vivencia como profesora coincide con lo planteado por Peña (2010), quien analiza el modelo de los hermanos Dreyfus que mencionan que la persona en esta etapa sigue reglas que son independientes del contexto y que podría sentir poca responsabilidad por cualquier otra cosa que no sea lo normativo, no ha vivido experiencias suficientes que le permitan mejorar sus prácticas docentes, pues solo se rige por las reglas, lo que los lleva a no considerar la propia autonomía del estudiante. Es así, que las competencias de las buenas prácticas pedagógicas se desarrollan después de haber vivido experiencias considerables.

Ahora bien, Medina y Castillo (2006) señalan que el saber enfermero se caracteriza epistemológicamente en la actualidad como un conocimiento práctico, el que por su propia naturaleza no puede ser formalizado ni transmitido tal cual se aplica, sólo puede ser demostrado, por tanto enseñar acerca del cuidar es siempre exponer de modo ordenado aquello que se aprendió de manera más o menos azarosa y es aquí donde los profesores

⁸ Para efectos de este trabajo de investigación, me referiré al profesor de Enfermería con poca experiencia docente como profesor novel.

noveles utilizan como referentes, a falta de experiencia docente, sus modelos de profesores y sus saberes profesionales, es decir su saber en la acción. Medina (2008) en su obra “De mapas y territorios: el problema de la formalización de los saberes profesionales en el currículum” plantea que el saber en la acción es un saber que es producto de la biografía y experiencias pasadas del profesional, sus conocimientos actuales y de su relación activa con la práctica.

La necesidad de conocer y aplicar los principios de la enseñanza, los conocimientos acerca de la investigación combinados con las expectativas de dominar las competencias clínicas y académicas pueden agobiar a los nuevos profesores en Enfermería (McFadden y Sims, 2017). No basta solo con poseer conocimientos profesionales sino ser competente a la hora de enseñarlos, es decir, ser capaz de transmitir el saber disciplinario utilizando el saber pedagógico (Pellón et al., 2009).

McDonald (2004) plantea que actualmente muchas enfermeras son contratadas para enseñar en base a su amplia experiencia clínica y éstas no se sienten preparadas para asumir el papel de profesora en Enfermería. Al intentar, revelar sus experiencias, menciona, que para lograr este proceso de transición se debe recurrir a tres marcos: conocimiento personal, cuidado como enfermeras y conocimiento y experiencia de Enfermería. Los profesores noveles experimentan dificultades cuando perciben que carecen de conocimiento práctico en su acción pedagógica.

Shulman (1986) señala que planificar y enseñar un tema determinado implica una actividad cognitiva compleja para lo cual el profesor debe aplicar conocimientos provenientes de distintos dominios. Su enfoque incluye el pensamiento del profesor sobre el contenido del tema, el objeto de estudio y su interacción con la didáctica. Es así como surge el concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido⁹ (CDC en adelante) definido como el saber que

⁹ "La línea de investigación The Knowledge Growth in Teaching" dirigida en la Universidad de Stanford por Lee Shulman en 1987 define hasta siete categorías de conocimiento del profesor: conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico, conocimiento de currículum, conocimiento de los alumnos y del aprendizaje;

utilizan los profesores experimentados en el proceso de enseñanza, que les permite representar y formular el cuerpo de conocimientos de una materia, de manera que resulte comprensible para los estudiantes. Sin embargo, el interrogante en el que se basa esta investigación es cómo el profesor novel, comprende su materia y la representa en el aula, a partir de sus propios saberes profesionales expertos.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo está involucrado el currículum, la misión de las escuelas formadoras y el modelo educativo, sino también, la práctica docente, sus saberes, experiencias, y posturas. El conocimiento de la práctica asistencial que poseen los profesores noveles de Enfermería, por sí solo, no genera ideas de la forma en cómo presentar un contenido particular, por lo que se requiere desarrollar el conocimiento didáctico del contenido.

Por tanto, en la formación de los nuevos profesionales de Enfermería, se requiere que el profesor reivindique la enseñanza como una profesión que, además del conocimiento de la materia, requiere conocimientos pedagógicos específicos para el nivel en el que se desempeña. Si bien los saberes disciplinares son indispensables, por sí solos no generan ideas de cómo presentar un contenido particular, por lo que se requiere una transformación del conocimiento, propio del buen quehacer docente (Henao et al., 2010).

El concepto de CDC ha sido estudiado tanto en educación primaria como secundaria y también en los ámbitos universitarios. En lo que respecta a Ciencias de la Salud se han descrito desafíos, obstáculos y proyecciones de la transposición didáctica y el CDC o se ha tratado de comprender su proceso de construcción, fuentes y manifestaciones. Sin embargo, en el contexto educativo chileno, no se muestra mayor evidencia en la literatura del saber didáctico del contenido en el profesor novel de Enfermería, siendo necesario indagar este fenómeno a través de quienes lo viven. El camino que falta recorrer se convierte en un punto álgido que justifica la pertinencia, adecuación y originalidad de esta investigación.

conocimiento del contexto, conocimiento didáctico del contenido, y conocimiento de filosofía educativa, fines, y objetivos.

1.3. REPERCUSIONES PARA LA COMUNIDAD

La Universidad como una institución social, está inmersa en un contexto de cambio, modernización e innovación, respondiendo a la era de la revolución del conocimiento. Es así, como surge, un planteamiento profundo sobre el sentido de la Universidad en nuestros días y muy especialmente en la función docente. Actualmente, se demanda un perfil docente que integre el conocimiento específico de un área temática, con la capacidad de fomentar en el alumno aprendizajes significativos, habilidades de pensamiento y habilidades de aprender.

Ahora bien, la realidad de la educación en Enfermería en Chile se ha visto afectada por la pandemia del Covid-19 que azotó al mundo desde inicios del año 2020, ocasionado un vuelco en las entidades educativas. En ese contexto, hay que considerar que la Enfermería es una profesión de componente teórico y práctico, tensionado la forma de mantener la formación universitaria en espacios de aula como en espacios clínicos.

Uno de los cambios ha sido virtualizar la enseñanza utilizando diversas estrategias pedagógicas y didácticas en este nuevo espacio. En cualquiera de los dos momentos, ya sea en la presencialidad o en la virtualidad la formación de los nuevos profesionales está a cargo de enfermeras que transitan al espacio docente. Al final del estudio el impacto estará dado en la formación de los formadores, planteando mejoras en la formación pedagógica inicial de las enfermeras que se dedican a enseñar, ayudando así, a las unidades académicas a instaurar buenas prácticas y claves teóricas que permitan la excelencia en la enseñanza, con el fin de lograr buenos resultados en los estudiantes.

1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Lo anteriormente expuesto, me lleva a pensar en las interrogantes de cómo estas profesoras noveles de Enfermería, -que en su mayoría son enfermeras con amplia trayectoria profesional- viniendo de un escenario completamente alejado de lo pedagógico, transforman sus saberes prácticos procedentes de su experiencia asistencial, en contenidos didácticos,

capaces de ser transferibles al estudiantado y de esta manera influir en su formación. Más concretamente, se plantea lo siguiente:

- ¿Cómo los profesionales de Enfermería que transitan a ser profesores noveles enseñan lo que saben?
- ¿Qué necesitan conocer los futuros profesores que ya poseen conocimiento profesional de Enfermería?
- ¿Cómo los profesores noveles de Enfermería elaboran el conocimiento para una enseñanza competente?
- ¿De qué manera transforman sus saberes para hacerlos comprensibles al estudiantado de Enfermería?
- ¿Cómo vivencian el transitar de ser un enfermera con amplia trayectoria profesional a una profesora novel?

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo general

Comprender la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de Enfermería con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria.

1.5.2. Objetivos específicos

1. Describir el proceso de iniciación a la docencia universitaria de enfermeras con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria.
2. Describir las necesidades de conocimiento pedagógico de las enfermeras que transitan al rol docente.

3. Identificar las vías y formas en que los profesores noveles de Enfermería transforman su conocimiento profesional para enseñarlo.
4. Describir el proceso de transformación de conocimientos prácticos a conocimientos pedagógicos que realizan los profesores noveles de Enfermería para hacerlos comprensibles al alumnado.
5. Comprender la vivencia de una enfermera con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria en su transitar a profesora novel.

PARTE 2. LAS COSAS DICHAS

INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO

El propósito de este apartado “**Las Cosas Dichas**” se centra en la búsqueda del apoyo teórico que permita dar sustento al tema génesis de la investigación, que consiste en comprender la forma en qué se genera y operacionaliza el Conocimiento Didáctico del Contenido en profesoras noveles de Enfermería con amplia trayectoria profesional, pues, para llevarla a cabo, se requiere profundizar en la fundamentación existente y en el conocimiento previo que se ha construido sobre el tema de interés y su contexto. Esta sección se ha dividido en tres capítulos; La educación superior en Enfermería en Chile, la enseñanza en Enfermería y el Conocimiento didáctico del contenido focalizado en la teoría de Shulman.

El primer capítulo de este apartado está dedicado a la Educación superior en Enfermería en Chile, de modo general a particular, haciendo un recorrido por su historia hasta el momento previo a la pandemia del Covid-19, los organismos que regulan a las escuelas formadoras tanto internacional como en el ámbito local.

Un segundo capítulo para dar contexto se trata de la enseñanza de la Enfermería siendo fundamental para comprender la propia práctica docente, tanto en sus principios pedagógicos, y en cómo se ha dado la enseñanza de la enfermería en pandemia y sus respectivas afectaciones.

Y en un tercer capítulo y final, considero oportuno definir más específicamente los postulados epistemológicos del Conocimiento didáctico del contenido (CDC), lo que permitirá comprender el conocimiento profesional del docente en base a las aportaciones que se han realizado sobre la práctica docente, el conocimiento base de la enseñanza y la integración de éstos con el CDC en abstracto, en profesoras noveles, en cómo estas han aprendido a aprender para concluir con las investigaciones en donde la temática de estudio sea el CDC específicamente en Enfermería.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENFERMERÍA EN CHILE

Para entender en profundidad la investigación es necesario primero contextualizar al lector en relación al entorno en el cual tiene lugar el fenómeno de estudio, así como también a los elementos que lo configuran. La historia de la enfermería demuestra la importancia de la teoría para la enfermería como una rama de la educación (la disciplina) y un campo especializado de la práctica (la profesión). La Enfermería chilena como profesión y disciplina posee una trayectoria de más de cien años, por ello me parece relevante repasar la Enfermería -mi profesión- desde la mirada de la formación de los nuevos profesionales. Es un hecho que la educación superior en Enfermería ha tenido un crecimiento exponencial, tanto en la creación de nuevas escuelas formadoras, como en un aumento progresivo en el colectivo de Enfermería. Es en este escenario, donde se vuelve crucial el rol de las unidades académicas en su rol de gestión y el rol del profesor, como formador.

2.1. RESEÑA HISTÓRICA: EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA EN CHILE

La evolución profesional de la Enfermería en Chile, al igual que en la mayoría de los países del mundo, ha experimentado profundos e importantes cambios, desde una Enfermería ejercida principalmente por religiosas cuya filosofía era proporcionar los cuidados motivadas por la caridad, el amor al prójimo y los valores del cristianismo, hasta lo que es hoy en día, un quehacer considerado profesional y cuyo quehacer se basa en conocimientos científicos, orientados a proporcionar atención integral al individuo, familia y comunidad sana o enferma (Muñoz y Alarcón, 1999).

En Chile, la enseñanza formal de la Enfermería tiene poco más de un siglo y desde sus inicios nace ligada al ámbito de la asistencia. De manera que las primeras iniciativas de educación en Enfermería están dadas por el “Dr. Eduardo Moore Bravo”, médico y célebre catedrático chileno, quien viajó a Europa en 1891, comisionado por la Universidad de Chile, donde le llamó la atención, el rol que desempeñaban las enfermeras laicas, en especial en Inglaterra

donde estaban preparadas bajo las normas de Florence Nightingale. Pensó de inmediato que algo semejante se debía iniciar en el contexto chileno (Flores, 1965).

Al regresar a Chile, en abril de 1902 el Dr. Moore, logró organizar en Santiago el primer curso de enfermeras, cuyo objetivo era la formación para el cuidado de los pacientes hospitalizados y en domicilio sin otro requisito más que la vocación. Posteriormente, en junio de 1906, a través de un decreto de gobierno se funda la Escuela de enfermeras del Estado, anexa a la Universidad de Chile, a través de su facultad de Medicina y Farmacia constituyéndose así el primer programa de esta índole en Sudamérica con una duración de tres años. (Flores, 1965).

El 30 de junio de 1921, el Presidente de la República de la época, Arturo Alessandri Palma decretó que todas las escuelas de Enfermería establecidas en los hospitales fueran instituciones que otorgan el título de enfermera universitaria (Flores, 1965). Esta acción política de otorgar el carácter de un título profesional a la enfermera era un hecho adelantado para la región, dado que en Latinoamérica existían diferentes niveles de formación no profesional, entre ellos el vocacional y técnico (Pincheira, 1965).

Adicionalmente, se creó la Escuela de Enfermeras Sanitarias en 1927, que permitió explorar nuevas tendencias en el área, principalmente actividades de fomento y protección de la salud, pues la misión de las profesionales egresadas de esta escuela era visitar a los enfermos en sus propios hogares, darles consejos, promover hábitos de higiene, con preocupación por la salud de todo el grupo familiar, realizando una labor preventiva más que curativa (Corral, 2006).

Corral (2006) en el discurso que elaboró como conmemoración de los cien años de las Escuelas de Enfermería en Chile, refiere que en el año 1929, se fusionan las dos escuelas, Escuela de Enfermeras del Estado y Escuela de Enfermeras Sanitarias, obligando a mejorar la formación profesional al aumentar el plan de estudios a tres años de Enfermería Hospitalaria y un año de post grado en Enfermería sanitaria. El título otorgado con tres años

era válido para trabajar en hospitales, hospicios, asilos y el otorgado al finalizar el cuarto año permitía trabajar indistintamente tanto en hospitales como en la comunidad.

En lo que respecta a la formación, hasta ese entonces, la dirección de las escuelas siempre había estado en manos de médicos, hecho que condicionaba a las estudiantes a recibir la formación que ellos creían conveniente. En el año 1944, por primera vez en la historia de la Enfermería chilena, la dirección y formación quedó a cargo de las enfermeras, lo que motivó a lograr un mayor desarrollo profesional (Muñoz y Alarcón, 1999).

De igual manera, la enseñanza en los primeros cursos de Enfermería fueron realizadas principalmente por médicos hombres. Las mujeres y profesionales de la misma carrera tenían escasa participación en los inicios del siglo XX. Al tomar de ejemplo el curso del Dr. Moor en el Hospital San Borja, de las diez asignaturas que consideraba, solo en una de ellas estaba a cargo una enfermera (Amaral, 1904), lo que claramente demuestra el largo camino que ha recorrido tanto la formación de los profesionales como el posicionamiento de los docentes que sean de la misma disciplina.

En un programa de estudios de 1914, fue posible apreciar una mayor participación femenina de docentes enfermeras como tal, porque habían pasado el tiempo suficiente para que pudiesen formarse y entregar sus conocimientos a nuevas postulantes (Díaz et al., 1914). Esto fue uno de los principales hitos de la disciplina, generando un mayor prestigio al contar con profesionales lo suficientemente preparados como para enseñar sus propios conocimientos y formar nuevas enfermeras.

La Revista de Asistencia Social (Barros et al., 1934) en un programa de Enfermería para organizar a las distintas Escuelas, redactó un apartado especial para el personal docente, donde menciona los cargos mínimos con los que se debe contar, así como las funciones que tiene cada uno. La dirección estaba a cargo de enfermeras, dejando de ser un médico el principal responsable, esto gracias al paso de la profesión a una institución universitaria y no solo a depender de ella o de los hospitales donde se encontraban, lo que generó una mayor

plusvalía a la profesión, motivando tanto a las postulantes como ya egresadas a generar un mayor desarrollo profesional acorde a las nuevas exigencias que la sociedad imponía (Muñoz y Alarcón, 1999).

Los cargos que el programa describe como mínimos para cualquier Escuela de Enfermería, eran los siguientes:

- a. Superintendente o Directora de la Escuela de Enfermeras
- b. Supervigilantes: nocturna y diurna
- c. Instructora
- d. Enfermeras graduadas, jefes de sala, donde practican las alumnas
- e. Enfermera Jefe de la Enfermería
- f. Profesorado
- g. Personal de Secretaría

Esta formación se mantuvo hasta 1948, año en que junto con crearse la Escuela de Enfermeras de la Universidad de Concepción, bajo la tutela docente de la Universidad de Chile se comenzó con un nuevo plan de estudios que consideraba una formación integral de las enfermeras otorgando un solo título al finalizar los cuatro años. En 1981, la Universidad de Talca comienza a impartir la Licenciatura en Enfermería, en un proceso que fueron alcanzando paulatinamente las 14 Escuelas de Enfermería existentes. Este grado académico significó la posibilidad de lograr una mayor profundización en el área de investigación y preparación para aquellos egresados que decidieron por el rol docente ya que eso les permitía optar a los siguientes grados académicos como máster y doctorados.

En la actualidad, en Chile y desde 1995 todos los estudiantes que opten por la titulación de Enfermería reciben el grado de licenciados en un plan curricular de cinco años lo que les permitirá desarrollar sólidos conocimientos humanistas, científicos y técnicos.

El sistema de educación superior chileno experimentó una reforma estructural en el año 1981 que removi6 sus cimientos en cuestiones legales, financieras e institucionales dejando la regulaci6n de 6ste en manos del libre mercado (Espinoza, 2017). El modelo neoliberal¹⁰ durante la dictadura chilena tuvo un gran impacto en materias de Educaci6n Superior. Las ocho universidades que existían en 1980 son fragmentadas en m6ltiples instituciones de educaci6n y se amplía la oferta educacional, estimulando la creaci6n de establecimientos privados de educaci6n superior (Slachevsky, 2015). AsÍ mismo, se crean Institutos profesionales y Centros de Formaci6n t6cnica. Con este incremento se ampli6 la cobertura y el acceso a la universidad, tanto en instituciones p6blicas como privadas, lo que condiciona una tasa de titulaci6n mayor a otras 6pocas, sobre todo en Enfermería.

Nuñez et al. (2016) sostiene que Chile contaba en el año 2000 con 16 escuelas de Enfermería, mientras que este fenómeno hoy en día ha presentado un aumento exponencial y desregulado con la creaci6n de m6s Escuelas. De este modo, el Servicio de Informaci6n de Educaci6n Superior (SIES) dependiente del Ministerio de Educaci6n, registra vigentes 83 Escuelas de Enfermería, correspondientes a 41 Universidades, las cuales son 16 p6blicas y 25 privadas distribuidas a lo largo de todo el paÍs (Sies, 2022) seg6n consigna la siguiente tabla.

Tabla 1

Universidades que imparten la titulaci6n de Enfermería en Chile

Modalidad	Tipo de Instituci6n	Universidad	Nº Sedes
Privada	Cruch	Pontificia Universidad Cat6lica de Chile	1
Privada	Cruch	Universidad Austral de Chile	2
Privada	Cruch	Universidad Cat6lica de la SantÍsima Concepci6n	1
Privada	Cruch	Universidad Cat6lica del Maule	2

¹⁰ Las reformas neoliberales implementadas en Chile en los 70' y 80', significaron en t6rminos econ6micos y sociales la proyecci6n de una nueva manera de afrontar el desarrollo de la sociedad, constituy6ndose en una revisi6n radical de la polÍtica econ6mica del paÍs.

Privada	Cruch	Universidad Católica del Norte.	1
Privada	Cruch	Universidad de Concepción	3
Privada	Cruch	Universidad de los Andes	1
Privada	Cruch	Universidad Diego Portales	1
Privada	Universidades Privadas	Universidad Adventista de Chile	1
Privada	Universidades Privadas	Universidad de Aconcagua	4
Privada	Universidades Privadas	Universidad de las Américas	6
Privada	Universidades Privadas	Universidad de Viña del Mar	1
Privada	Universidades Privadas	Universidad El Alba	4
Privada	Universidades Privadas	Universidad Santo Tomás	12
Privada	Universidades Privadas	Universidad Sek	2
Privada	Universidades Privadas	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	1
Privada	Adscritas	Universidad Andrés Bello	3
Privada	Adscritas	Universidad Autónoma de Chile	4
Privada	Adscritas	Universidad Bernardo O'higgins	1
Privada	Adscritas	Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	1
Privada	Adscritas	Universidad Central de Chile	2
Privada	Adscritas	Universidad del Desarrollo	2
Privada	Adscritas	Universidad Finis Terrae	1
Privada	Adscritas	Universidad Mayor	2
Privada	Adscritas	Universidad San Sebastián	4
Total Privadas		25 Universidades	63 Sedes
Pública	Cruch	Universidad Arturo Prat	2
Pública	Cruch	Universidad de Antofagasta	1
Pública	Cruch	Universidad de Atacama	1
Pública	Cruch	Universidad de Aysén	1
Pública	Cruch	Universidad de Chile	1
Pública	Cruch	Universidad de la Frontera	1
Pública	Cruch	Universidad de la Serena	1
Pública	Cruch	Universidad de los Lagos	2

Pública	Cruch	Universidad de Magallanes	1
Pública	Cruch	Universidad de O'higgins	1
Pública	Cruch	Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación	1
Pública	Cruch	Universidad de Santiago de Chile	1
Pública	Cruch	Universidad de Talca	1
Pública	Cruch	Universidad de Tarapacá	2
Pública	Cruch	Universidad de Valparaíso	2
Pública	Cruch	Universidad del Bío Bío	1
Total			20
Públicas		16 Universidades	Sedes
Total			83
general		41 Universidades	Sedes

Fuente: Elaboración propia a partir de www.mifuturo.cl

En cuanto al último tiempo, la matrícula en Educación Superior, durante el año 2021 se matricularon 1.204.414 estudiantes en carreras de pre-grado¹¹, el 57% estudia en una universidad; pública o privada, y el otro 43% en institutos profesionales o centros de formación técnica. De manera que, Enfermería, carrera que se dicta solo en las universidades, registró una matrícula total en la cohorte 2021 de 38.826 estudiantes distribuidos en los diferentes niveles del pregrado, siendo 7.360 de primer año. Se registra además un total de 2.119 estudiantes titulados en el año 2020 (Sies, 2022).

Ahora bien, en lo que respecta a la coordinación de la labor universitaria del país, ésta se encuentra en poder del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) conformado por treinta Rectores de universidades públicas y privadas, también denominadas universidades tradicionales. Únicamente las universidades que integran el CRUCH tienen derecho a aportes fiscales directos y al monto asignado del Fondo Solidario de Crédito Universitario¹². Así mismo, el CRUCH es el responsable del establecimiento de un sistema

¹¹Pregrado en Chile es el equivalente al Grado en España.

¹²El Fondo Solidario de Crédito Universitario en el Estado Chileno, es un beneficio establecido que se entrega a los alumnos de educación superior pertenecientes a las universidades del CRUCH para costear de forma total o parcial los aranceles de las carreras. (Ministerio de Hacienda de Chile, 2014).

de selección y admisión de estudiantes a las universidades que lo conforman. Este sistema de ingreso a la Educación superior data desde 1967, suponiendo una igualdad de oportunidades entre los participantes. Los inicios estuvieron marcados por la Prueba de Aptitud Académica (PAA), y posteriormente por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), no obstante ambas pruebas demostraron insuficiencia como predictoras de un buen desempeño a nivel universitario evolucionando hasta lo que es en la actualidad, aplicando a a todo postulante una Prueba de transición (PDT).

En este proceso participan treinta universidades del consejo de Rectores, además de once universidades privadas adscritas (Cruch, 2022 y DEMRE, 2022). En el caso de las Universidades que imparten la titulación de Enfermería, treinta y cuatro seleccionan a sus estudiantes a través de esta vía de admisión.

En la siguiente tabla se observan los tipos de instituciones que imparten la formación de Enfermería.

Tabla 2

Universidades que imparten la titulación de Enfermería CRUCH o Universidad Adscrita

Nº	Tipo de Institución	Universidad
1	Cruch - Privada	Pontificia Universidad Católica De Chile
2	Cruch - Privada	Universidad Austral de Chile
3	Cruch - Privada	Universidad Católica de la Santísima Concepción
4	Cruch - Privada	Universidad Católica del Maule
5	Cruch - Privada	Universidad Católica del Norte
6	Cruch - Privada	Universidad de Concepción
7	Cruch - Privada	Universidad de Los Andes
8	Cruch - Privada	Universidad Diego Portales
9	Universidades Privadas Adscritas	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
10	Universidades Privadas Adscritas	Universidad Andrés Bello

Universidades Privadas	
11 Adscritas	Universidad Autonoma de Chile
Universidades Privadas	
12 Adscritas	Universidad Bernardo O'higgins
Universidades Privadas	
13 Adscritas	Universidad Catolica Cardenal Raul Silva Henriquez
Universidades Privadas	
14 Adscritas	Universidad Central de Chile
Universidades Privadas	
15 Adscritas	Universidad del Desarrollo
Universidades Privadas	
16 Adscritas	Universidad Finis Terrae
Universidades Privadas	
17 Adscritas	Universidad Mayor
Universidades Privadas	
18 Adscritas	Universidad San Sebastián
19 Cruch - Pública	Universidad Arturo Prat
20 Cruch - Pública	Universidad de Antofagasta
21 Cruch - Pública	Universidad de Atacama
22 Cruch - Pública	Universidad de Aysén
23 Cruch - Pública	Universidad de Chile
24 Cruch - Pública	Universidad de La Frontera
25 Cruch - Pública	Universidad de La Serena
26 Cruch - Pública	Universidad de Los Lagos
27 Cruch - Pública	Universidad de Magallanes
28 Cruch - Pública	Universidad de O'higgins
	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
29 Cruch - Pública	
30 Cruch - Pública	Universidad de Santiago de Chile
31 Cruch - Pública	Universidad de Talca
32 Cruch - Pública	Universidad de Tarapacá
33 Cruch - Pública	Universidad de Valparaíso
34 Cruch - Pública	Universidad del Bio-Bio

Nota: Elaboración propia a partir de SIES, 2022 y CRUCH, 2022.

Así, de la misma manera, al analizar las 41 Universidades que dictan la carrera de Enfermería en diferentes sedes y jornadas, 37 se encuentran acreditadas institucionalmente por el Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad, así como también solo 24 pertenecen a la

Asociación Chilena de Educación en Enfermería, lo que evidencia un mercado más diversificado en carreras tradicionales y/o a nuevos programas.

Según el Censo realizado en el año 2017, Chile cuenta con una población total de 17.574.003 habitantes, distribuidos en 16 regiones. (INE, 2017) donde se encuentran distribuidas las 83 Escuelas de Enfermería ya sea públicas o privadas según muestra la siguiente tabla.

Tabla 3
Distribución de Escuelas de Enfermería en Chile

Región	Nº de Habitantes	Ins. Privada	Ins. Pública	Total general
Arica y parinacota	226.068	1	1	2
Tarapacá	330.558	1	2	3
Antofagasta	607.543	3	1	4
Atacama	268.168	0	1	1
Coquimbo	757.586	4	1	5
Valparaiso	1.815.902	5	3	8
Metropolitana	7.112.808	22	2	24
O'higgins	914.555	1	1	2
Maule	1.044.950	4	1	5
Ñuble	480.609	3	1	4
Bio bio	1.556.805	9		9
Araucanía	957.224	3	2	5
De los ríos	384.837	3		3
De los lagos	828.708	4	2	6
Aysén	103.158	0	1	1
Magallanes	166.533	0	1	1
Total general		63	20	83

Nota: Elaboración propia a partir de INE 2017, SIES 2022. Se considera el número de escuelas, porque algunas Universidades mantienen más de una sede en el país.

Los datos permiten concluir que la privatización de la oferta ha contribuido a mejorar de manera significativa la cobertura en el acceso a la educación superior. Sin embargo, el

incremento de la oferta de carreras no ha estado asociado a una mejora en la calidad de los programas ni a los costos asociados a ello, pues el arancel anual para esta titulación de cinco años, es decir diez semestres, tiene un promedio de € 3.082, siendo la institución de mayor costo de € 6.510 y la de menor costo de € 2.240 cada año.

2.2. ORGANISMOS REGULADORES: EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA

2.2.1. Bolonia y Tuning

Las profundas transformaciones que está experimentando la Enseñanza universitaria como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, la propuesta de nuevos métodos de enseñanza, más centrados en el aprendizaje que en los contenidos disciplinares y la nueva concepción del trabajo del profesorado están generando nuevas exigencias en lo que a educación superior se refiere. Se exige ahora un nuevo perfil docente en el que se considera clave la capacidad de fomentar que los alumnos aprendan a aprender y desarrollen competencias transversales, competencias específicas según la disciplina, aprendizajes significativos, habilidades de pensamiento superior y competencias para el desarrollo del pensamiento reflexivo (Medina y Jarauta, 2013).

Según consta en la declaración de Bolonia el 19 de Junio de 1999, 29 ministros europeos de educación se comprometieron a reformar las estructuras de los sistemas de educación superior de manera convergente, con la adopción de un sistema de titulaciones legibles y comparables, con la implantación de suplementos al diploma; la introducción de dos niveles: pregrado y grado en todos los países con licenciatura que duren mínimo tres años y que tienen valor en el mercado laboral Europeo; sistemas de créditos compatibles y acceso a oportunidades de estudios y formación tanto para los estudiantes como para los profesores, dentro de un contexto de competencias y respetando plenamente la declaración cultural, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía universitaria (Porta, 2009).

Para dar continuidad a lo propuesto en Bolonia, y así continuar afinando estructuras educativas en Europa, se crea el Proyecto Tuning donde más de 100 instituciones universitarias de los países integrantes de la Unión Europea, se reúnen para comprender, rediseñar, desarrollar, aplicar y evaluar cada uno de los puntos planteados en la declaración de Bolonia. Es así como este proyecto cuenta con cinco grandes lineamientos, los cuales son: definición de competencias académicas generales en todas las formaciones, definición de competencias específicas como de conocimiento y destrezas, utilización del sistema europeo de créditos, delinear métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y por último la promoción de la calidad en el proceso educativo.

Posteriormente, inspirados por lo realizado en el espacio europeo, luego de dos años de trabajo logra salir a la luz el Informe final 2004-2007: Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina (2007) donde señala que el proyecto Tuning busca iniciar un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior de Europa y América Latina, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Entre sus objetivos destaca impulsar a escala latinoamericana un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas, entre las que destaca Enfermería. Participan en esta reflexión 181 universidades latinoamericanas reunidas en grupos de trabajo según la disciplina.

Chile no queda al margen de este proyecto y a través de su Centro Nacional Tuning, liderado desde el Ministerio de Educación a través del Coordinador General del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) participan 14 Universidades de Educación Superior, presidido por un coordinador de cada disciplina, es así como en el caso de Enfermería, lidera este grupo la ex Decana de la Universidad Andrés Bello, Doctora en Enfermería Luz Angélica Muñoz González (Tuning, 2007).

Para Muñoz (2014) ha sido esencial el trabajo realizado desde el año 2004 por el grupo de trabajo de Enfermería identificando en él dos fases; la primera fase se desarrolló entre los

años 2004 y 2007 y se caracterizó por la identificación de las competencias específicas y genéricas para la carrera de Enfermería. El producto de esta fase surge del análisis del contexto de la formación profesional enfermera en Latinoamérica, definiéndose un perfil del profesional de Enfermería para Latinoamérica estableciendo 27 competencias específicas que al finalizar la titulación todos los egresados deben tener.

La segunda fase que se desarrolló durante los años 2011 y 2013, Muñoz (2014) declara que se basó en el análisis respecto a los avances institucionales sobre la inclusión del enfoque de competencias en los programas educativos; factores que favorecen la implementación de un currículum con enfoques de competencias en Latinoamérica. Seguido de esto se elaboró un metaperfil de las titulaciones en el área de Enfermería, basándose en la búsqueda de consensos de las instituciones de educación superior participantes. Se consideró para ello el análisis del contexto latinoamericano, la propuesta ética de la Comisión Regional de Enfermería del Mercosur (CREM, 2003) los estándares globales propuestos en el 2009 para la educación inicial de Enfermería de la Organización Mundial de la Salud (Wilson, 2011) y las recomendaciones para la orientación inicial de Enfermería en Latinoamérica hacia el año 2020.

Cabe señalar, que en ninguna de las dos fases del Tuning Latinoamérica, se establece de forma explícita, las competencias específicas que debe tener todo profesional de Enfermería que se dedica al rol docente y académico a nivel de educación superior, puesto que solo menciona en las competencias y en el metaperfil, las competencias en relación a la educación en salud y la educación a las personas, familias y comunidades, no a la preparación pedagógica para enfrentar los desafíos del mundo de la educación superior propiamente tal.

2.2.2. Comisión nacional de acreditación de pregrado

En Chile, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior¹³, se instala con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) el año 1999. Esta institución sirve de base para la propuesta y promulgación de la Ley N° 20.129, que dio forma a ese sistema nacional, y atribuyó a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) la acreditación institucional desde el año 2007 (Lematrie et al., 2012) teniendo como misión verificar y promover la calidad de la educación superior mediante la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica autónomos y carreras de pre y post grado.

Para Enfermería, la CNA (2007), ha sido su mecanismo de regulación, pues a la luz de la masificación de las escuelas formadoras, ha velado porque las instituciones aseguren la calidad en la formación del profesional de Enfermería tanto en Universidades Públicas como Privadas, para ello ha dispuesto una serie de mecanismos que permitan cumplir con la integridad institucional, la estructura organizacional, administrativa, recursos humanos, así como también cuidar que exista un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresa a estudiar Enfermería y el total de recursos del programa considerando a sus académicos, infraestructura, equipamiento y presupuesto.

Es así como, de acuerdo con lo establecido en la Ley 20.129 y a lo acordado en la séptima sesión de CNA-Chile, de fecha 7 de marzo de 2007, para Enfermería contempla lo siguiente:

La acreditación es el reconocimiento formal y público de que un programa de formación de Enfermería cumple con el perfil de egreso mínimo y con los criterios y estándares definidos, garantizando una formación sólida, acorde a los requerimientos de la sociedad. El perfil definido, establece el conjunto de

¹³ El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, establecido en la ley N°20.129, está integrado por el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y la Superintendencia de Educación Superior.

competencias y habilidades mínimas a las que debe conducir todo programa de Enfermería y que sus egresados deben dominar al concluir sus estudios, sin perjuicio de la diversidad de objetivos que pueda definir cada carrera (CNA, 2007)

Para Latrach et al. (2009) es fundamental que las Escuelas o Unidades Académicas de Enfermería se estén presentando voluntariamente al proceso de acreditación, lo que de alguna manera indica que se está haciendo cada día más presente la cultura de autoevaluación. Del total de las Universidades que imparten Enfermería en Chile y que se han presentado al proceso de autoevaluación, hasta el año 2022 solo las Universidades de Chile, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Concepción, han logrado obtener el máximo de 7 años de acreditación, siendo indistintamente, públicas y privadas pero todas miembros del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Ahora bien, desde el año 2015 que se trabaja en articular el Proyecto de Ley sobre Educación Superior, donde la CNA ha realizado diversas aportaciones en materias de aseguramiento de la calidad. Dichas aportaciones, se encuentran organizadas en sus cuentas públicas de los años 2016 y 2017, donde se analizan en diferentes sesiones las recomendaciones del proyecto de ley en su estado actual, donde nos convoca señalar, que se termina con la posibilidad de acreditar voluntariamente carreras de pregrado.

Con la experiencia ya de diez años en materias de acreditación, en este punto la CNA es tajante en mencionar que existe evidencia sobre el efecto positivo que ha tenido en el país la acreditación de carreras, puesto que contribuye a incorporar la cultura de la calidad en los equipos que se vinculan directamente al proceso enseñanza aprendizaje. Al mismo tiempo, la acreditación de carreras es la base para el reconocimiento de títulos y grados con otros países, acordados mediante convenios de segunda generación. Estos instrumentos bilaterales toman como base el aseguramiento de la calidad y la acreditación de las carreras, como umbral de acceso. Con ellos se favorece la movilidad profesional y académica. (CNA, 2017). Es así, como finalmente, en Mayo del año 2018, el Ministerio de Educación de Chile, promulga la Ley “Sobre Educación Superior”, que en su Título IV denominado Del Sistema

Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, en el Artículo 81, Modifica la ley Número 20.129 y en su Artículo 27, señala:

Las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial o Especial y Educador de Párvulos deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación establecido en este párrafo (Ley N-21.091, 2018).

No obstante, en el Párrafo 2°, De la acreditación voluntaria de carreras y programas de pregrado, el Artículo 30, señala:

Para el mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones de educación superior, existirá un proceso de acreditación voluntaria de las carreras y programas de pregrado al que podrán acceder las instituciones que cuenten, al menos, con acreditación institucional de nivel avanzado y cuyas carreras de acreditación obligatoria se encuentren acreditadas (Ley N-21.091, 2018).

En consecuencia, Enfermería queda exenta de toda voluntariedad y permanece supeditada a la acreditación de las carreras obligatorias y a la acreditación institucional de nivel avanzado: gestión institucional, docencia de pregrado, vinculación con el medio e investigación. Según consta en lo emitido por la CNA. Las carreras de pregrado cuya acreditación no es obligatoria sólo podrán volver a acreditarse a partir del año 2025, lo que afecta en la calidad de la enseñanza, donde cohortes completas no serán reguladas en cuanto a la formación entregada. Medicina y Odontología han logrado mantener su acreditación obligatoria fruto de las negociaciones de sus gremios, así como también la reforma de educación lo perpetuó en las pedagogías. No obstante, me parece que solo incorporar a Medicina y no a Enfermería, merma la realidad epidemiológica actual chilena, puesto que tal como señala Collière (1990:58) se puede vivir sin tratamientos, pero no se puede vivir sin cuidados.

2.2.3. Acreditación internacional

La internacionalización y la integración de los países han llevado a que se pongan en práctica mecanismos y exigencias comunes en las carreras universitarias, lo que no es aislado para la titulación de Enfermería, existiendo mecanismos internacionales que velan por el aseguramiento de la calidad. Es con este fin, que el Mercosur Educativo tiene como misión estimular la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región (Mercosur, 2006).

Las Instituciones de Educación Superior que deseen participar en el Sistema ARCU-SUR, de forma voluntaria, deben presentar una solicitud ante la Agencia Nacional de su país, -en el caso de Chile, la CNA- dentro de los plazos establecidos en convocatoria y de acuerdo a instrucciones del Manual de Procedimientos, el cual contiene los pasos necesarios para el proceso de acreditación, así como los aspectos que se debe tener en cuenta para el proceso de autoevaluación y para el trabajo de los pares evaluadores (Mercosur, 2015).

Para poder presentarse al proceso de acreditación voluntaria del sistema ARCU-SUR, se debe pertenecer a una institución de educación superior con acreditación institucional vigente al momento de su presentación al proceso. El Sistema es administrado por cada Agencia Nacional de Acreditación que integra la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) y contempla las siguientes titulaciones: Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería, Veterinaria, Medicina, Odontología, Farmacia, Geología y Economía. En lo que respecta a Enfermería, ésta debe estar acreditada por el sistema nacional de acreditación por un mínimo de 6 años vigentes al momento de la presentación, y no podrán postular aquellos programas que hayan realizado proceso de acreditación internacional previamente (CNA, 2017).

Los criterios de acreditación para el caso de la titulación de Enfermería se organizan en cuatro grandes dimensiones; contexto institucional, proyecto académico, comunidad universitaria e infraestructura. Cada una de estas dimensiones se desglosa en componentes, criterios e indicadores (ARCU-SUR, 2015). En relación al quehacer docente, este sistema de acreditación pone de manifiesto que deben existir estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje orientadas y centradas en el estudiante, que aseguren el cumplimiento del perfil de egreso de cada casa formadora, el que no se cumplirá solo con el saber práctico del docente ni con los conocimientos emanados producto del saber experiencial, por tanto se torna complejo cumplir en este criterio sin la debida formación pedagógica de toda aquella enfermera que se dedique a enseñar.

De igual manera, este nivel de aseguramiento de la calidad, conlleva a que los países que conforman la región pongan especial cuidado en aquellas cuestiones que antiguamente no eran temas relevantes, como lo es la formación pedagógica de los docentes de Enfermería, pues estos procesos exigen a las escuelas tener un perfil de ingreso a la docencia, con formación de grado y postgrado acorde a las actividades curriculares que realizan, así como también formación pedagógica en constante actualización.

Según consta en el portal <http://arcusur.org> en el caso de la carrera de Enfermería, solo cuatro Universidades presentan acreditación de ARCUSUR; Facultad de Enfermería Universidad de Chile y Universidad de la Frontera acreditadas desde el año 2018 hasta el 2024 y Facultad de Enfermería Universidad de Austral y Universidad de Valparaíso desde el año 2019 hasta el año 2025.

2.2.4. Asociación chilena de educación en Enfermería

En el año 1954, en Chile, se realiza el primer Seminario de Educación en Enfermería, el cual finaliza con la decisión de crear la Sociedad Chilena de Educación en Enfermería (Flores, 1965), hecho que se materializa el 23 de abril del año 1963, en que el Decreto Supremo (D.S) de la República de Chile N°1203 anuncia la creación de dicha Sociedad. Posteriormente el

30 de mayo del año 2001, con el D.S N°537 se aprueba la reforma que acuerda cambiar el nombre de la entidad a Asociación Chilena de Educación en Enfermería (Achieen, 2005).

La Asociación Chilena de Educación en Enfermería (ACHIEEN) es una corporación de derecho privado, de carácter científico, que no persigue ni se propone fines sindicales o de lucro. Según el Artículo N°5 del Acta de la asamblea extraordinaria general de socios (2005) señala que su misión es velar por la calidad de la formación de los enfermeros y enfermeras en Chile en el ámbito de la educación superior. Fundará su quehacer en principios éticos, el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre socios, con respeto por la autonomía y establecerá vínculos a nivel nacional e internacional.

Dentro de sus principales objetivos destacan:

- Contribuir a orientar el desarrollo de planes de estudio conducentes a Licenciado en Enfermería, procurando la homogeneidad y actualización del cumplimiento de los objetivos de Educación en Enfermería y de las necesidades de cuidado de la comunidad.
- Impulsar el intercambio de formación sobre programas docentes y de investigación entre las Facultades, Escuelas, Departamentos y/o Carreras de Enfermería.
- Mantener intercambio de formación relacionada con la educación en Enfermería, con instituciones nacionales e internacionales.
- Contribuir con los órganos de estado, en materia de Salud y Educación, aportando resultados de estudios que justifiquen cambios curriculares.
- Actuar como entidad asesora de acreditación de diferentes niveles de formación de Enfermería.

Está conformada por un Directorio compuesto de Presidenta, Vice-Presidenta, Secretaria, Pro-Secretaria y un Asesor Jurídico, elegidos en Asamblea General Ordinaria por un periodo de dos años. Además está constituida por socios individuales y socios institucionales. Éstos últimos se refiere a aquellas unidades académicas de Enfermería que sean admitidas como tal, por dos tercios de la asociación. Se le denominará “unidades académicas” a las

Facultades de Enfermería, Escuelas de Enfermería, Programas académicos, Carreras de Enfermería y Departamentos de Enfermería de toda Universidad Chilena reconocida por el Estado y con personalidad Jurídica.

Al año 2022 la constituyen 24 Unidades académicas, según consta en la siguiente tabla:

Tabla 4

Universidades pertenecientes a ACHIEEN

Modalidad	Universidad	
Privada	Pontificia Universidad Católica De Chile	
	Universidad Andrés Bello	
	Universidad Austral De Chile	
	Universidad Autónoma De Chile	
	Universidad Católica De La Santísima Concepción	
	Universidad Católica Del Maule	
	Universidad Católica Del Norte	
	Universidad Central De Chile	
	Universidad De Concepción	
	Universidad De Los Andes	
	Universidad Del Desarrollo	
	Universidad Diego Portales	
	Universidad Mayor	
	Universidad Santo Tomas	
	Pública	Universidad Arturo Prat
		Universidad De Antofagasta
Universidad De Chile		
Universidad De La Frontera		
Universidad De La Serena		
Universidad De Magallanes		
Universidad De Santiago De Chile		
Universidad De Tarapacá		
Universidad De Valparaíso		
Universidad Del Bio-Bio		
Total	24 Universidades	

Nota: Elaboración propia a partir de Achieen (2022).

En relación a los socios individuales, para ingresar a la Asociación primero deben ser presentados al consejo por su institución académica de origen, y luego de dejar en evidencia los antecedentes del interesado, el dos tercios del consejo asesor decidirá su incorporación. Entre los requisitos destacan ser mayor de edad, poseer el título de enfermera o enfermero, ser Licenciado en Enfermería, impartir docencia, poseer una antigüedad de dos años o más en la institución, poseer jornada completa o parcial, y si es un socio que ya se encuentra jubilado, ésta debe haber sido en el rol docente.

En otro sentido, la asociación está organizada en base a siete comisiones que se encargan de contribuir al cumplimiento de los objetivos. Éstas son:

- Centro internacional de investigación en Enfermería (CIENF).
- Comisión de calidad de la formación en Enfermería (COCAFE).
- Comisión examen nacional (CO-ENENF).
- Comisión de especialidades (COEENF).
- Comisión de postgrado.
- Comisión de difusión.
- Comité de ética.

En relación a los planes de estudio, la ACHIEEN propone los contenidos a impartir por cada unidad académica, siendo organizados en cuatro matrices de contenidos: Recién nacido, niño y adolescente; Adulto y Adulto Mayor; Disciplina y Profesión; Gestión y liderazgo. Posteriormente estos contenidos son evaluados en un examen nacional que realiza cada año la Comisión de Examen Nacional de Enfermería (CO-ENENF) perteneciente a ACHIEEN que en la actualidad tiene como finalidad solo diagnosticar la calidad de la formación entregada por cada unidad académica. Este examen se realiza a los estudiantes que cursan el último año de la carrera, ad portas de egresar y no es requisito obligatorio para el ingreso a cargos en los servicios de salud nacionales dependientes del Ministerio de Salud Chileno, como si los es para la titulación de Medicina.

CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA

Este capítulo que a continuación presento me parece necesario, pues las instituciones educativas formadoras de profesionales en enfermería deben afrontar los retos que exigen los actuales tiempos. Es por ello, que es imperante que su educación, sea logrando una capacidad crítica y reflexiva y que logren conformar equipos de salud una vez estén titulados. En este sentido, se vuelve crucial la enseñanza y el rol de los docentes que actúan en la formación. Si bien son variados los roles que puede desempeñar un profesional de Enfermería, el cual está en su mayoría enfocado en la asistencia, es importante destacar su rol como docente, no siendo específicamente formados en ámbitos como la didáctica, docencia y/o planificación. Del mismo modo, realizo un breve recorrido de cómo esta enseñanza se vio afectada en los tiempos de pandemia, que fue la época en la cual se desarrolló el trabajo de campo de esta investigación.

3.1. LA ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA

La enseñanza de la Enfermería, para Piedrahita y Rosero (2017) está constituida por una relación entre la teoría con la praxis, específicamente, es lo que establecen los docentes entre el conocimiento de enfermería y la práctica de ésta. Por su parte, Bárcena (2005) señala la naturaleza práctica de la educación; afirmando que lo que verdaderamente constituye la praxis en educación, es la formación. Durán de Villalobos mencionada en Escobar y Jara (2019) refiere que la formación del estudiante en enfermería de pregrado a nivel mundial se debe fundamentar teóricamente en aspectos relevantes y actualizados del cuidado de la salud humana, integrando el estudio de la experiencia o vivencia de la salud humana.

Entonces ¿Cómo enseñar a cuidar y cómo organizar un currículo orientado al cuidado? (Waldow, 2009). El concepto de currículo se ha caracterizado como un conjunto de contenidos o pedagogías, la descripción de un plan de estudios, o como el medio para lograr objetivos de aprendizaje; sin embargo, estas ideas son solo aspectos que se ven en la superficie, ya que el currículo aborda más que la respuesta a la pregunta de qué se debe

enseñar, aprender y evaluar (Rojas Reyes et al., 2019), siendo así, se debe considerar la evolución de la práctica curricular. En la actualidad el currículo de enfermería se basa predominantemente en el modelo biomédico (Medina 2009; Medina et al., 2010), donde existe una sobrecarga de contenidos y la persistencia de las relaciones de dominación entre docentes y estudiantes (Medina, 2017), y la práctica sigue manteniendo características del modelo biomédico-tecnicista. (Tebaldi y Muniz, 2007).

Tomando en consideración, que la enseñanza en las escuelas de enfermería es realizada por enfermeras profesionales, en donde analizan como criterio de ingreso el tiempo de experiencia práctica y por ende su práctica docente es regida por las vivencias y experiencias desarrolladas (Brainer et al., 2021), esto conlleva que axiológicamente el conocimiento práctico esté por sobre el conocimiento de tipo pedagógico o didáctico. Sin embargo, el conocimiento práctico no es sinónimo de 'buena enseñanza', ya que este aspecto por sí solo no indica que la enfermera con título de licenciatura sea apta para ser maestra y que éstas aprenden a enseñar enseñando (Rodrigues y Mendes, 2006; Souza et al., 2018; Scarton, 2020). En palabras de Medina (2005:84) “cuando las enfermeras se dedican a la formación, enseñan primero como “enfermeras” y luego como educadoras”.

Las enfermeras que han desarrollado una amplia experiencia profesional, como tal, tienen conocimiento experto para compartir y desean educar a las próximas generaciones (Weidman, 2013), sin embargo, ese conocimiento no es garantía de una enseñanza exitosa en el proceso de formación de los estudiantes. En ese mismo sentido, el conocimiento experto que adquieren las enfermeras durante su trayectoria profesional es un conocimiento práctico, el que llevado al plano del modelo de razonamiento y acción pedagógica está en una constante comprensión – transformación – comprensión, por lo tanto, se encuentra incrustado de una manera implícita personal e irrepetible. En relación con este último, las enfermeras que poseen una amplia trayectoria profesional y experiencia, que inician la transición a puestos académicos después de una carrera clínica exitosa, a menudo descubren que no están preparadas para asumir sus nuevos roles de educadoras. Si bien, la experiencia clínica de Enfermería es una base necesaria pues sustenta el conocimiento de la materia,

Poindexter (2013:559-566) refiere que este conocimiento no es suficiente para asumir un puesto de enfermera educadora.

En esta misma línea, el trabajo de las docentes de Enfermería en el aula, consiste regularmente, en transmitir hechos, -siendo el aprendizaje experiencial una de las fortalezas de la enseñanza de la enfermería (Benner, 2010)- y conocimientos acerca de las ciencias básicas consideradas como necesarias para articular los cuidados de Enfermería, como lo son las asignaturas de fisiología, anatomía, fisiopatología en los primeros años, para luego volcarse a los cuidados de Enfermería relacionados al curso de la vida de las personas, enseñando a cuidar al recién nacido, niño, adolescente, adulto y personas mayores, tanto en la comunidad como dentro del espacio hospitalario, con el fin regulativo de que siempre los conocimientos adquiridos serán útiles para cuidar a estas personas. Es innegable que el docente debe poseer un conocimiento profundo de su materia, pero no sólo de ella. La teoría de los conocimientos básicos para la enseñanza sostiene que el conocimiento del contenido, de la materia, es uno de los constituyentes de esta base (Ribeiro-Barbosa, 2022).

Así mismo, al momento de la evaluación, el estudiante debe marcar alternativas correctas en las pruebas escritas, sin dejar lugar a algún tipo de análisis o de reflexión (Ferrando et al., 2011), por supuesto que el fin de dicha evaluación se realiza siempre pensando en el producto final y en el éxito académico. De hecho, en los currículos de los programas de formación, ha predominado el racionalismo técnico, cobrando importancia el conocimiento y las habilidades por sobre la toma de decisiones o la resolución de problemas (Schön, 1987).

Ahora bien, en la actualidad, la educación en Enfermería ha evolucionado desde una postura más impositiva hacia una más reflexiva. Medina y Castillo (2006) consideran que, tras la aparición de aproximaciones fenomenológicas, reflexivas y prácticas, se necesita comprender la práctica docente desde el conocimiento que se utiliza de forma intuitiva e inconsciente y que se adquiere mediante la propia experiencia, caracterizándose por ser personal y contextual, es decir, su propio conocimiento tácito (Pérez-Fuillerat et al., 2019).

3.2.EL ROL DEL DOCENTE DE ENFERMERÍA

Según la Real Academia Española, la palabra Rol significa “papel o función que alguien o algo desempeña” ya sea por voluntad propia o impuesta que define un cargo, dignidad de alguien o algo que desempeñan en alguna situación de la vida (De Arco y Suárez, 2018). Entendiendo entonces, que el rol es un conjunto de deberes y derechos que desempeña una persona ubicada en una determinada posición y estatus, la Enfermería desempeña roles estratégicos en el proceso de cuidar a la persona (León, 2003). Entre los roles del desarrollo profesional de la enfermería según, Caballero (2010:60) se encuentran los siguientes:

- a) **Rol asistencial** se define por la prestación de cuidados integrales a la persona, su familia y comunidad por medio de la planificación, ejecución, evaluación de sistemas, programas y/o planes de cuidado que contribuyen a la promoción, prevención, recuperación y rehabilitación de la salud de las personas.
- b) **Rol administrativo y de gestión** trata de asegurar que las funciones y actividades, que deben ser desarrolladas por los profesionales en los distintos campos de actuación, se realicen de forma sistemática, racional y ordenada, respondiendo a necesidades y asegurando el uso adecuado de los recursos.
- c) **Rol investigativo** es un proceso que abarca la búsqueda, el análisis crítico y la aplicación selectiva permanente del saber científico y humanista que fundamenta la práctica de la Enfermería. La enfermería moderna requiere una práctica basada en la evidencia, en el conocimiento técnico y en la experiencia profesional.
- d) **Rol educativo** se ejerce mediante el diseño, ejecución y evaluación de sistemas, proyectos o programas educativos para personas, familias o comunidades que deben estar orientados a la promoción de la salud y a la prevención de enfermedades mediante el estímulo a las acciones de autocuidado y la toma de decisiones en salud.

En consecuencia, la educación es un componente esencial en la profesión de enfermería, siendo concebida como una función sustantiva del rol enfermero, pues hace parte central del cuidado que este profesional brinda a las personas, familia y comunidad en los diferentes

ámbitos de actuación y por esto, algunos autores consideran que la enfermera es una educadora por naturaleza (Kozier et al., 2004). Es por ello, que diversos teóricos de enfermería resaltan la razón de ser de la educación en este contexto profesional, identificando la importancia de la educación para satisfacer necesidades de los pacientes, para el autocuidado, así como también para promover la enseñanza del aprendizaje transpersonal en la cual debe centrarse el cuidado (Ángel et al., 2013).

Ahora bien, en la formación de grado se ha experimentado el aprendizaje para educación en salud. En las prácticas clínicas, se aprenden las patologías y luego esta motivación se traspa a las aulas, donde las profesoras noveles utilizan la intuición y sus creencias, que se convierten en elementos importantes, ya que influyen fuertemente en cómo aprenden de sus experiencias y en cómo se conducen en sus clases (Prado et al., 2011). En consecuencia, es importante destacar, que se necesita experimentar el aprendizaje en materias coherentes en el área de la educación, requiriendo competencias docentes para poder ejercerla, comprendiendo y desarrollando habilidades que abarquen la teoría, la práctica y la experiencias pedagógicas (Machado et al. 2017).

Para Vidal et al. (2018) el docente de Enfermería debe ser consecuente con su cultura profesional y ser capaz de realizar perfeccionamiento de su ejercicio acorde se van produciendo cambios generacionales y contextuales, pues la sociedad va cambiando, así como también las metodologías pedagógicas. Por tanto, la función del docente de enfermería es, acompañar al estudiante en la indagación de las relaciones existentes entre los diferentes conocimientos, en especial en la construcción del saber práctico (Medina Moya, 1999, 2017).

Al respecto, Carrasco y Dois (2020), concluyeron que el perfil de docente se basa en competencias relacionadas con la profesión, como son la docencia clínica, el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades interpersonales y el trabajo en equipo guiando al estudiante en el proceso de asumir su papel profesional.

En lo que respecta a la docencia clínica, Virginia Henderson (1994) en su libro *La naturaleza de la Enfermería: Reflexiones 25 años después*, señala que los profesionales clínicos deben ser expertos en su área práctica, dispuestos a analizar y evaluar la actividad de la enfermería y en condiciones de dar a los estudiantes la ayuda necesaria para adquirir competencias clínicas. Lo que está en concordancia con lo señalado por Benner (2010) en su obra *Educating Nurses: A Call for Radical Transformation de la Fundación Carnegie*, refiriendo que el conocimiento de enfermería que se enseña en las aulas es importante pero de alguna manera diferente del conocimiento de enfermería que los estudiantes aprenden en entornos clínicos, necesitando mayor conexión entre lo que se enseña en el salón de clases y sus experiencias clínicas.

Sobre la base de lo anterior, también señala ciertas problemáticas a los que se ven enfrentados los docentes de enfermería en el aula, como por ejemplo, el tener que mantenerse actualizados en la tecnología, y en la práctica misma ya que muchos están alejados del campo clínico; el cómo hacer encajar el contenido en los software, como *power point* estandarizados y la preocupación de cómo transmitir el vasto conocimiento para hacerlos comprensible, entre otros.

Es así, como llegamos a que el rol del docente de enfermería es parte de la pedagogía del cuidado, que invita a un cambio de pensamiento sobre la formación y el papel de los docentes y estudiantes en este proceso, en el que dan prioridad a las relaciones humanitarias como fundamento de la actividad pedagógica. Siendo así, el docente debe generar confianza a los estudiantes y, de este modo es más probable que los estudiantes acepten las enseñanzas, porque será visto como trabajo colaborativo (Gilligan, 2013).

Ahora bien, tal como se citó en el apartado de la elección del tema a estudiar, y al tratarse esta investigación de los docentes noveles, con amplia trayectoria profesional se hace necesario señalar el planteamiento del modelo de los hermanos Dreyfus de adquisición y desarrollo de habilidades en donde estudiaron la actuación de jugadores de ajedrez y de pilotos en situaciones de emergencia (Dreyfus y Dreyfus, 1980) que adaptó para Enfermería,

Patricia Benner en 1984 en su obra *From Novice to expert*. El modelo señala que la adquisición de habilidades va de acuerdo a la transición que va atravesando el sujeto en los diferentes niveles: a) transita desde confiar en los principios y las normas a usar la experiencia específica y pasada; b) volca la confianza en el pensamiento analítico basado en normas por la intuición; c) aprende a discriminar qué información de una situación es más importantes que otra, y d) evoluciona de ser un observador externo a la situación, a ser un observador participante con un rol totalmente activo. Brykczynski, (2015:140) señala que Benner al aplicar el modelo a la enfermería, observó que “la adquisición de habilidades basada en la experiencia es más segura y más rápida cuando tiene lugar a partir de una base educativa sólida”.

El modelo de adquisición y desarrollo de habilidades, según Benner (citada por Escobar y Jara, 2019) puede ser aplicado en la formación de estudiantes de enfermería, así como también en la progresión de la enseñanza de educadores de atención médica de principiantes a expertos (Lyon, 2014). Cinco etapas distintas componen este modelo, las cuales se describen en la siguiente tabla:

Tabla 5

Cinco etapas del modelo de adquisición y desarrollo de habilidades

Nivel de habilidad	Definición del nivel	Decisión	Comportamiento de un maestro
Nivel I principiante o novato:	Se caracteriza por que la persona no tiene experiencia previa de la situación pero se tiene que enfrentar a ellas. La toma de decisiones se define de manera tan clara y objetiva como para ser virtualmente libre de contexto.	Analítico	Usa reglas y pautas para diseñar un programa de asignatura, dictar una clase, dirigir una discusión. También juzgaría su propio desempeño en función de los pasos de acción aprendidos.

Nivel II principiante avanzado:	La progresión ocurre solo con experiencias significativas. Comienza a percibir la similitud de situaciones concretas con ejemplos previos de la misma experiencia. Las acciones ahora pueden basarse tanto en la nueva situación como en los componentes anteriores libres de contexto.	Analítico	Es capaz de reconocer un mal ambiente en el aula, una lectura poco inspiradora o estudiantes confundidos, y luego confía en las reglas para remediar la situación.
Nivel III competente:	Coloca una cantidad creciente de experiencia situacional y reglas libres de contexto en un formato de resolución de problemas adoptando un proceso jerárquico de toma de decisiones.	Analítico	Elige un propósito para enfocar toda la información disponible y luego trabaja para resolver el problema, anticipando o pronosticando posibles ramificaciones.
Nivel IV eficiente:	Las experiencias pasadas se convierten en la base del próximo avance en la habilidad. Aún tendrá que pensar qué hacer. Durante este pensamiento, los elementos que se presentan como sobresalientes son evaluados y combinados por regla y máxima para producir decisiones.	Analítico	Identifica intuitivamente un problema y luego analiza conscientemente las opciones para remediarlo
Nivel V experto:	Está completamente comprometido con un desempeño fluido y eficiente, que responde al contexto, basado en situaciones previas, sin pensamientos obvios. “Cuando las cosas van normalmente, los expertos no resuelven problemas y no toman decisiones; hacen lo que normalmente funciona”	Intuitivo	Puede deconstruir y describir el significado de sus acciones, para que el estudiante logre identificar y aprender más fácilmente de la información integrada en su práctica .

Nota: Elaboración propia a partir Dreyfus y Dreyfus, (1986); Smith, (2001); Benner, (2004).

3.3.ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y SUS AFECTACIONES

A partir de las reflexiones anteriores y de la afectación que sufrimos a nivel mundial desde marzo del año 2020, la educación ha experimentado varios cambios, haciendo que las instituciones educativas pasaran de poseer programas presenciales a tener programas virtuales. Es por ello, que me planteo las siguientes interrogantes que sustentan la revisión de este apartado: ¿Qué pasó con la educación en enfermería en estos tiempos de pandemia? ¿Cómo afectó a estudiantes y profesores? ¿Cómo enfrentaron esta crisis estudiantes y profesores? ¿Cómo tuvieron que aprender los estudiantes? ¿Cómo tuvieron que enseñar los profesores? En resumen, ¿Cómo han afectado los cambios ocasionados por el cierre de las universidades y el cambio de la de la modalidad presencial a una educación virtual y los efectos e implicaciones para los estudiantes, profesores, educación y enfermería?

Como consecuencia de lo que sucedió a finales de 2019 y en donde la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo del año 2020 declaró una pandemia, causando conmoción en todo el mundo en diversos aspectos, entre ellos, el sistema sanitario y educativo. No existían protocolos, no se sabía de este padecimiento, y rápidamente, se comenzaron a incorporar diferentes medidas sanitarias que fueron de modo obligatorio e inmediato como forma de evitar la propagación de la infección. El uso de mascarilla, lavado de manos, distanciamiento social, aislamiento social, toques de queda, cuarentenas, etc. Estas restricciones cambiaron la vida de la sociedad que pasó de circular libremente a que el único acompañamiento fuera un celular o un computador y una familia que estaba toda bajo el mismo techo. En aquel momento, estos cambios se dieron en todas las áreas y en todas las dimensiones, centrándome en lo que pasó con las instituciones de educación superior y lo que pasó con las escuelas de enfermería.

Sobre esta materia, la UNESCO comunicó en el informe de junio del 2020 que se estimaba que el cierre temporal de las Instituciones de Educación Superior había afectado aproximadamente a unos 23 millones de estudiantes de Educación Superior y a 1,4 millones

de docentes en América Latina y el Caribe (Pedró, 2020). También señaló que “no estábamos preparados para una disrupción como la que ha traído consigo la pandemia del COVID-19”. Los cierres como medida para contener la pandemia llevaron un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica, presentándose múltiples inconvenientes, desde tecnológicos, pedagógicos, financieros, anímicos, mentales y sociales.

En palabras de Lara Jaque (2020) a nivel internacional y nacional, específicamente en Chile, se requirió efectuar adaptaciones en tiempo récord, tanto de los planes de estudio y de formación, apoyados por las tecnologías de información y comunicación para conseguir responder al distanciamiento social debido al cierre de Universidades. Este ajuste en una carrera como enfermería originó algunas alteraciones. Si consideramos que la enseñanza de la enfermería está compuesta por un proceso teórico seguido de un proceso práctico -de estar al lado de la persona cuidada- esto ya no existía, pues debido a la pandemia se interrumpieron todas aquellas formas de enseñar que implican el vínculo humano tradicional, persona a persona (Nuñez, Monje y Baeza, 2020). Precisamente la enseñanza de la enfermería presenta ambos enfoques importantes, que son el componente emocional y humano en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación y por otro lado la relación pedagógica profesor-estudiante.

En el informe “El impacto del COVID-19 en educación superior en el mundo”, del año 2020 originado por la Asociación Internacional de universidades de Francia, señalan que la situación de virtualización obligó a los profesores tanto en los países más desarrollados como a los que están en vías, a tener una apertura al cambio y a la innovación. Surgiendo, una nueva manera de enseñar, y una nueva manera de aprender (Marinoni et al., 2020). Esto requirió preparación de materiales, adaptación y modificación de los materiales que se tenían, ya que, al no existir presencialidad en el aula, ni en laboratorios de técnicas y procedimientos, de simulación y de prácticas clínicas, se tuvieron que crear situaciones pedagógicas que suplieran, con las cuales se pudieran lograr los objetivos. Nuevas didácticas virtuales, uso de tecnologías y plataformas de software, al alero de clases más dinámicas que motivaran la

participación de los estudiantes, sin dejar de lado la calidez y la cercanía del profesor alumno a través de una pantalla y una cámara fueron los temas recurrentes de esta nueva enseñanza de la enfermería.

Cuando el 13 de julio del año 2020 la Organización Mundial de la Salud señaló: “No habrá retorno a la normalidad en el futuro previsible” desde la mirada del profesorado de enfermería -carrera con alta proporción de componente práctico, éstos requirieron tiempos adicionales para la preparación de materiales, la adaptación y la modificación de clases era inevitable sumado a la gran fuente de estrés. Además de lo anterior, los profesores se quejaban en todo el mundo de que durante las clases virtuales sincrónicas se sentían hablando solos por la baja participación de estudiantes. Por otro lado, se encontraban los alumnos viviendo esta situación, una gran parte de ellos sin los recursos necesarios de dispositivos, Internet o de simplemente un sitio en casa donde puedan interactuar adecuadamente con su docente (Rodríguez-Gázquez, 2020).

Las afectaciones también se hicieron presentes desde el punto de vista de los estudiantes (Brotons et al., 2020), en donde el miedo y la incertidumbre de no saber cuál sería el futuro de su carrera, sumado al aislamiento de los estudiantes, con la consecuente falta de interacción social, tuvo efectos sobre los niveles de estrés y ansiedad (Ferreira et. al, 2020), y provocó cierto temor, en los estudiantes, de no completar los cursos (Xavier et. al, 2020). La falta de conectividad a internet, con megas que permitieran la conexión de equipos de computación con cámara y audio. La ausencia de espacios ergonómicos y privados con escritorio y sillas para el estudio, en un espacio del hogar en donde la mayoría pasó la cuarentena y toque de queda bajo el mismo techo las 24 horas. Además de la virtualidad laboral de los padres y demás hermanos en etapa escolar.

Otro de los aspectos que afectaron a los estudiantes fueron las clases y evaluaciones “online”, falta de clases prácticas, gran carga de trabajo a entregar en plazos muy cortos, falta de convivencia, interacción y socialización con compañeros y profesores, la incomprensión de los profesores con los alumnos que trabajaron en la primera línea del COVID-19 y la poca

flexibilidad de algunos profesores para adaptar los programas, formas de enseñanza y métodos de evaluación (Rodríguez, 2021). Sumado a lo anterior, la falta de prácticas clínicas por cierre de los espacios hospitalarios o comunitarios que cerraron el acceso al estudiantado.

Ahora bien, en palabras de Boaventura de Souza (2020:46) cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para algunos grupos que para otros. Cuando se habla de grupos vulnerables, entre ellos, se sitúa a las mujeres, pues siempre han sido consideradas las cuidadoras del mundo, prevalecen en su rol dentro y fuera de las familias, así como también en profesiones como la enfermería. Las mujeres que históricamente han ejercido diferentes roles se vieron intentando seguir el ritmo laboral desde el hogar, conciliando el cuidado de los hijos, la relación de pareja, el cuidado de casa y el propio autocuidado. Se puede identificar, por tanto, el doble trabajo que realiza la mujer al insertarse en el mundo laboral (Gómez y Jiménez, 2019) el cual puede considerarse incluso, según Quiroga (2020) como una triple carga debido al trabajo doméstico y el cuidado de la familia. Así mismo, Cerva (2020) señala que históricamente las instituciones de educación superior han sido espacios que son muy desiguales y desfavorables para las mujeres, y en la plena pandemia, se ha incrementado la violencia de género, pues las mujeres y los movimientos feministas buscan también una vida sin violencia y con condiciones de equidad en el acceso, la permanencia y las trayectorias profesionales y académicas de las universidades.

Es así, que la Enseñanza en enfermería supone una serie de retos en los tiempos de pandemia considerando las condiciones socioeconómicas, las brechas en la conectividad, la capacitación rápida de los docentes para poder lograr impartir clases virtuales de la mejor manera posible haciéndolo comprensible para el estudiantado, a través de una pantalla. Así como también comprender la multiplicidad de roles en el hogar, tanto de las profesoras mujeres como de los estudiantes (Castro et. al, 2021).

Cobra relevancia entonces, el componente humano, una educación más humana desde comprender las situaciones de desempleo, en los que muchos padres e incluso estudiantes se vieron afectados, así como particularidades, porque ya el docente no se puede preocupar solo

por dar su clase o su punto de vista, sino también tiene que preocuparse por el que no tiene acceso, por el que no tiene el micrófono, por el que no tiene o que no pueden activar su cámara por falta de megas de internet. (Lara Jaque, 2020). Sin dejar de lado la salud mental, que en gran medida se vio afectada durante la pandemia, pues la depresión y la ansiedad fueron factores que se exacerbaron debido al distanciamiento social, a la falta de conocimientos, por perderse experiencias clínicas, por graduarse en tiempos de pandemia (Medina Fernández et al., 2021) o incluso de duelos por los miembros de familias que se perdieron.

En síntesis, la pandemia del Covid-19 impone retos en la enseñanza de la Enfermería que lleva a modificar la estructura rígida de la formación. En este punto, ya los retos hablan del cambio de la mirada formadora, en donde la flexibilidad y el reconocimiento del otro es reconocerlo con sus dificultades y particularidades. Una vez terminada la pandemia y ya retornando a la presencialidad, será momento de transformar la estructura curricular, y será esencial abordar el desafío de la educación virtual, considerando un diálogo permanente, inclusivo y reflexivo, en donde las instituciones deben ser parte. Por lo tanto, el retorno paulatino a las aulas, requiere elevar la calidad de la formación del profesional de enfermería, ya que éste constituye, la primera línea de respuesta efectiva, protagonistas en la lucha contra la pandemia, dando la vida por las personas, por la población y por los otros, siendo entonces el profesional de enfermería, embajador del cuidado de la salud a nivel global.

CAPÍTULO 4. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN EL PROFESORADO

4.1. CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Con la pretensión de categorizar el conocimiento profesional con fines educativos, se vuelve interesante concebir el conocimiento del profesor desde la perspectiva epistemológica desde las que asumen el conocimiento de los sujetos, derivados solamente de enfoques racionalistas y no desde los enfoques praxeológicos¹⁴ de la reflexión. Es allí, donde el profesor debe su fuente de conocimiento de construcción y reconstrucción.

La cuestión del conocimiento profesional del docente se refiere al conjunto de saberes¹⁵ utilizados por los profesores, en su espacio de trabajo cotidiano y que le permiten desarrollar su quehacer (Tort, 2015). En Estados Unidos se acuñó el concepto de “knowledge base” para referirse a aquel conocimiento que necesitan poseer los profesores para desarrollar una buena enseñanza (Reynolds, 1989). Si bien, varias líneas de investigación lo sustentan en los campos de la educación primaria y secundaria, en el ámbito de la educación superior son escasos aún los estudios, que analicen las relaciones entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos del profesorado (Medina, Cruz y Jarauta, 2016).

Marcelo (1989), reconoce que entender la enseñanza como una profesión, y al profesor como profesional de la enseñanza, nos lleva a referirnos al papel que el conocimiento juega en la actividad docente. Para Carter (1990) el conocimiento profesional es útil comprenderlo como el proceso mediante el cual se aprende a enseñar. Sin embargo, resulta interesante indagar en “qué” conocen los docentes y en “cómo” aprendieron ese conocimiento.

¹⁴ Bourdieu en su obra, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Génova, Droz, 1972 define la praxeología como una relación dialéctica entre la experiencia familiar del mundo y sus estructuras objetivas.

¹⁵ En el presente capítulo, voy a utilizar el término “conocimiento” para hacer referencia a los ámbitos del saber indistintamente.

En el orden anterior, para Altet (2010) el conocimiento de los docentes se configura en dos tipos: Conocimientos teóricos declarativos referidos *a lo que se debe enseñar* (conocimientos disciplinarios y científicos) y *los conocimientos necesarios para enseñar* (conocimientos pedagógicos sobre la gestión, la didáctica y la cultura docente). Por otro lado se encuentran los saberes prácticos-empíricos que son resultados de las experiencias cotidianas de la profesión, que están contextualizadas y se adquieren en una situación laboral. Estos se refieren a: *saberes sobre la práctica* (saberes sobre cómo hacer algo) y *saberes de la práctica*, referidos a los que resultan de una acción exitosa y de la praxis.

En el plano del conocimiento profesional de Enfermería, se puede decir, que los saberes de enfermería están constituidos por dos tipos de saberes, uno de orden teórico y otro de orden práctico. El saber teórico sustenta la disciplina, es decir, “saber qué”, y el saber práctico se refiere a la profesión, en el “saber cómo” (Moscoso, 2017). Estas dos formas de producción de conocimiento, que durante mucho tiempo han sido consideradas separadas o yuxtapuestas, son denominadas por Schön (1983) como “racionalidad técnica y racionalidad práctica”. La primera es el conocimiento generado por la investigación, en cambio la segunda es el conocimiento originado de modo personal y particular. Contrario a este planteamiento, Contreras-Domingo (2016) crítica los dos mundos que se han creado dentro de la propia comunidad educativa: el de los prácticos (enseñantes) y el de los teóricos (investigadores-académicos), ya que señala que existe una comunidad que piensa, otra que ejecuta y que los unos investigan a los otros.

Diversos autores (Galaz et al., 2011; Latorre, 2003; Medina, 1999; Sanjurjo, 2002) señalan que la racionalidad técnica predomina en la formación práctica de los futuros profesores. Esta concepción se fundamenta en una visión positivista de la realidad viéndola como estática y absoluta. En este contexto, el maestro transmite una verdad y su quehacer se limita a una aplicación de la teoría que aprende en la universidad. Así, el énfasis está en el control y el logro de los objetivos de aprendizaje. En cuanto a la racionalidad práctica los autores coinciden en que bajo esta racionalidad se logra una mayor articulación entre la teoría y la práctica. Esta se da en la confrontación entre los marcos conceptuales previos, la

comprensión del contexto y el conocimiento que emerge de la práctica, permitiendo resolver problemas, reconstruir significados y acciones en el quehacer en el aula (Baquero, 2006; Medina, 1999; Sanjurjo, 2002).

Actualmente, se vive una democratización de la generación del conocimiento, ampliando el campo a cualquier educador, científico o intelectual que se encuentre involucrado en los procesos de producción y diseminación del conocimiento (Escudero, 1990). Para Marcelo (1989) entender la enseñanza como una profesión y al profesor como un profesional, lleva implícito plantearse el papel que juega el conocimiento en la actividad docente. De tal manera, que si asumimos que el saber docente no es meramente la aplicación de saberes provenientes de la disciplina teórica, sino también un espacio para integrar los conocimientos y habilidades que se adquieren en la práctica, se vuelve interesante y oportuno explorar las prácticas de los profesores como generadores de saberes.

A la luz de los antecedentes anteriores, cabe preguntarse ¿cuál es el conocimiento considerado esencial para la enseñanza? Ángulo Rasco (1999), intenta dar respuesta a esta interrogante, haciendo un recorrido por la transformación que han tenido los programas de investigación en la enseñanza, pasando de los tradicionales, a los más contemporáneos, en el que se combinan vías concretas y distintas de analizar y acceder al conocimiento que poseen los docentes. A su vez, Medina (2001), colabora en la comprensión de las líneas teóricas existentes en el campo del conocimiento profesional, realizando la siguiente categorización:

- a) **Procesamiento de la información:** Involucra los procesos psicológicos que acontecen en la mente de los docentes, que dirigen y orientan su comportamiento en el ejercicio de la docencia, pues el conocimiento profesional no está únicamente constituido por procesos cognitivos mecánicos, si no que está dentro de un marco de reflexión en la acción que no se puede separar del contexto dinámico en el que se produce.

A su vez, se contemplan cuatro dimensiones: *La planificación docente*, como todo lo que realiza con el objeto de guiar y orientar situaciones futuras, involucra la fase pre

y post activa. *La toma de decisiones del docente durante la enseñanza*, pues va ocurriendo acorde al comportamiento de los alumnos en su fase interactiva. *Las teorías y creencias implícitas del docente*, que postula que el proceso de toma de decisiones y el comportamiento son una función del propio sujeto y está influenciado por el particular modo como el docente percibe su propio mundo profesional. Con posterioridad se agregan estudios sobre las *diferencias entre novato y experto* que se verán en lo que sigue.

- b) Conocimiento experto:** Una variedad de autores han realizado sus aportaciones para definir este conocimiento, y principalmente se basan en indagar cómo elaboran y construyen los docentes expertos su conocimiento y la diferencia que se desata con los noveles. Tratan en definitiva de identificar las propiedades, atributos y funciones que distinguen su actuar experto frente al novel, con tal de transferir aquellos saberes en la formación profesional inicial de la docencia.

Sin embargo, Medina 2001 (citando a Berliner, 1986) menciona que se debe tener ciertas precauciones a la hora de definir este conocimiento, puesto que aún no ha sido suficiente con atribuirle al experto, solo la experiencia, que, si bien es una condición necesaria, por sí sola no es suficiente. También se expresa la necesidad de conocer el proceso de adquisición y desarrollo de competencias mediante el cual un docente llega a convertirse en experto, más que solo considerar los dominios de conocimiento de la materia y el conocimiento de la gestión del aula.

- c) Conocimiento personal práctico:** En esta categoría se incluyen las aportaciones sobre el conocimiento práctico y el conocimiento práctico personal con el fin de aproximarse a la cuestión del conocimiento profesional desde una mirada más integradora. Para Carter (citada en Ángulo Rasco 1999: 292) el conocimiento práctico es aquel que obtienen los docentes de las situaciones de clase y los dilemas con los que se enfrentan, así mismo, Elbaz (citada en Ángulo Rasco 1999: 292) defiende que es el conocimiento que facilita la comprensión del contexto de actuación

docente y que determina sus decisiones, siendo procedente de la biografía, de las experiencias y de su relación activa con el mundo de la práctica, es decir, es un conocimiento desde los docentes y no un conocimiento sobre los docentes. Ahora bien, varios autores han realizado sus aportaciones, desde los diferentes enfoques empleados en el estudio del conocimiento práctico, según resume la siguiente tabla:

Tabla 6

Tipos de conocimiento personal/práctico del docente

Aspectos		
Reglas prácticas	Declaraciones breves, claramente formuladas, sobre cómo actuar en situaciones particulares, cuando los propósitos están claros.	Mostrar a un alumno que “tendrá toda la atención del docente después de que termine con todas las instrucciones”.
Principios Prácticos	Amplios enunciados, más inclusivos que los anteriores; se usan para reflexionar sobre las situaciones y para seleccionar, entre las posibles acciones, aquéllas aplicables a situaciones concretas.	“Hacer que el alumno sea feliz viviendo en el aula”.
Imágenes	Estructuras generales orientadoras de la acción. Menos explícitas que las anteriores y más inclusivas. Tienen carácter histórico y poseen dimensión moral y emocional.	“La clase como hogar”. “El lenguaje es la clave”.
Dilemas	Representan en el lenguaje los patrones diversos y contradictorios de la escolaridad. Influidos también por los significados personales de los docentes y las circunstancias del aula. No suelen tener solución.	“El alumnado como persona (totalidad) o como estudiante”. “Alumno como persona o alumno como cliente”. “Conocimiento como contenido y conocimiento como proceso”.
Metáforas	Expresiones que permiten conocer los pensamientos y conceptos de los docentes. Expresan	“La lección es un objeto en movimiento”.

significados particulares y prácticos.

Ritmos Adaptación a los ciclos y “Ciclos rítmicos por estaciones”.
estructuras temporales de la
escolaridad.

Nota: Angulo Rásco (1999:298). Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica.

d) Conocimiento base para la enseñanza: Dentro de las investigaciones realizadas en el plano del enfoque cognitivo del pensamiento del profesor, no se había abordado aquél que tratara la comprensión cognitiva de la materia y las relaciones entre la comprensión y la enseñanza que se imparte. Bajo esta premisa, Lee Shulman en el año 1983 promulga el “Paradigma perdido en la investigación sobre la enseñanza”, este paradigma era el pensamiento del profesor sobre el contenido del tema objeto de estudio y su interacción con la didáctica, es decir, se centra en dos principales categorías: contenido y forma (De Vicente, 1992).

Shulman (1987) señaló que toda persona que desarrolla una labor docente requiere de un conocimiento base para llevar a cabo su práctica de enseñanza. Así mismo, se introduce el Pedagogical Content Knowledge¹⁶, que por ser la génesis de esta investigación se verá en profundidad en el próximo punto.

e) Conocimiento de oficio: Este tipo de conocimiento es propuesto como una síntesis integradora de las diversas corrientes. Este conocimiento unifica el conocimiento del contenido y el conocimiento que el docente posee de las rutinas y actividades en el aula. Además de ser una suerte de conocimiento didáctico del contenido, este conocimiento se diferencia porque contiene criterios morales de valoración que no estaban incluidos en los estudios sobre conocimiento profesional.

¹⁶ Traducido por Marcelo (1993) al español: Conocimiento didáctico del contenido.

La hegemonía del conocimiento de oficio es, por tanto, un conocimiento práctico, moralmente apropiado y fruto de un proceso continuo entre teoría y práctica combinados a través de la sabiduría (James, et. al, 2010), este conocimiento, supone además la posesión por parte del docente de una serie de habilidades para activarlo, entre ellas, la reflexión, la comprensión de los acontecimientos y las decisiones docentes (Angulo Rasco, 1999). Es, por ello, un conocimiento propio de expertos.

- f) **Conocimiento tácito:** Para autores como Brockmann y Anthony (1998), Stolper et al. (2011), Traynor et al. (2010). El conocimiento tácito es un término que ha sido relacionado con la intuición, el instinto, el conocimiento personal, el conocimiento práctico y la experiencia.

En la tesis de Natalia Pérez (2018), denominada “*Gestión del conocimiento tácito: análisis de la disociación teórico-práctica enfermera en el bloque quirúrgico*” señala que las enfermeras teorizan la práctica a través del desarrollo del conocimiento tácito y la transferencia de conocimiento explícito en base a la cual reflexionan y evalúan su práctica diaria. Así también la experiencia junto al conocimiento tácito se considera como uno de los factores importantes en la formación de especialidades clínicas (Bakker et al., 2010) y en el desarrollo de sistemas de acreditación de competencias enfermeras (Lees-Deutsch et al., 2016). En relación al Conocimiento didáctico del contenido (CDC), autores como Berry et. al. (2008) señala que éste es a menudo tácito y que se requiere una mayor investigación del CDC que se vincule con la práctica docente.

4.2.CONOCIMIENTO BASE PARA LA ENSEÑANZA

Un marco teórico que posibilita la investigación desde la perspectiva del “conocimiento profesional del profesor” es el denominado Conocimiento Base para la Enseñanza (CBE). El estudio del conocimiento y su forma de representación como problema didáctico (Shulman, 2005), tienen una repercusión directa en el campo de formación del profesorado.

El psicólogo educativo norteamericano, Lee S. Shulman, en el verano de 1983, dicta una conferencia en la Universidad de Texas, Austin, la cual tituló “*El paradigma perdido en la investigación sobre la enseñanza*”, donde la audiencia comenzó a especular, si hablaría de cognición o del contexto del profesor, pero nadie advirtió que el paradigma faltante, era el de la materia de estudio y su interacción con la pedagogía, es decir, el conocimiento base para la enseñanza. Agrega además como definición que:

Es un conjunto codificado o codificable de conocimientos, capacidades, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo. (Shulman, 2005:5)

En aquella época, en la que el conductismo era todavía un referente importante en el campo didáctico, los estudios sobre la enseñanza se enfocaban en las formas de comportamiento del profesor más que en las de su pensamiento, por tanto ya había criticado el programa de investigación proceso-producto que lo antecede, sobre todo porque centraba la atención en la conducta del profesor, más que en su pensamiento, como foco del “proceso” y la dependencia de las pruebas estandarizadas de rendimiento como los únicos indicadores del “producto” (Gess-Newsone y Lederman, 2002).

Posteriormente, Lee Shulman inició en 1986 un fructífero programa de investigación denominado “*Desarrollo del conocimiento en la enseñanza*” que buscaba determinar el conocimiento base requerido para la enseñanza, intentando clarificar qué necesitan conocer los futuros profesores que tienen un conocimiento de la materia, es decir, de su disciplina y cómo los cursos académicos y las prácticas pueden contribuir a su adquisición y desarrollo (Bolívar, 1993). Es aquí donde nace el concepto de “pedagogical content knowledge”, traducido por Marcelo (citado en Bolívar, 2005) como “Conocimiento didáctico del contenido” (CDC), que se define como el modo de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros. Se destaca el papel de esta perspectiva en la construcción de una identidad profesional, al plantear elementos para el desarrollo de un cuerpo

epistemológico propio de la profesión docente (Leal Castro, 2014). Dentro de esta línea de investigación se encuentran los estudios de Carlsen (1999), Grossman (1990), Magnusson, et. al. (1999) entre otros.

Shulman (1987) plantea que la persona que se dedica a la docencia tiene un conocimiento base para la enseñanza, constituido por siete categorías: 1) Conocimiento del contenido; 2) Conocimiento pedagógico general; 3) Conocimiento del currículo; 4) Conocimiento didáctico del contenido; 5) Conocimiento de los alumnos y de sus características; 6) Conocimiento de los contextos educativos y 7) Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005). En el año 1990, estas categorías son redefinidas por Pamela Grossman¹⁷ en cuatro generales: 1) Conocimiento del contenido; 2) Conocimiento del contexto; 3) Conocimiento didáctico del contenido y 4) Conocimiento pedagógico general, constituyéndose como base, lo que facilita el desarrollo de esta investigación,:

- a) **Conocimiento del contenido:** También llamado conocimiento de la materia se refiere al dominio del contenido disciplinar que se enseña, es decir, el docente requiere una comprensión profunda del contenido y de su relación con otros contenidos, ya que ésta influye en el qué y cómo enseña. Es el dominio de los contenidos científicos, técnicos, artísticos o filosóficos del área en cuestión, así como las diversas formas de organizarlo.

- b) **Conocimiento del contexto:** Referido a las condiciones particulares tanto de los estudiantes, como de la institución formadora, lo cual permite adaptar los contenidos de enseñanza, esto quiere decir que responde a un dónde y a un quién se enseña. Incluye el entorno físico, el ambiente familiar, las culturas que se dan en la comunidad, las limitaciones oficiales, etc.

¹⁷ Pamela Grossman forma parte del equipo de investigadores del programa Knowledge Growth in Teaching de la Universidad de Stanford dirigido por Lee S. Shulman.

- c) **Conocimiento didáctico del contenido (CDC):** Se refiere a la forma en que los docentes presentan y adaptan el contenido a los estudiantes. Es decir, el conocimiento específico que los docentes desarrollan sobre cómo hacer comprensible la materia a los alumnos.

- d) **Conocimiento pedagógico general:** Que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, sus principios generales, gestión de clases, didáctica, planificación, evaluación, entre otras.

Entre estas categorías, el CDC es el que adquiere particular interés, porque identifica el cuerpo del conocimiento distintivo para la enseñanza. Representa la barrera entre materia y didáctica, por la cual se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan, se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos y se exponen para ser aprendidos. El CDC puede corresponder a “las formas más útiles de representación del contenido, las más poderosas analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones”, de manera breve, las formas de representación y formulación de la materia que la hagan comprensible a otros (Shulman, 1987; Burbano-Pantoja et al., 2017). Dado que no existen formas únicas de representación, el maestro debe contar con variadas formas alternativas de representación, algunas de las cuales se derivan de la investigación mientras que otras se originan en la sabiduría de la práctica.

En consonancia a lo anterior, de las categorías representadas por Shulman y Grossman, se agrega la categoría propuesta por Marcelo (2016) denominado Conocimiento de sí mismo siendo el conocimiento personal crítico para el desarrollo del conocimiento profesional ya que la efectividad de un programa de formación sea inicial o continuo, es precisamente en función de este componente, deconstruyendo sus ideas y creencias adquiridas a través de su biografía y trayectoria profesional.

Del mismo modo, estas categorías del conocimiento base para la enseñanza no deben ser reducidas a un repertorio amplio de representaciones que los profesores deben poseer, pues

suponen una comprensión parcelada, estática y fija del conocimiento que habilita a un buen docente y que queda marcada en una teorización lejos del desarrollo práctico de la docencia, sino, más bien, debe facilitar las transformaciones que la hagan comprensible para los estudiantes. Es así, que podemos vislumbrar una interrelación entre estos constructos que acerca la teoría con la práctica de enseñar.

Para explicar el proceso de interrelación de estos constructos, Shulman (1986) junto a sus colaboradores de la Universidad de Stanford provocan el **Modelo de razonamiento y acción pedagógica**, que conduce a la comprensión de la base de conocimientos para la enseñanza, representa el proceso cíclico que vive el profesor el cual le permite construir y desarrollar su conocimiento profesional. Fue caracterizado por Gudmundsdottir (1991) quien sustenta y promueve su construcción, señalando que el proceso docente se inicia con una acción reflexiva de su actividad. Para Garritz et. al (2015), el CDC implica un modelo extremadamente útil de razonamiento y acción pedagógica, que es poderoso para:

- La formación de nuevos profesores.
- El estudio de las prácticas educativas para llegar a conocer un sistema complejo, multidimensional y dinámico: la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias (naturales, sociales y humanas).
- Conocer cómo los profesores excelentes transforman sus contenidos pedagógicamente, y así plantear qué es la buena enseñanza.

Modelo de razonamiento y acción pedagógica

El modelo planteado por Shulman en 1987 (Ver figura 1) posee dos componentes: por un lado, el componente lógico que incluye las siete categorías antes mencionadas y que el autor entiende como “cajas flotando sobre una página” y por otro lado el componente de proceso que describe las diferentes fases del razonamiento pedagógico.

Es un modelo cíclico y dinámico que toma como punto de partida la reflexión del acto docente y que se desarrolla a través de actividades de comprensión, transformación, instrucción, evaluación y reflexión, desde las intenciones educativas, la estructura

conceptual, las ideas de la disciplina que se va a enseñar hasta el contexto educativo. En ese momento, el docente, comprende a fondo lo que debe ser aprendido por los estudiantes. Posteriormente la reflexión debe dirigirla sobre el cómo se debe enseñar, seleccionando los materiales a utilizar, como analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc, tomando en consideración la mejor forma de representación del contenido y las características del razonamiento de los estudiantes, para plantear una forma o metodología de enseñanza, la que luego será evaluada según la propia valoración que los estudiantes le den a dicha comprensión. Todos estos elementos permitirán la reflexión del acto docente, realizando un análisis crítico del desempeño lo que originará en este modelo cíclico nuevas comprensiones (Acevedo, 2009).

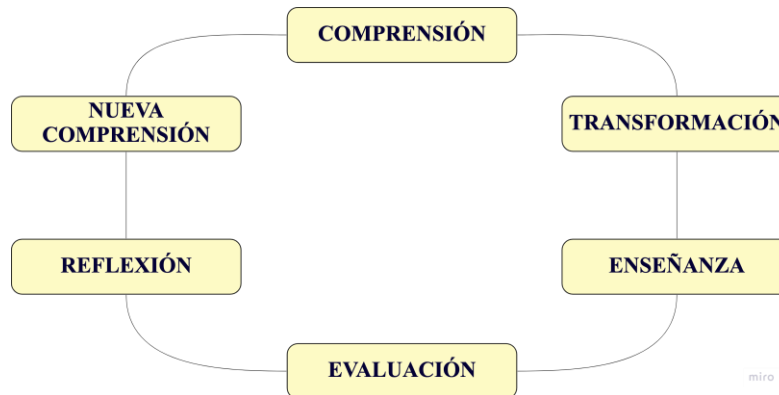
Según este modelo, el profesor participa en un ciclo compuesto por actividades de:

- **Comprensión:** El docente inicia su enseñanza comprendiendo la materia que ha de enseñar, planificando los objetivos, contenidos y posibles entre la materia y otros contenidos o disciplinas.
- **Transformación:** El docente prepara, selecciona y adapta el contenido según las características de los estudiantes. A) Interpretación crítica: Revisión de los materiales instruccionales. B) Representación: de la materia a través de analogías y similitudes. C) Adaptación: hacia las características de los alumnos. D) Arte: hacia alumnos específicos de una clase específica. (adaptado de: Wilson y Shulman 1987)
- **Enseñanza:** El docente incluye la gestión del aula, el desarrollo de explicaciones comprensibles, la interacción con los alumnos en base a preguntas o ejemplos junto con la información que va tomando sobre el nivel de adquisición de dichos aprendizajes.
- **Evaluación:** hace referencia a las tareas que permiten al docente tener un control sobre la comprensión e interpretación que los estudiantes realizan de la materia de manera inmediata a la acción didáctica.
- **Reflexión:** El docente analiza de manera retrospectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha realizado en el aula. Es a través de esta reflexión que el docente aprende de la experiencia.

- **Nueva comprensión:** Le ayudará a repensar el acto pedagógico siendo necesarias estrategias específicas de documentación, análisis y debate, si se pretende que se consolide para la mejora profesional

Ahora bien, Shulman enfatiza que este modelo que se representa de forma secuencial, no es necesario que se realice en formas de pasos o fases, sino que muchos de estos procesos pueden tener diferente orden. El profesor debería ser capaz de demostrar que puede participar en este proceso y progresar mediante el razonamiento pedagógico, para ejecutar un acto completo de pedagogía.

Figura 1. Modelo cíclico de razonamiento y acción pedagógica.



Fuente: Elaboración propia a partir de Shulman (1987).

4.3. CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

4.3.1. Conocimiento didáctico del contenido en abstracto

Shulman en la década de los 80, presenta un nuevo y potente constructo que ha tenido un importante impacto en el ámbito de la enseñanza, que denominó “Pedagogical Content Knowledge (PCK)” describiéndolo como una amalgama especial de contenido y la propia pedagogía del profesor. El PCK, traducido por Marcelo en 1993 como Conocimiento Didáctico del contenido (CDC), se considera clave para la investigación y la mejora de la

práctica docente del profesorado y forma parte de las 7 categorías del conocimiento base para la enseñanza. El término, fue acuñado por Shulman para tratar de identificar las categorías de conocimiento representadas en la mente del docente y que sirven de “base” para desarrollar las tareas docentes de manera adecuada.

En efecto, esta construcción fue el resultado de variadas interrogantes que Shulman se planteó, algunas como las siguientes: ¿Cómo el estudiante universitario exitoso, que se convierte en profesor novel, transforma su pericia en la materia, en una forma que los estudiantes de bachillerato puedan comprender? ¿Cuáles son las fuentes de las analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones y reformulaciones que el profesor usa en el aula? ¿Cómo los profesores toman una parte de un texto y transforman su entendimiento en instrucción que sus estudiantes puedan comprender? (Garritz y Trinidad-Velasco, 2004).

Es en respuesta a ello, define al Conocimiento Didáctico del Contenido como:

“Entender cómo los profesores, cambian desde la condición de aprendiz al de profesor, desde ser capaces de comprender la materia para sí mismos a llegar a ser capaces de aclarar la materia en formas nuevas, reconocerla y dividirla, vestirla en actividades y emociones, en metáforas y ejercicios y en ejemplos y demostraciones, para que pueda ser comprendida por los estudiantes” (Shulman, citado en De Vicente, 1992:186).

Como describe Shulman (1986), ser un buen docente no consiste solamente en tener un elevado dominio de la materia a enseñar, sino que también se necesita una potente habilidad para transformar esos conocimientos en estructuras comprensibles para los estudiantes, por lo cual el profesor, incluye los tópicos regularmente enseñados en sus áreas temáticas, utilizando formas útiles de representación de estas ideas, como, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, demostraciones, etc., es decir, *“Las formas de representación y formulación de la materia que la hace comprensible a los otros”* (1987:9). Son formas de representación de las que el profesor debe poseer una amplia variedad para aplicar la más

conveniente en cada caso particular. Pero también incluye la comprensión de todo aquello que hace fácil o difícil el aprendizaje, las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y base de conocimiento (background) llevan consigo al aprendizaje (Shulman, 2005).

El CDC es el complemento entre dos tipos de saberes y aparece en el modelo de Grossman, como un elemento central del conocimiento del profesor. En primer lugar, se encuentra el saber disciplinar de un profesor, como conocimiento de la ciencia que enseña. Para Etkina (2010) Cada profesor tiene su propio CDC, pues altamente específico, particular a cada campo disciplinar y resulta ser personal. Algunas investigaciones (Reyes y Martínez, 2013) han revelado que el CDC se constituye de una nueva categoría importante de ser validada, reconociendo los conocimientos pedagógicos generales, que los profesores desarrollan junto al conocimiento de la materia, dicho de otra manera, es una síntesis idiosincrática entre contenido y didáctica. Esta interacción permite la transformación del contenido, denominada “Transposición didáctica” (Chevallard, 1985).

Las crecientes investigaciones e investigadores en educación científica en CDC, impulsaron la primera “The PCK Summit, Colorado Springs” celebrada en Estados Unidos en el otoño de 2012 (Carlson et al. 2015) en donde además se presenta Shulman vía telemática con una conferencia de apertura:

“...De alguna manera, me siento un poco incómodo hablando ahora con autoridad sobre el conocimiento del contenido pedagógico. Me siento como el padre biológico de un bebé que fue criado en su infancia y luego dado en adopción o cuidado de crianza cuando tenía unos cinco años. Durante los años que siguieron, el joven fue criado por muchos padres y jugó con muchos compañeros. Ahora que ha sobrevivido a la adolescencia y ha llegado a la adultez emergente, la mayoría de ustedes sabe mucho más sobre PCK de lo que posiblemente podría saber porque han estado viviendo, desarrollando, elaborando, revisando y aplicando ese conjunto de ideas en investigación seria y trabajo pedagógico” (Shulman, 2015).

En dicha cumbre, se reunieron investigadores de enseñanza de las ciencias, matemáticas entre otras, encontrando divergencias y puntos en común que incluían el conocimiento del contenido o de la materia y los aspectos del conocimiento pedagógico, como el conocimiento de las estrategias de instrucción, la evaluación o los planes de estudios. Por el contrario, un tema confuso para los participantes fue si el CDC se puede evaluar a través de entrevistas o pruebas de papel y lápiz, o una habilidad que se puede evaluar solo a través de observaciones en el aula, o ambas cosas. Sumado a lo anterior, también cuestionaron si el CDC es, una base de conocimiento que se puede enseñar, o personal, y debe adquirirse a través de la experiencia y la reflexión (Gess-Newsome, 2015).

En el mismo orden de ideas, Olszewski (2010) distingue dos tipos de categorías de CDC en los profesores; el declarativo y el procedimental. El CDC declarativo corresponde a los conocimientos sobre didáctica específica que posee el profesor. Por otro lado, el CDC procedimental es una habilidad que tiene que ver con la práctica, las decisiones y con las acciones realizadas durante las clases (Vergara y Cofré, 2014).

En relación a las dimensiones o componentes del CDC que posee un profesor, se han descrito una variedad de ellos en relación a los siguientes autores Tabla 7 en la enseñanza de la física:

Tabla 7

Dimensiones o componentes del conocimiento didáctico del contenido.

Autores	Dimensiones
Brines, Solaz y San José (2016)	Pedagogía. Contenidos de la disciplina. Características de los estudiantes.

Autores	Dimensiones
Magnusson, Krajcik, Borko (1999)	<p data-bbox="818 312 1268 340">Contexto ambiental de aprendizaje.</p> <p data-bbox="818 396 1312 464">Orientaciones para la enseñanza de las ciencias</p> <p data-bbox="818 499 1377 567">Conocimientos sobre la comprensión de los estudiantes</p> <p data-bbox="818 602 1230 669">Conocimientos sobre estrategias instruccionales</p> <p data-bbox="818 705 1312 772">Conocimientos sobre el currículo de la disciplina científica</p> <p data-bbox="818 808 1222 875">Conocimientos para evaluar los aprendizajes científicos.</p>
Cañal (2011)	<p data-bbox="818 905 1325 972">Eje relativo a la naturaleza y la función didáctica del contenido</p> <p data-bbox="818 1008 1308 1035">Eje del ajuste cognitivo del contenido.</p> <p data-bbox="818 1092 1325 1159">Eje del ajuste afectivo-motivacional del contenido.</p> <p data-bbox="818 1194 1218 1262">Eje de diversidad de fuentes de información.</p> <p data-bbox="818 1297 1263 1325">Eje de organización de contenidos.</p>
Etkina (2010)	<p data-bbox="818 1383 1284 1451">Orientación hacia la enseñanza de la ciencia.</p> <p data-bbox="818 1486 1203 1514">Conocimiento del currículum.</p> <p data-bbox="818 1570 1365 1675">Conocimientos de los aprendizajes previos de los estudiantes y sus dificultades con conceptos clave y prácticas científicas.</p> <p data-bbox="818 1711 1377 1816">Conocimiento de las estrategias de instrucción para ayudar a los estudiantes a aprender los conceptos clave y las prácticas</p>

Autores	Dimensiones
	de la ciencia.
	Conocimientos de qué evaluar y estrategias específicas para evaluar los conceptos clave y las prácticas de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia a partir de los autores.

Como se puede apreciar, existe consenso entre diversos autores sobre las dimensiones o componentes en torno a los cuales se caracteriza el CDC, la mayoría coinciden en que un elemento fundamental del CDC debe ser el conocimiento de las estrategias más adecuadas que debe tener el profesor para enseñar la materia de su dominio. Considerando que los profesores universitarios en su mayoría provienen de una disciplina específica, también deben poseer un conjunto de habilidades específicas que les permitan adaptar ese conocimiento disciplinar para el aprendizaje de los estudiantes.

El conocimiento propio de la profesión docente es un conocimiento mixto, didáctico y disciplinar. El profesor ha de conocer la materia, pero ha de saber también cómo enseñarla. De la integración de ambos conocimientos surge el Conocimiento didáctico del contenido, es decir, saber cómo crear ambientes eficaces para el aprendizaje (Zabalza, 2012:147-148).

Cabe señalar, que este conocimiento es aplicable tanto como para los que fueron educados para ser profesores como para aquellos que asumen el rol de profesor desde otra disciplina, por tanto, es un conocimiento de tipo práctico y profesionalizado del contenido y su enseñanza (Mora y Parga 2008), dando cuenta de un fenómeno que es un reto en la enseñanza actual, donde se debe estimular a los profesores para que reflexionen sobre su propia enseñanza (Osborne, 1998). De este modo, el CDC crece y evoluciona a lo largo de la carrera

de un docente (Hlas y Hildebrandt, 2010), nutriéndose de las vivencias de cuando se estaba en formación, de las experiencias frente a la clase y de las actividades de perfeccionamiento.

Para Marcelo et al. (1991:31) la importancia que se presta a este tipo de conocimiento reside en que no es un conocimiento que se adquiere de forma mecánica o lineal; tampoco es enseñado en las instituciones de formación del profesorado, sino que representa una elaboración personal del profesor al enfrentarse al proceso de transformar en enseñanza el contenido aprendido o no durante su etapa formativa. Para Loughran et al. (2008), el CDC es propio de los docentes llamados expertos, pues saben lo que sus alumnos no comprenden, y son capaces de adaptar el conocimiento para lograr el aprendizaje. Cohen et al. (1993), plantea la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos.

Es así, que como desde la aparición del constructo del CDC (Shulman, 1986; 2005), ha sido foco de investigación constante. A finales de los noventa, parecía haber un cierto grado de consenso sobre el CDC del profesorado de ciencias (Vázquez et al., 2019), específicamente en Biología, Carlsen (1987) concluye que cuando los profesores no conocen bien el contenido de una lección pueden limitar las intervenciones de los estudiantes en un esfuerzo por evitar preguntas que son incapaces de responder. En **Matemáticas**, Carpenter, et al. (1988) no encontraron ninguna correlación significativa entre el conocimiento de los profesores de esta asignatura y el rendimiento de los alumnos, concluyen que existe una falta de conocimiento en los profesores sobre cómo resuelven sus alumnos los problemas. En **Ciencias Sociales** la mayoría de los estudios se han centrado en profesores de Historia que han seguido diferentes líneas de especialización, Wilson y Wineburg (1988) concluyeron que la especialidad de los profesores influye en la concepción del papel del conocimiento de hechos, del papel de la interpretación, el significado de la cronología y por último el proceso y contenido de la enseñanza.

Los aportes a la investigación del CDC en los últimos diez años han arrojado resultados interesantes, tanto por las características conceptuales como por las manifestaciones empíricas en diversas áreas del conocimiento. Es preciso hacer mención a diversos investigadores y educadores como Guerrero (2010), Asikainen y Hirvonen (2010), Banas (2010), Percy y Duplass (2011), Hume (2016), Medina, Cruz y Jarauta (2016), Jarauta, Medina y Mentado (2016), Campos y Ramírez (2019) quienes han realizado aportaciones a esta teoría, desde diferentes disciplinas como matemáticas, física, biología, tecnología, historia, Enfermería, derecho, entre otros, dando un impulso importante al estudio del CDC.

4.3.2. Conocimiento didáctico del contenido en Enfermería.

Al inicio de este punto, me parece pertinente señalar que las múltiples investigaciones del CDC en Enfermería, realizadas por el Profesor Medina y su equipo, tanto en España, Brasil, Colombia y Chile, fueron orientadoras para el diseño de esta investigación.

En el escenario de la enseñanza universitaria, son escasos los educadores de enfermería que reciben formación pedagógica formal para transitar desde el rol de enfermería clínico al rol de educador de enfermería (Cooley y De Gagne, 2016). El conocimiento de la disciplina o del contenido asociado a la experiencia clínica son vistos como más valiosos que el conocimiento pedagógico. No obstante, para Crider (2022) los nuevos profesores de enfermería carecen de comprensión de las dimensiones del conocimiento didáctico del contenido, así como también, de los estudiantes, del contenido, instrucción y entornos de aprendizaje.

De acuerdo con Shulman, el conocimiento didáctico del contenido se entiende como el conocimiento base que los profesores deben desarrollar a la hora de ejercer la enseñanza en temas específicos por tanto puede diferir del conocimiento de la materia. No obstante, en el escenario de la educación en Enfermería, los profesores poseen escasa formación pedagógica, lo que lleva a preguntarme cómo enseñan lo que saben. Desde la aparición del constructo del CDC se han realizado diversas investigaciones en las áreas de la matemática, ciencia,

tecnología e incluso disciplinas musicales tanto en educación secundaria como superior, que han aportado resultados destacables. Sin embargo, en ciencias de la salud, y específicamente en el campo de Enfermería, son escasos los referentes empíricos hasta el momento, en cómo se origina y cómo se produce el saber de aquellas profesoras que son altamente competentes en la enseñanza de la Enfermería.

Dando respuesta a este contexto, se realizó una revisión de literatura con los términos MeSH y DeCS durante los años 2010-2022, (*Pedagogical Content Knowledge, Nursing, Teaching, Faculty Nursing, Higher Education*), en inglés y español en las bases de datos: Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature (CINAHL), Education Research Complete (ERIC), Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), y National Library of Medicine (MEDLINE). Derivado de esta exploración, se encontró que la gran parte de los estudios son de corte cualitativo, predominantemente se ha investigado el CDC en América del Sur, con una gran variedad de aportaciones desde Brasil, seguido por Colombia y Chile. En América del Norte son limitadas las contribuciones, pero destacan, Estados Unidos y Canadá. En lo que respecta al continente Europeo, España predomina aunque también se encontró una publicación en Países Bajos y en China, correspondiente al continente Asiático.

Se hace relevante distinguir, a los investigadores de Brasil, país que ha realizado la mayor cantidad de contribuciones en relación al estudio del Conocimiento Didáctico del Contenido en sus diversas expresiones. Éstas se han centrado en estudiar el CDC en profesores de enfermería, en aquellos que son considerados buenos profesores, así también en profesores novatos, intermedios y avanzados, tanto en universidades públicas como privadas. Específicamente, las investigaciones en su mayoría tienen como objetivo comprender el proceso de construcción del profesor de Enfermería, analizando las manifestaciones y/o expresiones del CDC, incorporando la mentoría docente como principio. La relación profesional y los conceptos del CDC también han sido objeto de estudio, indagando en cómo el profesor de enfermería se prepara para enseñar. También se ha investigado cómo se relacionan las fuentes de conocimiento básicos y las fases de acción y razonamiento

pedagógicos por medio del método de Autoscopia para fomentar la reflexión en el docente de enfermería. Finalmente, en entender cómo la conciencia del mundo epistemológico se expresa en las prácticas pedagógicas de profesores de la salud según las categorías del conocimiento básico (Canever et al., 2016; do Carmo Menegaz et al., 2015; do Carmo Menegaz et al., 2018; do Carmo Menegaz et al., 2022; Santos y Shubert Backes, 2019; Shubert Backes et al., 2011; Shubert Backes et al., 2013; Souza et al., 2017; Souza et al., 2018; Souza et al., 2019 y Ribeiro et al., 2020).

A la luz de las investigaciones desarrolladas, podemos concluir que el conocimiento de la materia es imprescindible para la enseñanza universitaria, pero por sí mismo, no genera pistas de cómo hacerlo comprensible a los estudiantes. Por ello, es necesario que el docente transforme ese saber en formas didácticamente eficaces. Como ya hemos visto, esa transformación se opera mediante el CDC, sin embargo, el escaso número de investigaciones acerca de los docentes, especialmente en los que se refiere a la formación pedagógica de las enfermeras, destaca como un vacío importante en los estudios del área, además de demostrar que aún no es un tema considerado de relevancia para la Enfermería.

Es por ello que se defiende la necesidad y relevancia de estudios del CDC, para posibilitar la colaboración en investigaciones de la enseñanza de Enfermería y salud, así como brindar apoyos para estrategias de formación docente, que contempla una formación crítica, creativa y reflexiva, que posibiliten la construcción de nuevas competencias de enseñanza.

4.3.3. Conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles

El profesorado novel o principiante construye su identidad, conocimiento y aprendizaje profesional en los primeros años de docencia (Montes, Castillo, y Oliveros 2017). En palabras de Bolivar (1993) y Mulhall, Berry y Loughran (2003) señalan que el CDC es una cualidad del profesorado experto, sin embargo, Grossman et al. (2005) recomiendan la valorización de oportunidades a los profesores noveles, para que identifiquen y examinen las

creencias que tienen acerca del contenido que enseñan y la influencia de éstas en la forma de enseñanza. Es por ello, que inicio este apartado con la interrogante de ¿Cómo consigue un profesor novel desarrollar el CDC? ¿Cuáles son las fuentes esenciales en las que se fundamenta, para adquirir el conocimiento necesario que transforme el conocimiento del contenido, de la materia que enseña, en algo asequible a los estudiantes? Shulman (1987) plantea que el conocimiento base está estrechamente ligado a la experiencia, no obstante, los profesores noveles al ingresar al aula carecen de experiencia docente, para elaborar y organizar contenidos, manejar grupos, esclarecer dudas, dar ejemplos y/o analogías, utilizar recursos didácticos apropiados fomentando aulas participativas con estudiantes que intervengan (Schubert et al., 2013).

Al respecto, Etkina (2005) menciona que tradicionalmente en los programas de formación de nuevos profesores de física en Estados Unidos, se les imparte por separado los cursos disciplinares y los de pedagogía, siendo los primeros a través de los departamentos de física, y por otro, los cursos de pedagogía, a través, del departamento de educación; sin embargo, no hay garantía de que ambos contenidos convergen en el profesor para generar CDC que lo convierta en experto. De acuerdo con Cañal (2011), el profesor novato de física tiene un extenso e interesante trayecto de desarrollo profesional que transitar.

Marcelo et al. (1991) y su equipo de la Universidad de Sevilla, han realizado profundas aportaciones en los ámbitos de formación del profesorado e investigación didáctica. En el caso de los profesores noveles, observó que su actividad docente es ejecutada de forma estructurada, lineal y programada, para luego ir realizando modificaciones en razón del comportamiento de los estudiantes, esencialmente cuando los profesores van avanzando en el trayecto del curso, optando por diferentes estrategias con el fin de ir ajustando su manera de ejercer la enseñanza:

- a) **Cambios focalizados en el proceso instructivo:** Los cambios que los profesores introducen, con el fin de que la transmisión de conocimientos se efectúe de la manera más económica y efectiva posible, vienen determinados esencialmente por el nivel de

aprendizaje alcanzado por los estudiantes a medida que avanza el curso y por los hábitos adquiridos en ese tiempo, así como por un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a la tarea y a una ampliación del campo de conocimiento. De esta manera, colectivizar actividades que en un principio se realizaban de forma individual.

- b) **Cambios referidos a la gestión de clase:** En el ámbito de la disciplina, introducen cambios con la única finalidad de que la conducta de los estudiantes permanezca dentro de los márgenes de tolerancia. Así, llegan a utilizar estrategias que les permiten mantener la atención de los estudiantes, por ejemplo, modificar las intervenciones al azar para hacerlo intencionalmente y así mantener la atención de los estudiantes.

- c) **Cambios centrados en la utilización de los materiales:** Finalmente, la utilización de los materiales de que dispone (cartillas, libros de lectura, artículos) está determinado por el nivel alcanzado por sus alumnos en cada momento de curso y por la programación cada vez más frecuente de actividades colectivas.

En una primera etapa profesional, los profesores, tienden a ser estructurados, planifican en detalle, manifiestan dificultades para gestionar el tiempo en el aula y evaluar los aprendizajes y se rigen con una pauta de actuación no muy adaptable a los acontecimientos del aula (Vergara, et al., 2018). Para desarrollar el CDC, los profesores necesitan explorar estrategias de instrucción con respecto a la enseñanza de temas específicos en la práctica. De este modo, el CDC es algo que los profesores principiantes difícilmente pueden aprender de un libro o de un curso (De Jong y Van Driel, 2004), pues inducen los conocimientos de su propia práctica hasta tal punto que se dejan influir poco de sus colegas y nunca hacen referencia a conocimientos teóricos o prácticos adquiridos en sus estudios de magisterio o licenciatura.

De todas formas, existe la posibilidad de que sus conocimientos tácitos no se hayan hecho explícitos aún y no sepan encontrar la posible conexión entre las modificaciones realizadas como consecuencia de diferentes problemas presentados en el desarrollo del curso y el

conocimiento pedagógico y del contenido adquirido en sus estudios. Estas modificaciones, casi siempre tienen su origen en las necesidades de los alumnos, programados durante la redacción de los guiones de clase (planificación) es decir en la fase pre activa y escasamente en la fase interactiva (Marcelo, et al, 1991).

Hasta ahora, son escasas las aportaciones realizadas sobre el proceso de desarrollo del CDC en los profesores noveles y en cómo se puede facilitar este desarrollo. En general, las que se han realizado al respecto, se han centrado de manera prioritaria en la figura del docente de la Educación Secundaria y fundamentalmente a través de la comparación de profesores noveles y profesores experimentados (Mentado et al., 2017). Por ejemplo, Clermont et al. (1994) señalan que los profesores con experiencia tienen un mejor repertorio adaptacional y representacional para la enseñanza de conceptos y fundamentos para promover el aprendizaje en diferencia con los profesores noveles.

Del mismo modo, Correa-Bautista (2017) en la enseñanza de la fisiología, destaca que los profesores novatos se enfocan en enseñar los aspectos disciplinares y centran su interés en lo conceptual y en la rigurosidad científica, así también, ocurre en la enseñanza de la física en donde los profesores novatos le asignan un papel fundamental al conocimiento de contenido conceptual sobre otros conocimientos (Reyes, 2015).

Para Davis (2003) el CDC no es un conocimiento terminado, sino que está en constante transformación según la experiencia docente. Ésta, configura la expresión del CDC tanto en noveles como en expertos, ya que mientras los futuros profesores se convierten en maestros en ejercicio, su CDC existente, que se muestra en su trabajo escrito o en revistas se pondrá en juego a medida que interactúen con los estudiantes, teniendo un carácter, más bien polifónico que pone de manifiesto una condición del conocimiento profesional del profesor en formación inicial, que consiste en un desarrollo del proceso de transformación didáctica en gestación que se genera a partir de sus primeras experiencias como profesor en una institución educativa (Reyes, 2013).

Para efectos de esta investigación, se considerará profesor novel, tal como menciona Feixas (2002) a profesores jóvenes, graduados recientemente, con cierta experiencia profesional y menos de tres de experiencia docente en una institución de educación superior que ejerce la enseñanza de la Enfermería, siendo primero construido profesionalmente como Enfermera, con el fin de desarrollarse en el ámbito de la asistencia, se hizo experto y luego transita al espacio de la enseñanza con poca o ninguna formación pedagógica. Éstos profesionales-profesores que, si bien cuentan con gran preparación como especialistas en diversas áreas disciplinares, desconocen los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos (Sánchez y Mayor, 2006). En este afán, buscan diversas estrategias, primero para construir su identidad imitando modelos y luego utilizando sus conocimientos disciplinares (Fernandes y Souza, 2017) a falta de aquellos aspectos relacionados con el ámbito pedagógico, como son; las metodologías de enseñanza, los sistemas de evaluación, la didáctica de la enseñanza, entre otros (Marín, 2017).

4.3.3.1. Aprender a enseñar

Esta cuestión que abordo ahora me parece pertinente, debido a que la génesis de la investigación emana del profesor novel, debutante o principiante. El itinerario laboral de un profesor es parecido al de cualquier profesional y se extiende desde el inicio en la profesión hasta la jubilación. Para Vonk y Schars, (1987) los siete primeros años son los que más van a influir en el desarrollo de un docente, siendo el primer año de ejercicio el más estudiado por investigadores en educación. Entre éstas destacan; el crecimiento personal, la adquisición de experiencia, las relaciones con el medio donde se va a desempeñar y el cómo aprenden a enseñar. Los profesores principiantes tienen, según Feiman-Nemser (2001), dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar.

Paricio (2018) señala que en los primeros años, los profesores noveles están especialmente necesitados de una guía que les oriente y les permitan salir airosos de situaciones complejas

de afrontar, es decir, responde a cómo han llegado a aprender a enseñar de la forma en que lo hacen, de dónde, de quién y con quién han aprendido.

Los profesores reconocen en sus colegas de la misma asignatura una de sus principales fuentes de inspiración docente. Suele ser el director de la tesis, el catedrático o director del departamento los que asumen el papel de asesor o modelo de estos profesores principiantes. Pero también afirman que básicamente se limitan a imitar a aquellos profesores que tuvieron, durante la licenciatura o en otros niveles del sistema educativo. La mayoría de los docentes aprenden a trabajar en la práctica, por ensayo-error (Tardif, 2014) o simplemente de la formación autodidacta han sido opciones recurrentes, en resumen, son tres las fuentes: los colegas, sus profesores, la experiencia y ellos mismos (Ruiz, 2016).

La estructura de un programa formativo desarrollado en la Universidad de Sevilla desde 1995 estuvo basado en el asesoramiento de un mentor, a profesores principiantes de su misma área de conocimiento. Entre las características que deben poseer, Vaillant y Marcelo (2001) señalan que deben ser profesores permanentes, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales, tales como flexibilidad, paciencia, sensibilidad., etc. La mentoría en palabras de Cristina Pol Asmarats, (2013) es definida como el método para transferir los conocimientos prácticos de una persona a otra.

Pues bien, en este programa formativo, ambos tipos de profesores (noveles y mentores) reciben formación presencial sobre estrategias de asesoramiento y didácticas respectivamente. Además, se reúnen en torno a talleres de análisis de la práctica donde delimitan problemas cotidianos detectados a través de un cuestionario que se les aplica a los alumnos (para valorar competencias docentes) a través de observaciones directas o en video.

Así también, los investigadores de la Universidad de Sevilla, Rodríguez et al. (2012) resumen las principales expectativas y necesidades que presentan los profesores noveles con el fin de

que las mentorías generen un cambio progresivo en ellos, dándose un enriquecimiento mutuo, beneficiándose la institución y los alumnos, según se visualiza en la Tabla N°8.

Tabla 8

Expectativas y necesidades del profesorado Novel.

Expectativas	Necesidades
Aprender contenidos.	Dedicar mucho tiempo al estudio (conseguir conciliaciones varias).
Aprender a transferir conocimientos y motivar al alumnado.	Cambiar actitudes (de lo ideal a lo real, reconsiderando utopías e ilusiones).
Conocer metodologías didácticas generales y diferenciales. Planificar y organizar los contenidos.	Cambiar conductas (de la exigencia a la adaptación, de la rigidez a la flexibilidad).
Conocer estrategias de orientación personal, tutoría y orientación profesional.	Reconsiderar el auto concepto y emociones (control del estrés).
Conocer las normas institucionales y la política educativa del contexto. Evaluar y mantener disciplina y colaboración en las aulas.	Planificar, seleccionar recursos según objetivos y competencias, en equipo.
Investigar e innovar	Replantearse la competitividad individual con otros colegas.
Publicar	Aprender a innovar y a rebelarse (del conservadurismo a lo progresista).

Fuente: adaptado de Tabla III Sugerencias para orientar las expectativas del profesorado novel y tabla IV Sugerencias para orientar las necesidades del profesorado novel de Pol Asmarats y Rodríguez Moreno (2013-2014).

En el caso del profesorado de Enfermería, varios autores como (Weidman, 2013; Janzen, 2010; Schubert, Medina, y do Prado, 2011; Souza, Delacanal-lazzari y Schubert-backes, 2017) señalan la necesidad de contar en un inicio con un mentor en quien se pueda consultar

dudas, confiar problemas y que implícitamente sirvan como referentes en el momento de la inmersión al aula. Por tanto, se vuelve esencial preparar a los profesores noveles de Enfermería cuando inician la función docente, asimismo mantener actualizados a los profesores experimentados con nuevos enfoques educativos (Barksdale et al., 2011) pues ellos en algún momento serán referentes de los otros.

Se asume comúnmente que la formación inicial del profesor hace referencia a las actividades organizadas que facilitan la adquisición por parte del futuro profesor de los conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para desempeñar tal actividad. En la actualidad, la formación parece ser inherente a cualquier persona que desarrolla su trabajo en el mundo profesional, resultando necesaria e imprescindible tanto al comienzo como a lo largo del ejercicio profesional. En el caso de la formación docente, a pesar de que existen políticas universitarias que promueven la formación en docencia e innovación con carácter obligatorio, en la práctica se le otorga una importancia relativa, tanto en las universidades como en la cultura docente del profesorado (Imbernón y Guerrero, 2018). Los profesores principiantes de universidad se encuentran, muchos de ellos, en la etapa de aprender a enseñar (Wilson 1986:197), a lo que añade Feiman-Nemser (1990) que aprender a enseñar, no es sinónimo de la formación del profesorado.

Ahora bien, importante es destacar que los profesores noveles, enfrentan sus correspondientes crisis de transición o también llamado choque ante la realidad concepto popularizado por Simón Veenman, (1984) el “reality-shock”, para referirse a la situación que atraviesan en su primer año de docencia, sintiendo angustia de saber si serán capaces de enfrentarse a la realidad. Arrausi y Montenegro, (2020) confirman que los problemas encontrados por Veenman siguen siendo actuales: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros y expresando sentimientos de nerviosismo, pánico, miedo, “acojonamiento”, ansiedad e inquietud, dado que en este contexto profesional real -en el despliegue en el aula- no basta con enseñar, sino que se debe aprender a enseñar (Almonacid et al., 2014).

En concordancia con lo anterior, los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión. El proceso de aprender a ser profesor es de gran complejidad e implica conexión con otros profesores más experimentados y contextos multivariados, condicionados por las culturas de cada universidad.

No es común que un médico recién egresado deba realizar una operación de trasplante de corazón. Ni mucho menos que a un arquitecto con poca experiencia se le asigne la construcción de un edificio de viviendas. No digamos de un piloto con pocas horas de vuelo que se le deje comandar un Airbús 340 (Marcelo, 2012, p.213).

A la luz de lo expuesto hasta aquí, parece evidente que se encuentra en constante investigación las múltiples aportaciones y revisiones que se han llevado a cabo para intentar comprender el proceso de aprender a enseñar en el periodo de iniciación profesional (Bozu e Imbernon, 2016). Libros como Handbook of Research on Teaching (Richardson, 2001), Internacional Handbook of Educational Change (Hargreaves et al., 1998) o revisiones como las de Marcelo (2009) ofrecen una panorámica general y actualizada sobre las luces y las sombras del aprendizaje de los profesores.

PARTE 3. MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5. EL DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN Y LAS CONSIDERACIONES ÉTICAS

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta los aspectos metodológicos relacionados con el tipo y diseño de la investigación, tales como los fundamentos epistemológicos que la sustentan, características del método de estudio, las estrategias de recopilación de la información, y el procedimiento de análisis utilizado.

El proyecto se sitúa en el paradigma interpretativo, apelando a la búsqueda respuestas a preguntas que requieren una investigación sensible a la subjetividad, la pluralidad de ideas, la complejidad de las situaciones, en contraposición a un modelo de relaciones claras entre causas y efectos (Flick, 2007). Se enmarca en un enfoque cualitativo, cuyo propósito es Comprender la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en profesoras noveles de Enfermería con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria. Para ello, se utilizarán las contribuciones de la hermenéutica de Gadamer (2007) quien en su obra *Verdad y Método*, señala “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”. Se utilizó el estudio de caso múltiple, diseño propuesto por Yin (2014).

5.1.FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Denzin, Lincoln y Smith (2008) proponen que la arquitectura conceptual y metodológica del paradigma cualitativo posee tres elementos: la ontología, la epistemología y la metodología. Dentro de los paradigmas de la investigación, ontológicamente, el constructivismo contiene postulados que evidencian una mayor coherencia para esta investigación, porque permite acceder al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido de las profesoras noveles de Enfermería desde sus propias categorías de pensamiento y horizontes de significado.

Al desarrollar el constructivismo se da como primer eje, la ontología, la cual se refiere en

términos generales, según Guba y Lincoln (2002:113-145), “a la forma y la naturaleza de la realidad y por lo tanto a lo que se puede conocer de ella”, por ejemplo, si se supone la existencia de un mundo real, entonces lo que podemos conocer de él es cómo funciona. En el paradigma constructivista la ontología es relativista donde las realidades son comprensibles en la forma de construcciones mentales e intangibles basado en lo social y la experiencia, su forma y contenido dependen de los individuos o grupos que sostienen esas construcciones.

Como segundo eje del constructivismo se encuentra el área de la epistemología, el cual define “la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido para poder descubrir cómo son y cómo funcionan realmente las cosas” (Guba y Lincoln, 2002:113-145), por ejemplo si se supone la existencia de una realidad entonces la postura de quien conoce debe ser libre de juicios para poder descubrirla. En el paradigma constructivista la epistemología es transaccional y subjetivista pues el investigador y el objeto de investigación están vinculados interactivamente de tal forma que los hallazgos son literalmente creados al avanzar la investigación.

Finalmente, el tercer eje corresponde a la metodología, esta herramienta permite al investigador averiguar si lo que se desea averiguar es conocido o no, para el constructivismo la metodología es un intercambio dialéctico entre el investigador y los participantes en la investigación, lo que permite obtener el conocimiento con un enfoque hermenéutico, porque esta tradición consiste en recoger las características subjetivas, comprensivas e interpretativas que develan las personas (Núñez, 2012). Una de las ventajas de este enfoque es la estrecha colaboración entre el investigador y el participante, mientras que los participantes narran sus historias (Crabtree y Miller, 1999). Como investigadora decido utilizar esta metodología hermenéutica y dialéctica ya que, desde la interacción generada, es necesario reconstruir la información a partir de lo implícito que significa el comprender cómo las enfermeras con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria, desarrollan el conocimiento didáctico del contenido.

5.2.DISEÑO METODOLÓGICO

5.2.1. Tipo de estudio: Estudio de caso

Para estudiar en profundidad el objeto de estudio que es el CDC de las profesoras noveles de Enfermería, he seleccionado el enfoque de Estudio Instrumental de Caso Múltiple (Yin, 1994; Stake, 1998) ya que la revisión de la literatura evidenció numerosos estudios cualitativos desarrollados con este método en los que se abordan fenómenos similares en docentes universitarios. Por consiguiente, en este estudio de caso se utilizó una serie de herramientas y técnicas de recogida, análisis e interpretación de la información fundamentadas en el paradigma cualitativo y que se articularon metodológicamente como un Estudio de Caso Múltiple.

Yin (1994) fundamenta su enfoque de estudio de caso múltiple, sobre un paradigma constructivista, afirmando que la verdad es relativa y que depende de la perspectiva desde la que se analice. Por su parte, Stake (1998) define dos tipos de estudios de casos, intrínseco e instrumental. El estudio intrínseco de caso es aquel que se interesa investigar sobre un caso en particular. El estudio instrumental de caso, no se sustenta en un caso particular o intrínseco, sino más bien en una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, como es en este proyecto, el saber que manejan las profesoras que debutan en la enseñanza, por lo que éste último es el que me origina mayor coherencia con la investigación.

Tanto Stake (1998) como Hamel (1992) plantean que en esta estrategia se utilizan varios casos únicos a la vez, para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. En esta investigación, se trabajó con el diseño de estudio de caso, múltiple e instrumental, el cual aborda el análisis de varios casos únicos a la vez, para estudiar la realidad que se desea describir a profundidad ya que se espera que abarque la complejidad de un caso en particular para llegar a comprender su actividad en circunstancias que se desea investigar. En palabras de Stake (2005:23) “la multiplicidad de los casos permite

explicaciones amplias del fenómeno y examinar cómo se comporta el fenómeno en diferentes entornos”.

En relación a las cualidades que se consideraron para la selección del estudio de caso múltiple en esta investigación, destaca que al introducirse en la dinámica de un sujeto de estudio, llamado caso, el investigador puede descubrir los hechos que posiblemente pasarían inadvertidos si se utilizara otro método de investigación (Yin, 2014; Stake, 2005). El hecho que las acciones se observen en profundidad y luego se interroguen da la posibilidad de entender el significado de esas acciones. Por tanto, el rol del investigador es observar las características, los comportamientos, reacciones de una persona y sus interpretaciones de esas acciones, con el propósito de analizar profundamente distintos aspectos de un mismo fenómeno.

5.2.2. Identificación y selección de sujetos participantes

En el diseño de estudio de caso múltiple, “se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea describir” (Yin, 2014:4). En este tipo de estudio, la elección del número de casos, no se realiza según los criterios muestrales estadísticos sino buscando un conjunto de casos que sea representativo del fenómeno a analizar y describir (Yin, 2014).

Al igual que Yin (2014) y Stake (2005), se enuncia que existen varios criterios para seleccionar el número de casos. Para la selección de los participantes se empleó inicialmente la selección simple basada en criterios (Goetz y LeCompte, 1988), la cual exige establecer por adelantado el conjunto de características que deben poseer los participantes a estudiar. A diferencia de otros estudios cualitativos que hablan de saturación muestral, para los estudios de caso múltiple, esto se logra cuando se obtiene los mismos resultados en cada uno de los casos, produciendo por consiguiente la replicación y repeticiones literales (Yin, 2014; Houghton et al, 2013). En los estudios de caso múltiple se pueden estudiar 2 o 3 casos a profundidad y obtener buenos resultados.

Esta investigación se llevó a cabo incluyendo como sujetos participantes a profesoras noveles de escuelas de Enfermería de Universidades Chilenas, donde se intentó caracterizar manifestaciones del CDC en su práctica docente. Las profesoras participantes debían cumplir con las siguientes características:

Tabla 9
Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

Participantes	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Profesoras	<ul style="list-style-type: none"> - Profesionales de Enfermería que se desempeñen en el rol de profesora realizando docencia virtual ya sea con clases magistrales, seminarios y/o talleres. - Poseer menos de tres años de experiencia en educación superior. - Poseer una trayectoria profesional de ocho o más años. - Haber permanecido por seis años o más en una misma área de desempeño asistencial. - Realizar una asignatura del canal disciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesoras que no permitan la observación de sus actividades en la docencia en aula. - Profesoras que participan únicamente en las prácticas la asignatura disciplinar.

Nota: Elaboración propia

Los anteriores criterios de selección se justifican en la teoría de Novato a Experto, de hermanos Dreyfus y Patricia Benner, por tanto:

1. Se consideró profesora novel a aquella con menos de cinco años de experiencia docente, según Benner.
2. Se consideró experto en un área asistencial a todo aquél que posea más de 8 años en un mismo servicio.

(Punto 2: La temporalidad inicial se diseñó con 10 años de experiencia profesional, sin embargo ésta debió ajustarse al inicio del trabajo de campo a 8 años, por la escasez de participantes).

3. Se excluyen aquellos que solo participan en el desarrollo clínico por no ser objeto de interés la interacción en el aula.

5.2.3. Estrategias de recogida de información

La mayoría de los estudios sobre el Conocimiento didáctico del contenido, se han desarrollado mediante una variada gama de estrategias de recogida de información, entre las que destacan la observación en el aula y las entrevistas. Para cumplir los objetivos de esta investigación, se han escogido las siguientes técnicas, con la finalidad de que garanticen una triangulación óptima y pertinente:

5.2.3.1. Observación no participante

En la observación de acuerdo con Hammersley y Atkinson (2005) el rol del investigador puede ser de participación total, participante como observador, observador como participante y la observación total. Otros autores hacen referencia a la observación participante y la observación no participante (Woods, 1987). En ésta última, el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés como por ejemplo, una lección desde

el fondo de la sala de clase. El investigador es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la “mosca en la pared” para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia (Woods, 1987). La observación en una primera instancia se realizaría directamente en el trabajo de aula que desarrolle cada una de las profesoras noveles en su desarrollo docente capturando con cámara videgrabadora, el desarrollo de la enseñanza en el aula, no obstante producto de la Pandemia del Covid-19 estas observaciones se realizaron durante todas las actividades virtuales sincrónicas que realizaban las profesoras grabándose automáticamente previa autorización de los estudiantes, en la plataforma Zoom® con el objetivo de contar con información fiable que sirva de soporte a las notas tomadas por el investigador. La duración de las observaciones no está definida porque finalizarán una vez se consideren los datos saturados.

5.2.3.2. Entrevista en profundidad

Para Valles, (1999) la entrevista en profundidad es el proceso comunicativo de extracción de información por parte del investigador. La entrevista cualitativa sigue el modelo de una conversación (Van Manen, 2003), es decir que su carácter conversacional está dado en el sentido libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, en el que los individuos pueden manifestarse tal como son (Woods, 1987).

Las entrevistas se realizarán a las profesoras noveles de Enfermería, fundamentadas en preguntas orientadoras, pero con la flexibilidad de abrirse a otras que el entrevistado vaya orientando (Bautista, 2011), considerando una de tipo **biográfico profesional** antes de iniciar las observaciones, con el fin de buscar información de su formación disciplinar, pedagógica, contexto institucional y sobre sus intenciones, objetivos y metodologías didácticas. Posteriormente, al finalizar las observaciones, se realizará una entrevista de **análisis de la práctica docente**, que contará con el apoyo de algunos segmentos de la clase en formato audiovisual. Todas las entrevistas serán grabadas en formato video emanado de la plataforma

Zoom® tendrán una duración de aproximadamente una hora y se realizarán fuera del tiempo laboral y/o académico.

5.2.3.3. Diario de campo

El diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez, (1997) el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. En esta investigación, el diario de campo ha sido útil para organizar, analizar e interpretar la información.

5.2.3.4. Análisis de documentos

Para Woods (1987) los documentos escritos son considerados como cuasi observacionales dado que son un apoyo útil a la observación. Para esta investigación, se hace referencia a los materiales docentes de las asignaturas observadas, tales como; programas de estudios, syllabus, planes docentes, guías de aprendizaje, etc, que permitan contribuir a la comprensión del fenómeno en estudio. Del mismo modo, al tratarse de observaciones en línea, se consideraron las observación de recursos de apoyos tecnológicos de las clases tales como las plataformas Moodle® entre otras, a las que tuve acceso como investigadora.

5.2.4. Análisis de los datos

El análisis de datos de esta investigación se acoge a los lineamientos de Charmaz (2006), la cual expone que no solo de los datos se descubre una teoría, sino que los datos junto con la perspectiva del investigador se pueden construir un planteamiento teórico.

- El método de análisis de datos es el de las Comparaciones Constantes (Charmaz, 2006; Corbin y Strauss, 2002). Este es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva de

constructos teóricos que junto con los núcleos temáticos y las categorías conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos.

- Corbin y Strauss (2002), por su parte proponen para este proceso analítico tres fases de codificación: abierta, axial y selectiva. En la primera fase se identifican categorías con códigos de bajo nivel inferencial; en la segunda fase llamada axial, se relacionan las categorías por medio de la codificación axial, para identificar los temas principales o núcleos temáticos emergentes y en la tercera fase llamada selectiva, se completan las descripciones y relaciones entre categorías y núcleos temáticos y se identifican los ejes cualitativos centrales que atraviesan el corpus de datos.
- Triangulación de datos entre entrevistas y observación: Se basa en analizar datos recogidos por diferentes técnicas, lo cual permite determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas del mismo fenómeno (Leal, 2003). En este caso, se triangulará la información obtenida en la observación, las entrevistas y el diario de campo de la investigadora.

5.3.CONSIDERACIONES ÉTICAS

Los lineamientos éticos contemplados en los Siete requisitos delineados por el bioeticista Ezekiel Emanuel, han proporcionado un marco sistemático y racional para determinar si una investigación es ética, por lo que a continuación se describirán con el fin de guiar el desarrollo, ejecución de protocolos y su revisión:

1. Valor social: Descrito en apartado “Repercusiones para la comunidad” Capítulo 1.
2. Validez Científica: A fin de garantizar el rigor científico en el desarrollo del proyecto, se detallarán en Capitulo de trabajo de campo

3. Selección equitativa de los sujetos: La investigadora responsable, presentó el proyecto de investigación a las directoras de las Escuelas de Enfermería con los criterios que debían cumplir los posibles sujetos participantes. Una vez otorgada la aceptación de realizar el estudio, las directoras facilitan un listado de los profesores que cumplían con el perfil, los que luego fueron invitados a participar libremente por la investigadora a través de una carta tipo **(Ver anexo 1)**. A continuación, para velar por la voluntariedad de las participantes, aceptarán estos aceptaron los términos de la investigación en el proceso de consentimiento informado y firma de éste. La investigadora no entregó ningún incentivo económico ni académico a los participantes.
4. Proporción favorable riesgo-beneficio: Esta investigación se cataloga por tener bajo riesgo. Sin embargo, por realizar indagaciones cualitativas en busca de conocer las experiencias, los comportamientos, emociones y sentimientos, se podría ocasionar una alteración emocional en el participante, quien será contenido y apoyado por la investigadora, y en caso de ser necesario se remitirá con el equipo directivo del establecimiento educativo. En relación con los beneficios que se generarán a partir de la investigación, éstos están relacionados con una relevante significación social para la educación superior, y en concreto, para la educación en Enfermería.
5. Evaluación independiente: Para evitar cualquier tipo de conflicto de interés, la evaluación externa la realizará el Comité de Ética institucional de la Universidad de Santiago de Chile, y el Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona, el que velará por el cumplimiento de todos los requisitos bioéticos necesarios en toda investigación, por ser una entidad independiente a los investigadores proporcionando imparcialidad y objetividad.
6. Consentimiento informado: Se contó con el consentimiento informado y por escrito **(Ver anexos 2 y 3)** de las personas participantes, uno para la profesora que es sujeto de investigación y adicionalmente uno para los estudiantes quienes fueron grabados en la clase virtual, sin embargo por ausencia de presencialidad no pudieron ser firmados por ellos, pero si asintieron la participación y grabación a viva voz al inicio de la clase. Todos conocieron los objetivos, la justificación, los beneficios y los

riesgos de la investigación. Los participantes tenían la libertad de aceptar o no y podían retirarse cuando lo estimen conveniente ya que su participación es voluntaria y no tuvo ningún tipo de consecuencia en su desempeño laboral ni académico. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y se entregó una copia del documento a cada participante. El consentimiento resguardó y evidenció el cumplimiento de los requisitos éticos de Ezequiel Emanuel.

7. Respeto a los sujetos inscritos: Para la selección de los participantes se firmó un acuerdo de confidencialidad entre la institución educativa y la investigadora para el manejo de la información relacionada con la evaluación de los docentes. Los datos obtenidos se manejaron confidencialmente manteniendo el anonimato en los reportes e informes finales, y no se mencionó el nombre en publicaciones o eventos. En el análisis de datos, se utilizó un sistema de codificación numérica **P1, P2, P3** para las profesoras y para los alumnos se usó la codificación: **E1, E2, E3** para citas textuales dentro de los informes. El material obtenido se utilizó únicamente para el propósito de esta investigación; será cautelado por la investigadora y almacenado por un periodo de 5 años en un computador portátil y posteriormente será eliminado. La investigadora se compromete a preservar la identidad y garantizar la confidencialidad de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (España), la Ley N°19.628 sobre Protección de la vida privada (Chile) y la Ley N°20.120 sobre Investigación científica en el Ser Humano (Chile).

De modo adicional, siguiendo los lineamientos del Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona, se realiza el circuito de tramitación de proyectos de investigación, enviando la declaración denominada: ***“Declaración de reconocimiento de implicaciones éticas en las interacciones con seres humanos e intervenciones sociales en proyectos de investigación”*** con todos los documentos necesarios adjuntos para una correcta evaluación. Así mismo, se realizó un compromiso de confidencialidad firmado por la investigadora y el Director de tesis, comprometiéndonos a:

- No utilizar los datos personales obtenidos para otros estudios diferentes. En este último supuesto se solicitará antes el correspondiente informe favorable de la Comisión.
- Resguardar la confidencialidad de los datos personales que se puedan obtener en el proyecto, los cuales serán escrupulosamente respetados, tanto para el uso académico como para la difusión pública de las mismas. Si se considera que algún resultado del proyecto puede afectar o puede ser de interés para las personas o colectivos participantes, habrá que comunicarlos.
- No se va a cometer ningún tipo de plagio en los contenidos de la presente tesis de Doctorado, por parte de los miembros que puedan participar, dado lo que dicen los Códigos de Buenas Prácticas de investigación.

PARTE 4. EL TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO 6. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

6.1.PRESENTACIÓN

El objetivo fundamental de esta etapa es describir el proceso de inmersión al campo, la recogida y organización de la información empírica junto con la preparación de la misma para el posterior análisis. Para lograr los objetivos propuestos, voy a dedicar tiempo a una adecuada preparación que va a implicar un proceso de reflexión sobre el diseño, los participantes que se seleccionaron y sus respectivas instituciones.

En un inicio, esta investigación estuvo pensada para recoger datos en un contexto presencial, observando unidades de significado en el aula, tal como se desarrollaban las dinámicas entre profesoras y estudiantes. No obstante, producto de la pandemia del Covid-19, todas las actividades presenciales fueron suspendidas por el confinamiento obligatorio y/o medidas sanitarias que afectaron la modalidad de clases presenciales¹⁸, es por ello por lo que tuve que adaptar esta recogida al contexto actual. Fui consciente que entrar a observar una dinámica de interacción en clases virtuales sería una tarea compleja. Compartir con profesoras y estudiantes en modo *online*, con cámara y micrófono apagado y solo en una posición de observadora fue un gran reto, pues no sabía en qué minuto interactuar, muchas veces las materias que se estaban viendo eran de mi competencia y quería intervenir, pero era consciente que cualquiera de mis intervenciones podría alterar la dinámica de la clase virtual.

Por otro lado, captar los significados de los participantes y no ser capaz de ver lo que yo pretendía, puesto en que las dinámicas virtuales los estudiantes apagaban sus cámaras, no siempre participan, además me impedía establecer una relación de empatía y confianza suficiente para entrar al universo de significados de los participantes de la clase, siendo todo

¹⁸ Las medidas sanitarias y restricciones de espacios colectivos afectaron a la educación formal y no formal. En muchos países de Latinoamérica se tardó hasta un año y medio para volver a las clases en las aulas físicas.

un desafío personal y traté de lograrlo en las entrevistas en profundidad posteriores al menos con las profesoras.

Otro aspecto que me preocupaba bastante era si tendría la capacidad de detectar cuándo los datos estarían saturados, pues sentía que en las clases virtuales las profesoras realizaban las mismas dinámicas en diferentes grupos de estudiantes e incluso en algunas situaciones donde traspasaba la clase magistral a una clase virtual siendo muy pocas las instancias donde los estudiantes participaban, sin embargo seguía observando ya que mi sensación era de que en cualquier momento podría aparecer algo relevante y crucial para la investigación.

6.2.ACCESO AL CAMPO

Luego de obtener la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile y del Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona (**ver Anexos 4 y 5**) presenté el proyecto de investigación a diversas Escuelas de Enfermería de Universidades Públicas y Privadas de Santiago de Chile durante los meses de abril y mayo de 2021. El acercamiento a dichas entidades se realizó mediante contactos generados a través de mi rol como académica de una Universidad Pública en Santiago de Chile.

Me contacté con las áreas de dirección de dichas instituciones vía correo electrónico, solicitando el aporte de sujetos de estudio para mi investigación. Adjunté para ello, un resumen ejecutivo, las aprobaciones de los Comités de Ética y una carta formal de solicitud. Luego de la respuesta favorable y el listado de profesoras que cumplieren los criterios de inclusión y de enviarme carta firmada con la autorización, comencé a contactar a las profesoras citadas. En términos generales, fue escasa la nómina entregada por cada universidad pues si bien existían dentro del cuerpo docente profesoras con escasa experiencia docente, así también lo eran en cuanto a la experiencia profesional, lo que las dejaba fuera del área de estudio. Dicha nómina contaba con los nombres, correos electrónicos y números telefónicos.

Al revisar la nómina fui tomando contacto con las docentes, excluyendo a las que no cumplían con los criterios de inclusión, así como también a las que no tenían programadas actividades en tiempo sincrónico con estudiantes pues imposibilitaba mi observación. Finalmente con las profesoras que fueron cumpliendo los criterios inicié el primer contacto vía telefónica, pues en esa fecha Santiago de Chile se encontraba en confinamiento producto de la pandemia del Covid-19, les expliqué el objetivo de mi investigación y las invité a participar. Posterior al asentamiento verbal les hice llegar una carta formal de invitación, un resumen del proyecto y los consentimientos informados a firmar, tanto de entrevista como de video grabación de sus clases. Posterior a ello tomé contacto con el grupo de estudiantes con los cuales las docentes trabajarían el primer semestre académico, les presenté el proyecto de manera formal y les hice llegar vía correo electrónico el consentimiento informado por el uso de imagen en la videograbación para que estuvieran informados de mi presencia en la sesión virtual o presencial.

En la Universidad de Santiago de Chile la inmersión al campo fue rápida ya que se iniciaron los contactos y autorizaciones apenas comenzó el semestre académico 2021. En esta época y producto de la pandemia del COVID-19, se encontraban realizando las clases de forma virtual, por tanto, la inmersión comenzó siendo participe de los talleres programados a través de la plataforma Zoom®. El primer encuentro virtual con la docente y estudiantes fue al inicio del taller donde les expliqué nuevamente el objetivo de mi investigación y del por qué de mi presencia allí, todo esto con cámara encendida para poder iniciar el *rapport*. Luego procedí a apagar mi cámara y a ser una observadora del resto de la sesión y al finalizar la volví a encender para agradecer y despedirme.

En la Universidad de Valparaíso, la inmersión al campo fue un poco más compleja ya que yo como investigadora era desconocida tanto para la profesora como para los estudiantes y además pertenecía a otra Universidad Pública de Chile, por tanto, hicimos énfasis en que mis estudios de Doctorado eran de la Universidad de Barcelona y que en ningún momento mis sujetos de estudio serían los estudiantes. Esta inmersión se realizó cuando ya se estaba desarrollando el primer semestre académico, las clases programadas eran de modo magistral

por tanto en la primera sesión la profesora más la coordinadora de la asignatura presente en la sesión se encargaron de presentarme y explicar el motivo de mi presencia ahí, pidieron autorización a los estudiantes y al no oponerse ninguno, procedí a la grabación, apagando mi cámara y micrófono.

6.3. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

La selección de los participantes se realizó en base a criterios preestablecidos en mi calidad de investigadora tomando en cuenta la revisión de la literatura. En este trabajo en particular, para estudiar el CDC acudí a profesoras de enfermería que realizaban actividades sincrónicas virtuales con estudiantes. En términos de Patton (1990, citado por Stake, 2010) comprender críticamente el fenómeno de estudio depende de una buena elección de los casos.

Como resultado final del proceso de selección, en el estudio participaron tres profesoras. Una vez identificadas les entregué el consentimiento informado que fue firmado en señal de aceptación y participación de forma voluntaria. Todas las profesoras poseen el título de Enfermera Universitaria entregado por una Universidad Chilena acreditada nacionalmente además del grado de Licenciadas en Enfermería, grado académico que les permite desarrollarse en ámbitos docentes en asignaturas del canal disciplinar. Desde el primer contacto se estableció el completo anonimato, así como también toda la información y documentación generada durante el proceso investigativo. En lo que sigue, serán identificadas a lo largo del desarrollo de esta investigación como Caso 1, Caso 2 y Caso 3 con las abreviaciones P1, P2 y P3 en la organización de la información. A continuación, en la Tabla X se detallan las características generales de las profesoras participantes.

Tabla 10

Caracterización de las profesoras

Dimensiones	CASO 1	CASO 2	CASO 3
Título Universitario	Enfermera Universitaria	Enfermera Universitaria	Enfermera Universitaria
Experiencia Docente	1 año	1 año	2 años
Experiencia Profesional clínica	9 años	17 años	11 años
Edad	33 años	41 años	35 años
Universidad de Desempeño	Universidad de Santiago de Chile	Universidad de Valparaíso Sede San Felipe	Universidad de Chile
Asignatura que imparte	Gestión del cuidado del adulto y adulto mayor I 3er año, 1er semestre	Gestión del cuidado a las familias y comunidades vulnerables.	Disciplina y profesión de enfermería III
Ciudad	Santiago	Valparaíso	Santiago
Abreviación	P1	P2	P3

Nota: Elaboración propia.

Desafortunadamente para el estudio, el Caso 3 no respondió más a los contactos, llamadas telefónicas, e-mails, no pudiendo concretar sesiones de observación ni de triangulación de las entrevistas iniciales, lo que me llevó a inferir que declinó su participación, descartándola. En lo que sigue se describen los Casos 1 y 2.

6.3.1. Caso 1

El caso 1 corresponde a una Enfermera Universitaria titulada el año 2012. Durante su participación en el estudio se encontraba desarrollando una Tesis para optar el grado de Magíster en Salud Pública, programa del cual se encuentra egresada. Posee una trayectoria profesional de 9 años desempeñándose en los principales centros hospitalarios de la capital de Chile. Su capacitación continua se ha desarrollado en el área de gestión de centros hospitalarios, solo al ingresar a la Universidad comenzó con capacitaciones relacionadas a ámbitos de docencia. Su experiencia docente es de 1 año, teniendo solo un semestre presencial con estudiantes puesto que posteriormente debido al estallido social que enfrenta Chile más la Pandemia del Covid-19 las actividades docentes giraron a la virtualidad.

La profesora se desempeña desde el año 2020 en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Santiago de Chile, carrera dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas. Antes de la pandemia sus actividades docentes fueron breves acompañando a los estudiantes a experiencia clínica en hospital de adultos de la zona metropolitana y también formó parte de una asignatura del canal disciplinar, realizando algunas clases de forma esporádicas, no fue hasta el año 2021 donde tomó un rol más protagónico, siendo parte de un equipo de trabajo de una asignatura, momento en el cual tuvo la oportunidad de participar de forma activa, con clases, talleres y simulaciones virtuales con un grupo de estudiantes asignados de forma fija.

Al momento del estudio, la asignatura en la que se desempeñaba la profesora era Gestión del Cuidado del Adulto y Adulto Mayor I, dictada en el primer semestre académico (marzo-agosto 2021) correspondiente al quinto semestre de formación. La asignatura posee un total de 60 estudiantes, entre un promedio de 20 de edad. Contiene un componente teórico donde se trabaja en tiempo autónomo en una plataforma virtual, donde cada estudiante revisa los contenidos de forma asincrónica. Este contenido es realizado por las docentes del equipo y subido a la plataforma a medida que transcurre el semestre. El componente práctico, debido a la pandemia del Covid-19, se estaba realizando también de forma virtual, donde la profesora

realizaba talleres prácticos y simulaciones de manera sincrónica con grupos pequeños de seis estudiantes.

En cuanto a la universidad donde trabaja la profesora, ésta es una entidad pública ubicada en la capital de Chile. Cuenta con 176 años de trayectoria y se encuentra dentro de las 3 mejores universidades del país. Actualmente posee 63 carreras, alrededor de 2.400 profesores y 21.000 estudiantes y se encuentra acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) por un periodo de 7 años a contar del año 2021. Del mismo modo, debido a la pandemia del Covid-19 se establece una política de Educación Virtual debido a la necesidad de fomentar la educación virtual y contar con Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) que se adapten a los requerimientos de distintas experiencias formativas y lineamientos que garanticen la calidad de los procesos educativos en todas sus modalidades tanto para profesores como para estudiantes (Exento 6369, USACH, 2020).

La Escuela de Enfermería se encuentra acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) por un periodo de 5 años a contar del año 2019, y es una escuela perteneciente a la Asociación Chilena de Educación en Enfermería (Achieen). Declara ser reconocida como gestora de cambio permanente en el progreso de la disciplina y como una institución de prestigio nacional con proyección internacional, a la vanguardia de la gestión del cuidado humanizado, hacia un desarrollo transdisciplinario y sustentable. Esta busca colaborar positivamente en la transformación político social de la salud del país, desde una mirada crítica y reflexiva.

El profesional egresado (a) de la carrera de Enfermería de la Universidad de Santiago de Chile está formado en base al modelo actual de salud, acorde a los atributos que conforman el sello institucional y destacó liderando el trabajo en equipo con una postura ética, responsabilidad social, diversidad y pluralismo. La carrera de Enfermería de la Universidad de Santiago de Chile, está organizada en un plan de estudios que contempla 10 semestres académicos. Al finalizar el estudiante obtendrá el título profesional de Enfermera (o) con

grado académico de Licenciada (o) en Enfermería. Su plan de estudio está organizado en el área preclínica, área clínica I, área clínica II, área clínica III y plan de título profesional.

6.3.2. Caso 2

El caso 2 corresponde a una Enfermera Universitaria titulada el año 2004. Oriunda de la quinta región del país. Posee una amplia trayectoria profesional de 17 años desempeñándose en atención primaria de salud, además de ser educadora de Diabetes mellitus (DM) que es una de las enfermedades con mayor prevalencia y repercusión socio sanitaria en Chile, convirtiéndose ésta en su área de mayor experticia, siendo coautora de trabajos de investigación y presentándose en congresos nacionales relacionados a DM.

Después de múltiples escenarios laborales donde se desempeñó en Santiago de Chile (región metropolitana), decide regresar a su región de origen, donde busca trabajo en las áreas de su experticia sin éxito, por tanto decide incursionar en la docencia, postulando a una Universidad de la zona sin poseer Magíster ni Diplomado, solo con su conocimiento práctico. A pesar de ello, es seleccionada para comenzar como profesora de enfermería, pues se le otorgó valor a su experiencia profesional.

La profesora se desempeña desde el año 2020 en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Valparaíso, sede San Felipe en el Valle de Aconcagua. Cabe destacar que la carrera de enfermería de la Universidad de Valparaíso es la segunda más antigua del país. No obstante, la sede San Felipe, inició su funcionamiento en el año 2003, abriendo la carrera de Enfermería y Medicina en el año 2005, egresando su primera promoción en el año 2009.

En relación a su experiencia docente previa, solo tenía formando a profesionales en múltiples capacitaciones relacionadas con su experticia, pero siempre en el ámbito presencial y luego al ingresar a la Escuela de Enfermería, por encontrarse producto de la pandemia del Covid-19 todas sus actividades fueron de modo virtual, donde lo más significativo para ella es

encontrarse con alumnos con cámaras y micrófonos apagados, experiencia que marcó sus inicios como docente. Posteriormente, transcurrido el segundo semestre se le entregó un rol más activo, realizando un mayor número de clases e interactuando con los estudiantes, donde poco a poco se fue acostumbrando a esta nueva realidad con cámaras y micrófonos apagados. Como consecuencia su grado de satisfacción fue aumentando.

Al momento del estudio, la asignatura en la que se desempeñaba la profesora era “Gestión del cuidado a las familias y comunidades vulnerables”, dictada en el primer semestre académico (marzo-agosto 2021) correspondiente al séptimo semestre de formación. La asignatura posee un total de 60 estudiantes, entre un promedio de 22 años de edad. La profesora es parte de un equipo de trabajo, donde un coordinador le asigna las clases que debe elaborar, generalmente relacionadas con su grado de experticia. Éstas son preparadas en formato *power point* y luego son dictadas en forma virtual a través de la plataforma Zoom®. El total del curso está dividido en dos grupos de 30 estudiantes, por tanto debe repetir la clase en dos oportunidades. Durante la presentación de la clase, la profesora se encuentra acompañada en todo momento por la coordinadora de la asignatura quién es la encargada de aceptar el ingreso a la sesión, de grabar la clase y de estar atenta ante cualquier inconveniente que se presente.

La escuela de Enfermería dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas, imparte una carrera que está orientada a formar profesionales de excelencia, con una sólida base científica, humanista y disciplinar. Su plan de estudios se sustenta en principios éticos y legales que le permitirán al titulado brindar cuidados de calidad a personas, familias y comunidades y actuar con responsabilidad social en las diferentes etapas del ciclo vital, referido a la promoción, prevención, recuperación, rehabilitación de la salud y cuidados paliativos, considerando las políticas y modelos vigentes. Este programa concibe la formación como una experiencia activa, contemplando el desarrollo de actividades prácticas en campos clínicos de prestigiosos centros de salud de la región y en actividades desarrolladas en centros de simulación clínica de la Facultad de Medicina

La Escuela de Enfermería se encuentra acreditada internacionalmente por Arcu-Sur hasta marzo del año 2025. Su plan de estudios contempla 10 semestres académicos. El profesional enfermera/o titulado de la UV podrá conducir equipos multidisciplinarios y generar proyectos que le permitirán enfrentar los desafíos del entorno en forma creativa y con espíritu crítico.

6.4.RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

El proceso de recolección, lo comencé con la entrevista biográfica profesional con cada docente dando paso posteriormente a la observación no participante del desempeño docente y de la interacción generada con los estudiantes en las sesiones virtuales sincrónicas, para luego desarrollar entrevistas en profundidad para analizar la práctica docente. Paralelamente fui analizando documentos pedagógicos y didácticos que me ayudaran a comprender la clase virtual. Toda esta información se fue consignando en las notas de campo del investigador, y en videos registrados desde la plataforma Zoom®. En cuanto al término de la recolección de los datos ésta se realizó hasta cuando se presentó la saturación teórica (Strauss y Glaser, 1969).

6.4.1. Observación no participante de la práctica docente

Tal como expliqué anteriormente en el capítulo sobre el diseño metodológico, el foco de observación externa fue el desempeño del docente en el entorno virtual, teniendo en consideración la búsqueda de situaciones pedagógicas donde se generará “Conocimiento Didáctico del Contenido” por parte del docente en su interacción con los estudiantes. Se observaron entre 9 y 10 clases por cada docente, sumando un total de 53 horas de observación comprendidas desde marzo a octubre del año 2021. La disposición de las clases a observar y grabar fueron organizadas según la calendarización de cada profesora.

La observación se llevó a cabo durante el proceso de clases magistrales, talleres prácticos sincrónicos y simulaciones clínicas virtuales que tenían los estudiantes como alternativa a la falta de presencialidad producto del Covid-19, desde el inicio hasta el término del semestre académico. Esta información se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 11

Datos de la observación no participante

Caso	Asignatura	Observaciones	Horas observadas
1	Gestión del cuidado del adulto y adulto mayor I	10	27
2	Gestión del cuidado a las familias y comunidades vulnerables.	9	26
TOTAL		19	53

Nota: Elaboración propia.

Grabación de clase

La investigación contempló las grabaciones de las clases realizadas por las profesoras en el contexto virtual. Esta dinámica la realicé gracias a la plataforma Zoom®. Cada profesora realizaba la programación de su sesión con los estudiantes y me compartía el link, así como también me asignaba el perfil de co-anfitrión. Procedí a identificarme como *Prof. LMacias* pues en la pantalla de los participantes no se notaba mayormente quienes eran las profesoras y quienes eran los estudiantes.

Una vez iniciada la clase, la profesora o coordinadora según correspondiese le presentaban a los estudiantes brevemente la investigación y el motivo de mi presencia en dicho lugar, se les pedía la autorización para grabarla y una vez que ellos aceptaban, yo procedía a apagar cámara, micrófono y a iniciar la grabación. Cuando cada clase concluía se generaba un link

de forma automática, lo que me permitió ir organizando cada una de las grabaciones según detalle en el próximo apartado de nota de campo.

Es así, que ya con el video de la clase completa, procedía a transcribir las notas de campo y a nuevamente visualizar el video en búsqueda de elementos de significado donde se manifestara el CDC. Los seleccioné y generé un nuevo video con la suma de episodios de la clase completa y se los presenté nuevamente. Dicho video permitió que cada profesora analizara su actuación a las cuales fui guiando con preguntas y comentarios en la entrevista de análisis de la práctica docente.

Sin duda, si bien son amplias las desventajas de impartir la enseñanza de manera virtual, en términos de efectividad el realizar las grabaciones a través de una plataforma por donde se dictaba la clase fue satisfactorio para el trabajo investigativo, pues mediante el registro de video pude ir generando material el cual me permitió verlo en reiteradas ocasiones.

6.4.2. Entrevista en profundidad a las profesoras

Durante el mes de marzo y abril del año 2021, se dio inicio a las entrevistas con las profesoras. Con dichas entrevistas pretendía conocer en profundidad los significados que atribuyen a su comportamiento en el aula. La primera acción que realicé fue planificar dos modelos de entrevistas en profundidad.

Éstas fueron de dos tipos, según consta en el apartado metodológico. Una primera denominada entrevista **biográfico profesional (anexo 6)**, que se realizó según plena disponibilidad de las profesoras, mediante un encuentro virtual por la plataforma Zoom® donde con un guión previamente establecido procedí a conocer con mayor profundidad la historia del docente y el proceso de crecimiento pedagógico, de construcción de un saber profesional disciplinar a un saber pedagógico al momento de ingreso a la Universidad como docente. También pretendí profundizar en los significados que le atribuían al proceso de

enseñanza-aprendizaje, las características que las definen como docentes, como ven la enseñanza virtual actual, etc. Estas entrevistas se realizaron por separado con caso 1 y caso 2 y tuvieron una duración de aproximadamente 90 minutos.

Luego una segunda entrevista, fue denominada “**entrevista de análisis de la práctica docente**” donde posterior a cada sesión de clase y una vez que como investigadora había realizado la edición de los episodios más pertinentes, procedemos a reunirnos, también de forma virtual, por la misma plataforma y con autorización fui grabando cada entrevista para posteriormente proceder a la transcripción literal. Éstas tienen como objetivo contrastar o las interpretaciones que como investigadora había realizado durante las observaciones de las clases y conocer el punto de vista de las profesoras acerca de sus intenciones didácticas e interpretaciones de aquellos pasajes de sus clases. Para que la profesora recordara los elementos de análisis acompañé estas entrevistas con fragmentos de video de las clases observadas, utilizando la técnica de *Think aloud* o también llamada evocación del recuerdo (Erickson y Simón, 1993).

En la siguiente tabla se muestra el detalle de las entrevistas realizadas .

Tabla 12

Duración de las entrevistas

Tipo de entrevista	Caso 1	Caso 2
Entrevista biográfica profesional	1:17:22	1:08:24
Entrevista análisis de la práctica	3:54:09	3:15:00
Total entrevistas (hh:mm:ss)	5:11:31	4:23:24

Nota: Elaboración propia.

6.4.3. Diario de campo

Para el registro de las notas o diario de campo, preparé un lápiz y un cuaderno exclusivo para que una vez que se iniciaba la clase virtual y ya teniendo apagada mi cámara y micrófono me dispuse a utilizar. De esta manera fui tomando notas relativas a la clase o acciones de la docente cuando había interacción con los estudiantes, considerando el minuto en el que se desarrollaba la acción que me parecía pertinente, lo que me facilitaba la revisión del video a posteriori. Una vez terminada la clase estas fueron transcritas en una matriz de observación lo que me facilitó la edición del video de la clase y así preparar los aspectos que me parecían relevantes con el fin de programar la entrevista en profundidad de análisis de la práctica docente a realizar en una nueva sesión a solas con la profesora. En la siguiente Figura N-2 se distingue como ejemplo las notas descriptivas e interpretativas que emergieron en la sesión.

Figura 2: Matriz de registro de notas de campo.

Respaldo video N°: _____

Asignatura: _____

Fecha: _____

Horas de observación: _____

Actividad: _____

Notas descriptivas	Notas interpretativas
Descripción del escenario Descripción de los alumnos y profesores Descripción del clima, de las relaciones Descripción de la enseñanza referido al contenido y la forma de enseñar Gestión del tiempo Uso de recursos de soporte Descripción del comportamiento de los estudiantes	Propias reacciones Propios marcos de interpretación, expectativas, creencias Cuestiones que me llaman la atención.

Fuente: Elaboración propia.

Esta matriz incluyó los datos que me permitieron ir ordenando tanto en su respaldo de video, nombre de asignatura, fecha, horas de observación y el nombre de la actividad que realizó la

profesora. Como se observa en la columna de la izquierda se realizaron las notas descriptivas tal cual como se fueron desarrollando tanto del entorno, profesoras, estudiantes e interacciones puras de lo que iba sucediendo que me parecieron relevantes. Al ser una investigadora novata, todas las observaciones me parecieron pertinentes puesto que además el contenido a tratar era de mi completo dominio. Las observaciones de esta columna fueron completamente descriptivas.

En la columna de la derecha consigné todas las interpretaciones que realicé a medida que se iba desarrollando la clase. Fui consciente que mis primeras interpretaciones emanaba del grado de experticia que presentaba por ser profesora de enfermería y poseer casi las mismas habilidades en lo práctico. Estas notas interpretativas permitieron el componente hermenéutico del análisis de la práctica.

6.4.4. Transcripciones

Al momento de comenzar con las transcripciones realicé una transcripción literal y total. Fue un trabajo intenso, largo y de gran profundidad. Una vez sumergida en la tarea intenté realizar la transcripción por medio de la conservación de las palabras dialectales, términos regionales y expresiones gramaticales (Gibbs, 2007).

Luego de esto, fui viendo los videos, escuchándolos por segunda vez, de manera cuidadosa, mientras daba lectura a la transcripción con el fin de verificarla. También fueron transcritas las notas descriptivas del diario de campo resultado de las observaciones, durante este proceso emergieron interpretaciones sobre los datos que fueron registrados como “Notas interpretativas”.

6.5. CRITERIOS DE RIGOR METODOLÓGICO

Para asegurar el rigor de la investigación se tuvieron en cuenta los criterios presentados por Guba (1981), Guba y Lincoln (2002), como se describen a continuación:

6.5.1. Credibilidad

Se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado. Se verificó con las participantes la transcripción textual de los datos obtenidos durante las entrevistas en profundidad, tanto la que se realizaron de tipo biográfico profesional como la de análisis de su práctica docente, observación no participante, análisis de documentos y notas de campo, con el fin de que fuesen reconocidos por ellas como una verdadera aproximación sobre lo que piensan y sienten.

6.5.2. Transferibilidad

Se refiere a la posibilidad de transferir los resultados del estudio a otros grupos. Para ello se realizó una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio. En esta investigación se ha descrito detalladamente el perfil de los sujetos participantes y la institución de educación superior donde desempeñan su rol docente, con el fin de cumplir este criterio.

6.5.3. Dependencia

Este criterio hace referencia a la estabilidad de los instrumentos de medición, a que éstos midan lo que deben medir. En esta investigación no se utilizan instrumentos de medición, ya que los instrumentos utilizados se orientan a la expresión de las personas, al actuar y reflexión en la práctica docente. Por tanto, la estabilidad de los datos no está asegurada, como tampoco es posible la replicabilidad exacta de un estudio realizado bajo este paradigma, debido a la amplia diversidad de situaciones o realidades analizadas por el investigador.

6.5.4. Confirmabilidad

Se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro, con el fin de tener la misma perspectiva del investigador original. Para garantizar este criterio se utilizó como mecanismo de grabación, la plataforma Zoom® donde se registró lo obtenido en las entrevistas y las observaciones de las clases sincrónicas. Como ya se ha dicho, se realizó una transcripción lo más exacta posible que fue validada por los informantes.

6.6.PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

Este apartado tiene como finalidad describir el cómo se ha ido realizando el proceso de análisis de datos, pero en primer lugar es importante destacar que éste se fue desarrollando, en un primer momento de manera paralela a la recolección de los datos. Ya el hecho de estar observando, sentía que estaba analizando las dimensiones del CDC en tiempo real, y a medida que iba disponiendo los primeros datos y luego de reunirme con las sujetos de estudio, sentía que la siguiente observación iba ser enfocada en otros aspectos.

Según Spradley (1980), el análisis de datos cualitativos es el procedimiento mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para constituir relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones. El análisis de datos cualitativos se caracteriza, por su manera cíclica y circular, frente al enfoque lineal que adopta el análisis de datos cuantitativos. Esta forma cíclica y circular me fue cómoda, por el hecho de conocer el contexto de las asignaturas impartidas, el haber trabajado como profesora de enfermería y que las preguntas de la investigación estuviesen relacionadas con mis propios intereses y mi propia experiencia como educadora, se convirtió en una ventaja, pues me era cómodo el espacio en donde estaba recolectando la información, focalizando el análisis en aspectos relevantes para el estudio.

Tal como señalé en el capítulo de marco metodológico, para el análisis de la información, se utilizó el método de las comparaciones constantes de Corbin y Strauss (2002) debido a que este permite el desarrollo de conceptualizaciones de forma inductiva y la generación de conclusiones y resultados de manera sistemática, consistente, plausible y cercana al corpus de datos. En este proceso se realizaron las siguientes tres fases que conforman tipos de procedimientos diferentes a realizar con los datos:

- a) **Codificación abierta:** Se realizó la segmentación y codificación de la información o unidades de significado, emergiendo las categorías.
- b) **Codificación axial:** Se realizó la identificación de los temas principales o núcleos temáticos, denominadas en esta investigación metacategorías.

- c) **Codificación selectiva:** Se realizó la integración e interpretación las metacategorías, las cuales se traducen en dominios.

Estas fases de análisis no son momentos diferenciados entre sí, sino más bien diferentes procedimientos sobre el corpus de datos que constituyen un desarrollo recurrente, inductivo-deductivo y creativo. En este proceso he realizado una descomposición preliminar de datos a partir de la perspectiva *Emic-Etic*, es decir, del subjetivismo y objetivismo en la producción del conocimiento en ciencias sociales (González Echeverría, citada en Schaffhauser, 2010), realizando un movimiento interactivo y dialógico entre inducción y deducción. La dimensión *émic* de los datos, son las interpretaciones de primer orden, en donde se identifican los significados subjetivos que las participantes del estudio han aportado. La *Etic* es una reconstrucción interpretativa (Geertz, 1987), en donde se ponen en relación aquellos significados subjetivos con los marcos teórico conceptuales de la investigadora.

Importante destacar que para la presente investigación he considerado una lista previa de conceptos y categorías derivadas de otras investigaciones de CDC en profesores de ciencias de la salud, lo que no quitó el hecho de que aparecieran categorías emergentes, construidas de manera dialéctica entre inducción y deducción, es decir, entre las dimensiones *Etic* y *Emic*. Unas de las herramientas del análisis que plantea Corbin y Strauss (2002) en las comparaciones constantes, es el hecho de combinar la codificación inductiva de categorías iniciales con la comparación constante entre ellas. Lo recomendado por los autores es el análisis “*línea por línea*” el que se puede aplicar, al análisis de una palabra, oración o párrafo.

6.6.1. Organización de la información

Luego de tener las transcripciones de los diarios de campo y las entrevistas biográficas y en profundidad, de análisis de la práctica docente, así como también los videos generados a partir de las observaciones de las clases, lo almacené en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas ti ® versión 9.1.3 para Mac, el que sirvió de soporte informático de manera exclusiva para los procesos de codificación, recuperación y reagrupación de los datos (Coffey y Atkinson, 2005). Utilicé un sistema de codificación para la organización de los documentos

de acuerdo al tipo de registro, y número de participante, número de entrevista o de observación. Se presenta un ejemplo en la siguiente tabla:

Tabla 13

Tabla asignación de nomenclatura para las entrevistas y observaciones.

Tipo de documento	Nomenclatura
Entrevista Biográfica Profesora 1	P1_EB
Observación 02 Profesora 1	P1_OBS_02
Entrevista Análisis de la práctica 3 Prof. 1	P1_EAP_03

Nota: Elaboración propia.

6.6.2. Codificación abierta: Categorización de unidades de significado

La codificación abierta hace referencia a la designación categorial de los datos recogidos, siendo conceptos que representan descriptivamente los fenómenos observados o indagados. Van Maanen (1983) los denomina conceptos de primer orden. Para Corbin y Strauss (2002), es el proceso analítico mediante el cual se identifica a través de conceptos la interpretación y significado que los propios participantes en la investigación otorgan a los fenómenos estudiados, comparándolos en busca de similitudes y diferencias. Este proceso implica segmentar la información en fragmentos, los cuales se constituyen en unidades de significado, es decir tiene un sentido semántico. Esta unidad de significado se asocia a un código o categoría que es la construcción de un concepto.

Luego de una lectura en profundidad de los datos, utilizando la técnica línea por línea, en varias ocasiones, con el fin de identificar las unidades de significado, considerando los objetivos de la investigación en esta primera fase, la cual fue mayoritariamente inductiva, segmenté aquellos fragmentos que reflejaban la misma idea y les otorgué una categoría que los identificaba en conjunto. Es así, que han emergido 1.380 unidades de significado mediante 110 códigos descriptivos, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 14

Definición de unidades de significado por caso.

Profesora	Unidades de significado
Caso 1	754
Caso 2	626

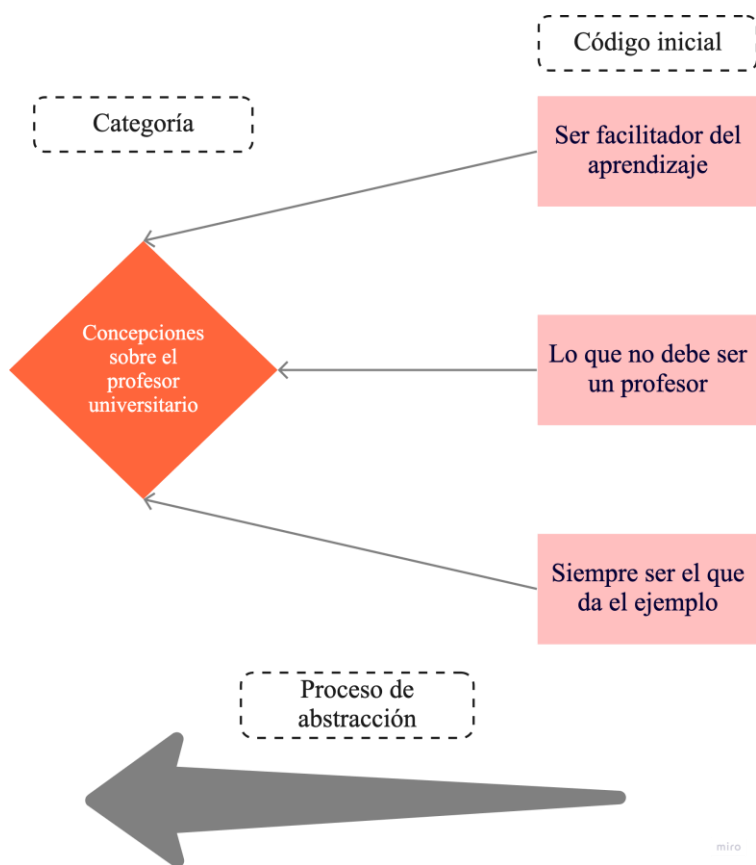
Nota: Elaboración propia.

Considerando que el diseño de la investigación es el estudio de casos instrumental y múltiple, la categorización la realicé combinando dos métodos: la suma categórica y la interpretación directa (Stake, 2010:69). La interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. Según el autor, en el estudio intrínseco de casos, el investigador secuencía la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva, así como también, en el estudio instrumental de casos, algunas características importantes, aunque solo aparezcan una vez, sirven para ayudarnos a comprender los fenómenos. Lo relevante es concentrarse en las relaciones recogidas en los objetivos, la curiosidad del investigador y determinar si el tipo de estrategia es la suma categórica o la interpretación directa.

Continuando con el proceso de codificación, al segmentar el corpus de datos con 110 códigos descriptivos, me fui dando cuenta que ciertos códigos se podían agrupar entre si bajo un orden abstracto más elevado, pues explicaban un fenómeno similar tal como lo describe Corbin y Strauss (2002). Un ejemplo se ilustra en la siguiente figura:

Figura 3

Ejemplo del Proceso de abstracción de códigos iniciales



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia.

Después de un proceso de depuración, abstracción y comparación han emergido 66 categorías con las que se ha intentado representar la perspectiva *Emic* de la situación estudiada generando descripciones que toman su sentido de los significados de las personas participantes en la investigación y no de las ideas o concepciones del investigador. Las cuales defino en la tabla siguiente:

Tabla 15

Definición de categorías emergentes y número de unidades de significado

Categoría y definición	Unidades significado
1.- Actualizar conocimientos disciplinares: Alusiones que hace el docente en cuanto a la necesidad de actualizar sus conocimientos disciplinares previo a la elaboración de una clase con el fin de dominar el contenido vigente de la disciplina, los métodos y las técnicas más actuales para aplicación práctica.	10
2.- Analogías y/o metáforas: Enseñanza de nociones abstractas y poco familiares a través de otras ya conocidas y accesibles al nivel de comprensión de los estudiantes. Considera el uso de expresiones simbólicas con un significado distinto al habitual para fomentar la reflexión.	6
3.- Anécdotas y Transferencia experiencial: Cuando el docente en las explicaciones relata una historia, evento o un hecho personal o profesional que es pertinente y relevante para el aprendizaje de un concepto, tema, tópico o situación. También incluye el proceso de elaboración y la intención didáctica que posee el docente en cuanto a la utilización de las anécdotas como recurso didáctico.	38
4.- Anticipación de contenidos: Explicitación de los contenidos o de las actividades de aprendizaje que se trabajaran con posterioridad en la asignatura o en una misma sesión de clase mostrando su conexión con los contenidos que se están presentando.	10
5.- Anticipación/preparación para la práctica: Estrategias y técnicas establecidas por el docente o por la unidad educativa con el fin de preparar el camino para la práctica clínica en donde ejercerá labores de tutor con un grupo de estudiantes.	12
6.- Apariencia docente: Son las referencias del docente en relación a la actitud a tener en el debut. Actitud de cercanía, actitud de autoridad, etc. Mostrarse siempre accesible a los alumnos para cualquier planteamiento respecto a la asignatura. <i>Actitud de cercanía:</i> reporta confianza y participación de los estudiantes. <i>Actitud de autoridad:</i> Pareciera producir respeto y temor (Escartín, 2008).	20
7.- Aprender del error en el aula: Relativo a la opinión que tiene el docente y las acciones que realiza en el aula sobre aceptar los errores como fuente de aprendizaje.	11
8.- Aproximación a la docencia: Relatos que realiza el docente en relación al ingreso a la educación universitaria.	22
9.- Autocrítica por su desempeño docente: Habilidad de examinar y enjuiciar los aspectos negativos de las acciones, pensamientos y	36

comportamientos en el proceso de enseñanza a través del cual intenta aprender de los desaciertos, corregir debilidades y aprovechar las oportunidades de aprendizaje.	
10.- Baja participación en clases: Preocupación por la enseñanza on line, en donde los estudiantes no participan de las sesiones sincrónicas, los docentes aluden falta de interacción.	21
11.- Cambios en el contexto educativo: Descripción de los cambios significativos (cambio de paradigma) que el docente percibe en el contexto de la formación universitaria y específicamente en los estudios de enfermería, desde los inicios de ella como estudiante, como profesora y con los estudiantes de la actualidad.	27
12.- Co-aprendizaje entre estudiantes: Transformación de la práctica pedagógica en donde la profesora privilegia un sistémica de intercambio y colaboración horizontal entre los estudiantes, quienes realizan negociaciones, construcciones y consensos sobre nuevos conocimientos.	14
13.- Concepción del sistema de evaluación: Creencias que el docente posee acerca de los sistemas de evaluación, y de su medición objetiva/subjetiva en el ámbito universitario.	9
14.- Concepción sobre el alumnado: Creencias que el docente posee acerca del alumnado y sus procesos cognitivos en el aprendizaje.	45
15.- Concepción sobre el profesor universitario: Creencias acerca de la imagen, las funciones y el rol que debe cumplir una profesora universitario. Incluye cuestionamientos sobre su propia práctica docente. Lo que quiere hacer y ser en el desempeño de su rol.	31
16.- Concepción sobre la asignatura: Creencias que el docente posee acerca de la naturaleza de la asignatura que está impartiendo y su relación con la disciplina.	8
17.- Concepción sobre la enseñanza: Creencias, significados y sentidos que sostiene el docente sobre la acción de enseñar. Estas concepciones incluyen una aproximación conceptual sobre las distintas formas enseñanza. Incluye las acciones del docente para que el estudiante aprenda mediante la adquisición de nuevos significados a través de una tarea que puede estar relacionada de manera sustancial y no arbitraria de lo que el alumno conoce.	13
18.- Conciencia situacional: La habilidad del docente para mantenerse al tanto de todo lo que está sucediendo (globalmente) en el aula al mismo tiempo que desarrolla su actividad, y de integrar ese sentido de conciencia en lo que está haciendo en ese momento.	6
19.- Conflicto cognitivo: Planteamiento de situaciones dilemáticas, de cuestionamiento y conflicto a través de situaciones reales o imaginarias que requieran del análisis y juicio del alumnado.	8
20.- Conocimiento del alumnado: El conocimiento de los procesos de aprendizaje del alumno sobre el contenido que desea enseñar. La habilidad de hacer "penetrable" el contenido a los estudiantes (Shulman, 1986).	14

Incluye alusiones que hace la profesora respecto a la importancia de conocer al alumnado.	
21.- <i>Conocimiento del contenido (disciplinar/técnico/científico):</i>	20
Comentarios que hace la profesora acerca del dominio disciplinar en la práctica de la enseñanza. Es parte del conocimiento base para la enseñanza. El conocimiento disciplinar en la formación de profesores, es determinante en su interacción con los conocimientos pedagógico y contextual (Garritz, 2009).	
22.- <i>Conocimiento pedagógico/didáctico:</i>	15
Conocimiento del profesor respecto a la producción, control y mejora de las prácticas educativas. Para ejercer con éxito la función docente (es una estructura de un conocimiento más superficial) Incluye las referencias que hace el docente de la formación pedagógica que ha recibido o la que cree que necesita recibir a través de sus necesidades o inquietudes.	
23.- <i>Conocimiento tácito:</i>	3
El conocimiento tácito puede definirse como aquel que se utiliza de forma intuitiva e inconsciente, y que se adquiere mediante la propia experiencia, caracterizándose por ser personal y contextual.	
24.- <i>Contención emocional a los estudiantes:</i>	19
Sostener las emociones de los estudiantes que estaban atravesando la situación de confinamiento producto de la pandemia, a través, del acompañamiento y ofreciendo espacios para la expresión de los sentimientos que les generaba la falta de presencialidad, de prácticas clínicas y de conocimiento, así como también las problemáticas personales.	
25.- <i>Diálogo Reflexivo:</i>	10
Explicitación del diálogo que mantiene con el estudiante, permitiéndole a este expresar sus ideas a través de un ejercicio dialógico que favorece un pensamiento crítico, producto de la experiencia y el saber. Estas prácticas favorecen el convertirse en una profesora reflexiva que busca mejorar continuamente su labor en bien de los intereses de los jóvenes estudiantes (Schön, 1987).	
26.- <i>Disposición para el aprendizaje disciplinar/pedagógico:</i>	24
Manifestaciones del docente relacionadas con estar siempre necesitando aprender, tanto en aspectos clínicos como docentes.	
27.- <i>Empatía didáctica:</i>	13
Interpretaciones que el docente hace de las “hipótesis” de comprensión ¹⁹ , de las preconcepciones que el alumnado tiene de la materia y del propio contenido. Se fundamentan en su conocimiento de las creencias del estudiante acerca del contenido. Implican además la capacidad de ponerse en el lugar del estudiante para lograr identificar	

¹⁹ Medina, Cruz y Jarauta, (2016), señalan que las hipótesis de comprensión, son intervenciones de los estudiantes, en forma de afirmación o de interrogación, que muestra al profesor la forma cómo el alumnado está tratando de asignar un significado al contenido (a partir de los conocimientos previos que ya posee) para hacerlo comprensible.

posibles dificultades de aprendizaje y los mejores modos de transmitir el contenido.	
28.- Enseñar pensamiento crítico: Referente a las acciones del docente para que el estudiante aprenda a pensar desde un posicionamiento crítico: facilitando el juicio, aportando sensibilidad al contexto y haciendo explícito el proceso autocorrectivo.	16
29.- Enseñanza on line: Educación a distancia, utilizando las diferentes tecnologías de la información, con actividades sincrónicas o asincrónicas con lo que se intentó suplir la presencialidad producto de la pandemia.	34
30.- Estrategias de motivación: Descripción que el docente utiliza para motivar al alumnado.	16
31.- Estrategias didácticas (Metodología de Enseñanza-Aprendizaje): Descripción de las actividades de aprendizaje, el proceso de selección y elaboración para enseñar el contenido de la materia de manera didáctica. en ella se incluye el aprendizaje basado en problemas, los casos clínicos, todas ellas incluidas en el marco de clases on line.	22
32.- Experiencias de cuidado: Hace alusión a la experiencia vivida por el docente en el acto de cuidar a otra persona. Vivencias que marcaron su desarrollo profesional.	24
33.- Falta de conocimiento del estudiante: Interpretaciones del conocimiento de los estudiantes, que les falta conocimiento teórico para poder realizar tareas, responder preguntas e integrar conocimientos previos.	15
34.- Feedback del estudiante al profesor: Comentarios de los alumnos relativos a la valoración de la profesora, de la clase, de los métodos y de su proceso de comprensión y acomodación con la enseñanza impartida que sirven como estrategias para mejorar la calidad de las prácticas o metodologías utilizadas.	13
35.- Formas de actuación profesional enfermera (conexión entre teoría y práctica): Descripción de las diversas modalidades, pautas, patrones o formas de proceder en las que enfermería lleva a cabo su trabajo asistencial. (Específicamente con ejemplos de ella como enfermera asistencial, relacionando la teoría con la práctica)	16
36.- Gestión del tiempo: Preocupación constante del docente en relación de ajustar el contenido de la clase a los minutos dispuestos para ello y el nerviosismo que le produce no cumplirlo.	18
37.- Guión de estructura de la clase: Descripción relacionada con las acciones previas a la acción interactiva en el aula por parte del docente. El guion de la clase se utiliza por la necesidad de generar una estructura para evitar inconvenientes y así reforzar una imagen de seriedad y dedicación y evitar inseguridades. Supone un arduo trabajo de planificación.	45
38.- Identidad profesional/Construida por el autoconcepto o por el concepto de otros: La identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otros) y como las construcciones que un actor efectúa de si mismo. A veces	9

se relaciona esto a la calidad de la docencia. Necesidad de validación, identidad, inputs, auto eficacia (Bozu, 2016).	
39.- <i>Improvisación:</i> Referente a las acciones del docente ante situaciones no previstas en las que altera el sentido de lo que tenía planificado	3
40.- <i>Interrogación didáctica:</i> Uso diverso de la interrogación didáctica, en cuanto a sus formas y en cuanto a los objetivos que persiguen los docentes mediante esta estrategia.	13
41.- <i>Mandato de género:</i> Acciones en que incurren las mujeres, (docentes, enfermeras), que se interponen con los roles que les obliga la sociedad por su mandato de género, como por ej. Hacerse cargo de los roles de cuidado (Lagarde, 1996).	24
42.- <i>Material didáctico uso y diseño:</i> Los materiales o apoyo didácticos, se refiere a cualquier tipo de dispositivo (guía de aprendizaje, anotaciones en cuadernos, etc.) diseñado y elaborado con la intención de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye el uso de pizarras virtuales como un espacio de construcción de conocimiento y de proyección del pensamiento del docente acerca del contenido.	17
43.- <i>Mentoría docente:</i> La mentoría es un proceso mediante el cual una persona de más rango y con más experiencia enseña, aconseja, guía y ayuda a otra persona (el tutelado) en su desarrollo y crecimiento personal y profesional. Método para transferir los conocimientos prácticos de una persona a otra (Pol Asmarats, 2013). También considera expresiones en donde el docente desearía una mentoría docente.	26
44.- <i>Necesidad de cercanía con el paciente:</i> Carencia de cercanía con el paciente en el ámbito asistencial el cual se ha visto obstaculizado por el contexto pandemia.	9
45.- <i>Necesidad de conocimiento pedagógico:</i> Referencias que hace el docente de la formación pedagógica que necesita recibir a través de sus necesidades o inquietudes.	46
46.- <i>Necesidad de conocimiento tecnológico:</i> Carencia de habilidades en tecnologías de la información y las comunicaciones necesarias para que el docente realice la enseñanza a través de una comunicación bidireccional, de audio, video y datos con el fin de poder explotar todo el potencial del aprendizaje a distancia e híbrido.	12
47.- <i>Observar la propia actuación docente:</i> Herramienta utilizada en la formación de profesores con el fin de promover la práctica reflexiva y la autonomía docente. Facilita el proceso de toma de conciencia de las propias habilidades, creencias y actitudes, ayuda a objetivar la actuación docente y promueve la formulación de metas y áreas de mejora por los propios implicados en el proceso.	21
48.- <i>Patrones perceptivos:</i> Destrezas rápidas de identificación y reconocimiento de modelos. Por ejemplo, detección de alumnos que pueden mostrar dificultades para seguir las clases.	29

49.- <i>Práctica colaborativa:</i> Expresiones de colaboración interprofesional o trabajo en equipo, tanto en el ámbito asistencial como en el ámbito educativo, privilegiando el dialogo es la base del proceso comunicativo.	15
50.- <i>Preocupaciones en torno a la docencia:</i> La profesora novel en primera instancia lo refiere como todo un reto y oportunidad pero luego refiere ciertas preocupaciones, en torno a querer ser claro, que se entienda lo que explica, hablar en público, inseguridades, el no conocer a los estudiantes, sentirse incómodo, no saber responder las preguntas de los estudiantes. En palabras de Veeman (1984) choque de la realidad.	69
51.- <i>Problemáticas de la enseñanza on line:</i> Para el docente, los problemas hacen referencia a mayor carga de trabajo y estrés por la realización de las tareas diarias o una permanente conectividad que ha hecho más difícil la compaginación con la vida familiar. También refiere a que los estudiantes no prenden sus cámaras, ni micrófonos, no participan, no realizan feedback, y no poder asistir a prácticas clínicas.	74
52.- <i>Querer impactar positivamente a los estudiantes:</i> Significado atribuido por el docente, respecto a la relación educativa y su influencia para su aprendizaje práctico. Necesidad de trascender	18
53.- <i>Recapitulación de contenidos:</i> Momentos en los que el docente hace una síntesis de los contenidos y actividades trabajados con anterioridad en la asignatura.	7
54.- <i>Reconocer la competencia interpersonal en la enseñanza:</i> Comprender los conocimientos, habilidades y actitudes relacionales en los que permean la comunicación, la empatía, el respeto, la negociación.	17
55.- <i>Referentes pasados:</i> Referencias que hace el docente en que conscientemente recurre a sus referentes pasados como alumno, rememorando las actuaciones de los docentes que tuvieron. Se recuerdan las cualidades de antiguos profesores. También rememora todo aquello que sufrieron en su experiencia como alumno.	34
56.- <i>Reflexión en la acción:</i> Capacidad del docente para analizar su pensamiento y/o acción mientras lo/la está formulando/ejecutando explícitamente al alumnado. Este pensamiento de segundo orden sirve para reorganizar lo que hace el docente en el instante de su realización.	15
57.- <i>Reflexión sobre la acción:</i> Procesos de análisis y valoración del pensamiento y acción docente desarrollados a posteriori de haberlos realizado. (O inmediatamente después, incluye por ejemplo las entrevistas)	11
58.- <i>Resolución de dudas:</i> Disposición e interés del docente para solucionar las dudas que los estudiantes pudiesen presentar.	18
59.- <i>Retroalimentación:</i> Retorno de información que realiza el docente al estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Incluye Acciones de los profesores para luego de desarrollar la clase, realizar el cierre de ésta.	5
60.- <i>Rigurosidad terminológica:</i> Uso de un lenguaje técnico preciso y explicitación de su importancia en el aula.	6

61.- <i>Saber hacer</i>: Alusiones que hace el docente de enfermería en relación con la habilidad y destreza que debe poseer el estudiante para desarrollar la competencia del hacer en la práctica clínica el cual se ha visto obstaculizado por la ausencia de éstas secundario a la pandemia.	7
62.- <i>Satisfacción por la labor docente</i>: Alusiones que hace el docente por haber sobrevivido al primer curso, además con docencia on line secundario a la Pandemia. A pesar de un sinnúmero de interrogantes que los abordan se sienten satisfechos por la labor realizada en las asignaturas impartidas o en algunos pasajes de su actuación docente.	36
63.- <i>Seguir instrucciones</i>: Tareas delegadas por la autoridad institucional o académica, sin el debido razonamiento y fundamentación de la misma.	41
64.- <i>Sentimientos, emociones +/-</i>: Estado emocional que se genera cuando el docente evoca episodios asociados a la práctica profesional y/o a su experiencia como docente.	30
65.- <i>Trayectoria asistencial</i>: Referente al recorrido biográfico del docente en el ámbito asistencial y de gestión. Incluye a la distribución de los horarios y jornadas laborales a los cuales se somete durante la labor asistencial. Descripción de los lugares, tales como servicios, especialidades, tipo de paciente donde se ha desarrollado. Incluye referencias que hace el docente de la formación profesional que ha recibido, que lo hagan experto en su área disciplinar. Aprendizaje y acompañamiento de compañeros de experiencia avanzada, en el desarrollo del rol profesional en la asistencia propiamente tal.	64
66.- <i>Trayectoria docente</i>: Referente al recorrido biográfico del docente.	20

Total Unidad de significados	1.380
-------------------------------------	-------

Nota: Elaboración propia.

A continuación se presenta una tabla de frecuencias de doble entrada: Profesora y Categorías con el fin de tener una visión panorámica de la distribución de las categorías en el corpus de datos.

Tabla 16

Tabla de frecuencia doble entrada: docentes y categorías.

Categoría	Caso 1	Caso 2
Actualizar conocimientos disciplinares	0	10
Analogías y/o metáforas	6	0

Anécdotas y Transferencia experiencial:	27	11
Anticipación de contenidos	5	5
Anticipación/preparación para la práctica	4	8
Apariencia docente	12	8
Aprender del error en el aula	10	1
Aproximación a la docencia	12	10
Autocrítica por su desempeño docente	25	11
Baja participación en clases	1	20
Cambios en el contexto educativo	9	18
Co-Aprendizaje entre estudiantes	14	0
Concepción del sistema de evaluación	1	8
Concepción sobre el alumnado	21	24
Concepción sobre el profesor universitario	19	12
Concepción sobre la asignatura	6	2
Concepción sobre la enseñanza	10	3
Conciencia situacional	4	2
Conflicto cognitivo	6	2
Conocimiento del alumnado	5	9
Conocimiento del contenido (disciplinar/técnico/científico)	7	13
Conocimiento pedagógico/didáctico	8	7
Conocimiento tácito	0	3
Contención emocional a los estudiantes	19	0
Diálogo Reflexivo	9	1
Disposición para el aprendizaje disciplinar/pedagógico	17	7
Empatía didáctica	7	6
Enseñanza on line	19	15
Enseñar pensamiento crítico	4	12
Estrategias de motivación	6	10
Estrategias didácticas (Metodología de E-A)	9	13
Experiencias de cuidado	13	11
Falta de conocimiento del estudiante	6	9
Feedback del estudiante al profesor	1	12
Formas de actuación profesional enfermera (conexión entre teoría y práctica)	8	8
Gestión del tiempo	13	5
Guión de estructura de la clase	23	22
Identidad profesional/Construida por el autoconcepto o por el concepto de otros	5	4
Improvisación	2	1
Interrogación didáctica	8	5
Mandato de género	3	21
Material didáctico uso y diseño	15	2
Mentoría docente	16	10
Necesidad de cercanía con el paciente	5	4

Necesidad de conocimiento pedagógico	29	17
Necesidad de conocimiento tecnológico	1	11
Observar la propia actuación docente	11	10
Patrones perceptivos	23	6
Práctica colaborativa	12	3
Preocupaciones en torno a la docencia	34	35
Problemáticas de la enseñanza on line	33	41
Querer impactar positivamente a los estudiantes	16	2
Recapitulación de contenidos	1	6
Reconocer la competencia interpersonal en la enseñanza:	14	3
Referentes pasados	19	15
Reflexión en la acción	12	3
Reflexión sobre la acción	7	4
Resolución de dudas	10	8
Retroalimentación	3	2
Rigurosidad terminológica	6	0
Saber hacer	0	7
Satisfacción por la labor docente	23	13
Seguir instrucciones	22	19
Sentimientos, emociones +/-	15	15
Trayectoria asistencial	40	24
Trayectoria docente	3	17
Total Unidad de significados	754	626

Nota: Elaboración propia.

De una primera lectura y luego del largo y denso análisis comparé el valor numérico de las unidades de significado y sus categorías entre los dos casos de estudio. Los resultados de la tabla de frecuencia muestran lo variada y diversa que se presenta la realidad.

Ahora bien, con el fin de realizar un primer acercamiento cuantitativo, presento a continuación una tabla de doble entrada: categorías y frecuencia del Caso 1 ordenada de mayor a menor frecuencia.

Tabla 17

Tabla de frecuencia doble entrada: Caso 1 y categorías

Categorías Caso 1	Frecuencia
+ de 30	
Trayectoria asistencial	40
Preocupaciones en torno a la docencia	34
Problemáticas de la enseñanza on line	33
De 20 a 30	
Necesidad de conocimiento pedagógico	29
Anécdotas y Transferencia experiencial:	27
Autocrítica por su desempeño docente	25
Satisfacción por la labor docente	23
Patrones perceptivos	23
Guión estructura de la clase	23
Seguir instrucciones	22
Concepción sobre el alumnado	21
De 10 a 19	
Referentes pasados	19
Enseñanza on line	19
Contención emocional a los estudiantes	19
Concepción sobre el profesor universitario	19
Disposición para el aprendizaje disciplinar/pedagógico	17
Querer impactar positivamente a los estudiantes	16
Mentoría docente	16
Sentimientos, emociones + o -	15
Material didáctico uso y diseño	15
Reconocer la competencia interpersonal en la enseñanza	14
Co-aprendizaje entre estudiantes	14

Gestión del tiempo	13
Experiencias de cuidado	13
Reflexión en la acción	12
Práctica colaborativa	12
Aproximación a la docencia	12
Apariencia docente	12
Observar la propia actuación docente	11
Resolución de dudas	10
Concepción sobre la enseñanza	10
Aprender del error en el aula	10
De 0 a 9	
Estrategias didácticas (Metodología de E-A)	9
Dialogo reflexivo	9
Cambios en el contexto educativo	9
Interrogación didáctica	8
Formas de actuación profesional	8
Conocimiento pedagógico/didáctico	8
Reflexión sobre la acción	7
Empatía didáctica	7
Conocimiento del contenido (disciplinar/técnico/científico)	7
Concepción sobre la asignatura	6
Conflicto cognitivo	6
Estrategias de motivación	6
Falta de conocimiento del estudiante	6
Rigurosidad terminológica	6
Analogías y/o Metáforas	6
Anticipación de contenidos	5
Conocimiento del alumnado	5

Identidad profesional construida por autoconcepto o por el concepto de otros	5
Necesidad de Cercanía con el paciente	5
Anticipación preparación para la práctica	4
Enseñar pensamiento crítico	4
Conciencia situacional	4
Mandato de género	3
Trayectoria docente	3
Retroalimentación	3
Improvisación	2
Baja Participación en clases virtuales	1
Concepción del sistema de evaluación	1
Feedback del estudiante al profesor	1
Necesidad de conocimiento tecnológico	1
Recapitulación de contenidos	1
Actualizar conocimientos disciplinares	0
Saber "hacer"	0
Conocimiento tácito	0

Nota: Elaboración propia.

A continuación se presenta una tabla de doble entrada: categorías y frecuencia del caso 2 ordenada de mayor a menor frecuencia.

Tabla 18

Tabla de frecuencia doble entrada: Caso 2 y categorías

Categorías Caso 2	Frecuencia
+ de 30	
Problemáticas de la enseñanza on line	41
Preocupaciones en torno a la docencia	35
De 20 a 30	
Concepción sobre el alumnado	24
Trayectoria asistencial	24
Guión de Estructura de la clase	22
Mandato de género	21
Baja Participación en clases virtuales	20
De 10 a 19	
Seguir instrucciones	19
Cambios en el contexto educativo	18
Necesidad de conocimiento pedagógico	17
Trayectoria docente	17
Enseñanza on line	15
Referentes pasados	15
Sentimientos, emociones + o -	15
Conocimiento del contenido (disciplinar/técnico/científico)	13
Estrategias didácticas (metodologías EA)	13
Satisfacción por la labor docente	13
Concepción sobre el profesor universitario	12
Enseñar pensamiento crítico	12
Feedback del estudiante al profesor	12
Autocrítica por su desempeño docente	11
Experiencias de cuidado	11

Necesidad de conocimiento tecnológico	11
Anécdotas y Transferencia experiencial:	11
Actualizar conocimientos disciplinares	10
Aproximación a la docencia	10
Estrategias de motivación	10
Mentoría docente	10
Observar la propia actuación docente	10
De 0 a 9	
Conocimiento del alumnado	9
Falta de conocimiento del estudiante	9
Anticipación preparación para la práctica	8
Apariencia docente	8
Concepción del sistema de evaluación	8
Formas de actuación profesional enfermera (conexión entre teoría y práctica)	8
Resolución de dudas	8
Conocimiento pedagógico/didáctico	7
Disposición para el aprendizaje disciplinar/pedagógico	7
Saber "hacer"	7
Empatía didáctica	6
Patrones perceptivos	6
Recapitulación de contenidos	6
Anticipación de contenidos	5
Gestión del tiempo	5
Interrogación didáctica	5
Identidad profesional construida por autoconcepto o por el concepto de otros	4
Necesidad de Cercanía con el paciente	4
Reflexión sobre la acción	4
Concepción sobre la enseñanza	3

Conocimiento tácito	3
Práctica colaborativa	3
Reconocer la competencia interpersonal en la enseñanza	3
Reflexión en la acción	3
Concepción sobre la asignatura	2
Conciencia situacional	2
Conflicto cognitivo	2
Material didáctico uso y diseño	2
Querer impactar positivamente a los estudiantes	2
Retroalimentación	2
Aprender del error en el aula	1
Dialogo reflexivo	1
Improvisación	1
Analogías y/o Metáforas	0
Co-aprendizaje entre estudiantes	0
Contención emocional a los estudiantes	0
Rigurosidad terminológica	0

Nota: Elaboración propia.

La elevada frecuencia en ambos casos de las categorías *Trayectoria asistencial*, *Preocupaciones en torno a la docencia* y *Problemáticas de la enseñanza online*, me ofreció un primer acercamiento de lo que podrían ser las metacategorías, proceso en que más adelante orientó la codificación axial.

- La trayectoria asistencial de las profesoras participantes en reiteradas ocasiones marcó el inicio de toda conversación formal e informal, otorgándole gran valor a su recorrido biográfico profesional y considerándolo esencial para el desarrollo de la docencia universitaria.

- Las preocupaciones en torno a la docencia fueron manifestadas en la voz de las participantes, como aquellas inseguridades que le ofrecía el ser profesora debutante, de hacerlo bien, de hacerse comprender, de ajustarse a los tiempos, de no cometer errores, el no saber responder las preguntas de los estudiantes, entre otros.
- Las problemáticas de la enseñanza on line fueron referidas en mayor frecuencia por conjugar el hecho de debutar en la enseñanza y en contexto de pandemia que las obligaba a adoptar este cambio de modalidad, intentando que convergieran la vida como educadora y de madre de familia, así como también los problemas tecnológicos y la relación dialógica con los estudiantes.

Es importante, hacer referencia, a las categorías no coincidentes entre ambos casos.

Tabla 19

Categorías no coincidentes

Categorías NO coincidentes	Caso 1	Caso 2
Actualización conocimientos disciplinares	0	10
Conocimiento tácito	0	3
Saber hacer	0	7
Analogías y/o metáforas	6	0
Aprendizaje entre estudiantes	14	0
Contención emocional a los estudiantes	19	0
Rigurosidad terminológica	6	0

Si bien no las utilicé las tablas de frecuencias hasta aquí presentadas como criterio fundamental para el análisis, sí me sirvieron como orientaciones, pues buscaba que el significado apareciera mediante el ejemplo particular, y teniendo en cuenta lo que afirma Stake (2010:72) a veces podemos encontrar significados importantes en pocos ejemplos, pero

normalmente los significados importantes surgen de las situaciones que se repiten una y otra vez.

6.6.3. Codificación axial: Reagrupación en núcleos temáticos o metacategorías

Una vez acabado el proceso de fragmentación, codificación y categorización, en un segundo nivel de análisis, denominado codificación axial, se agrupan y estructuran las categorías emergentes con el fin de elaborar las metacategorías o núcleos temáticos teniendo en cuenta sus características, similitudes y diferencias para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos.

Para Corbin y Strauss (2002:134) la codificación axial es “el acto de relacionar categorías o metacategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrelazan y vinculan los fenómenos”. El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta, y relacionar las categorías con las metacategorías.

La técnica de análisis que adopté del método de comparaciones constantes en la codificación axial, adicional a las mencionadas en la codificación abierta, fue el continuo refinamiento y depuración de las categorías, que para Coffey y Atkinson (2003), es la “exposición de los datos” de modo tal que tras su lectura exploré la composición de cada conjunto de datos codificado en el interior de cada categoría, para integrarlas y relacionarlas entre sí utilizando para ello los esquemas conceptuales de mi marco teórico y de interpretación de las 66 categorías, resulta la integración en 8 metacategorías o núcleos temáticos identificados.

En la siguiente tabla se presenta la matriz de análisis en la cual, en la columna de la izquierda se presentan las categorías con sus frecuencias, seguida de la columna de las metacategorías con su respectiva sumatoria total de Unidades de Significado (UdeS) que evidencia el peso de cada una de ellas en el total de categorías.

Tabla 20

Tabla de metacategorías y categorías asociadas, con las frecuencias.

METACATEGORIA	CATEGORIA	FREC.
Iniciación a la docencia universitaria (UdeS:215)	Aproximación a la docencia	22
	Autocrítica por su desempeño docente	36
	Mentoría docente	26
	Observar la propia actuación docente	21
	Preocupaciones en torno a la docencia	69
Necesidad de conocimiento pedagógico (UdeS:161)	Seguir instrucciones	41
	Aprender del error en el aula	11
	Disposición para el aprendizaje disciplinar/pedagógico	24
	Gestión del tiempo	18
	Guión estructura de la clase	45
	Material didáctico uso y diseño	17
	Necesidad de conocimiento pedagógico	46
Transformación del saber práctico al pedagógico (UdeS:170)	Analogías y/o metáforas	6
	Anécdotas y transferencia experiencial	38
	Anticipación de contenidos	10
	Anticipación preparación para la práctica	12
	Conflicto cognitivo	8
	Conocimiento del alumnado	14
	Conocimiento pedagógico/didáctico	15
	Enseñando pensamiento crítico	16
	Estrategias didácticas (metodología de E-A)	22
	Improvisación	3
	Interrogación didáctica	13
	Recapitulación de contenidos	7
	Rigurosidad terminológica	6
	Actualizar conocimientos disciplinares	10
	Elaboración del conocimiento profesional docente (UdeS:224)	Cambios en el contexto educativo
Co-aprendizaje entre estudiantes		14

	Conocimiento del contenido disciplinar	20
	Experiencias de cuidado	24
	Formas de actuación profesional enfermera	16
	Práctica colaborativa	15
	Referentes pasados	34
	Trayectoria asistencial	64
Educación en contingencia (UdeS:262)	Baja participación en clases virtuales	21
	Enseñanza on line	34
	Falta de conocimiento del estudiante	15
	Mandato de género	24
	Necesidad de cercanía con el paciente	9
	Necesidad de conocimiento tecnológico	12
	Problemáticas de la enseñanza on line	74
	Saber hacer	7
	Satisfacción por la labor docente	36
	Sentimientos, emociones	30
Modelo mental en acción del docente (UdeS:106)	Concepción del sistema de evaluación	9
	Concepción sobre el alumnado	45
	Concepción sobre el profesor universitario	31
	Concepción sobre la asignatura	8
	Concepción sobre la enseñanza	13
Construcción de la identidad docente (UdeS:112)	Apariencia docente	20
	Contención emocional a los estudiantes	19
	Estrategias de motivación	16
	Feedback del estudiante al profesor	13
	Identidad profesional construida por autoconcepto o concepto de otros	9
	Querer impactar positivamente a los estudiantes	18
	Reconocer la competencia interpersonal en la enseñanza	17
Práctica reflexiva (UdeS:130)	Conciencia situacional	6
	Conocimiento tácito	3

Dialogo reflexivo	10
Empatía didáctica	13
Patrones perceptivos	29
Reflexión en la acción	15
Reflexión sobre la acción	11
Resolución de dudas	18
Retroalimentación	5
Trayectoria docente	20

Nota: Elaboración propia.

Seguidamente se aporta una tabla con las definiciones de cada una de las metacategorías y las categorías que le corresponden.

Tabla 21

Definición de las metacategorías

METACATEGORIA	DEFINICIÓN	CATEGORIAS
Iniciación a la docencia universitaria	Describe las inserción laboral a las tareas de enseñanza como punto de partida. Se argumenta la relevancia del acompañamiento al profesorado en las etapas iniciales. Los retos planteados por la tarea docente le exige estar constantemente preocupados por su desempeño, por hacer las cosas bien, realizando constantemente autocrítica de la elaboración de su enseñanza.	Aproximación a la docencia
		Autocrítica por su desempeño docente
		Mentoría docente
		Observar la propia actuación docente
		Preocupaciones en torno a la docencia
Necesidad de conocimiento pedagógico	Reiteradas manifestaciones que realiza el docente en sus inicios. Si bien se considera experta un área disciplinar, supone la falta de conocimiento pedagógico con el fin de poder estructurar una clase en la fase pre-activa e interactiva de la enseñanza.	Seguir instrucciones
		Aprender del error en el aula
		Disposición para el aprendizaje disciplinar/pedagógico
		Gestión del tiempo
		Guión estructura de la clase
		Material didáctico uso y diseño
Necesidad de conocimiento pedagógico		
		Analogías y/o metáforas

Transformación del saber práctico al pedagógico	Saber práctico que posee el docente producto de su formación disciplinar de la Enfermería y el cómo éste debe ser modificado para hacerlo asequible a los estudiantes. Considera relevante para ello, el contar con conocimiento pedagógico y conocimiento de los estudiantes. Incluye la intención pedagógica, las diferentes estrategias didácticas y vías de transformación del saber.	Anécdotas y transferencia experiencial
		Anticipación de contenidos
		Anticipación preparación para la práctica
		Conflicto cognitivo
		Conocimiento del alumnado
		Conocimiento pedagógico/didáctico
		Enseñando pensamiento crítico
		Estrategias didácticas (metodología de E-A)
		Improvisación
		Interrogación didáctica
Recapitulación de contenidos		
Rigurosidad terminológica		
Elaboración del conocimiento profesional docente	Cuerpo de conocimientos y habilidades que son necesarias para la profesión docente. Relaciona los discursos teóricos con los prácticos de la Enfermería y los mecanismos que utiliza para su elaboración. El conocimiento de la materia que se imparte está basada por la trayectoria biográfica del profesorado.	Actualizar conocimientos disciplinares
		Cambios en el contexto educativo
		Co-aprendizaje entre estudiantes
		Conocimiento del contenido disciplinar
		Experiencias de cuidado
		Formas de actuación profesional enfermera
		Práctica colaborativa
		Referentes pasados
Trayectoria asistencial		
Educar en contingencia	Uso de diversas estrategias didácticas y tecnológicas con el fin de suplir la falta de presencialidad provocada por la pandemia del Covid-19. Incluye aspectos socioemocionales tanto de estudiantes como de profesores.	Baja participación en clases virtuales
		Enseñanza on line
		Falta de conocimiento del estudiante
		Mandato de género
		Necesidad de cercanía con el paciente
		Necesidad de conocimiento tecnológico

		Problemáticas de la enseñanza on line
		Saber hacer
		Satisfacción por la labor docente
		Sentimientos, emociones
Modelo mental en acción del docente	Engloba las concepciones pedagógicas de modo intuitivo que tienen las profesoras sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstas requieren un proceso cognitivo mental del cómo conciben la enseñanza, la evaluación, el alumnado y su propio rol como docentes.	Concepción del sistema de evaluación
		Concepción sobre el alumnado
		Concepción sobre el profesor universitario
		Concepción sobre la asignatura
		Concepción sobre la enseñanza
Construcción de la identidad docente	Características personales que destaca en su acción la profesora novel, con el fin de ir gestando su identidad docente. Incluye variadas formas en que necesita de la influencia externa, ya sea de sus pares o estudiantes para delinear su autoconcepto de si y definir su estilo de enseñanza.	Apariencia docente
		Contención emocional a los estudiantes
		Estrategias de motivación
		Feedback del estudiante al profesor
		Identidad profesional construida por autoconcepto o concepto de otros
		Querer impactar positivamente a los estudiantes
		Reconocer la competencia interpersonal en la enseñanza
Práctica reflexiva	Capacidad de reflexionar sobre las propias acciones docentes, para adoptar una postura o actitud crítica hacia su práctica involucrándose en un proceso de adaptación y aprendizaje continuo. Incluye la reflexión posterior a la acción docente, que lo lleva a reestructurar su práctica.	Conciencia situacional
		Conocimiento tácito
		Dialogo reflexivo
		Empatía didáctica
		Patrones perceptivos
		Reflexión en la acción
		Reflexión sobre la acción
		Resolución de dudas
		Retroalimentación
Trayectoria docente		

Nota: Elaboración propia.

Para finalizar, con la codificación axial, se presenta un análisis comparativo entre las 8 metacategorías que componen el corpus de datos, observando el porcentaje de categorías y unidades de significado que cada uno de ellos posee respecto al total.

Tabla 22

Porcentajes categorías y metacategorías

METACATEGORIAS	CATEGORIAS		U. SIGNIFICADO	
Iniciación a la docencia universitaria.	6	9,1%	215	15,6%
Necesidad de conocimiento pedagógico.	6	9,1%	161	11,7%
Transformación del saber práctico al pedagógico.	13	19,7%	170	12,3%
Elaboración del conocimiento profesional docente.	9	13,6%	224	16,2%
Educación en contingencia.	10	15,2%	262	18,9%
Modelo mental en acción del docente.	5	7,5%	106	7,7%
Construcción de la identidad docente.	7	10,6%	112	8,2%
Práctica reflexiva.	10	15,2%	130	9,4%
Total	66	100%	1.380	100%

Nota: Elaboración propia.

6.6.4. Codificación selectiva: Identificación de ejes cualitativos o dominios en integración de los resultados

En este tercer nivel de análisis se realizó el proceso de codificación selectiva. El objetivo es encontrar unos dominios que transversalmente reflejen los datos y las metacategorías analizadas en un proceso de integración y refinación, reconociendo las relaciones a medida que fueron emergiendo, proporcionando un hilo conductor de las partes del dialogo hermenéutico entre los datos, la investigadora y la literatura.

Corbin y Strauss (2002) proponen un análisis de proceso, en donde se puede describir una serie de secuencias de acciones que van evolucionando en respuesta a una situación o contexto. Éstas pueden ser ordenadas, interrumpidas, secuenciales o coordinadas, relacionadas todas con el mismo propósito.

Por tanto, esto es lo que me ocasionó mayor coherencia luego de realizar la codificación abierta y axial, en donde me doy cuenta, que el fenómeno de estudio se aborda a través de un *proceso*, que viven las profesoras noveles que debutan en la enseñanza y visualizo claramente, como se presenta un *Inicio*, un *Nudo* y un *Desenlace*, emergiendo 3 Dominios cualitativos que se ilustran en la siguiente figura.

Figura 4

Dominios Cualitativos

DOMINIO 1	Inicio	Iniciando en la docencia universitaria: fragmentando mis concepciones.
DOMINIO 2	Nudo	Elaborando mi conocimiento pedagógico: en camino hacia una práctica reflexiva.
DOMINIO 3	Desenlace	Transformando el saber práctico: reconociéndome como docente.

Nota: Macías, L. (2022). Elaboración propia.

Estos dominios, se relacionan entre ellos y constituyen un proceso que le da el sentido global a la investigación. Alrededor de estos tres dominios, y considerando el marco teórico construido, presentaré en el siguiente capítulo, los resultados.

PARTE 5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. LOS RESULTADOS

En este capítulo, expondré los resultados que responden a los objetivos específicos de la investigación, siendo los siguientes:

1. Describir el proceso de iniciación a la docencia universitaria de enfermeras con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria.
2. Describir las necesidades de conocimiento pedagógico de las enfermeras que transitan al rol docente.
3. Identificar las vías y formas en que las profesoras noveles de Enfermería transforman su conocimiento profesional para enseñarlo.
4. Describir el proceso de transformación de conocimientos prácticos a conocimientos pedagógicos que realizan las profesoras noveles de Enfermería para hacerlos comprensibles al alumnado.
5. Comprender la vivencia de una enfermera con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria en su transitar a profesora novel.

Es así como, en la siguiente tabla evidencio los dominios y su relación con los objetivos descritos:

Tabla 23

Relación cumplimiento de objetivos versus los dominios resultantes

Dominios	Respuesta Objetivos
• Iniciando en la docencia universitaria: fragmentando mis concepciones.	1 y 2
• Elaborando mi conocimiento pedagógico: en camino hacia una práctica reflexiva.	3
• Transformando el saber práctico: reconociéndome como docente.	4 y 5

Fuente: Macías, L. (2022). Datos de la investigación derivados del análisis en Atlas ti.

Los resultados de esta investigación tributan al objetivo general que es *Comprender la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en profesoras*

novelas de Enfermería con amplia trayectoria profesional, es por ello que, en el intento de develarlo, donde tanto profesoras, aulas y contextos, interactúan entre sí, me he dado cuenta que esto se realiza a través de un proceso lineal, es decir, como una secuencia de acciones o fases que atraviesa el docente cuando inicia su actividad pedagógica.

El inicio de este proceso comienza con la dimensión *Iniciando en la docencia universitaria: fragmentando mis concepciones*, describe la inserción a la docencia universitaria, los modelos mentales en acción del docente y las necesidades de conocimiento pedagógico que éste presenta.

El desarrollo del nudo de este proceso, continua con la dimensión *Elaborando mi conocimiento pedagógico: en camino hacia una práctica reflexiva*, identifica la elaboración del conocimiento profesional del docente y la práctica reflexiva que éste realiza.

El desenlace de este proceso se presenta con la dimensión *Transformando el saber práctico: reconociéndome como docente*, describe e intenta comprender lo que fue para los docentes, educar en contingencia, la transformación de su saber práctico al pedagógico y la construcción de su identidad como docentes.

Cabe agregar, que el sistema de notación utilizado para presentar las unidades de significado e identificar a las profesoras con el fin de preservar sus identidades como ha sido la tónica de esta investigación, es el siguiente.

Las profesoras serán denominadas como P1 correspondiente al caso 1 y P2 correspondiente al caso 2, las alusiones a nombres propios que se vean reflejados en las citas serán cambiados a nombres ficticios, EB se refiere a las entrevistas biográficas y EAP, da cuenta de las entrevistas realizadas a posteriori de la observación denominadas entrevistas de análisis de la práctica docente. Del mismo modo, se presentarán los fragmentos textuales los cuales irán en cursiva, acompañado del número de la fuente primaria y el número de la unidad de significado de dicha fuente.

Los resultados que a continuación se presentan fueron condensados en 66 categorías que expresaban 1.380 unidades de significados de ambos casos de estudio. Posteriormente, luego de un arduo trabajo de interpretación emergieron 8 metacategorías que denotaron una secuencia de acciones que se enuncian en 3 dominios cualitativos.

7.1 INICIANDO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: FRAGMENTANDO MIS CONCEPCIONES.

Este dominio cualitativo da respuesta al inicio del proceso, es decir cuando se insertan las profesoras noveles de enfermería, en un nuevo puesto de trabajo dentro del mundo de la enseñanza. Para Marcelo et al. (2009) el proceso de inserción es largo y se configura por diferentes fases y momentos. La fase de iniciación en la docencia se caracteriza por ser una instancia de socialización, expectativas, cambios, creencias y necesidades, que sitúan al profesorado novel de educación superior, en una posición de debilidad, desde donde le resulta complejo hacer frente.

A partir de la reflexión inicial que presentan ambas profesoras noveles de Enfermería, participantes de esta investigación, replantean su quehacer, elaboran modelos mentales de lo que serían para ellas ideales de la enseñanza y van siendo conscientes de las necesidades en cuestiones pedagógicas que surgen al interior de su práctica docente. Estas cuestiones, responden a las metacategorías que están íntimamente relacionadas con las vivencias sostenidas: Iniciación a la docencia universitaria, Modelo mental en acción del docente y Necesidad de Conocimiento pedagógico.

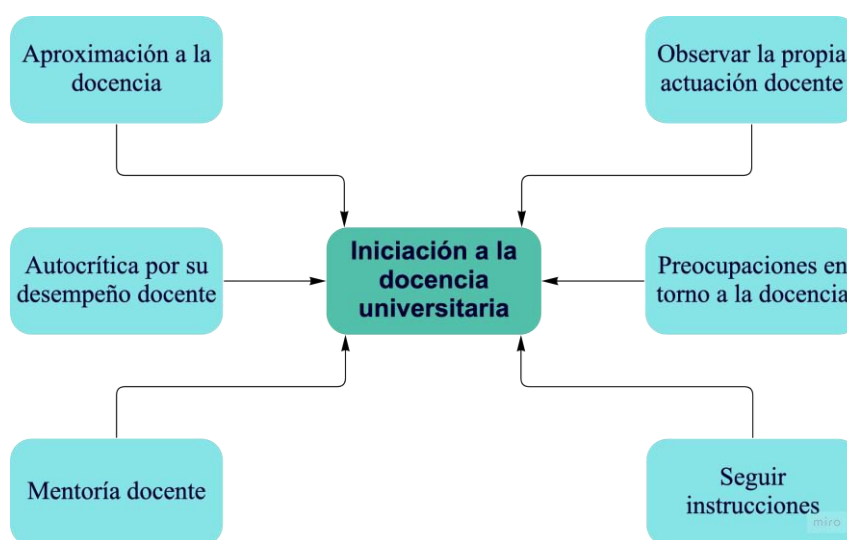
7.1.1 Iniciación a la docencia universitaria

En palabras de Marcelo (2009b) los profesores transitan un proceso cuando se inician en la enseñanza, que atraviesan desde la etapa de formación inicial, la etapa de la inserción hasta la etapa de desarrollo profesional, siendo esta metacategoría la que hace relación, precisamente, a la etapa de inserción en la docencia universitaria. Esta última, coincide con

una etapa turbulenta, minada por la incertidumbre y la inseguridad, en donde convergen sentimientos encontrados al saberse falto de experiencia pedagógica (León y López, 2011). En este sentido, Feiman, (2001b) señala que los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Las categorías que la describen se presentan en la siguiente figura:

Figura 5

Conformación de la metacategoría Iniciación a la docencia universitaria.



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia derivada del análisis en Atlas ti.

7.1.1.1 Aproximación a la docencia.

La categoría aproximarse a la docencia universitaria, corresponde a los primeros contactos con la realidad de la enseñanza de la enfermería, lugar en que se asume el papel profesional destinado a ser un docente, en donde se debe enseñar y aprender a enseñar. Esta etapa supone una serie de vivencias que experimenta la profesora al sentirse nueva, ya que intuitivamente lleva a cabo actividades en que cree desarrollar toda una expansión de saberes derivados de su trayectoria profesional, así lo refiere una de las participantes:

Sí, porque el año pasado como te digo, era la nueva, estuve como que yo sola me dirigí no más, como que fue muy intuitivo, fue como que me dejaron, así como: “Haz esto” y no me dijeron cómo, P1_EB.109.1:98

Del mismo modo, cuando la profesora recuerda sus inicios, en donde no tenía una mayor participación más que ser observadora de las clases de otros colegas, en esta fase se da cuenta que debe comenzar a socializar profesionalmente, conociendo la cultura académica, aprendiendo las normas institucionales, los valores, las conductas y los nombres de los estudiantes, como lo enuncia la siguiente experiencia:

Las tutorías se hacían el año pasado, pero como yo era docente nueva, yo solo miraba, yo solo decía, hay tutoría, me metía, daba mis opiniones y miraba, el año pasado era nueva, entonces como que no ubicaba nada; entonces, es difícil aprenderse los nombres de los alumnos, P2_EAP_02.4.14:3

Ahora bien, en el caso de las profesoras participantes, la experiencia profesional que tenían fue el punto de partida para iniciarse, pues la consideran indispensable a la hora de impartir la enseñanza. Esta experiencia previa es producto de su formación y trayectoria profesional como enfermeras, siendo ésta un pilar básico, sobre todo en los primeros años:

Me postulé y quedé porque igual tenía experiencia, mucha experiencia en atención primaria y lo que necesitaban era una docente para el área del APS y ahí estoy. Yo no he trabajado con alumnos de pregrado en sala de clase, yo he trabajado con alumnos de posgrado en sala de clase, pero no con alumnos de pregrado y es distinto. P2_EB.4.10:126

Respecto a la inserción a la docencia, Marcelo (2009) ha descrito que en este período se fomenta e impulse la indagación, innovación, reflexión y el crecimiento personal y profesional del docente, con el fin de “empezar con buen pie”, término acuñado por el mismo autor (Marcelo, 2013) pues la forma en que se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor.

En el caso de las experiencias profesionales previas al acceso a la universidad, para autores como Delgado y Boza (2016), éstas son las que permiten lograr descubrimientos que habilitan la reflexión sobre el modelo pedagógico y profesional y sientan las bases de la

didáctica, constituyéndose así, el conocimiento práctico emanado de la propia experiencia en cada área de desempeño (Castillo et al., 2019).

7.1.1.2 Autocrítica por su desempeño docente.

En esta categoría, la autocrítica está presente en sus acciones docentes, las profesoras noveles con amplia experiencia profesional están constantemente autoevaluando su desempeño, quieren corregir rápidamente sus acciones para fortalecer lo que se está haciendo bien y mejorar o cambiar lo que considera que están haciendo mal, siendo esto un desafío y así lo refiere una de ellas:

Yo soy bien autocrítica...pero ahora que me vi una hora cuarenta, yo dije: “¡Dios mío! Tengo que arreglar la mitad de mi vida”. tengo que mejorar tanto que me gusta, o sea, espero algún día decir: “Hoy sí que lo estoy haciendo mucho mejor, antes daba pena, ahora ya lo estoy haciendo mejor”, me puse nerviosa al verme, porque dije: “Estoy hablando súper rápido” “¡Chuta!” me sentí como que tenía mucho que trabajar, dije: “¡Wow! no me gustó lo que vi y dije: “Ya, tengo un gran desafío, tengo que mejorar, me extendí... repetía mucho, por ejemplo decía: “Sí, entonces esto, entonces por ejemplo esto” encontré que no estaba bien por ser como muy natural, perdí como la impronta profesional. P1_EAP_01.6.2:57

Así mismo en ocasiones, experimentan sensaciones de rabia y frustración al referirse al desempeño en donde consideran que no lo hicieron bien, queriendo que no existan errores ni tampoco que se presenten imprevistos en sus clases. Fue así la experiencia que relata una de las docentes:

Me da rabia, porque a mí específicamente, yo cuando veo una presentación me carga verla así minimizada, me carga, me corta, pierdo el hilo de la clase, yo me desconcentro, entonces tampoco yo puedo entregar mi clase como quisiera. Pero a mí no me gusta, si preparé una clase, la hice bonita, le puse animación, preparé los contenidos, yo me preparé para la clase, yo quiero que me salga lo mejor posible, pero no fue. P2_EAP_01.64.11:41

En este sentido, como recoge Escartín et al. (2008) el profesorado novel, tiende a ser demasiado severo, menoscabándose en numerosas ocasiones, no obstante, el realizar la autocrítica resulta relevante para develar errores o aspectos mejorables. El no bajar la guardia es vital, para evitar atraparse en los complejos, los miedos y las dudas. Para Ramírez Caro

(2013) no se puede concebir a un educador que no ejerza la crítica y a la vez sea autocrítico. No podría crecer como persona ni podría propiciar el cambio y el crecimiento en sus educandos, en sus colegas, en la institución y en la sociedad en general.

7.1.1.3 Mentoría docente.

Cuando la profesora debutante se inicia en la docencia, la mentoría docente es necesaria para poder aprender de los profesores más experimentados, en ocasiones es la jefatura directa quien proporciona las primeras directrices o lineamientos que las profesoras consideran relevantes, pues de forma consciente o inconsciente son tomados como referentes:

*La jefa de la asignatura te dice: “Haz esto”, me dice: “Pon los cuidados de enfermería como si estuvieras en cirugía frente a un paciente” entonces dije: “¡Ah, ya! Eso sí lo puedo hacer” ¿y tengo que bajarlo? .me dijo: “No, tranquila, si no más tienes que bajarte un poquito” entonces dije: Bueno, si ella me lo dice, pero quería que ella supiera que yo nunca he estado en cirugía, sí... de verdad que nunca había estado con alguien como ella que te diera, cada reunión que teníamos (tenemos dos reuniones a la semana) reflexionamos sobre: “¿Y cómo les fue? ¿Qué hicieron? ¿Qué piensan de esto?” todas las profes cuentan su experiencia, entonces yo me nutro de todo lo que ellas van diciendo: “Sí, yo hice esto, yo hice esto otro”***PI_EB.109.1:299**

En las clases que se impartieron de modo sincrónico, fue clave el acompañamiento de una colega más experimentada, ya que consideraron que el contexto fue más complejo que las clases presenciales, y éste apoyo se traducía en aspectos técnicos asociados a la enseñanza virtual. El soporte técnico permite que la docente se sienta más tranquila, y pueda concentrarse en el contenido e impartir la clase, tal como refiere en la siguiente cita:

En realidad como que yo estoy acostumbrada a que siempre haya alguien más, alguna docente más, porque me dicen: “No se escucha, no se entendió, te quedaste pegada” y yo no sigo hablando, hablando y hablando, a veces es difícil, porque los alumnos como que no dicen nada tampoco; pero yo igual me siento más segura... no más segura, sino que me siento más tranquila al saber que hay otra colega que me puede estar diciendo: “Oye no se escucha” cuando no está la otra colega como que igual uno se siente como coja, por decirlo así... por ejemplo, yo generalmente soy la que apoyo, entonces les digo: “Edith, no se escuchó”

o “Mauricio, no se escuchó, no se entendió, te quiere hablar”
P2_EAP_01.19.11:12

Es importante destacar en estos resultados, que, para ambos casos, las profesoras experimentaban una necesidad de mentoría constantemente, pues sentían que no era suficiente la que tuvieron en sus inicios, es así como hacen referencia que les hubiera gustado contar con guías y directrices de cómo hacer las tareas encomendadas, incluso haciendo periodos pasantes con colegas más experimentadas para poder aprender de ellas. Esto lo expresa una de las profesoras:

La primera guía que hice, me acuerdo que fue de... por ejemplo, de nutrición enteral y parenteral, me dijeron: “Haz una guía de esto en formato tanto” y nada más solamente con la Andrea yo trabajé con ella todo el año pasado sincrónico como equipo, trabajamos las dos con los grupos, entonces de la Andrea pude sacar ideas de los otros no me tocó, estuve sola... entonces no podía como copiar ideas o que a mí más me serviría es pasar como con otra profe y que me muestre sus experiencias, Seguir no sé, a la Rosa, seguir a las colegas que tienen hartos tiempo y ver cómo lo hacen también siento que es lo que más me hace falta, es poder como ver a los otros. P1_EB.97.1:286

La mentoría docente también les proporcionaba mayor seguridad en el aula, sobre todo en cuestiones del área pedagógica, en donde el hecho de contar con otra profesora experimentada le ayudaría al manejo del grupo de estudiantes, pues ella siente que aún no los conoce a todos y que le faltan estrategias:

Por ejemplo, a mí me hubiera gustado que hubiera estado en la clase, no la Carla, sino la otra colega que hace vigilancia epidemiológica (la que hacía vigilancia epidemiológica) por si a mí se me olvidaba algo importante o no decía algo importante para complementar la clase; pero no fue posible... Yo me siento más segura cuando estoy... no más segura porque no... no por temas de conocimiento, pero siento que igual con ella, por lo menos, que los conoce a todos y que también lleva más años de docencia, también como que siento que ella igual me ayuda a manejar el grupo. A mí en realidad no me molesta que haya otra docente en mi clase, para nada. Igual, ella (la que estuvo) no tiene tanto manejo de atención primaria, ella es enfermera y docente del área hospitalaria; pero igual me ayuda, me ayuda harto. P2_EAP_02.16.14:11

Ante la falencia de dispositivos de acompañamiento, los profesores principiantes buscan elementos para “surfear la ola”, término acuñado cuando sienten que les faltan herramientas (Iglesias y Southwell, 2020) es por ello, tan relevante considerar la mentoría docente, siendo necesaria en todo programa de orientación, ya que ésta, transfiere conocimientos desde el docente experimentado al debutante, por tanto las universidades deben considerarla como principio, acogiendo las principales necesidades y expectativas con el fin de beneficiar tanto a la institución como al propio alumnado (Pol Asmarats y Rodríguez Moreno, 2013; Rodríguez et al., 2012).

En los programas en donde estaban insertas ambas profesoras, no incluían un proceso de mentoría para ayudarlas en su incorporación a la docencia, lo que coincide con lo indagado por (Hervas y Medina, 2020), en donde en su búsqueda por investigar programas formativos de profesores noveles en Universidades Catalanas concluyeron que los programas de tutoría eran menos frecuentes. En el caso de Chile, las Universidades que han desarrollado modelos de formación de mentores ha sido en base a parámetros generales entregados por la Comisión para la Formulación de una Política de Inducción del Ministerio de Educación Chileno, hace escasamente 5 años (Boerr, 2021). En la preparación para el ejercicio docente, la mentoría es una condición necesaria que apoyará al profesor al momento de ingresar en un aula (Souza et al., 2017; Fernández-Salineró et al., 2017).

7.1.1.4 Observar la propia actuación docente.

La categoría de la observación de las prácticas educativas mejora las técnicas de enseñanza del profesorado; sin embargo, en esta ocasión, no fue instaurada por la institución, sino más bien, la grabación de cada clase era un elemento incluido en la recolección de datos de la investigación. Esta contaba con una entrevista de análisis de la práctica docente, en donde mediante el método del *Think aloud* (Erickson y Simon, 1993), podían inspeccionar y entender de una mejor manera los procesos cognitivos ocurridos, las profesoras pudieron observar de manera directa sus clases mediante grabaciones de segmentos de video que para mí como investigadora me parecieron pertinentes, con el fin de que las profesoras pudieran expresar en voz alta sus pensamientos luego de ver el video:

(después de ver el vídeo) dije: “No tengo que improvisar tanto, tengo que estructurar más” no... saqué mil cosas, de verdad. me puse nerviosa al verme, porque dije: “Estoy hablando súper rápido” tomé notas acá en un papelito y escribí eso: “Tengo que hablar menos, hablar más lento, tengo que lograr el objetivo del taller y luego ver las dudas y preguntas”. Qué bueno poder haberme visto, no tenía idea lo que era verme, no tenía idea de cómo yo lo estaba haciendo, ¿Y qué voy a hacer para mejorar?” y ahí empecé a hacer esto: una lista, preguntarle a mi marido que viera el vídeo, pedir opiniones. P1_EAP_01.8.2:63

La autoobservación es sin duda una herramienta que contribuye a promover la autonomía de los docentes, pues facilita la toma de conciencia de las propias habilidades, objetivando su actuación y favorece la formulación de metas y áreas de mejora por la misma profesora implicada en el proceso. En esta modalidad *online* luego de visualizar el video reflexiona en que no es de su agrado la estructura de la presentación, y que, en el afán de animarla para hacerla más atractiva para el estudiantado, perdió minutos valiosos tratando de arreglarla:

Me da rabia, porque a mí específicamente, yo cuando veo una presentación me carga verla así minimizada, me carga, tengo una clase, lo que más me llamó la atención fue todo el tiempo que estuve detenida tratando de arreglar la presentación y la animación que uno no se da cuenta. P2_EAP_01.99-100.11:55

Autores como Ávila et al. (2017) han reportado la utilidad de utilizar el método del *Think aloud* en el área de educación y pedagogía ya que permite acceder a los procesos cognitivos que elabora el docente en la acción. En enfermería, Banning (2008) lo recomienda para asistir el desarrollo de habilidades de razonamiento clínico en los estudiantes. Sherin (2004) otorga valor a la posibilidad de ver grabaciones de sí o de otros, técnica que ha permanecido a lo largo de las décadas, en donde los profesores noveles, según señalan Masats y Dooly (2011) al poder visualizar su práctica docente, tienen posibilidad de observar una secuencia de acciones en donde pueden sentirse satisfechos o resaltar aspectos de su actuación que podrían ser mejorables.

7.1.1.5 Preocupaciones en torno a la docencia.

En esta categoría, las preocupaciones de los profesores principiantes constituyen un periodo de tensiones y dilemas al enfrentarse a un contexto desconocido, como es la compleja realidad, del ejercicio de la profesión docente en el aula universitaria. Estas dificultades las encuentran en el desempeño de su tarea y pueden ser de diversa naturaleza. Una de ellas es aquella sensación de no saber todo lo necesario, cuando la profesora debe enseñar algo que no maneja en alguna temática, prevé que podrían preguntarle algo de lo cual no está muy segura, pues su principal preocupación, es que no quede en evidencia que no sabe, por tanto, intenta de diversas formas, poder explicarlo:

*Pero cuando me lo dijo, dije: “El seroma...” y tuve un... se me olvidó qué era el seroma y dije: “Ay, verdad que lo anoté en el cuaderno” lo busqué y dije: “¡Ah, ya!” y me volví a acordar: “El seroma es esto, se trata así”. Entonces como que tuve ese lapsus y después vi el vídeo y dije: “¡Oh, quedó como muy en claro de que a la profe se le olvidó qué es eso!”. Si no hubiera sabido qué era le hubiera dicho: “No tengo idea, la verdad es que no lo manejo” **PI_EAP_01.112.2:123***

Otra preocupación, en el momento de la fase interactiva de la enseñanza, es legitimarse frente al estudiantado, indagando en las hipótesis de comprensión que éstos han generado. No enfrentan al estudiante en el error sino más bien, intentan respaldarse siempre en una fuente secundaria que le otorgue la seguridad de que ella como profesora está en lo correcto. Es un proceso titubeante, buscando la mejor manera, para hacerle ver que la hipótesis de comprensión fue inadecuada, manejando el grupo cuidadosamente:

*Pero a veces sale en la guía, y yo les digo: “Tienen que hacerlo con agua” y de repente me dicen: “Profe, pero en la guía no salía eso, nos enseñaron que teníamos que hacerlo de tal forma” entonces por eso les pregunté primero: “¿De dónde sacó eso?” porque por algo ella me está diciendo suero, no creo que lo haya inventado, por eso quería saber de dónde sacó ella que era con suero, por eso hice esa alusión, porque si es que decía ahí no quería decirle: “Oiga, está mal lo que usted está diciendo” y como te digo, esta guía tenía cosas que me parecía que no estaban correctas o no estaba yo de acuerdo, quizás decía la guía y yo lo pasé por alto, y no quería enseñarles otra cosa. **PI_EAP_04.48.4:33***

Instancias en donde predominan las emociones y tensiones que le generan la preparación de clases están siempre latente, en donde la preocupación de dominar el contenido les genera ansiedad y estrés, invirtiendo gran cantidad de tiempo en la preparación y estudio, para sentir que manejan lo que tienen que presentar antes de ejecutar la acción. Referente a esto le indagué a la profesora por sus sensaciones:

Investigadora:** ¿cómo te sientes, porque aquí ya terminaste las dos clases de este tema tan amplio que tanto trabajaste. ¿Cómo te sentiste cuando ya las finalizaste? **P2:** Sentí un alivio... porque estas clases me tenían estresada, porque no era un tema que manejaba al cien por ciento. Que lo que yo voy a presentar yo tengo que primero manejarlo, y segundo yo satisfecha con eso. **P2_EAP_01.86.11:50

El tener las herramientas necesarias, para poder resolver un conflicto en el aula, con el fin de no desautorizar la voz de otra colega, que la ha antecedido en este proceso de enseñanza, intenta desplegar una serie de argumentos para evitar el contradecir lo enseñado por otra profesora, para no denotar un plantel docente desarticulado, no queriendo sentir que la pasan por encima por no tener experiencia:

*Si, por ejemplo yo les dije: la información de la OMS es válida, es una información confiable, pero como que traté de no decirle, su profesora está equivocada, si no que le dije, no si la información de la OMS la pueden usar. Como que traté de no decir que la profesora estaba diciéndole de manera errónea información, si no que miren, tenemos guías chilenas que no están actualizadas, tenemos recomendaciones internacionales, que se han actualizado y que no se han actualizado en nuestra guías chilenas, ya, porque si no después ellos dicen que la profesora me enseña una cosa y la otra profesora me enseña otra cosa y la profesora dijo esto, entonces en cierto modo les digo que claro, que si esa información puede ser válida porque tenemos guías chilenas que están muy desactualizadas, que la última modificación se hizo en el 2013 han pasado 7 años, y las recomendaciones han cambiado en 7 años. **P2_EAP_03.33.15:24***

Las preocupaciones en torno a la docencia, son representaciones intrapersonales que orientan el pensamiento del profesor (Ravanal et al., 2021), son parte de la experiencia que logran tensionar sus intereses con nuevas exigencias profesionales (Yan y Deng, 2018). Saber todo lo necesario, legitimarse ante los estudiantes, dominar el contenido, poder manejar conflictos

dentro del aula, son inquietudes que evidencian las profesoras en relación con los requerimientos para ejercer el rol docente, poniendo de manifiesto la complejidad de los procesos de enseñanza (Cornejo, 1999). La investigación de Tardif (2004) señala que estas problemáticas ponen de manifiesto la especificidad de la profesión y el trabajo docente, dado su carácter interactivo y relacional que implica un fuerte compromiso personal.

Lo anteriormente expuesto coincide con lo planteado por Simón Veenman, (1984) en su trabajo en donde popularizó el concepto de “choque con la realidad”, para referirse a las situaciones que ocurren en el primer año de enseñanza, que se caracteriza por el enfrentamiento inicial de la dura realidad de la vida cotidiana en el aula, con la complejidad de la práctica profesional que debe dominar continuamente, problemas como los que se refieren a la gestión de la disciplina de los alumnos y la organización del aula, a la falta de conocimientos y de apoyo tanto de tipo personal como profesional y al cambio de rol en las relaciones profesionales (Mayoral y Castelló, 2015), atravesando aprendizajes intensos, con exigencias y errores. Veenman afirma que este choque de la realidad se produce en los docentes noveles que en variadas ocasiones tienen las mismas responsabilidades que un docente con experiencia.

7.1.1.6 Seguir instrucciones.

La categoría de seguir instrucciones en la fase de la inserción profesional es contrariamente a lo que se espera de un profesor novel, es decir, que sea autónomo y eficaz. La iniciativa que presenta puede ser genuina, pero aún su falta de seguridad, le impide tener la confianza para ser proactivo o tomar decisiones. En el mundo de la educación existen jerarquías que la profesora no quiere pasar a llevar, por no saber hasta qué punto puede alcanzar, no quiere cometer errores porque se está iniciando. Como reflejo en la siguiente cita, la profesora quiere hacer cumplir el horario de entrada a clases, sin embargo, desde la coordinación de asignatura le orientan en que debe ser flexible, y ella sin mayor cuestionamiento, sigue la instrucción:

Me acuerdo una vez llegaron unas personas tres minutos tarde y yo les dije: “Oigan, era a las 3:00 y ustedes ya están atrasados” entonces me dijeron: “No, (P1), no... Olvídate, eso se lo puedes enseñar en un hospital,

pero acá no”. Me dijeron: “Debes ser flexible, en este contexto de pandemia súper flexible” y yo hice caso. P1_EB.59.1:204

En este mismo orden de ideas, el seguir lineamientos desde la autoridad jerárquica máxima, obliga a la profesora a desarrollar las tareas tal cual se le han asignado, implicándola desde un primer momento, mientras va adquiriendo autonomía a través del transcurso de la asignatura:

Lo que pasa es que tenemos lineamientos de la Universidad, primero nos regimos por los lineamientos de la universidad que vienen desde arriba, y a mí me asignan clases yo tengo temas que son bien definidos y tengo que desarrollarlos de acuerdo con los resultados de aprendizaje de la cátedra que me dan, yo hago lo que me dicen. P2_EAP_01.5.11:1

Es preciso señalar, que ya en el año 1977, Lacey (citado en Marcelo, 1991) refería que los profesores principiantes, para integrarse a la cultura de la enseñanza desarrollan diversas estrategias. Una de ellas es la Sumisión estratégica, que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad. El que las profesoras en esta etapa en donde están aprendiendo a enseñar, carezcan de autonomía y se limiten a seguir las instrucciones, tal cual fueron encomendadas, es un proceso que tiene altibajos, no es lineal ni uniforme, requiriendo un periodo vivencial de apropiación conducente a la autonomía profesional del docente (Imbernon, 2011, 2016). Para Shulman (2005) los fundamentos académicos se consiguen con una preparación práctica más rigurosa, más allá de la mera indicación de tareas, con el fin de proporcionar un mayor grado de autonomía del docente.

7.1.2 Modelo mental en acción del docente

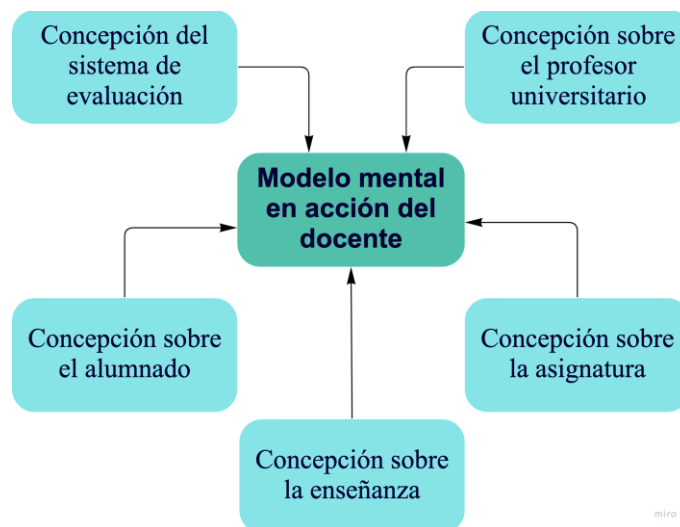
En esta metacategoría, al repensar la acción docente en su etapa de inserción a la docencia, hablamos de personas, que tienen motivaciones, circunstancias, aprendizajes previos, sentimientos, experiencias, objetivos y creencias que marcan su modo de concebir y reaccionar ante la realidad y, por tanto, repercuten en su forma de aproximarse a la educación y a los procesos de enseñanza aprendizaje (García-Feijoo, 2015).

Un modelo corresponde a un arquetipo para ser imitado, reproducido y copiado. Boisier (1998) expone que “los modelos mentales son representaciones simbólicas de una realidad percibida o construida por el sujeto”. Ciertas percepciones están presente en la generalidad de los relatos de las profesoras en este periodo, en donde atribuyen creencias sobre lo que debería ser el proceso de evaluación, una asignatura, un estudiante, un profesor, así como también la enseñanza. La mente se constituye por estados que son consecuencia substancial del pensamiento, los deseos, intenciones, creencias y emociones, constituyéndose en estados mentales que se atribuyen a la naturaleza del ser humano (Rabazo y Moreno, 2007).

De acuerdo a Solaz-Portolés y Sanjosé (2008) “la mente construye modelos internos del mundo externo y usa estos modelos para razonar y tomar decisiones. Cada modelo mental presenta una posibilidad en el razonamiento y la comprensión de fenómenos, situaciones o procesos, y reproduce aquellos captando sus elementos y atributos más característicos”. Los profesores llegan al aula con preconceptos acerca de cómo funciona el mundo y la Enseñanza. Si los educadores son conscientes de sus propios modelos y su impacto, así como de los modelos mentales de los estudiantes, solo así, serán capaces de generar un aprendizaje autónomo y significativo (Baniandrés et al., 2011; Marcelo, 2009). Las categorías que lo describen se presentan en la siguiente figura:

Figura 6

Conformación de la metacategoría Modelo mental en acción del docente.



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia derivada del análisis en Atlas ti.

7.1.2.1 Concepción del sistema de evaluación.

La categoría alusiva a la concepción del sistema de evaluación es considerada como una de las prácticas que más inciden en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, es por ello, que la profesora debutante cree determinar su acción, producto de sus concepciones sobre evaluación y su concreción en el ámbito educativo y evaluativo. En la mayoría de los casos, le otorgan una connotación negativa a su desarrollo evaluativo y la relacionan con una práctica en que los estudiantes no dan lo mejor de sí, en donde consideran que ellos responden a las evaluaciones sin interiorizar el contenido entregado, como refiere en la siguiente experiencia:

Yo hago preguntas de pruebas y no son fáciles, a veces son casos, pero a todos les va bien; pero cuando llegamos a la práctica, ahí tú te das cuenta el que realmente pudo interiorizar lo que yo le entregué y el que no. Cuando los vas a evaluar, hacen cosas como: “En ningún minuto yo dije que hicieran esto” o “en ningún minuto se les enseñó esto” como que empiezan a improvisar. Entonces pienso que esta generación quiere todo listo, por ejemplo, yo me doy cuenta en las preguntas de prueba cuando

ellos reclaman por las prueba, pero esto es primero, segundo, tercer año, pero profesora usted no lo dijo en la clase, así literalmente entonces que me da a entender a mí, que ellos solamente revisan la clase y se quedan con eso. P2_EAP_03. 45m 15s.15:34

Contrario a entregarle la responsabilidad a los estudiantes, autores como Brown (2008) y Murillo e Hidalgo (2015) le otorgan mayor responsabilidad al profesor, yendo más allá del proceso, si no que más bien, en la medida en que éste conozca y comprenda mejor las concepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación, estarán en condiciones de desarrollar mejores evaluaciones, ajustándolas más a sus necesidades y expectativas, y con ello, mejorar su aprendizaje.

Cabe agregar que también se debe tener en cuenta, sus creencias y valores respecto a la evaluación educativa. Dado que las concepciones son las ideas previas que preceden a la acción, sólo conociendo y cambiando las concepciones se podrá mejorar la práctica evaluativa (Hidalgo y Murillo, 2017). Para lograr lo anterior, es relevante según plantean Herrera et al. (2011) que dentro de las competencias que debe poseer el profesor universitario novel estén presente estrategias de metodología y evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7.1.2.2 Concepción sobre el alumnado.

La categoría concepción sobre el alumnado, reseña las creencias que posee el profesor sobre las opiniones de los alumnos. En el caso que expone la profesora participante, sus interpretaciones se basan en el método didáctico que utiliza, basándose en las señas externas de los estudiantes, que la lleva incluso a replantearse los contenidos tradicionales dándole una nueva identidad al currículo:

Yo, fui como absorbiendo lo que ellos querían y darles un poco de eso que ellos pedían a gritos más que yo dedicarme a pasar solo contenido. Siento que los alumnos en general necesitan más de un lado, yo creo que hay que responder a las necesidades de ellos y que uno está viéndolo en el momento, más que: “Vamos a cumplir el programa, porque hay que cumplirlo” P1_EB.79.1:236

Existe consenso, a la hora de valorar si los estudiantes poseen o no las capacidades intelectuales para considerarlo como un buen alumno, suponiendo qué metodologías favorecen su aprendizaje y qué no, como se expresa en la siguiente cita:

Investigadora: *Si ellos no han visto una Sonda Nasogástrica antes, ¿qué esperabas conseguir con las preguntas que tú les hacías? PI: Ellos (a veces) no han visto muchas cosas, pero saben. Primero, yo considero que tengo que tantear el terreno y no asumir que ellos no saben nada porque no han pasado por un hospital, y muchas veces me he sorprendido con que, por ejemplo, les hago preguntas y ellos saben cosas que no sé por qué las saben o cómo las saben, o quizás fueron más allá, o quizás la clase se lo entregó. P1_EAP_04.18.4:11*

Ahora bien, en ocasiones las concepciones sobre el alumnado es connotada con una valoración muy positiva, en que la satisfacción del profesor viene determinada por el interés y participación de los alumnos, en conjunción con un buen ambiente en el aula, interpretando del mismo modo, la satisfacción que le otorgan los estudiantes a las actividades:

Yo creo que les gusta esta actividad, ya, ellos igual están yendo al centro de simulación, los martes y miércoles, pero hacen otras actividades que son como de procedimiento, a mí me toca la semana que viene eso pero in situ, pero como no vamos a tener lo vamos a adaptar, yo creo que a ellos les gusta igual, a pesar que no tienen usuarios reales o pacientes reales, les gusta porque ellos participan más, siento que a ellos les gusta creérselas que son enfermeros. P2_EAP_03.9m 22s.15:12

En lo que se refiere a un buen alumno, para la concepción de la profesora es quien se esfuerza y trabaja. Comúnmente es aceptado que en Enfermería se aprende mediante el esfuerzo y el trabajo personal; sin embargo, en el siguiente relato, considera que el alumno prioriza otras cuestiones, asociadas a su etapa generacional que no lo hace profundizar en los contenidos entregados, si no que más bien, ella cree que no buscan información complementaria, debido a que no posee el carácter de obligatoriedad:

Hoy También los modelos, pero yo creo que es un tema de generación, como que quiere todo listo, entonces si no está todo listo, no se dan el trabajo de buscarlo, no se dan el trabajo de pensar un poco más allá, entonces, y no es a este nivel no más, si no que hay que estar como constantemente diciéndoles, vayan revisen la guía, revisen este libro,

revisen esta bibliografía, revisen este paper, yo pienso que es porque les cuesta mucho buscar más información aparte de la que uno le entrega en clase. P2_EAP_03.46m 29s.15:36

Cada profesor principiante ha ido construyendo y reconstruyendo una versión personal de lo que para él constituye una versión de un buen estudiante. Para Cornejo (2008), los profesores construyen dichas concepciones producto de las experiencias formales e informales a lo largo de toda su vida, tanto de alumno como de profesor en iniciación, conformando de manera informal, implícita o explícitamente dichos modelos o idearios. Autores como García, (2001); Rosa y Ramos, (2008) señalan que estas experiencias influyen en la forma en que interpreta las diferentes situaciones que le rodean y en sus concepciones sobre el contexto en el que se inserta, y se manifiestan en sus acciones y en su posicionamiento frente a la realidad del alumnado.

7.1.2.3 Concepción sobre el profesor universitario.

La siguiente categoría representa las concepciones que poseen las profesoras, sobre su rol como educadoras, pasando por las exigencias de los procesos educativos que apuntan a centrar el proceso, en el aprendizaje y en el estudiante. Dichos relatos coinciden sobre la calidad de un buen profesor, en donde manifiesta que el rol de éste es guiar y acompañar a los estudiantes en el proceso formativo:

Ahora uno tiene que guiar al otro y como que mostrarle el camino de cómo él tiene que adquirir su conocimiento. yo tengo que guiar como ellos tienen que tomar los conocimientos. Guiarlo a que cumpla las metas, los objetivos que uno quiere. Siento que no he tenido que enseñar, solamente he tenido que guiar. La idea es que yo guíe no más, no que enseñe solamente tengo que guiar, guiar y hacer que ellos mismos lleguen al conocimiento. P1_EB.85.1:251

Siguiendo con la idea anterior, la otra profesora participante de la investigación supone que el rol del profesor en estos tiempos es de ser facilitador del aprendizaje, renovando el cómo abordar la docencia universitaria y el rol que el docente debe asumir ante los nuevos desafíos:

Yo creo que lo que aprendí el año pasado, yo observando, aprendí de lo que no quiero hacer con los alumnos, porque siento que no es algo facilitador, como que tu das respuestas. Pero como que uno no tiene que ser un obstáculo en el alumno, uno tiene que ser un facilitador y siento que aunque yo le de media respuesta, de la respuesta entera, al ser facilitador, al alumno lo motiva a ir a buscar la otra mitad que les falta. P2_EAP_03. 56m 26s.15:111

De igual modo, consideran importante saber qué sucede en el aula, como se puede organizar el espacio y el tiempo, como qué estrategias de intervención utilizar, pues según la participante su principal característica, que tiene relación con el cumplimiento de la función de educador, incluye el ser creativa, con el fin de poder captar la atención de los estudiantes:

A mí personalmente me gusta el sistema de hacer todo rápido y acelerado, porque así los tengo pendientes de todo, yo creo que a ellos les gusta más eso a lo que hacen otras profes, que son como un poco más lentas, más pausadas. Yo me quedé con ese sistema de seguir siendo como yo soy, muy atarantada. P1_EAP_04.34.4:25

Ahora bien, es importante destacar, el ser un buen profesor, conlleva trabajo y sacrificio detrás, en la fase de planificación de la clase, sin embargo, en la fase interactiva de la enseñanza, la profesora condiciona que la participación de los estudiantes está ligado a su desempeño como profesora:

Había cursos que preguntaban mucho, hay otros que no preguntan, entonces me quedaba con la sensación: “O lo hice muy mal, o lo hice muy bien” primero uno está enfrentado a no sé... a 40 alumnos que viven realidades distintas, que tienen personalidades distintas no lograban ver todo lo que uno tenía que hacer para poder llegar a la clase y presentarles la clase. P2_EB.124.10:251

Para Medina (2005) en su obra *Deseo de cuidar y voluntad de poder*, señala que las enfermeras educadoras construyen e interpretan su mundo social y actúan sobre la base de una serie de preconcepciones, más o menos abstractas, más o menos formalizadas, acerca de lo que de ellas se espera y de la naturaleza de los problemas y de las acciones que deben realizar, en este caso, en su rol de profesoras. En cuanto a las concepciones sobre el rol del profesor que señalan ambas participantes, en donde destacan que éste debe ser un guía y

facilitador del aprendizaje, coincide con lo planteado por Dewey (2007) quien aclara que la tarea del profesor no consiste en crear interés para el estudio de ciertas materias, sino en orientar el interés de cada estudiante, cediéndole el protagonismo. Lo anterior reafirma lo planteado por el tratado de Bolonia (García-Manjón, 2009) así como también con lo señalado por Mulens (2016) para quien, la enseñanza de Enfermería implica una herramienta de trabajo donde el profesor se convierte en un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Si bien, las participantes se caracterizan por tener amplios conocimientos disciplinares, no garantiza experticia docente por si sola (Almonacid-Fierro et al., 2019). El “background” que poseen las profesoras de enfermería en cuestiones pedagógicas se orientan a sus propias vivencias, en donde caracterizan lo que es un buen profesor, siendo éstos los que presentan una postura pedagógica con una relación horizontal, favoreciendo el dialogo y estimulando la reflexión (do Carmo-Menegaz et al., 2015; de Souza et al., 2017).

En relación con la exigencia de preparar bien una clase, esto tiene directa relación con la calidad de la docencia que los profesores noveles están impartiendo, teniendo la fantasía que los estudiantes valoren y gusten de su trabajo, siendo capaces de captar la atención de todos (Escartín, 2008), sin embargo Mannoni (1979) señalaba lo negativo que resulta la idealización y búsqueda de la perfección puesto que atribuye un nivel de autoexigencia que suele ser en ocasiones demandante y contraproducente.

7.1.2.4 Concepción sobre la asignatura.

En esta categoría, la profesora participante, hace alusiones de lo que debería enseñarse en la asignatura en donde ella es colaboradora, según cada año cursado, sin embargo, paulatinamente va comprendiendo las diferentes maneras en qué han sido enseñados los contenidos con sus antecesores, haciendo referencias a las discrepancias que ella vivencia en torno a sus propias concepciones:

Pucha, yo siento que empezar a hacer tanto del PAE, [Proceso de atención de enfermería] si todavía ni siquiera han resuelto las dudas del pre y post operatorio, sentía que verlo ahí no tenía mucho sentido. Lo mismo me

*pasaba con el tema de la PAM [Presión arterial media] tienen que resolverlo en tercero [año] porque en cuarto [año] y quinto [año] tienen que saber manejar bien lo que es la PAM, dado como la fórmula o cómo hacerla, o si se la dieron no la consideraron como importante, pero resulta que nadie sabía. **PI_EAP_01.40 2:17***

Cuando los profesores noveles se inician en la enseñanza de la enfermería, llegan con una determinada concepción de lo que se debería impartir en cada asignatura, luego, al socializar en sus prácticas con docentes, y con los mismos estudiantes, gradualmente van comprendiendo el cómo y el por qué fueron estructurándose los contenidos de cierta manera. Esto también se relaciona cuando Shulman (2005) indica que el docente necesita una postura flexible y con comprensión multifacética, para realizar explicaciones alternativas de un mismo contenido, contemplando los diferentes niveles de aprendizaje, contextualizando este contenido en algo comprensible para la realidad del estudiante.

7.1.2.5 Concepción sobre la enseñanza.

La concepción sobre la enseñanza, corresponde a la última categoría de la metacategoría de los modelos mentales en acción del docente, y concierne al grupo de sentidos y significados que sostienen las profesoras noveles participantes sobre la acción de enseñar. Estas concepciones se nutren de la experiencia de cada una e incluyen una aproximación conceptual y a la vez práctica sobre las distintas concepciones que le otorgan al acto de enseñar:

*La enseñanza no es (a mi parecer) solamente la transmisión de conocimientos, pero es bueno, me gusta el cambio que se le da a la enseñanza, porque ahora el aprendizaje es más significativo, por eso yo creo que es el mejor trabajo, poder enseñarle a otro, como que no veo de otra manera la docencia si no es preocupándome de quién es el que está frente a mí, no lo podría hacer. **PI_EB.91.1:91***

Las concepciones sobre la enseñanza que poseen los docentes están construidas dentro de un determinado contexto y se relacionan con los estudiantes en función de esas concepciones (Buffa et al., 2019). Esta elaboración de modelos de enseñanza aprendizaje ideales presuntamente asociados a la eficacia docente para Vallejo-Ruiz y Torres-Soto (2020) y

Martínez et al. (2016) son carentes de una contextualización. Esto es, no contemplan el juicio sobre los fines educativos, desde una interpretación holística de las concepciones del profesorado en su contexto de práctica docente.

En el caso de la enseñanza de la enfermería, las instituciones deben abordar la enseñanza con el cuidado clínico, más allá de las concepciones, sino más bien, como un elemento constructivo y facilitador del proceso de enseñanza, con miras a formar nuevos profesionales de enfermería que conlleven en su actuar las bases del auténtico cuidado e involucren a docentes, estudiantes de enfermería y pacientes (Bettancourt, 2011).

7.1.3 Necesidad de conocimiento pedagógico

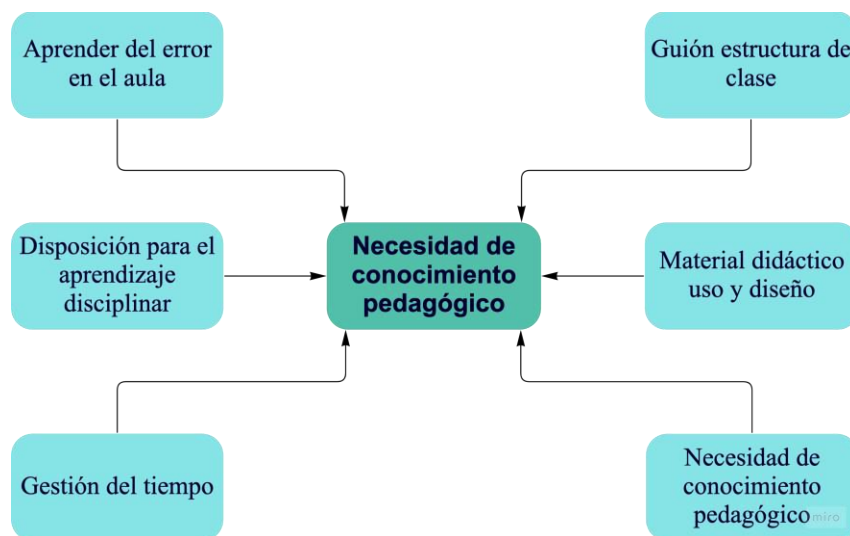
Con la descripción de esta metacategoría, se cierra este inicio del proceso expresado en el dominio *Iniciando en la docencia universitaria: fragmentando mis concepciones*. Es importante destacar que, al realizar la agrupación de las unidades de significados, me he dado cuenta de que las profesoras noveles de Enfermería, al momento de realizar la inserción en el aula requieren de conocimientos pedagógicos, pues como ya se ha expresado previamente, ingresan solo con sus conocimientos prácticos derivados de su amplia trayectoria profesional. Sobre las problemáticas que afectan a los nuevos profesores, que denotan las necesidades pedagógicas que presentan, éstas se diseñan producto de los posibles errores cometidos en los primeros momentos de su profesión docente, a partir de la reflexión sobre los aciertos y desaciertos en su actividad cotidiana.

Según Veenman (1984) en su obra denominada "*Los problemas percibidos de maestros principiantes*" dentro de las problemáticas que identificó se presentaban entre otras, la organización del trabajo en clase, así como también la elaboración de materiales de enseñanza insuficientes o inapropiados. En este mismo orden de ideas, Buchmann (1986) afirma que los docentes aprenden basándose en la imitación, la costumbre, el hábito y la tradición, siendo estos mecanismos informales de aprendizaje, denotando, por tanto, las

necesidades reales que presentan. Las categorías que la describen se presentan en la siguiente figura:

Figura 7

Conformación de la metacategoría Necesidad de conocimiento pedagógico.



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia derivada del análisis en Atlas ti.

7.1.3.1 Aprender del error en el aula.

Tal como se ha consignado en el apartado teórico, esta categoría hace alusión a que los docentes aprenden a trabajar en la misma práctica, a través del ensayo-error, y utilizan su experiencia como fuente de aprendizaje. Uno de los errores que señala la profesora en la experiencia que a continuación señalo, es qué no supo gestionar las preguntas de los estudiantes en su debut en el aula, y ello conllevó a que no pudiera terminar la sesión a tiempo, desviando el objetivo de la clase, considerándolo un error que intentó corregir en las siguientes sesiones:

Lo de las preguntas, en las sesiones (la primera) las preguntas se iban haciendo al principio (en mi primer taller) y eso no me permitía terminar

el taller; entonces ahora aprendí que tenía que dejar las preguntas para el final, y si ya después podemos rellenar, porque no podía perderse el objetivo del taller por las preguntas. PI_EAP_03.5.5:5

Otro de los momentos de aprendizaje de los errores que señala una de las participantes, al realizarle la entrevista de análisis de la práctica docente, es lo relativo a la resolución de dudas de los estudiantes, en donde se dá cuenta, al observarse en el momento de evocar el recuerdo, en que finalmente respondió de forma inadecuada, desconoce si la estudiante habrá comprendido su respuesta, porque siente que se fue “por las ramas” en vez de dar una respuesta más corta. En la situación que a continuación se expresa, al observar el momento de la clase sincrónica, la estudiante le pregunta por qué se mezcla la insulina rápida con la lenta, y la profesora comienza respondiendo titubeantemente, haciendo alusión a la guía clínica del ministerio de salud Chileno, antes de dar respuesta a la interrogante:

***Investigadora:** ¿Cómo estuvo tu respuesta? ¿Por qué se habrán generado estas dudas de insulina? **PI:** La respuesta me parece buena, me parece que me fui como por las ramas, pero porque quería llegar a decir... lo podría haber dicho mucho más corto... así como: “Se hace para no pincharlo dos veces” y podría haber dado la respuesta más corta, para la próxima seré más concreta. PI_EAP_03.108-109.5:41*

En lo que concierne al aprendizaje de lo que considera errores en el aula, Shulman (2010) señala que cuando los docentes, a lo largo de los años, transiten por más experiencias pedagógicas, adquirirán a partir de la reflexión de sus errores y aciertos, fortalecimiento de su práctica pedagógica, aprendiendo a utilizarlos de forma productiva, pues se espera que el docente experimentado, tenga mucha más libertad e ingenio en el aula que el profesor novel, que todavía está empezando a entrar en la docencia.

Este proceso de transformación de novel ha experimentado, para Gudmundsdóttir y Shulman (2005) está relacionado con las diferentes fuentes de conocimiento y es esta forma de conocer y comprender la que distingue a los docentes. Del mismo modo, en lo que refirieron las profesoras participantes, ambas presentaban ausencia de preparación pedagógica previa para la inserción en la docencia y desconocimiento de metodologías activas de enseñanza y por tanto atribuyen ahí los errores y aciertos de sus experiencias en el aula (Souza, 2013).

7.1.3.2 Disposición para el aprendizaje disciplinar/pedagógico.

En esta categoría se señala la disposición para aprender, que ambas profesoras manifestaban, tanto en sus experiencias como Enfermera clínica, en el ámbito disciplinar, como también al ingresar al escenario docente. Esta disposición por mejorar sus conocimientos, hacen que se planteen constantemente por medio de la reflexión y el cuestionamiento las necesidades de estar aprendiendo. Por ejemplo, en el campo laboral, durante su trayectoria profesional, una de las participantes refiere cambiarse de lugar de trabajo, en múltiples ocasiones porque sentía que ya había llegado al tope de aprendizaje y buscaba un nuevo sitio, siempre buscando el desafío de aprendizaje:

*Y todos me dicen: “¿Por qué hiciste esto?” todos trabajan en un lugar 7 años, yo trabajé en 100 lugares; pero era lo que yo quería, porque aprendí dije: “Yo no estoy aprendiendo nada”, después de 8 meses hacía lo mismo, dije: “No, no, necesito aprender, aprender” y me iba cambiando de trabajo. Lo mismo, si escuchaba algo que no sabía lo anotaba y lo buscaba, y si me decían algo que no sabía lo anotaba y eso siempre, Siempre yo tenía una libreta y anotaba lo que no sabía. **P1_EB.17.1:117***

Si bien, aprender es un proceso complejo, en el campo de la docencia hay eventos que no necesariamente son formales, se rescata su disposición para obtener nuevos conocimientos, pues acepta que hay contextos desconocidos para ella, de la cultura educativa de la misma institución que desea aprender, sorteando esos obstáculos:

*¿A mí qué me gustaría aprender como docente? Porque por ejemplo la Universidad tiene este modelo de la autogestión, el autoaprendizaje, que es la autorregulación. A mí me ha costado eso un poco, ver cómo el alumno se autorregula siento que lo necesito. Sí quiero entregar lo que yo quiero hacer, creo que necesito más formación, yo quiero aprender. **P2_EB.92.10:227***

Si entendemos la experiencia que han vivido las profesoras tanto en el ámbito disciplinar como en el pedagógico como acontecimientos novedosos que requieren ser pensados para preguntarse por su sentido, reflexionando y cuestionándose por sus saberes, coincide con lo que propone Tardif (2004) quien manifiesta que hay dimensiones de la realidad profesional con la que las profesoras se cuestionan su relación con la práctica cotidiana, en donde se

presentan los dilemas internos de sentir que necesita seguir aprendiendo en diferentes disciplinas.

La disposición para aprender que plantean ambas participantes, tiene relación con lo que plantea Contreras Domingo (2013), dándole importancia al saber de la experiencia dentro del proceso de formación del profesorado. Para el autor, las experiencias de profesionales y sus saberes se han ido configurando en los modos de interrogarse por lo que viven y por el sentido que le descubren a los modos de ejercer su oficio docente.

7.1.3.3 Gestión del tiempo.

Ya que el profesor novel carece de experiencia docente previa, una de las dificultades que ha presentado al momento de recibir la asignación de tareas, como por ejemplo la planificación y ejecución de una clase, es poder ajustarse a los tiempos dispuestos para ello, con el fin de realizar una buena transmisión de los contenidos de la asignatura. Para las profesoras es todo un desafío la amplitud y profundidad del temario establecido, el número de estudiantes presentes en las sesiones sincrónicas, en las clases expositivas como en los talleres prácticos, por lo que es inherente la dificultad de estructurar los contenidos para una mejor gestión del tiempo.

En el caso que expresa la participante, se le asignó preparar un taller en donde los estudiantes deberían confeccionar un caso respondiendo ciertas interrogantes en un tiempo destinado a trabajo grupal, sin embargo, por más que la profesora tuviera todo organizado y pauteado, los estudiantes no alcanzaron a cumplir el trabajo con el tiempo que se les asignó, lo que denota que fue demasiado el trabajo para el poco tiempo:

*Yo como que hago un resumen, después del resumen hago un orden de los horarios que tengo que cumplir, entonces voy a decir: “Tengo 5 minutos para la bienvenida, 2 minutos para esto” y así. **Investigadora:** ¿Alcanzaron a terminar los grupos? ¿Cómo gestionaste el tiempo de trabajo grupal?, **PI:** No, los grupos no terminaron en el tiempo, tuvieron que hacerlo mientras iban presentando, y como era la primera vez que lo hacíamos no sabíamos si iban a alcanzar o no los tiempos; pero era más importante cumplir los tiempos. **PI_EAP_03.88-89.5:38***

Otra problemática es poder ajustarse a los tiempos en esta nueva era de la enseñanza *online*, pues se le asignaban 40 minutos para cada clase y la profesora consideraba que no podía usar una diapositiva por más de un minuto, lo que por supuesto, generaba un mayor estrés, pues no siempre alcanzaba, complicándole de sobre manera hacer calzar los tiempos:

Trato de que, por ejemplo, si yo quiero que la clase sea de 40 minutos, no tener más de 35 diapositivas, usando una diapo por minuto, era todo un estrés. Cuando partimos con la modalidad online que las clases no podían ser más de 40 minutos... si los contenidos eran mayores a 40 minutos había que hacer pausas y seguir avanzando; esa pausa puede ser de 15 a 30 minutos. Ahora, si yo tengo una diapo que yo sé que voy a hablar 5 minutos, después hay otras diapos que yo hablo 30 segundos, entonces voy jugando un poco con los tiempos...pero en general era complicado hacer calzar los tiempos. P2_EAP_01.5.11:57

La gestión del tiempo comprenden dos aspectos fundamentales: la planificación de la docencia y la gestión del tiempo en el aula (Fondón et al., 2010). Para las autoras, una de las principales dificultades que presentan los profesores noveles, es el tiempo que se tardará en exponer un clase, pues no puede preverse si será necesario repetir o profundizar en algunos aspectos, a petición de los estudiantes. Para Escartín (2008), en estos momentos de iniciación los profesores noveles están preocupados y concentrados en lo que tienen que decir en las sesiones teóricas, y suelen preparar más información de la que tienen disponible según el tiempo, por tanto, no es de extrañar que no se haya alcanzado a dar todo el temario o no se hayan dicho todas las cosas que se querían decir.

7.1.3.4 Guión de estructura de la clase.

La presente categoría, guión estructura de la clase, representa la necesidad que refieren ambas profesoras noveles participantes, de llevar un guión solido que estructure el desarrollo de la clase, inclusive preparando el discurso que se dará, con el fin de evitar la improvisación. Este guión utilizado en el primer año de experiencia docente, ha sido un método recurrente, pues según reflexionan, les ayuda a tener mayor seguridad al momento de impartir la sesión. Como se manifiesta en las citas, ambas profesoras señalaron que preparan un bosquejo con el

contenido a tratar, las historias a contar, los tiempos a utilizar, en lo que llaman como una especie de mapa de ruta, en la fase preactiva de la enseñanza:

*Cuando preparo la clase, si hay una pequeña historia que creo que viene bien con el caso lo anoto: “Voy a contar la historia de esto” para acordarme, porque ahí de repente se te olvida, esa es como la estructura que me hago cada vez que tengo algo sincrónico, espero no improvisar tanto, espero tenerlo todo más esquematizado; pero sí me pongo los horarios con que tengo que cumplir y pongo posibles preguntas que voy a hacer. **P1_EB.79.1:77***

*Primero hago como un bosquejo de clase, de los contenidos, y voy viendo cuántas diapositivas voy llevando... Yo más o menos calculo según el tipo de diapositiva cuánto me voy a demorar. Entonces eso hago primero, siempre les pongo como un mapa de ruta, o le pongo contenido de temario, en general yo trabajo mis clases así, como: temario, el orden del temario, voy avanzando y dejo la parte al final como todo lo que tiene que ver con el rol de enfermería. **P2_EAP_01.7.11:3***

El guión de clase en la educación superior ha sido considerado como una herramienta necesaria para la función del docente (Maroto y Chan, 2009). Como los profesores noveles no tienen experiencia o casi nulos conocimientos de docencia es preciso contar con una guía de lección que los ayude a desarrollar el tema de clase de una forma ordenada y coherente. El uso del guión de clases se utiliza a modo de hoja de ruta de navegación, contribuyendo además a que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos propuestos (Cerutti y Fernández, 2021). Por tanto, que reflexionen previamente, sobre la pertinencia de las actividades que van a desarrollar en el aula, deja de tener en la acción del docente un carácter meramente instrumental como plantean Schön (1992) y Zeichner y Liston (1999).

7.1.3.5 Material didáctico, uso y diseño.

Uno de los principales aspectos relacionados en esta categoría, es lo relativo al uso de materiales de apoyo a la docencia, siendo estos; apuntes en cuadernos, guías de aprendizaje, así como también las mismas diapositivas que elabora el profesor novel de manera continua. La elaboración y actualización de apuntes es utilizado como recurso para conservar, consultar y modificar información específica. Estos materiales le otorgan seguridad y le permiten

estructurar de mejor maneras los contenidos, por como expresa la participante, los apuntes en cuadernos, le proporcionan apoyo a la hora de la fase interactiva de la enseñanza:

En un cuaderno me anoto las cosas que tengo que... o sea, la materia, la materia tanto que se pasó como también del Bruner que siempre leo, y en ese mismo cuaderno, tengo un listado de los alumnos y voy anotando al que habla, y el que no habla (habitualmente escojo al que no habla) para hacerle preguntas, así que no me puede faltar cuando hago la clase.
PI_EB.65.1:220

En el caso de las guías de aprendizaje, han tenido como objetivo apoyar y fomentar el interés de los estudiantes. El problema que se les presenta en el momento de realizar la clase, y contar con el apoyo de una guía de aprendizaje no elaborado 100% por ellas, es someterse al cuestionamiento de los estudiantes por presentar algunos errores y desaciertos en la misma al no conocerla completamente:

*Esa guía no es una guía de aprendizaje que hicimos nosotros, es una guía del año pasado que hizo otra colega, y se supone que la profe que tenía que ver que estuviera bien, y entregarla, no lo hizo; como que ya había faltas de ortografía y había cosas que me parecían mal, la arreglé rapidito y la subí, por eso, pasó que la estudiante me cuestionó, porque la guía decía: “Métalo otra vez”, si no hubiera dicho eso la guía yo lo hubiera dicho directamente: “Usted nunca lo haga”. Entonces tuve que decirlo así de manera como elegante, así como: “Sí, mire, yo no lo haría, yo considero que esto...” por eso tuve que dar esa vuelta para no decir: ¡Oye, el material que les mandamos! **PI_EAP_04.22.4:13***

Para elaborar el material, lo han iniciado desde cero en algunos casos, pero también han comenzado a partir de lo realizado en años anteriores, por otros profesores, con el fin de mejorarlos y actualizarlos. Del mismo modo, según informa una de las participantes, la fuente de origen para realizar sus clases, en ocasiones han sido las clases preparadas por otros en años anteriores, de las plataformas virtuales que proporciona la casa de estudios o de cierta bibliografía:

Para preparar las diapositivas, yo saco información de los libros, de las guías clínicas, de las orientaciones técnicas, generalmente de eso. De clases que haya tenido yo preparadas de antes, o las que me pasaron de

colegas anteriores, pero generalmente me busco libros en la biblioteca virtual. P2_EB.62.10:66

El diseño y organización de los materiales didácticos del siglo XXI, exige incorporar materiales constructivistas, innovadores, multimedia, hipertextuales y pedagógicos (Bautista, et al., 2014; George, 2020). No obstante, Área et al. (2007) señalan que existen universidades en donde los profesores que elaboran los materiales escritos y virtuales no son los mismos que imparten la clase, lo que puede conllevar a inconvenientes semejantes a los que mencionaba una de las participantes. En palabras de los mismos autores, utilizar las bibliotecas universitarias como fuentes de información, permite aprovechar todo el potencial de esos recursos.

En el momento de preparación puede ser útil recuperar los materiales que se usaron en la época de estudiante y los materiales docentes de otros profesores. De igual manera, entre las demandas de formación del profesorado se manifiesta un notable interés por tratar sobre cómo mejorar el diseño de los materiales (ya sean en papel, o en soporte electrónico) constituyendo un elemento relevante para el proceso de aprendizaje del alumnado universitario (Parcerisa, 2004). Es importante destacar que uno de los propósitos claves del CDC en palabras de Marcelo (1993) es la forma de escoger, criticar, adaptar y utilizar materiales y recursos para la materia que se va a enseñar.

7.1.3.6 Necesidad de conocimiento pedagógico.

Parar cerrar esta metacategoría es necesario mencionarla, ya que las participantes en la mayoría de sus reflexiones reconocieron aspectos de su práctica docente como noveles, que debían ser perfeccionadas, por ende, necesitando, a su juicio, mayor conocimiento pedagógico, tal como se expresa en la siguiente experiencia:

(...) porque yo llegué y me dijeron: “Resultado de aprendizaje” esas palabra dije “¿De qué está hablando esta galla?” la María por ejemplo cuando hablaba, porque ella fue mi “jefa” por decirlo así, pero era la coordinadora, hablaba tantos términos pedagógicos y yo decía: “Ella está hablando otro idioma para nosotros” y yo no cachaba nada de eso, poh. yo dije, bueno, no me siento preparada, no me siento a la altura; pero creo

que siempre es bueno saber que uno está abajo para poder mejorar y tengo hartito que mejorar, espero hacer este año el diplomado en docencia para mejorar. P1_EB.101.1:289

Cuando se explora qué aspecto de la pedagogía favorecía la necesidad de mejorar las prácticas docentes en sus inicios, para la participante, es la formación formal en áreas pedagógicas, pues considera que, al no tener estas herramientas, le cuesta profusamente elaborar las clases:

Yo no lo tenía considerado porque no tenía magíster en docencia, no tenía diplomado en docencia, entonces al principio me costó mucho, el año pasado fue un año de aprendizaje, me costó hartito, me costaba hartito todo. En general, por eso tengo caleta trabajo detrás, para mí, que no tengo la experiencia o todavía no me manejo tan bien con todo el contenido, por ejemplo, en clases que no son de mi especialidad, tuve que prepararme mucho para hacerla. P2_EB.92.10:228

Esta categoría que inspiró la elaboración de la metacategoría *Necesidad de conocimiento pedagógico*, debido a las manifestaciones que realiza el docente en sus inicios, en reiteradas ocasiones según se muestra en la representación de las unidades de significados, presentes en el marco de análisis. Las participantes suponen falta de conocimiento pedagógico, considerando falta de herramientas para abordar la fase preactiva, como interactiva de la enseñanza. Para Shulman (1986) el conocimiento pedagógico es un componente único dentro de los distintos conocimientos profesionales que requieren los profesores para realizar una enseñanza efectiva, por ello se vuelve trascendental que las profesoras noveles reconozcan desde ya esta carencia.

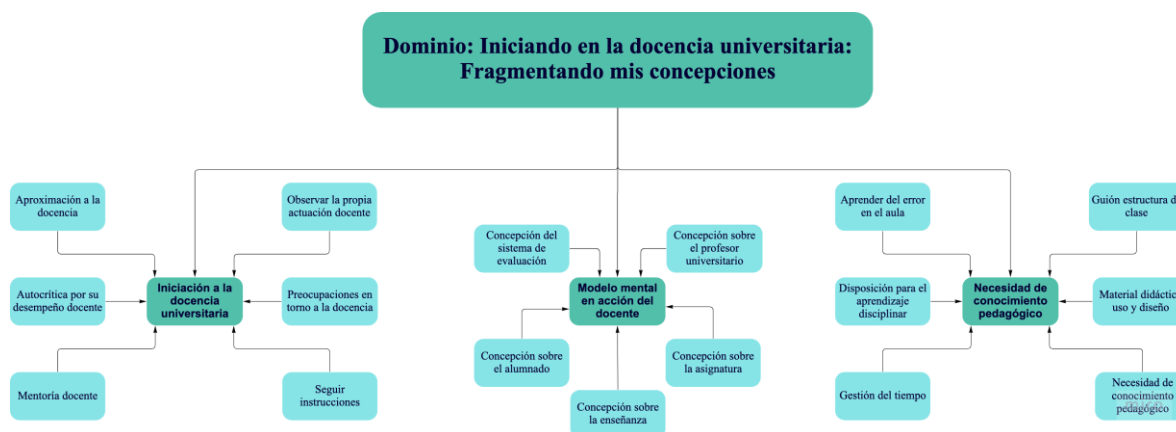
7.1.4 Conclusiones de cierre de Dominio.

A lo largo de este apartado se ha descrito el primer dominio y las metacategorías resultantes de esta investigación (**ver figura 8**). En esta fase, se denotan diversas y complejas expresiones de las profesoras noveles en sus inicios de la docencia universitaria, desarraigando la idea que para enseñar en la universidad solo se necesitaba dominar el contenido científico de la materia a impartir (Margalef y Álvarez, 2005). En consecuencia, en el proceso de aprender a enseñar, solo cuentan con un conocimiento base para la enseñanza

(Shulman, 2005) así como ciertas concepciones asociadas al proceso de enseñar. Sin embargo, se puede constatar en el corpus de datos, que son capaces de alertar las necesidades de conocimiento pedagógico que poseen, con el fin de desarrollar una enseñanza exitosa y significativa.

Figura 8

Conformación del dominio: Iniciando en la docencia universitaria: Fragmentando mis concepciones.



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia.

7.2 ELABORANDO MI CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO: EN CAMINO HACIA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA.

Este dominio cualitativo da respuesta al nudo del proceso, es decir cuando las profesoras noveles de enfermería ya están insertas en la enseñanza y comienzan la fase de desarrollo profesional en este rol. Esta fase, es la que se adapta mejor a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza (Marcelo, 2009c) sin embargo, cabe señalar que, en el caso de las profesoras participantes de esta investigación, ambas provienen de una disciplina ajena a la pedagogía, otorgándole gran valor a la experiencia y a la trayectoria asistencial como fuente de aprendizaje en la práctica.

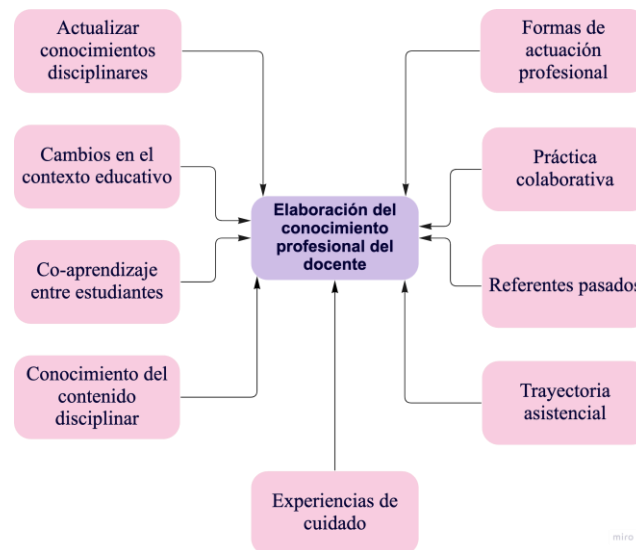
No obstante, esto no resulta suficiente, pues, considerando los vertiginosos cambios que se producen en la sociedad, se convierte el desarrollo profesional en una necesidad de cualquier facultativo. Aquí identifican los conocimientos y habilidades que son necesarios para la profesión docente y aprender a utilizar su conocimiento, llegando a la capacidad de reflexionar sobre las propias acciones, que las lleva a reestructurar su práctica docente, en donde por medio de la autoscopia otorgan una observación honesta y crítica de la propia práctica, permitiéndoles reflexionar, y por consiguiente identificar las razones de sus acciones (Souza et al., 2019). Este dominio, responde a las metacategorías que están íntimamente relacionadas con las vivencias sostenidas: Elaboración del conocimiento profesional del docente y la Práctica reflexiva.

7.2.1 Elaboración del conocimiento profesional del docente

El conocimiento profesional del docente se refiere al conjunto de saberes utilizados por los profesores, en su espacio de trabajo y que le permite desarrollar su quehacer. Autores como Marcelo (1989) y Carter (1990) señalan que el conocimiento profesional del docente, es útil comprenderlo como el proceso mediante el cual se aprende enseñar. Ahora bien, qué conocen los docentes y cómo aprendieron lo que saben, es lo sustancial en esta investigación, tomando de base, que su conocimiento profesional, fue elaborado desde otra disciplina y que su conocimiento profesional docente, está siendo constante elaborado desde todos aquellos saberes con los cuales se llega a la enseñanza. En palabras de Ángulo Rasco (1999) estos saberes, se tratan de un conocimiento práctico que no se disocia del conocimiento teórico adquirido, sino que aparece como un conocimiento transformado desde su experiencia. Las categorías que la describen se presentan en la siguiente figura:

Figura 9

Conformación de la metacategoría *Elaboración del conocimiento profesional del docente.*



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia derivada del análisis en Atlas ti.

7.2.1.1 Actualizar conocimientos disciplinares.

La necesidad de actualizar los conocimientos disciplinares, son representados en esta categoría, pues surge de la cultura profesional y de la rápida fluctuación del conocimiento, convirtiéndose en un gran desafío, para los diferentes roles que cumple una Enfermera, especialmente en la docencia. Cuando están alejadas del ámbito clínico, una de las grandes preocupaciones que surge es estar actualizadas en todo lo relevante a la disciplina, para poder impartir un contenido, pues se sienten alejadas del conocimiento actualizado, tal como describe la participante:

Eso me ha significado leerme todas las normas de vigilancia epidemiológica, buscar todas las normativas porque yo vigilancia epidemiológica la vi hace 10 años, 15 años. Yo me he tenido que ir adaptando porque lo que yo aprendí hace 15 años o lo que yo trabajé hace 7 años ya ha cambiado mucho. P2_EB.68.10:73

La adquisición del conocimiento es descrita como un proceso continuo, iniciado en la incorporación del mundo laboral. Los conocimientos aprendidos en la carrera universitaria son identificados como punto de partida de la formación profesional. Si bien, la Enfermería está centrada en el cuidado, al igual que otras ciencias va evolucionando a un ritmo vertiginoso, sobre todo en lo que refiere al desarrollo tecnológico, programas, campañas sanitarias, entre otros, siendo estimulantes para aprender. Otro ejemplo que consigna algo similar, es tener que ir a la fuente, es decir, al espacio clínico o donde una colega experta en lo disciplinar, para poder tener el fundamento y preparar su clase:

El otro día di buscando una enfermera que trabajara en sala ERA porque ya no hay enfermeras en la sala ERA y yo tenía que hablarles de las enfermedades respiratorias en APS; entonces yo no puedo hablarles de las sala ERA si no sé yo cómo están funcionando hoy en día las sala ERA y si hay enfermera, o la enfermera cumple un rol en la sala ERA. Me he visto en la obligación (yo) de ir a buscar con mis pares que están en los campos clínicos un poco de la experiencia. P2_EB.70.10:76

Estas acciones, ocurren en la fase preactiva, es decir anterior a la acción, es donde se planifica y organiza la enseñanza, entre otras cuestiones que debe prepararse se pregunta por las consecuencias que tendrá dicha enseñanza, precisando los fundamentos teóricos y técnicos en que se basará, se pregunta por las consecuencias que generará dicha enseñanza (Iriarte et al., 2008), esto incluye actualizar los contenidos, sustentándose en su marco epistemológico disciplinar.

Ahora bien, el contraste planteado por Coronado et al. (2020), nos hace repensar la educación de la Enfermería, pues no siempre existe conciencia de que el docente es un agente de cambio, y que debe estar a la vanguardia del conocimiento, afrontando los retos que la enseñanza impone (Montes y Suarez, 2016).

7.2.1.2 Cambios en el contexto educativo.

En esta categoría se representa que el docente de enfermería es parte esencial del proceso educativo de los estudiantes, sin embargo, cuando están desarrollando su labor, al ingresar a la enseñanza, se van dando cuenta, y reflexionando, de los cambios que se han producido en

el contexto educativo, desde la época en que ellas fueron estudiantes, siendo formadas desde la rigidez y el conductismo, en donde el estudiante no era protagonista de su aprendizaje, y se limitaban a obedecer lo que las profesoras decían, lo que choca con la propia realidad, de vivenciar que las metodologías y objetivos son pensados para y por el estudiante, impactando de uno u otro modo su forma de comprender el universo pedagógico:

Nuestra época era más militarizada, era todo súper vertical, era: “Yo sé y tú eres la que no sabe nada, y yo te voy a enseñar a ti lo que es” y mi escuela específicamente era muy militarizada, era un régimen militar, casi que nos formábamos y nos miraban cómo nos veíamos y si nos veíamos mal, no entraban: “Usted tiene cara de poto” así le decían a uno, “usted no va a entrar así, vaya y se arregla, se maquilla; pero con esa cara no va atender, porque usted tiene que demostrar que está mejor que el paciente, no peor”. P1_EB.85.1:82

Siento que (yo en mi experiencia) lo que a mí me enseñaron o la forma en que me enseñaron hace quince años atrás, era bien estricta, era bien rígida, yo siento que cuando me formé que uno no podía dudar. Yo creo que esa rigidez tampoco fue buena, porque a mí me hacía sentir insegura como alumna. P2_EB.44.10:58

Del mismo modo, otro cambio que han experimentado es lo que expresa una de las participantes, en donde el tipo de estudiante ha cambiado, ya no son como era en sus mismos tiempos, reflexiona, y evoca el pasado comparándose con su “yo estudiante”, no obstante, el estudiante de hoy, con los cambios tecnológicos y paradigmáticos no son como ella se lo esperaba, pues tienen un acceso rápido y autónomo a la información, relacionado en ocasiones al uso de internet y la posibilidad de poder seleccionar distintos dispositivos para su acceso:

Yo me acuerdo que cuando yo iba a la universidad, claro uno le daban ciertos contenidos, pero después uno tenía que ir a estudiar, y en ese tiempo no existía esto de la autogestión ni los tiempos protegidos, ni menos el internet, tu estabas todo el día en clase, de 8 a 17, y después de las 17 te tenías que ir a la biblioteca y estudiar lo que no te pasaron en clases, y yo creo que estos alumnos no tienen esa dinámica. P2_EAP_03.15:35.45m50s

La educación a lo largo de los años ha evolucionado y ha tenido cambios importantes, estando dentro de los principales; las metodologías de aprendizaje, las nuevas tecnologías y los cambios generacionales. En lo que respecta al cómo aprendieron las profesoras participantes, hacen referencia a una educación más bien rígida y conductista en donde sus maestras preservaban una estructura jerárquica del poder a través de un autoritarismo inopinado e incrustado en el currículo oculto (Medina et al., 2010). Sin embargo, en la actualidad los estudiantes están en el centro del aprendizaje y ya no como actores pasivos, sino más bien activos en su propia construcción de conocimientos (Casassus, 2002).

Por otro lado, autores como Mohr et al. (2011) y Boysen et al. (2016) hacen hincapié en el hecho de que la educación actual cuenta con varios tipos de generaciones: los tradicionalistas, los *baby boomers*, la generación X, la generación Y o *millennial* y la generación Z o *centenials*. Estos cambios generacionales, provocan comportamientos prototípicos del proceso de socialización que se corresponde al tipo de sociedad que se encuentran los jóvenes, lo que sin duda, sirven para comprender la forma de enseñanza y cómo ésta ha cambiado de forma notable, desde que las participantes eran estudiantes, lo que conlleva una serie de desafíos para ellas, pero también la oportunidad de enriquecer la enseñanza (Ortega-Miranda, 2019; Aguayo y Monereo, 2012).

7.2.1.3 Co-aprendizaje entre estudiantes.

Esta categoría, solo estaba presente en una de las profesoras participantes, en donde utilizaba esta estrategia de manera inconsciente e innata, desconociendo, según sus expresiones, una formación de modo formal, en aspectos pedagógicos. El ir adoptando este modelo educativo, le permitía ir dándose cuenta del aprendizaje de los estudiantes. En el caso que referencia en la siguiente cita, la estudiante en la pizarra virtual escribió un cálculo y les enseñó a sus otros compañeros de manera exitosa, logrando la comprensión de sus pares, ocasionándole esto, satisfacción como profesora, acomodando así, las siguientes clases:

Una alumna lo puso en la pizarra, dijo qué era la PAM, les enseñó a los otros cómo hacerlo y ellos mismos lo hicieron, eso es lo que yo quiero,

antes tenías que hacerlo tú sola, ahora ellos aprenden de ellos mismos y no sé, encuentro que... por algo se cambió, porque se estudió que era esto mejor, Yo sí creo que estuvo bueno que saliera del alumno la fórmula, y de hecho, cuando una alumna no pudo el mismo alumno le dijo: “No, lo que pasa es que hiciste mal esto, y tienes que hacer esto otro” y la alumna dijo: “¡Ah, ya! Ahora que él lo dijo sí lo entendí” **PI_EB.85.1:255**

Así se refleja en la siguiente vivencia, en donde utiliza en todas sus clases el mismo método, que los estudiantes co-aprendan, es así, que su dinámica se elabora a través de que los estudiantes vayan respondiéndose fluidamente. Utiliza todas las instancias para que construyan su aprendizaje sin tener ella que intervenir, pues a su juicio, si son capaces de enseñar una materia, es porque realmente la entendieron, y así favorece la interacción en la clase:

Hay que tratar, por lo menos yo intento de botar ese insumo de que entre ellos se respondan, y ya si nadie puede responder, ahí trato de responder, si es algo que ya se pasó a la guía y todos deberían de conocerlo, muchas veces un alumno ya sabe la respuesta, y la pueden enseñar; cuando la enseñan un par de ellos la entienden mucho mejor y también se hace más participativo **PI_EAP_02.60.3:46**

Esta categoría, tiene relación con el aprendizaje colaborativo propuesto por Bruffee (1999) en donde se trabaja a través de la colaboración en el aprendizaje, se utilizan preguntas con respuestas debatibles, que no son únicas, y también se refleja un cambio ante la autoridad, ya que pasa desde el profesor a los pequeños grupos de estudiantes, destacando la importancia y diálogo. Por otra parte, las intervenciones de los estudiantes (intereses, ideas, conocimientos previos, silencios, preguntas, argumentos) demuestran que éstos van construyendo en conjunto su aprendizaje, con sus compañeros y profesores (Ruíz et al., 2017).

Sin embargo, uno de los requisitos fundamentales, es la confianza que se le otorga a los estudiantes, ya que de no poderse ejercitar ésta, el acto pedagógico y la acción individual de aprendizaje pierde relevancia (Díaz y González, 2009).

7.2.1.4 Conocimiento del contenido (disciplinar/técnico/científico).

En esta categoría, el conocimiento disciplinario se considera como la comprensión que tiene un profesional de los conceptos de su materia y como éstos se relacionan para formar un cuerpo de conocimientos. En el caso de esta investigación, el conocimiento disciplinar de Enfermería, fue la base de la información, habilidades, actitudes y valores que las participantes tomaron como su punto de inicio en el proceso de enseñanza aprendizaje. La experiencia, las especializaciones y el aprendizaje en diferentes espacios de trabajo, le hicieron sentir dominio del contenido, para poder desarrollarse en la docencia, como lo enuncia la siguiente experiencia:

*Y después cuando estuve en endoscopia ahí fue donde más me especialicé, ahí hice un curso de la católica, ahí hice... o sea, todos los cursos de endoscopia que había los hice, siento que puedo hablar un poquito de cómo son algunos lugares distintos, y de lo que soy experta, y por eso me gusta la docencia. **P1_EB.35.1:162***

Otro aspecto a destacar, es lo que refiere a los requisitos para ingresar a un puesto de educadora, en donde lo fundamental que se consideró es la experiencia profesional y el dominio disciplinar que presenta. Eso le permitió entrar con un buen pie, debido a que se le asignaron las clases referente a su especialidad e incluso fue fuente de aprendizaje para otras colegas:

*Me postulé y quedé porque igual tenía experiencia, mucha experiencia en atención primaria y lo que necesitaban era una docente para el área del APS y ahí estoy, ahora, lo que pasa es que yo soy la única que maneja APS, de nivel de tercero, podríamos decir que soy como la “experta” en APS. Entonces las otras profes muchas veces entran a las clases, como a aprender, para tomarle el hilo a lo que es el APS. **P2_EAP_02.22.14:61***

Este conocimiento, según Shulman (1986, 1987), implica la comprensión de cómo determinados temas o problemas del contenido a enseñar se organizan, representan y adaptan a los diversos intereses y habilidades de los alumnos. Ahora bien, uno de los requisitos para el desempeñarse en el rol de educador en la formación de enfermería, es que dominen los contenidos a enseñar, es decir en su disciplina poseída por su trayectoria profesional. Sin embargo, para Schubert et al. (2011) los años de experiencia profesional no están

relacionados con la calidad del trabajo docente, puesto que no basta solamente el dominio de los contenidos ni la experiencia asistencial amplia para una enseñanza eficaz: Para la autora, solo el paso de los años y la práctica diaria, le otorgarán preparación y entrenamiento para adquirir una nueva postura para adaptar el contenido disciplinar a los estudiantes. (Backes et al., 2013).

7.2.1.5 Experiencias de cuidado.

En la categoría experiencias de cuidado, existen algunas positivas como otras negativas, pero cualquiera que sea, influyeron en la forma de pensar, sentir y actuar de la enfermera que se desarrolla en la docencia. Esta experiencia vivida en el acto de cuidar a otra persona, o los distintos espacios labores recorridos marcaron su desarrollo profesional:

*Es que me gustaba llenarme de experiencias, yo pensaba que esa era la manera, de verdad en el Sant Patrick en 4 meses de enfermera, más los que pasé como enfermera, los que pasé como interna, o sea, al final como 8 meses, aprendí todo lo que no aprendí en un año en una clínica privada, vivir todas esas experiencias me nutrió mucho, Encuentro que claro, siento que he sido juzgada por mi experiencia laboral que ha sido como súper: “¿Por qué hiciste todo esto?” yo creo que es como mi manera de desenvolverme como profesional...**P1_EB.29.1:34***

Estas vivencias son relevantes a la hora de la reflexión de su práctica docente, otorgándole un gran valor a la experiencia obtenida de la práctica, en el hecho de “Saber Ser” de la enfermería y eso se intenta transmitir, más allá del Saber, ya les genera autonomía y confianza:

*Yo lo vi en mi experiencia que uno llega súper temerosa, que el médico es el médico, un poco menos que está por acá arriba el doctor y tú estás por acá abajo. Creo que el profesional de enfermería tiene las competencias y las habilidades para la toma de decisiones, yo creo que una de las experiencias profesionales puede sacar mucho aprendizaje.**P2_EB.90.10:225***

La educación en Enfermería propone una formación integral que sobrepasa las barreras del *conocer* y abarca la adquisición de competencias del *hacer* y del *ser* (Muñiz, 2019). En

relación a esta última, se vincula el cuidado, con el razonamiento clínico, humanizado, comportamientos éticos y sociales, en donde gracias a las experiencias significativas del profesor, enriquece la relación con el estudiante. De lo anterior se desprende que la experiencia genera conocimiento, pero si estas experiencias generaron conocimiento obsoleto, formarán profesionales con las mismas características (Spinato, 2009; Molina y Jara, 2010)

7.2.1.6 Formas de actuación profesional enfermera (conexión entre teoría y práctica).

La categoría que representa los modos o formas de actuación y desempeño profesional de la enfermera, en el ámbito pedagógico, se refiere a como la profesora en su desarrollo asistencial procedía, relacionando la teoría con la práctica. La teoría aparece como elemento relacionado con la práctica, y es eso lo que se pretende enseñar a los estudiantes en múltiples ocasiones. Se intenta expresar, las capacidades que los estudiantes tendrán una vez graduados para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias del rol o funciones profesionales que exijan los futuros puestos de trabajo. Incluye conductas y comportamientos durante el ejercicio de la profesión, en el fondo, se traduce en lo que el profesional debe hacer y lo que no debe hacer:

Lo otro que les decía mucho es la ética: “Si usted se manda un embarrada, tiene que decirla” si usted se encuentra con ese colega en otro hospital va a decir: “Ah, esta es la galla que mintió, eso si no te lo enseñan y no te dicen cómo hacerlo, es súper difícil que tú salgas y digas: “¿Y cómo se para un enfermero?”, que en el futuro (por ejemplo) cuando lleguen frente a un paciente tomen tal actitud porque digan: “No, que la profe nos dijo que teníamos que ser así”. P1_EB.91.1:272

Estas formas de actuación y desarrollo profesional también son apropiadas a la hora de reflexionar con los estudiantes, y empoderarlos en el rol que cumplirán una vez que ingresen al espacio laboral, dándole énfasis al dominio de habilidades y capacidades que poseen y que conformarán su identidad profesional:

Que uno puede hacer cambios... que uno si tiene las competencias, la seguridad, el conocimiento, por muy recién egresado que sea puede hacer muchos cambios en pro (por supuesto) donde vaya a trabajar. Ustedes van

a ser enfermeros y tienen la capacidad de decidir qué es más importante acá o allá y eso tienen que ser capaces de poder identificarlo.
P2_EB.88.1:218

Estas formas de actuación profesional, en donde el docente intenta vincular la teoría con la práctica, tiene relación con la Teoría de los procesos conscientes (Álvarez de Zayas, 2000) ya que acompañada por una educación productiva es la que asocia la teoría con la práctica. Para el autor, creador de esta teoría, el conocimiento sin una aplicación concreta no tiene sentido su aprendizaje. El objetivo de esta teoría consiste en la necesidad de preparar a los estudiantes no solo en conocimientos sino en sentimientos para que sepa actuar en un contexto social.

7.2.1.7 Práctica colaborativa.

Esta categoría hace alusión a las expresiones de colaboración interprofesional o trabajo en equipo, tanto en el ámbito asistencial como en el ámbito educativo, que vivenciaron las participantes, y que manifestaron como importante a la hora de recorrer su trayectoria biográfica profesional. Esta colaboración entre distintos miembros del equipo, proporciona una atención de calidad y segura para los pacientes:

Había Doctores nuevos y yo veía como que no... iba y buscaba otro, le decía: “Doctor, mira hagamos esto así piola, para no pasar a la otra Doctora, pero este paciente está mal y no está haciendo nada este doctor” y vamos y me ayudaba o yo iba y les decía a las colegas: “pero ¿por qué (cuando tienen dudas) por qué no les preguntan a los químicos, hablar con los Kinesiólogos, las Nutricionistas?” me gusta eso de incluir a todo el equipo. **P1.EB.17.1:19**

Esto mismo se extrapola a su recorrido como docente, en donde se sienten participes de un equipo de trabajo, a pesar de ser profesores noveles. Este trabajo colaborativo favorece el desarrollo profesional que tendrán como docentes y se recobra la esencia en que compartan experiencias, y tomen decisiones en conjunto acerca de sus prácticas pedagógicas:

La cátedra a la cual pertenezco, así como administrativamente, ahí todas las decisiones se toman entre los cuatro. Cuando se toman decisiones siempre me hacen participar, no es que el coordinador encargado de

cátedra decida, por ejemplo, si hay que modificar el cronograma, necesita una reunión y entre todos se toma de acuerdo y se escuchan las decisiones de todos. P2_EB.100.10:241

En una revisión de alcance realizada por Macías et al. (2020) se pone de manifiesto que la práctica colaborativa incluye aspectos tales como; trabajo en equipo; valores y ética; comunicación interprofesional; Roles y responsabilidades, los cuales deben ser fomentados desde la formación de pregrado preparándolos para una futura práctica colaborativa en su futuro desempeño profesional.

7.2.1.8 Referentes pasados.

El hecho de ir construyéndose como profesor y encontrando su identidad, al momento de desarrollarse en la docencia, es el momento en donde consciente o inconscientemente los profesores recurren a sus referentes pasados, tratando de encontrar modelos que puedan utilizar para el inicio de su práctica profesional y de ese modo replicarlo con los estudiantes. En el caso que manifiesta la participante, utiliza referentes pasados como una estrategia didáctica replicando aquella enseñanza que la marcó durante su formación para realizarlo:

Y yo me acordaba de las historias de mis profesoras, Este caso es algo que yo siempre recuerdo, de que una profe nos enseñó que el signo de Babinski positivo (creo que era) era cuando le sonaba la cadera a la guagua; entonces, cuando sonaba ella decía: “Está positivo, eso es bueno” entonces le decíamos: “Profe, pero las caderas no deberían de sonar”, “Sí, porque está en positivo”... entonces como que le pusimos ahí y ella insistía que no, que ella estaba bien. Terminó el taller y fuimos donde otra profe que era más vieja y nos dijo: “No, la cadera no suena, o sea, Babinski” y ahí nos explicó bien cómo era. P1_EAP_03.29.5:16

El evocar el recuerdo, no siempre fue de una manera positiva, pues reconocen que parte de su identidad como docente es replicando el modelo aprendido, la participante hace referencia que su perfil es de ser una profesora exigente porque de esa manera fue formada ella:

Es que mis profesores eran súper exigentes, entonces yo me formé con profes súper exigentes, uno tenía que estar seguro de la respuesta que daba, eran como bien rígidas, yo creo que con el tiempo yo también me formé así rígida sin querer. P2_EB.40.10:54

Retomar los modelos de referentes pasados ayuda a construir las propias aspiraciones docentes, al recordar las cualidades de los antiguos profesores así como también al recordar todo aquello que no se desea ser, que también determina el modelo a alcanzar (Escartín, 2008). En el caso de las profesoras de Enfermería, Perrenoud (2004) señala que éstas evocan a los docentes que fueron importantes en su período de formación y reconocen la importancia de ser un buen modelo para los estudiantes.

Esto tiene absolutamente coherencia, con el concepto del modelaje, en palabras de Bandura en 1987, citado por Contreras, (2015) siendo parte del aprendizaje social, pues a partir de la observación de los demás se forman reglas de conducta, y esta información sirve en el futuro como guía para la acción, en este caso, como futuro docente.

7.2.1.9 Trayectoria asistencial

Esta categoría es una de las más representativas en ambas participantes, pues consideran relevante su experiencia en la trayectoria asistencial vivida. Al reflexionar sobre su recorrido biográfico hacen alusiones a sus horarios y jornadas laborales, escenarios de trabajo, capacitaciones y formaciones que le hacen ser un experto disciplinar. A través de la experiencia anclada a un contexto específico, la Enfermera se hace experta en el contexto donde desarrolla su práctica habitual, donde ocupa un estatus, pero cuando realiza su actividad en un contexto diferente puede perder la consideración de experta. Para ellas la trayectoria asistencial sumado al conocimiento disciplinar que esto les proporcionó, sentaron las bases que les permitieron iniciarse en la enseñanza. La participante, nos relata brevemente su trayectoria asistencial en la siguiente vivencia:

*Yo viví un poco todo eso, viví un poco de investigar, un poco de clínica, un poco de (ahora de docencia) entonces como he vivido todo eso... y de gestión. a mí me hace mucho sentido porque tengo miradas distintas, que alguien no tendría si trabajó: “Yo solo estuve toda mi vida en este lugar” y no ha tenido cómo son los otros lugares, soy así porque tengo la camiseta súper puesta con la enfermería, ¡me encanta! **PI_EB.29.1:152***

Sin embargo, toda trayectoria, en cualquier ámbito en que se desarrolle, tiene luces y sombras, y en la experiencia valorada como negativa que nos comenta la participante, en donde la remuneración y valoración no era la suficiente, sumado al sistema de turno, en que además se deben realizar turnos diurnos, nocturnos y festivos, era algo que ella no estaba dispuesta a transar:

Después postulé a un cargo en la Clínica Danesa; pero no me gustó el sistema de turno por el tema del turno, yo no quería trabajar de noche y además pagaban muy poco, era como que te descontaban hasta la hora que pedías para cobrar el sueldo, entonces como que así ya era demasiado amor al arte. P2_EB.4.10:122

En relación con la trayectoria asistencial, los estudiantes generalmente valoran a sus docentes que tienen una amplia trayectoria profesional, conocimientos en su especialidad y conocimientos para brindar cuidados (Villa y Poblete, 2007), sin embargo, por el solo hecho de ser un profesional de Enfermería que enseña su disciplina no lo habilita por sí como un atributo docente (Herskovic, 2009). El proceso de formación profesional es considerado como una relación entre docente y alumno, en donde si bien, la trayectoria del docente es relevante, el estudiante también se enriquece avanzando hacia la propia autonomía y regulación de su formación (Freire, 2006).

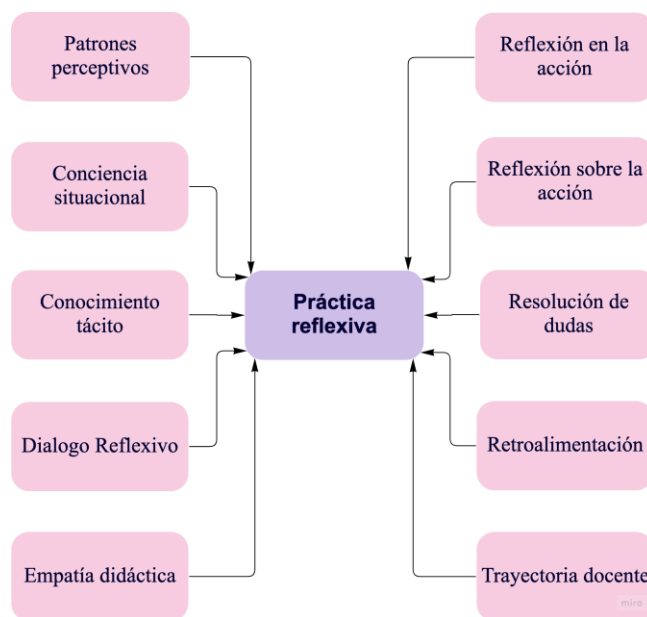
7.2.2 Práctica reflexiva

Con la descripción de la siguiente metacategoría, se cierra este nudo del proceso expresado en el dominio *Elaborando mi conocimiento pedagógico: en camino hacia una práctica reflexiva*. Para Schön (1998) se refiere a la reflexión que se experimenta de modo sistemático y habitual. Cabe destacar que las profesoras participantes, eran en su práctica disciplinar de enfermería, excelentes profesionales, con alta trayectoria profesional, por tanto, poseían un cúmulo de experiencias que sirvieron de base a la hora de reflexionar, como una estrategia de autoformación permanente. Del mismo modo, el conocimiento teórico y académico adquirido se convierte en una herramienta a utilizar en los procesos reflexivos poniendo de manifiesto el pensamiento práctico de donde nace el Profesional Reflexivo de Schön

(Domingo, 2011). El hecho de transformar la experiencia en contenido profesional, para Domingo (2018; 2022) y para Giroux (1990) se logra a través de la reflexión sistemática sobre la propia práctica individual lo que genera conocimiento profesional, por tanto, es la práctica reflexiva la propuesta más efectiva para la formación inicial y permanente de los docentes, en donde articulan su conocimiento teórico y su conocimiento práctico.

Al identificar las vías y formas en que las profesoras noveles transforman su conocimiento profesional para poder enseñarlo y traspararlo a los estudiantes, el método para obtener el verdadero conocimiento profesional es a través de la acción y de la experiencia, a partir de su trabajo cotidiano, lo que queda en evidencia a la hora de indagar en su praxis docente. Las categorías que la describen se presentan en la siguiente figura:

Figura 10
Conformación de la metacategoría Práctica reflexiva



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia derivada del análisis en Atlas ti.

7.2.2.1 Conciencia situacional.

Esta categoría conciencia situacional, concibe a la educación como un fenómeno educativo, en donde el docente, es capaz de anticipar, adeudar y tomar decisiones respecto a lo que está

sucediendo en el aula, que cabe destacar, este aula pasó de ser presencial a ser virtual, por tanto, dependiendo de la herramienta tecnológica que estuviese utilizando, le permitió no solo tener conciencia de la situación sino también comprensión situacional, conduciéndolos en ocasiones a hacer modificaciones en la estrategia de enseñanza. En el siguiente relato, la profesora es capaz de darse cuenta, a pesar de las dificultades de la enseñanza online, de qué estudiantes están presentes y cuáles no, pues ya era capaz de reconocerle sus voces:

Investigadora: *¿Por qué te diste cuenta en ese momento de la clase que no estaba Gianina? P1:* *Porque en estos talleres por lo menos, yo trataba de empezar a la hora y a veces no estaban todos conectados, y faltaban dos o tres y yo iniciaba; entonces no los podía ver, después como que me perdí un poco quiénes estaban y quién no estaba... pero después les fue conociendo las voces y me voy dando cuenta quién ha hablado y quién no ha hablado, le iba a preguntar a Gianina y de repente: “Uy, parece que ella no ha hablado, ¿está o no está?” y dije: “Pero parece que no la he escuchado hablar”. P1_EAP_03.78-79.5:36*

En cuanto a la conciencia situacional, a pesar de las vicisitudes que conllevaba trasladar la presencialidad a la virtualidad, provocaba ciertas restricciones que no podían ser ignoradas. Una de ellas se refería a que los estudiantes mantuvieran su cámara encendida y/o su micrófono y de esa manera establecer una comunicación satisfactoria docente-alumno, por tanto, en aquellos que no encendían su cámara o micrófono, la docente lograba una conciencia situacional del momento, logrando comprenderla, adaptándose y mostrándose sensible a esta nueva realidad:

Cuando veo que alguien prende el micrófono, porque uno se ve aquí al lado que quiere hablar, le digo: “José, ¿Usted quiere preguntarme algo?” como que busco yo: “No, profesora, se me prendió el micrófono”. Me he dado cuenta de que hay dos o tres, no más de tres, con suerte cuatro alumnos por curso que tienen toda la clase su cámara prendida, pero igual a esta altura entiendo al resto que no. P2_EAP_02.50.14:51

De lo anteriormente expuesto, se desprenden, dos fenómenos, la comprensión y la conciencia situacional. Para López y Baeza (2021) la comprensión implica la conciencia, aunque va más allá de ella. Ante la emergencia sanitaria el profesorado debió realizar cambios en su práctica docente, habiendo diferencias entre profesores con menos años de experiencia y otros más

experimentados, pues éstos últimos representan adaptaciones más profundas en la implementación de sus cursos (Metzdorff y Safranchick, 2017). Lo que difiere en esta investigación de lo planteado por los autores, es que a pesar de que las participantes eran novatas en su experiencia pedagógica, si lograron una comprensión situacional, según lo descrito en los relatos.

7.2.2.2 Conocimiento tácito.

Si bien, esta categoría está escasamente representada, me pareció relevante mencionarla, pues las profesoras noveles participantes no eran conscientes de diversas estrategias que utilizaban de forma intuitiva e inconsciente. Cuando los estudiantes le preguntan dudas a la profesora y ella logra esclarecerlos, y al preguntarle, cuál es el origen o en qué pensó para responderles de cierta forma, ella responde “no saber el por qué”, como se expresa a continuación:

No sé, ahora que lo leo, como que me sale natural, como que.... me sale no más, así como ya, como que, no sé, yo lo tengo tan asociado, así, no sé, así de mi punto de vista, así como yo docente, creo que, yo siento que si yo les fundamento, le explico, le ejemplifico, Como que eso me sale más natural, no sé, me sale no más. P2_EAP_03.51m5s.15:51

El aprendizaje tácito conlleva un tipo de conocimiento que generalmente no se expresa o establece abiertamente. Es un aprendizaje que ocurre a partir del análisis de la propia experiencia individual (Marcelo, 1989). Este proceso tácito, se activa en función de un conjunto de señales en el contexto del aula difícilmente verbalizable y explicable por el docente (Atkinson y Claxton, 2002) y que se expresa en forma de conocimiento tácito que es transferido mediante circuitos específicos de aprendizaje (Perez-Fuillerat, 2018).

7.2.2.3 Dialogo reflexivo.

La categoría denominada, dialogo reflexivo, es muy coherente con la gran metacategoría propuesta, y se refiere a las alusiones que hace el docente, en su relación dialógica con los estudiantes. Se considera como un método de enseñanza aprendizaje, que se centra en el dialogo reflexivo y crítico, buscando un aprendizaje significativo y eficaz. En las sesiones se

generaba un intercambio de ideas y diferentes puntos de vista sobre el contenido de enseñanza, para después entre todos, reformular ideas, supuestos o concepciones, a través de una pregunta retórica, como en la siguiente cita:

*Yo creo que no entienden ciertas cosas porque nunca lo han visto, se lo imaginan no más, por eso tampoco espero que me respondan la pregunta así en detalle, ellos dicen: “Claro, algo que sale para afuera tiene que generar una herida” no sé, como no lo habían visto... pero yo creo que fue bueno el manejo que tuvimos entre todos, porque dio la posibilidad de que entre ellos sacaran las conclusiones, hicieran una reflexión, un pensamiento crítico y llegaran a la respuesta. **PI_EAP_04.12.4:7***

Lo realizado por la profesora, tiene concordancia con lo planteado por Barnett (2001) quien pone de manifiesto, que formar a las nuevas generaciones desde una epistemología basada en el conocimiento reflexivo en donde el foco sea el diálogo y el argumento como tal, y en que la crítica sea para una mejor comprensión práctica es todo un reto para las profesoras. El foco del proceso educativo no es el de la adquisición de información, sino la de indagar las relaciones que hay entre la materia que se está trabajando. Esta manera de trabajar consiste en fomentar procesos grupales de dialogo y reflexión que lo faciliten (Medina et al., 2013b)

7.2.2.4 Empatía didáctica.

La empatía del docente favorece el aprendizaje, al lograr posicionarse en el lugar del estudiante, con el fin de poder identificar posibles dificultades de aprendizaje o hipótesis de comprensión inadecuadas. Desde este enfoque empático, se logra un ambiente positivo y los niveles de desempeño de los aprendizajes son más altos, pues se modulan los mejores modos para transmitir el contenido. Esto se traduce en la siguiente reflexión:

*Yo lo entiendo, que no sepa cómo hacerlo, porque nunca han visto cómo se toma un electrocardiograma y quizás ni siquiera sabe cómo son las pinzas... por eso, si no saben cómo son, si no conoce cómo es el perrito que se pone, no va a entender que no se puede poner en el muslo, como en el caso que vimos. **PI_EAP_02.21.3:8***

Del mismo modo, reconocen dentro del perfil que debe tener un profesor virtuoso, es explícitamente la empatía, ponerse en el lugar de ellos como estudiante es fundamental, para facilitarles a los estudiantes un aprendizaje más profundo:

Un buen profesor... yo creo que tiene que... primero, ser empático, ponerse un poquito en el lugar del otro cuando vive la experiencia, por ejemplo, cuando hago mis clases, yo las hago con animación porque también a mí me molesta una diapositiva llena de palabras, yo sé que muchos alumnos se conectan desde el celular y del celular se ve chico, entonces no me gusta.
P2_EAP_01.26.11:17

Esta capacidad que presentan ambas profesoras, de ponerse en el lugar de los estudiantes, es definida como empatía, saber qué piensa, qué siente y actuar en consecuencia para conseguir una relación positiva entre la profesora y sus estudiantes (Vaello, 2011). Esto contribuye a construir una serie de significados culturales, que no solo desarrollan la competencia social del alumnado, sino que también la del docente debido al carácter relacional de la educación, mejorando el clima general de la clase y el éxito en la enseñanza, como se demuestra en los segmentos seleccionados (Bozkurt y Ozden, 2010).

7.2.2.5 Patrones perceptivos.

En esta categoría, el componente perceptivo del profesor, le permite rápidamente identificar y reconocer ciertos modelos, como situaciones o estudiantes que presentan durante el desarrollo de la clase dificultades para el aprendizaje. Si bien toda percepción comporta una interpretación, más que ser un fenómeno meramente sensorial, es la capacidad que tiene la profesora de darse cuenta de que no se está entendiendo y en vez de avanzar con la materia, prefiere detenerse y de diferentes modos, transformar el contenido con el fin que todos comprendan:

¿Por qué me detuve en la PAM? Porque había dudas de cómo hacerlo y se tardó más de lo esperado que saliera la resolución de la duda. Si no todos lograron aprenderlo, tengo que esperar hasta que todos lo logren, así que yo siento que ya, todos lo lograron, un alumno dio la respuesta de cómo hacerlo (después de que ellos intentaron hacerlo) y si es que... No todos pueden, me gusta pasar la etapa y decir: “¡Ya! Todos terminaron esta

etapa bien, todos pudimos resolverlo, entonces sigamos”.
P1_EAP_01.34.2:79

Otro punto relevante, es la dificultad que les generaba poder reconocer dificultades de los estudiantes a través de las metodologías utilizadas debido a la virtualización de la enseñanza, lo que hace que, en reiteradas ocasiones, diferentes grupos de estudiantes presentaran las mismas problemáticas, por tanto, más que poder identificar las dificultades, éstas se daban por repetición de la misma problemática:

Me ha pasado con todos los grupos y es que les cuesta, a pesar de que se los pasé en la clase, también lo habíamos visto en la clase anterior, entonces ya me había pasado en otras tutorías, que también la misma duda, entonces volvíamos a lo mismo, yo ya lo había trabajado, entonces en general con casi todos los que me pasó lo mismo, tuve que guiarlos y orientarlos, para que pudieran deducir, ya me había pasado otras veces, como que ya sé que esto es un problema que les cuesta mucho.
P2_EAP_03.24.15:20

En la fase interactiva de la enseñanza, se manifiestan diversos indicadores que colaboran para el aprendizaje, uno de ellos son los patrones perceptivos, en donde el docente identifica rápidamente comportamientos que demuestran dificultades en la comprensión en los estudiantes (Shulman, 2005). Para Mentado et al. (2017) los patrones perceptivos se encuentran dentro de las estrategias de la dimensión reflexiva del CDC.

7.2.2.6 Reflexión en la acción.

Se denomina esta categoría reflexión en la acción al proceso reflexivo sobre lo que se hace mientras se está desarrollando la acción, es diacrónico e instantáneo a la realización de la actividad y consiste en pensar y probar nuevas acciones. Gracias a estos procesos reflexivos se reestructuran nuevas estrategias de actuación, al mismo tiempo que se transforma y modifica la comprensión de la situación.

Por ejemplo, en la siguiente situación del caso 1, al realizar las primeras clases en modo sincrónico a través de la virtualidad, la profesora no tenía claro cómo dominar el software, pues eso significa estar pendiente de que ingresaran los estudiantes, fueran aceptados para

entrar en la sesión, estuvieran todos con sus nombres y micrófonos apagados, llegaran la mayoría de ellos para poder iniciar la clase. En aquel momento escogió a uno de los alumnos para que oficiara en un especie de ayudante, preocupándose él de todas las cuestiones mencionadas anteriormente. Al llegar la instancia de reflexionar por qué decidió escoger a ese alumno en particular, lo expresó de la siguiente manera:

Investigadora: *El contexto era que tú elegiste a Braulio como delegado ¿Por qué elegiste un ayudante? ¿Por qué Braulio? ¿Cumplió tus expectativas? P1: Porque tenía la cámara prendida, fue el primero que tenía la cámara prendida, el primero que vi, solo lo escogí porque miré la pantalla y fue el primero que tenía la pantalla prendida. Yo no los conozco a ninguno, nunca los he visto, los conocí recién este día. P1_EAP_01.22-23.2:12*

También sucede en el siguiente episodio, en donde en la primera sesión que se tuvo para iniciar la recolección de datos, a pesar que la investigadora fue presentada y no intervino en nada en la clase sincrónica virtual que el caso 2 desarrolló, en el momento de abrir los micrófonos para dar la instancia de preguntas de la audiencia de estudiantes, nadie preguntó, nadie intervino, y ante la concepción de la profesora en que esto pasaba por la presencia de terceros, decidió comenzar con un ejemplo para que los estudiantes comentaran su experiencia en la práctica:

Dije: “Ya, no quieren preguntar porque estás tú” ahí dije: “Voy a dar vuelta a la pregunta y que me comenten ellos, por eso se me ocurrió y les voy a poner como ejemplo la trazabilidad. Entonces dije ya, voy a ver si los hago participar, el de dar vuelta a la pregunta, que no tenían dudas y le di vuelta a la pregunta (que yo siempre les pregunto) y sí en realidad lo que hago me sirve o no me sirve, participan. P2_EAP_01.56.11:37

Polanyi (1983) describe la reflexión como método para focalizar la atención sobre las características individuales de un caso y recuperar su significado, aunque este proceso supone la destrucción de la entidad comprensiva. Entonces, la reflexión en la acción resulta ser vital para el docente, pues le permite concebir en profundidad el proceso de enseñanza (Díaz et al., 2010; López y Nelson, 2003). El proceso de análisis de la práctica permite que la reflexión termine siendo educativa para el docente, cambiando el sentido que dará en sus futuras

prácticas pedagógicas, decidiendo acciones más adecuadas (Bustamante, 2008; Medina et al., 2010b), con base más allá de los conocimientos previos, sino que guiándose a satisfacer las necesidades del estudiantado (Viquez-Moreno et al., 2015). Para Schön (1992) la reflexión en la acción es parte del profesional experto, pues la realiza sobre casos particulares o problemas similares, en situaciones que formen parte de su especialidad.

7.2.2.7 Reflexión sobre la acción.

Con respecto al otro componente de la práctica reflexiva, se encuentra la categoría de la reflexión sobre la acción. Este se produce cuando se vuelve a pensar sobre lo ocurrido retrospectivamente, reconstruyendo los hechos y tratando de valorar si ante la situación problemática detectada han estado efectivas y útiles las estrategias aplicadas.

En el caso 1, el proceso de reflexionar sobre el aprendizaje de los estudiantes en la sesión de clases se realiza al observar su video gracias a la técnica de la autoscopia (Souza et al., 2019), en donde una estudiante le hacía la pregunta relacionada con el fracción inspirada de oxígeno, y recién posterior a la visualización, la profesora se da cuenta que finalmente no respondió la pregunta de la estudiante:

***Investigadora:** ¿Cuál fue la pregunta que te hizo la estudiante? **PI:** Ay, no me acuerdo... Me perdí con tanta cuestión que dije ahora que me vi en el video. Mmm, claro, la pregunta era enfocada en el límite máximo de FiO_2 que se puede necesitar, no cómo titular la FiO_2 . **Investigadora:** Y ahora que lo ves, en ese momento que respondiste... ¿Le respondiste a la estudiante finalmente? **PI:** No, porque ella quería saber cuánto es la FiO_2 máxima y yo nunca le dije cuánto es lo máximo de FiO_2 que se podía necesitar...*

En paralelo, el caso número 2, considera que la práctica reflexiva es una parte intrínseca de la acción docente y gracias a ella puede adoptar estrategias de mejora, que, aunque no tenga las herramientas, es capaz de pesquisar el problema, comprendiendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ella sigue siendo un tema que los estudiantes una vez terminada la clase no pregunten dudas:

Porque yo siempre me quedo con la sensación: “¿Habrán entendido?” porque les pregunto: “¿Tienen dudas?” tú ves la clase, “¿Tienen dudas, preguntas?” nadie pregunta, nadie tiene dudas, entonces yo después pensaba: “Esto tampoco es tan efectivo como para que haya más interacción, al final lo que hago es insistir e insistir y ni, aun así, no sé cómo hacerlo la verdad” P2_EAP_02.46.14:40

La reflexión sobre la acción (Schön, 1992) se produce cuando se vuelve a pensar sobre lo que ha pasado retrospectivamente, reconstruyendo los hechos y tratando de valorar si ante la situación problemática detectada han sido efectivas y útiles las estrategias aplicadas. Para Medina et al. (2013) en la reflexión sobre la acción, participan tanto alumnos como profesores que les hace conocedores, a unos y a otros, del modo de comprender y construir conocimiento en torno al campo profesional y en torno a la enseñanza y aprendizaje del mismo. Para Nocetti y Medina (2019), que los estudiantes utilicen la reflexión como proceso de cuestionamiento, se transforma en un proceso de reflexión sobre la acción.

En el campo educativo, reflexionar sobre la acción es el proceso de asumir la propia actuación como objeto de reflexión. De lo anterior se desprende, que la investigación y la reflexión profesionalizan el quehacer del docente (Santos, 2001; Elliot, 2000).

7.2.2.8 Resolución de dudas.

Las dudas son cuestiones que surgen en el desarrollo de la práctica docente. La resolución de éstas tiene un papel clave en el desempeño del profesor, en el proceso de enseñanza aprendizaje, y abarca la disposición e interés para solucionar las dudas o interrogantes de los estudiantes, sobre todo en los tiempos de enseñanza remota, siendo altamente valorado por ellos, apuntando a la disponibilidad de los profesores para responder las consultas, así como el respeto hacia todos los integrantes del curso, como se demuestra en la siguiente experiencia del caso 1:

Se lo permiten preguntar, porque ella (estudiante) dice: “Quizás yo debería saberlo, pero aprovecho a preguntar porque no lo entiendo” entonces se sintió con la libertad de que lo pudiéramos conversar en grupo. Ocupó mis mismas palabras y aprovechó de preguntarme, lo cual agradezco que pregunten al mismo momento cuando no saben algo de lo

que tú dijiste: “Profe, ¿y eso que dijo qué significa” y ellos después agradecen el espacio de confianza. P1_EAP_03.39.5:21

En el caso 2, que se presenta a continuación, se conjugan categorías como la empatía didáctica, la reflexión sobre la acción y la disposición para la resolución de dudas. Para ello anticipa a los estudiantes que habrá un espacio protegido al final para poder resolver las dudas que se les hayan presentado, instándolos de esa manera a participar:

Hasta yo tenía dudas de mi clase, si yo tengo dudas, cómo los alumnos no van a tener si ni siquiera les había subido la clase el día anterior; porque a veces cuando uno les sube el día anterior ellos revisan la clase y preguntan. Por ejemplo, cuando yo estoy sola tengo que dejar todas las preguntas al final y les digo: “Dejemos las preguntas al final y ahí las resolvemos”. P2_EAP_01.50.11:34

El estudio sobre el conocimiento utilizado en la resolución de dudas también es tratado desde los procesos de aprendizaje por autores como Dewey y Schön. A partir de la reflexión, el docente, ante una situación presentada por un estudiante, genera la idea, identifica la dificultad o problema presentado, realiza una hipótesis sobre cómo resolver la idea y lleva a cabo un razonamiento para presentarla al estudiante (Dewey, 2007).

7.2.2.9 Retroalimentación

La siguiente categoría denominada retroalimentación, se representa ya que los profesores frecuentemente están evaluando a los estudiantes para verificar hasta qué grado han cumplido los objetivos de aprendizaje propuestos y qué tanto han comprendido la materia. Al convertir la evaluación en un momento de reflexión sobre el camino recorrido, cobra sentido la retroalimentación como un elemento fundamental dentro de la evaluación educativa.

En la siguiente experiencia, cada profesora miembro del equipo de la asignatura posee un grupo a cargo, y cuando éstas se reúnen a dialogar y compartir el desempeño de cada grupo, quedan en evidencia quiénes están cumpliendo con los deberes y quiénes no. En el caso del grupo asignado a la profesora del caso 1, éste si estaba cumpliendo y ella sentía la necesidad de retroalimentarlos positivamente:

Y lo otro que quería decirles, porque los otros grupos no habían cumplido todos con la tarea, y mi grupo específicamente sí había cumplido, entonces quería decirles (y con eso decirles que) yo tenía el registro, quería que supieran que los estoy mirando, sé cuándo van y no van y los felicito porque lo están haciendo. P1_EAP_01.115.2:52

Del mismo modo, en el caso 2, utiliza la retroalimentación como herramienta de información que reciben los estudiantes respecto de su desempeño, lo que facilita la autorreflexión y autorregulación del aprendizaje a través de una retroalimentación efectiva:

Después, al terminar la clase, hacíamos un control y luego hacíamos una retroalimentación: “Mira, preguntaste esto, no preguntaste esto”, “hiciste esto” o “el vocabulario que usaste fue esto, fue muy técnico, no fue muy técnico” y ahí yo sentía como que ellos entendían un poco más lo que era esto, pero siempre se lo tomaban bien porque yo intentaba hacerlo de buena manera. P2_EAP_02 .44.14:34

La interacción entre la exposición del docente y el trabajo de los estudiantes, en este caso en pequeños grupos, en los deberes asignados, denota que los profesores están teniendo en cuenta las características de los estudiantes, monitorean su aprendizaje, dentro de todo el proceso, habiendo un trato más cercano, esto permite, además, un alto nivel de retroalimentación con ellos y los respetan (Berliner, 2001). La información que recibe el alumnado determina, en cierta medida, su implicación y actitud hacia la materia, si ésta es positiva, el estudiante lo entenderá como un mensaje agradable, como fue en el segmento señalado por la profesora, provocando interés en repetir la acción, sin embargo, si es de connotación negativa puede llevar a una evitación de la práctica como mecanismo de evitación de sentimientos desagradables (Viciano et al., 2003).

7.2.2.10 Trayectoria docente.

Con la trayectoria docente se da el cierre a la metacategoría *Práctica reflexiva*. Si bien la trayectoria docente de ambos casos era escasa, pues ambas eran consideradas profesoras noveles con menos de 3 años de experiencia, se permiten el tiempo de reflexionar sobre su

breve recorrido biográfico docente, haciendo gala de situaciones que nunca les ha tocado realizar, como por ejemplo una clase presencial en aula con todo el grupo curso presente:

Siento que nunca he hecho una clase expositiva, me da nervios imaginarlo, pero ya he adquirido experiencia online, pero me falta la presencial, pero bueno, ya sabíamos que esto iba a ser así, ya podíamos hacerlo mejor; y ahora sí se ha dado tiempo para reflexionar. P1_EB.81.1:78

Sin embargo, consideran que la experiencia vivida en este breve lapso ha sido compleja, por la falta de experiencia, y la preocupación por el escaso dominio en cuestiones pedagógicas, por tanto, la valoran positivamente:

Ha sido un año de aprendizaje, de aprendizaje porque yo vengo de... como que la docencia la tengo (más que la docencia, la educación) porque nunca había hecho clase en pregrado. El ramo 1 ya lo hice el semestre pasado, entonces ya sé lo que no tengo que hacer y en el ramo 2 qué si tengo que hacer y ya estoy preparando las clases P2_EB.14.10:15

Ambas participantes tenían una importante trayectoria profesional, con un dominio profundo del conocimiento del contenido, siendo éste el que devela el sustento epistemológico disciplinar al cual adhiere, en palabras de Grossman et al. (2005), este conocimiento profundo se muestra en el manejo de las estructuras del mismo, es decir, el conocimiento sustantivo y el sintáctico. Sin embargo, en relación al conocimiento pedagógico, en el caso de esta investigación, está estrechamente relacionado con la trayectoria docente adquirida, que a pesar de ser breve, va encaminada hacia un conocimiento pedagógico profundo y bien elaborado.

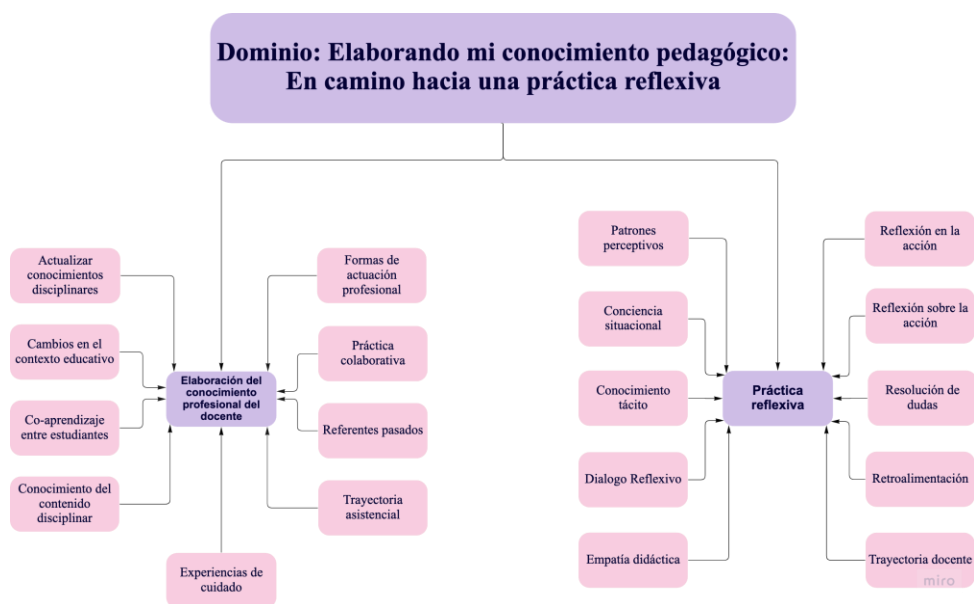
7.2.3 Conclusiones de cierre de Dominio.

El segundo dominio, expresado en la Figura 11, da cuenta de cómo las profesoras van elaborando su conocimiento pedagógico, una vez están cursando su desarrollo profesional. En esta fase, sustentan todos los elementos que conocen para poder desarrollar la enseñanza, en donde otorgan gran relevancia al conocimiento del contenido disciplinar, la experiencias de cuidado, así como también la gran trayectoria asistencial que poseen, lo que les otorga en

un rango de expertas en su área. Sin embargo, al transitar al espacio pedagógico se convierten en debutantes, aun así, manifiestan intenciones reflexivas naturales en su acto docente. Para Lanza (2013) el recordar, el interpretar, el dar sentido, el empatizar, el imaginar, es denominado por el autor, como función reflexiva. Lo anterior, supone, que las profesoras se encuentran encaminadas hacia la práctica reflexiva, adquiriendo un análisis metódico, regular, instrumentado, que es adquirida mediante un constante entrenamiento (Domingo, 2014).

Figura 11

Conformación del dominio: Elaborando mi conocimiento pedagógico: En camino hacia una práctica reflexiva.



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia.

7.3 TRANSFORMANDO EL SABER PRÁCTICO: RECONOCIÉNDOME COMO DOCENTE

Este dominio cualitativo da respuesta al desenlace del proceso, es decir cuando las profesoras noveles de enfermería ya iniciaron su desarrollo profesional docente y comienzan a transformar sus conocimientos prácticos, gracias a su formación en la propia disciplina a enseñar, en este caso la Enfermería. Además, esto acontece en un ambiente educativo convulsionado por el confinamiento derivado de la pandemia del Covid-19 en donde también intentan buscar su propia identidad como docentes.

Si bien hay una íntima relación entre el conocimiento y la práctica, el conocimiento base para la enseñanza propuesto por Shulman (2005), sirve de fundamento a la práctica de la enseñanza. Por tanto, hay un razonamiento pedagógico que lleva a una acción pedagógica, que sustenta la docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión de la propia práctica docente. El modelo de razonamiento y acción pedagógica propuesto por el autor pasa de una comprensión del contenido a enseñar, para luego poder transformarlo. Esta transformación que realiza el docente del contenido especializado es con la finalidad que sea comprensible a los estudiantes, recae además en el dominio experto del conocimiento disciplinar que poseen las profesoras. Este dominio, responde a las metacategorías que están íntimamente relacionadas con las vivencias sostenidas: Educar en contingencia, Transformación del saber práctico al pedagógico y Construcción de la identidad docente.

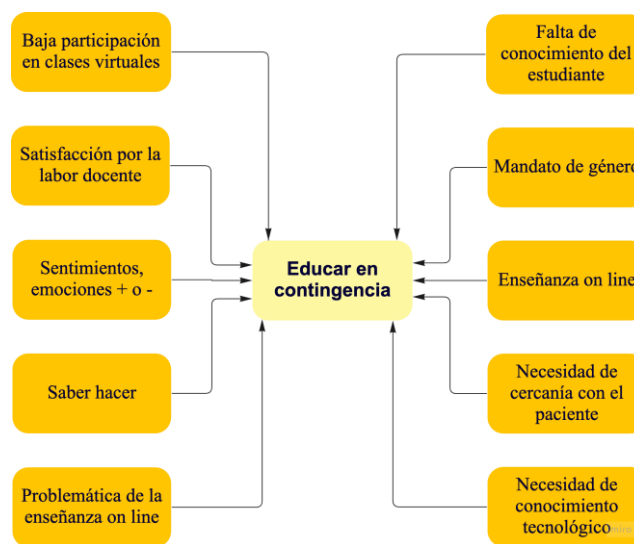
7.3.1 Educar en contingencia

La pandemia del Covid-19, llegó para desestabilizar el sistema educativo en el mundo, ocasionando un impacto físico y psicológico debido al confinamiento y aislamiento social (Monereo, 2021). Por tanto, es relevante comenzar este dominio cualitativo, presentando la metacategoría *Educar en contingencia*, ya que tiene una fuerte representación en el corpus

de datos, debido a que ambas participantes, comienzan su experiencia pedagógica al inicio de la pandemia, por tanto, vivenciaron situaciones inesperadas y desafiantes al trasladar el contexto del aula presencial a un aula virtual. Las instituciones educativas a las cuales pertenecían dieron continuidad a los estudios, adoptando diferentes estrategias para suplir la presencialidad como la simulación clínica remota y prácticas formativas online (Cedeño et al., 2021). Se involucran además, factores tanto pedagógicos, psicológicos y tecnológicos en esta primera experiencia de educación en línea, para los estudiantes como también para las profesoras, en donde se vio alterada su estabilidad personal, familiar, social, y económica (Bortolli et al., 2020). Las categorías que la describen se presentan en la siguiente figura:

Figura 12

Conformación de la metacategoría Educar en contingencia.



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia derivada del análisis en Atlas ti.

7.3.1.1 Baja participación en clases virtuales.

La categoría baja participación en clases virtuales, en la modalidad de la educación en línea, emerge ya que algunos estudiantes no estaban interesados en esta nueva forma de aprendizaje. En ocasiones podían estar presente y en otras no, incluso haciendo lo mínimo, es decir, conectándose a la clase, pero, aun así, no estaban involucrados en su proceso de

enseñanza aprendizaje. Las razones por las cuales no participaban en las clases pueden ser de orden multifactorial; como que las circunstancias cambiaron abruptamente, sobre todo en una titulación en donde convive una gran cantidad de teoría y otra de práctica, supliéndolas por actividades prácticas virtuales, además se encontraban lidiando con el estrés del confinamiento, o incluso habían disminuido sus expectativas en relación con la carrera.

Del mismo modo, para la participante del caso 2, en donde la profesora se da cuenta que la baja participación de los estudiantes, es tanto en su clase como en la de otras profesoras, se siente desconcertada porque no encuentra herramientas pedagógicas para lograr captar la motivación del estudiante aumentando su participación, como lo expresa en el siguiente fragmento:

*Por ejemplo, entro a la clase de otras profesoras para observar y así... nada, la profesora todo el rato: "Tengo un alumno en clase, tengo dos alumnos, han contestado tres..., solo tenemos tres alumnos en clase" así como haciendo presión de que ¡participen por favor! Y a mí me pasa igual, además si les doy lectura, y les digo: "Léanse este documento" se lo leen y llego a la clase como para: "Sociabilicemos el documento" y participan los mismos cinco alumnos de siempre. ¿Qué más hago? No sé, no sé...
P2_EAP_02.58.14:76*

7.3.1.2 Enseñanza online.

Esta categoría surge ya que a mediados de marzo del año 2020 y prácticamente de un día para otro los docentes y estudiantes se vieron inmersos en un nuevo escenario: La educación online en pandemia, ya que esto fue la respuesta más inmediata a la emergencia sanitaria del momento. Las profesoras noveles que habían recién ingresado a las Universidades tuvieron que involucrarse de lleno en un modelo educativo a distancia. En un primer momento, ni los estudiantes estaban preparados tecnológicamente, ni el profesorado disponía de la formación necesaria, para pasar del medio físico al virtual, ni los temarios, ni los software, estaban adaptados y eso conllevó a la improvisación donde también ellas fueron parte:

El cuarto día de mi trabajo empezó la pandemia y lo hice online. Nada fue presencial el año pasado, fue todo online y lo hicimos online. El primer semestre no pudimos tener muchas clases sincrónicas, entonces era hacer

material y mandar, eso fue como fome también. Tuve solamente como... el primer semestre fue salvando el año, salvando el semestre porque fue un caos y el segundo semestre fue más ordenado. P1_EB.107.1:293

Para la profesora del caso 2, también fue su primera experiencia, y eso le ocasionaba frustración porque le costaba adaptarse a esta nueva modalidad, para luego llegar a la resignación. Sumado a este dilema, refiere además que los estudiantes no querían este cambio por lo tanto decidieron paralizar sus actividades como recuerda en la siguiente cita:

Pero de repente como que pasas la docencia a una pantalla, era algo totalmente nuevo para mí, lo que más odio es la virtualidad. Es difícil en tiempos de pandemia, a lo mejor si hubiera sido presencial mi primera vez sería otra cosa, aunque el año pasado cuando pasó todo esto de la pandemia los alumnos se fueron a paro, porque tampoco querían online. P2_EB.32.10:47

Esta baja participación en clases online es respaldada por lo reportado en el artículo de reflexión de Rodríguez-Gázquez (2020), en donde manifiesta que el profesorado de todo el mundo se queja que durante las clases virtuales sincrónicas se sienten hablando solos, por la baja participación de los estudiantes, agregando que extrañan la cercanía que tenían con ellos. Del mismo modo, Brotons et al. (2020) refuerzan la importancia de facilitar la comunicación, motivación y participación de los estudiantes de ciencias de la salud en el proceso de educación a distancia.

7.3.1.3 Falta de conocimiento del estudiante.

Los efectos de la suspensión de clases presenciales en el aprendizaje de los estudiantes, a pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones y el profesorado, impactaron negativamente en este ámbito, según el relato de las participantes, hubo disminución en el nivel del logro del aprendizaje, pues fue complejo para que los procesos de enseñanza aprendizaje fueran significativos en la virtualidad, sobre todo en una carrera del área de la salud, en donde una alta proporción de las asignaturas poseen un componente práctico:

En el caso 1, la profesora refiere que a los estudiantes les falta conocimiento y práctica, ya que el hecho de no poder asistir al campo clínico les disminuye la posibilidad de aprendizaje.

En el siguiente relato les va mostrando imágenes de Electrocardiogramas con el fin de que ellos puedan ir identificando trazados:

Están todos como mal (y este año también) porque les falta conocimiento y práctica, por eso yo les dije: “Pero de buenas a primeras, viéndolos a simple vista, ¿Les parece bien o mal?” pero tampoco podían responder, porque no tenían la experiencia de ver tantos trazados.
P1_EAP_02.78.3:57

Del mismo modo, la profesora del caso 2, no estaba preparada con metodologías para alcanzar los objetivos de las asignaturas del currículo, pues se habían cambiado las tradicionales formas de enseñar, sin embargo, responsabiliza a los estudiantes, que es debido a su pasividad en este nuevo contexto que les falta el conocimiento:

Yo creo que les falta conocimiento, porque se quedan solamente con lo que aprendieron en la clase, porque uno les da lectura complementaria, porque yo no les puedo pasar toda la guía clínica del programa cardiovascular, sino estaríamos eternamente en clase... yo reduzco una guía de cien páginas a 20/25 diapo, y claramente no tienen el conocimiento
P2_EAP_02.46.14:39

7.3.1.4 Mandato de género.

Los mandatos de género son todos aquellos roles creados y perpetuados socialmente. La pandemia del Covid-19 vino a evidenciar aún más estos mandatos, pues las profesoras participantes, por el hecho de ser mujeres, tuvieron que conciliar su trabajo académico y de cuidados no remunerados en su hogar. Principalmente, aspectos como la calidad de la docencia que estaban impartiendo, el tiempo invertido en actividades docentes, el tiempo invertido en actividades de trabajo doméstico y de cuidados fueron los más presentes en esta categoría.

Poder conciliar el hecho de ser profesoras debutantes, en enseñanza online y además madres y educadoras de sus hijos, fue un tema recurrente en ambas participantes, acá una expresa que gracias al trabajo de medio tiempo se podía organizar entre los dos roles, el de Profesora de Enfermería y el de Madre:

Porque profesionalmente hablando, tampoco es que uno gana: “Oye, me hice millonaria siendo profe” pero, siento que personalmente para mí está súper bien el horario, tengo una hija también y la docencia me permitía ser mamá y enfermera, que es el único trabajo que es más compatible y me parecía genial hacerlo en este momento. P1_EB.91.1:267

De igual manera, como expresa el caso 2, fueron múltiples las variables, en su rol de madre a las que se vio sometida, que le causaban estrés y le hacía sentir que su calidad como docente se veía afectada, pues debía hacer clases sincrónicas y estar al cuidado de sus hijos pequeños, cocinar, estar libre para poder darles el almuerzo, y tener que preparar las clases de madrugada, horario en que sus hijos ya se encontraban dormidos para poder cumplir con su rol docente, por tanto fueron múltiples los segmentos en donde hacía alusión a estas contrariedades, he aquí los más significativos:

Cuando estoy bajo este nivel de presión, como que tengo que hacer la clase, que tengo que estar pendiente de que no se caigan, no... pues súper mal, es terrible, es terrible. Yo me siento mal, a mí me estresa saber que tengo que dar una clase y que voy a estar con mis dos hijos chicos acá. P2_EAP_01.62.11:39

Como estoy con niños chicos yo no puedo preparar clase en el día, entonces tengo que esperar que mis hijos se duerman, empiezo a trabajar a las 11/10 de la noche y trabajo hasta las 4/6 de la mañana. yo, por ejemplo, para preparar una clase, yo he calculado (porque las preparo en las noches) me puedo demorar así 8 horas... 8 horas reloj. P2_EAP_01.11.11:6

Cuando hago clases hasta tarde, hasta las doce pm y el más chico empieza a llorar porque tiene hambre y no tengo el almuerzo listo, es súper agotador, yo me siento incómoda; estar cortando, estar interrumpiendo y no darle una idea mejor a la clase que a mí me gustaría, pero no tengo más opción. P2_EAP_01.64.11:72

La pandemia no afectó igual a hombres y mujeres y las diferencias entre ambos si bien no se encuentran de forma explícita en el cuerpo de datos, si es posible interpretarlo desde esta categoría. La actividad laboral pasó a desplazarse a los hogares de las profesoras, que lejos de facilitar la conciliación entre el trabajo y la familia y en concreto de las mujeres, otorgó

una falsa sensación de libertad. En la realidad, es que la disponibilidad pasó a ocupar las 24 horas en un contexto de jornadas laborales con inicios y finales abiertos. Laura Paris, ya en los años 2011 señalaba que los hombres están más capacitados para afrontar la modalidad del teletrabajo, de donde se desprende que las asimetrías de género margan las relaciones familiares y también la laboral (Siqueira, 2020). En el caso de las mujeres esta posibilidad estuvo determinada en buena medida por la edad de sus hijos y el trabajo de su pareja.

Esta es la confusión más precisa de la perspectiva de género. En el sentido patriarcal de la vida de las mujeres deben vivir de espaldas a ellas mismas. Este punto de vista expresa las aspiraciones de las mujeres y sus acciones para salir del ensimismamiento para actuar cada una como un ser para sí y, al hacerlo, mejorar sus condiciones de vida, ocuparse de sí misma y de su desarrollo profesional (Lagarde, 1996).

7.3.1.5 Necesidad de cercanía con el paciente.

Ser un profesional que está a cargo de la formación de alumnos en la parte práctica de su formación profesional en el área clínica es lo que ambas participantes hubieran querido realizar. Sin embargo, otro aspecto negativo que les dejó a las profesoras participantes es la falta de presencialidad, pues no estaban ejerciendo como enfermeras clínicas, pero tampoco podían asistir a los espacios de práctica con los estudiantes debido al confinamiento. Al reflexionar sobre su rol como docentes en esta pandemia, entre aspectos que vale la pena destacar, es la necesidad que ambas presentaban por estar en el espacio clínico junto a los pacientes:

Llegar como mi primer año y fue como ya: Ahora eres enfermera, y yo digo: “Parezco secretaria haciendo todo con computador, no me siento enfermera sentada acá, mi lugar es en otro lado, en un hospital y con pacientes”. P1_EB.29.1:140

Me falta eso... como que necesito ver a los pacientes, como que necesito el contacto físico, me falta ese contacto físico. en esta carrera de enfermería nos hace falta la experiencia, el vivir, el vivir las situaciones. eso se logra en el contacto, no se logra en una pantalla. P2.32.10:174

Lo anterior lleva a considerar que estas enfermeras, que ahora ejercen el rol docente, tienen una identidad profesional bien definida, en la cual comprenden la esencia del cuidado, en la que ven la necesidad de tener una práctica “de cabecera” con el paciente, haciendo relevante la Teoría de los Cuidados de Swanson en 1991 (citado en Rodríguez y Valenzuela, 2012) que la describe como “estar con” y “hacer por”, en el que se expresa la genuina preocupación por el bienestar del otro.

7.3.1.6 Necesidad de conocimiento tecnológico.

Las adaptaciones pedagógicas han resultado fundamentales ya que los modelos tradicionales de enseñanza presencial se trasladaron a un entorno de aprendizaje a distancia. Sin embargo, en pleno confinamiento, las profesoras no se sentían preparadas para enseñar a distancia, pues necesitaban entrenamiento y formación en cuestiones relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, o bien llamadas herramientas tecnológicas que por el contexto debían, ya que se volvió primordial tener manejo y conocimiento de estos recursos. En el caso que vemos a continuación, la participante se vio enfrentada de improviso a preparar sus clases a través de plataformas que previamente desconocía:

*El Zoom, hacerlo a distancia la virtualidad (perdón, no telemedicina) la virtualidad es lo más difícil. Es que fue ir armando la marcha, porque nos dijeron “Todas sus clases tienen que hacerlas online” vía Zoom, partamos: “¿qué es el Zoom?”, “¿Qué es el Meet?”, “¿Cómo se comparte pantalla?”, “no me funciona el audio”, “tengo un vídeo y no me funciona el vídeo. **PI_EB.47.1:54***

Ahora bien, la educación debió reinventarse para llevar a cabo las clases en aulas virtuales, situación que afectó directamente a las profesoras, pues se vieron en la necesidad de usar las TIC para poder ejercer la docencia. El caso 2 nos comenta, que todas las clases que realiza de modo sincrónico debe grabarlas, para el estudio posterior de los estudiantes que estuvieron ausentes, sin embargo, in situ, su presentación falló, pues en el intento de animarla para hacerla más entretenida, presentó un inconveniente, y todo eso quedó grabado, pues no tiene herramientas para poder editar el video a posteriori de su grabación:

Yo casi todas mis presentaciones las hago con animación y nunca se me habían pasado solas las animaciones; yo a la medida que iba haciendo... no sé qué le hice, si mando a cortar la clase tengo que pedirle a alguien... La subo no más, porque no hay otra opción, yo no sé cortar en medio de las clases. P2_EAP_01.66.11:73

Como se puede apreciar en esta categoría, la pandemia, para Contreras et al. (2020), ha puesto a prueba el nivel de conocimiento de las TIC en la enseñanza, debido a que la utilización de plataformas en tiempos de confinamiento era la forma de comunicación de forma sincrónica o asincrónica, entre los estudiantes y los profesores. En la formación de los docentes de Enfermería debe estar presente el enorme reto de profesionalizar la docencia en el contexto actual, que es un mundo globalizado, por un acelerado desarrollo de la ciencia y las tecnologías y por complejos procesos de cambio que requieren nuevas transformaciones del conocimiento por tanto el docente se ve involucrado en el uso e integración de las TIC (Jiménez et al., 2021; Chavana, 2020)

El uso obligatorio de TIC en los tiempos de confinamiento desmostaron la importancia que éstas tienen en el ámbito educativo, ya que no solo existen múltiples aplicaciones y herramientas que permiten impartir los contenidos, sino que además estas facilitan y benefician el aprendizaje de los estudiantes (Ferrada et al., 2021).

Ahora bien, el CDC que está centrado en el docente y en su conocimiento básico, además de clasificar los saberes que todo docente debe conocer para desarrollar la enseñanza, se incluye el Modelo TPACK creado por Schmidt et al. (2009) a partir del modelo de Shulman (2005) que integra el conocimiento tecnológico a los conocimientos pedagógicos y del contenido, debido a que en la actualidad y sobre todo en esta contingencia las TIC deben formar parte fundamental de la formación del profesorado ya que siempre debe estar sujeto a descubrir, aprender y experimentar, ya que está en constante formación y remodelación (Chavana, 2020).

7.3.1.7 Problemáticas de la enseñanza online.

Sumado a lo mencionado anteriormente, la categoría de problemáticas de la enseñanza online es una de las que presentó mayor representatividad por parte de las participantes. Esta

experiencia fue significativa para ellas, porque además de enfrentar el debut docente se vieron desafiadas a educar en la contingencia de la pandemia del Covid-19, con las respectivas problemáticas que esto presentó. Lo que más se expuso fue el tema de las cámaras apagadas, los problemas de conexión a internet, las brechas sociales, la falta de interacción con los estudiantes, metodologías didácticas virtuales frustradas, así como también las alteraciones en salud mental que emergieron tanto en estudiantes como en profesores.

Con relación al tema de las cámaras apagadas, el caso 1, fue evolucionado en su forma de reflexionar sobre el tema, ya que, en unas primeras instancias, solo deseaba que todos estuvieran con sus cámaras encendidas, pero luego fue comprendiendo las diversas razones por las cuales no las prendían y dejó de ser un tema de mayor preocupación:

Investigadora:** ¿Qué te pasa a ti con las cámaras apagadas? **PI:** Bueno, esa primera clase para mí fue un tema, en la segunda clase no los pude ver, entonces ahí me fue más difícil. Pero ahora que están en clase y todo apagado, yo no tengo ni idea si están entendiendo, si les gusta, no hay feedback, no hay retroalimentación; pero luego entendí que es por una cosa de grupo que, si uno no la prende, nadie la prende, cosas así, lo superé esa semana, o sea dije: “Ya. Ellos no las van a prender y tengo que aprender a trabajar así con ellos”. **PI_EAP_01.11-12-2:8

Sin embargo, para el caso 2, si era un tema de preocupación, pues si bien realizaba la clase, sentía que no había mayor participación, pues los estudiantes estuvieron todo el semestre sin prender su cámara ni micrófono, al menos para saludar al inicio de la clase:

*Yo por ejemplo cuando prendo la cámara me preocupo de que esté ordenado, que esté limpio, que esté peinada, que esté bien vestida, pero los alumnos no sé a las 8:30 am, en qué condiciones están, igual a uno le gustaría que prendieran la cámara y su micrófono por último para decir: “Buenos días”. Los alumnos (casi todos) tienen sus pantallas apagadas o con foto, es raro el alumno que está con la pantalla encendida toda la clase. **P2_EB.16.10:23***

Ahora bien, son diversas las razones por las cuales no encienden su cámara, sin embargo, una de ellas, era por la conectividad a los datos de internet, pues el consumo de datos móviles se veía aumentado cuando algún estudiante quisiera prender su cámara para participar en

algún momento de la clase. Acá la profesora nos relata esta problemática, en donde si el estudiante encendía su cámara para intervenir, inmediatamente su conexión bajaba y se entrecortaba su voz, lo que impedía que todo el grupo lo escuchase con normalidad:

*Fue tierno que prendiera la cámara, así como: “Yo, profe, voy a hablar” y la prende, entonces fue como: ¡Pucha, justo la prende y no se le puede escuchar nada! Entonces fue como triste y me dio pena que prendiera la cámara, y él quería como participar y mostrarse (que era lo que yo había pedido) pero al prender la cámara le hacía no poder escucharse, entonces me dio como pena, fue como: “¡Pucha, qué lástima que él quería mostrar su cara y poder estar presente! **P1_EAP_04.91.2:38***

En la siguiente experiencia el caso 2, nos comenta lo que fue para ella participar en un comité de salud mental, pues a ratos se sentía desbordada y creyó que era una buena instancia para participar:

*La universidad hizo un comité de salud mental para alumnos y profesores y estoy participando, entonces cuando fui a la primera sesión me di cuenta de que todo lo que me pasa a mí, también le pasa al alumno, porque él también tiene esa doble tarea: que es alumno, pero que está en la casa, le están metiendo bulla, que la mamá le pide que cuide al niño chico o que la mamá tuvo que ir a trabajar y él tiene que cocinar; entonces estamos todos en la misma situación. **P2_EAP_02 .58.14:55***

7.3.1.8 Saber hacer.

La categoría Saber hacer, es parte de los tres saberes de la formación profesional bajo el enfoque de competencias, éstas son; Saber, Saber ser y Saber hacer. Las competencias son combinaciones dinámicas de complejos sistemas de comprensión y acción además de recursos personales. En el caso del saber hacer, su objetivo fundamental es perfeccionar las habilidades, aptitudes y destrezas de los futuros profesionales, guiándolos en las buenas prácticas y métodos de trabajo que reflejen el hacer de cada persona con calidad. Con ello se logra incrementar la posibilidad de alienar los conocimientos y las técnicas para un buen desempeño laboral, así como también orientar las experiencias.

En el caso de los estudiantes de Enfermería chilenos, sus prácticas clínicas se vieron frustradas durante casi por dos años consecutivos. El primero de ellos debido al estallido social que sucedió a fines del año 2019 y luego por el confinamiento producto de la Pandemia del Covid-19, por tanto, a la profesora, le preocupa de sobre manera que los estudiantes no han podido tener una conciencia real del desempeño en las funciones productivas, ya que según refiere, la correlación entre el saber y el saber hacer es inevitable en el marco de las competencias laborales:

Los alumnos de que hoy están en cuarto/tercero no pisaron un hospital, y en cuarto estamos por las mismas... entonces el próximo año van a llegar a su internado y estuvieron dos años sin hacer, solo aplicando el saber está el quehacer es el que nos falta, y la enfermería se basa mucho en el hacer, se complementa con el saber, pero hay que hacer, una carrera como enfermería necesita el “hacer”, el “estar” el “vivir”, el vivir esa situación y yo creo que eso no se puede perder. P2_EB.38.10:179

El saber hacer es parte de la aplicación encargada de la práctica que el alumno realiza una bien que tenga incorporados los conocimientos teóricos adquiridos en su formación (Delgado-García y Boza-Carreño, 2016). Sin embargo, esto se vio impedido por la contingencia vivida, lo que queda claramente en desventaja, pues la competencia se consolida en la medida que utiliza los conocimientos, habilidades y actitudes con la finalidad de poder desarrollarla eficazmente en su práctica. Para suplir lo anterior Mansilla y Ricouz (2016) proponen que el docente utilice herramientas pedagógico-didácticas con metodologías actuales y pertinentes transposiciones didácticas de los contenidos disciplinarios que el estudiante debe hacer y saber hacer.

7.3.1.9 Satisfacción por la labor docente.

Una de las profesiones más afectadas por la Pandemia es la docencia (Ribeiro et al., 2020), pues estuvo marcada por una serie de efectos contradictorios. Por un lado, los docentes sienten satisfacción por la importancia de la labor realizada y por la relación constante con los alumnos, pero por otro lado deben enfrentarse a conflictos que surgen a raíz de las exigencias del contexto educativo, como lo fue educar a través de una pantalla. La

satisfacción generada puede estar cargada de perspectivas positivas o negativas que implican una serie de procesos emocionales, sin embargo, en las situaciones expresadas a continuación, finalmente, nos relatan hechos satisfactorios en el desarrollo de la docencia, así como también influidas por la satisfacción del alumnado:

*Realmente estaba contenta porque les había gustado, no esperaba que me lo dijeran; entonces estaba súper contenta que dos o tres o más, me hayan dicho: “¡Me encantó!”. A mí también me encantó mucho y la había pasado súper bien, y se me pasó la hora volando... yo dije: “¡Wow! Logramos hacer que nos dijeran eso la gente que partió diciendo: “No tenemos fe en lo que ustedes van a hacer” y después nos dijeron: “¡Estamos felices!” ¿Qué más retribución uno puede tener? **PI_EAP_01.115.2:51***

En paralelo, al realizar las entrevistas de análisis de la práctica docente, casi finalizando la etapa de recolección de datos, le pregunto al caso 2, que le han parecido los segmentos de la clase que hemos seleccionado para su observación posterior a través de los videos, y ella refleja, que gracias a que ya no tiene tanto estrés de por medio, le gusta la docencia y que este es el camino para desarrollarse profesionalmente:

Investigadora:** ¿Te gusta lo que ves? **P2:** Si, si me gusta, además que este semestre, esta parte que tu viste fue como más relajada, sin tanto estrés anexo, entonces sí, si me gusta, en realidad me gusta la docencia, pero hay harto camino por recorrer, no estamos en el mejor momento para la docencia, porque todo es tan distinto, pero, igual digo sí, yo creo que por aquí va mi siguiente año de enfermera, por la docencia. **P2_EAP_03.58m 34s.15:62

7.3.1.10 Sentimientos, emociones positivas o negativas.

Las emociones en la educación y en la enseñanza forman parte elemental de la actividad cotidiana de los profesores, puesto que son suscitadas por la interacción educativa con los estudiantes, colegas y directivos. Estas emociones, son inseparables y están íntimamente conexas con sus valores, actitudes y creencias sobre la enseñanza, así como con las influencias sociales y culturales a las cuales está sometido. Es así, como las emociones sobre la docencia deben ser preciados indicadores que aportarán información sobre posibles

tensiones entre las características individuales del profesor y las influencias culturales y sociales en un momento como fue la pandemia.

Por ejemplo el caso 1, sintió inseguridad al tener que realizar clases para el componente médico quirúrgico de la asignatura siendo que en su trayectoria profesional nunca se desempeñó en un servicio quirúrgico, así también lo expresa el caso 2, teniendo que realizar clases en donde no tenía un dominio del contenido de la materia a enseñar, lo que le llevó una ardua preparación previa para intentar dominar el contenido:

Me siento muy insegura porque siempre estoy en paciente crítico y en urgencias, nunca pasaba por cirugía, nunca estuve en medicina me siento así insegura de estar enseñando cirugía si yo nunca estuve en cirugía. P1_EB.35.1:163

Investigadora: Ya terminaste las dos clases de este tema tan amplio que tanto trabajaste. ¿Cómo te sentiste cuando ya las finalizaste? P2: Sentí un alivio... porque estas clases me tenían estresada, insegura y ansiosa, porque no era un tema que manejaba al 100%. Cuando terminé dije: “Por fin di estas clases de vigilancia epidemiológica” porque en realidad me sacó hartito jugo esta clase... P2_EAP_01.83-83.11:48

Dentro de las dimensiones afectivas que afectaban a los profesores, estaban estrechamente relacionadas con las concepciones sobre el rol del docente y del estudiante, sobre todo, en el ejercicio de realizar clases sincrónicas online, en donde la profesora habla, expone su materia y no tiene ninguna clase de feedback de los estudiantes, generándole sentimientos de angustia y tristeza:

A veces como que sentía que le hablaba a... no sé, a nadie, en el segundo semestre ya las clases se fueron incrementando porque me asignaron más cosas y me quedaba a veces con esa sensación, entonces era agotador siento que no me escuchan. Siento como que no escuchan, me... a mí me angustia, sentía pena. P2_EB.76.10:207

Los procesos emocionales están íntimamente relacionados con la actividad docente del profesor. Para Ria et al. (2003) las emociones se deben analizar considerando las explicaciones que los profesores realizan de sus experiencias emocionales significativas. Para los autores se deberían realizar actividades formativas basados en el intercambio de

experiencias entre el profesional principiante, como por ejemplo citando a los autores en Badia (2014) que los profesores construyan un relato sobre las emociones que han sentido en el aula y lo expresen; que reconozcan sus propias emociones al escuchar la experiencia de otros; y que clasifiquen las situaciones educativas en el aula utilizando como criterio sus propias respuestas emocionales. Todo lo anterior, con el fin que consigan comprender y conocer mejor cómo se sienten ante situaciones emocionalmente relevantes siendo capaces de tomar mejores decisiones sobre su acción docente.

7.3.2 Transformación del saber práctico al pedagógico

El saber práctico no se puede enseñar sin antes ser transformado, pero si, se puede aprender, ya sea de modo directo, mediado o tácito (Marcelo, 1989). El saber práctico se adquiere por medio del aprendizaje directo, que quiere decir, que se adquiere haciendo, en este caso, en la ciencia de enfermería. Luego, al transitar al espacio pedagógico, además de aprender del ejercicio de la docencia al ir desempeñándola, se necesitan las otras fuentes de aprendizaje, ya sea, observando a otras colegas o analizando su propia experiencia individual. Es personal, experiencial, cargado de valor y orientado a la práctica (Clandinin, 1986). Para los autores, los profesores noveles tienen menos cantidad de conocimiento que el experto, sin embargo, cabe destacar, que las profesoras participantes, eran expertas en su dominio disciplinar, por tanto es interesante indagar cómo logran enseñar lo que saben.

Ahora bien, para obtener lo anterior, es necesario indagar en el conocimiento base para la enseñanza que poseen las profesoras, considerando el conocimiento didáctico del contenido, por ser aquél contenido que transforma en enseñanza cualquier disciplina. Incluye las formas más útiles de representación de las ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, es decir, las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros. (Shulman, 1986; 1987) Las categorías que la describen se presentan en la siguiente figura:

Figura 13

Conformación de la metacategoría Transformación del saber práctico al pedagógico.



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia derivada del análisis en Atlas ti.

7.3.2.1 Analogías y metáforas.

Esta categoría denominada analogías y metáforas es utilizada por las profesoras con el fin de adaptar el saber en el proceso de enseñanza, con el fin de encontrar una interrelación entre el contenido expuesto y el imaginario del estudiante. En las analogías permite establecer asociaciones entre diferentes conceptos con el fin de poder transformar el conocimiento a partir de lo ya conocido. En el caso de las metáforas, la utiliza como recurso cognitivo que permite comprender un dominio de conocimiento más abstracto con otro más concreto.

En la siguiente situación la profesora del caso 1, está enseñando la técnica para tomar electrocardiograma y los estudiantes estaban confundidos de ciertas piezas que se utilizaban en el lado izquierdo (Left) y en el lado derecho (Right) por tanto ella decide explicarlo mostrándole que al realizar con su mano izquierda, levantando el dedo pulgar y el índice

podia formar una L y eso significaba Izquierda, intentando así, favorecer la comprensión de los estudiantes:

Un profesor me enseñó esto y nunca se me olvidó. Y yo cuando estaba como enfermera tomando los electros, tenía que hacer eso con las manos y decía: “Ah, esta es la L” y me aseguraba que estaba tomándolos bien. Entonces como a mí me sirvió, esto le iba a ayudar a ellos también, y cuando estuvieran ahí dirían: “Ah, verdad que la profe nos dijo que la L está a este lado cuando se le fuera a confundir qué significaba” por eso lo hice.
PI_EAP_01.70-71.2:23

A través de las analogías, se puede observar la capacidad que tiene la profesora para enfocar a los estudiantes en una temática que estaba resultando poco comprensible. En el taller que realiza la temática a tratar era el aparato respiratorio, una estudiante consulta qué es la F_{iO_2} , (Fracción inspirada de oxígeno) y porque ésta es del 21%. En una primera instancia, la profesora intenta que el resto del curso responda, lo cual nadie respondió, por eso, ella comprende que finalmente a nadie le estaba quedando claro. Explica que el 21% se refiere a una fórmula física que está estandarizada así, y que, a mayor altura, va disminuyendo la fracción inspirada de oxígeno, por eso los deportistas se sienten faltos de aire cuando escalan el Everest. Con eso todo el alumnado presente en la clase, acusan recibo que han comprendido:

Pero claro, yo creo que con el tema del Everest no se les va a olvidar nunca que la F_{iO_2} varía de acuerdo con la altura, y que también es la que está (la F_{iO_2}) está estandarizada, yo creo que la explicación dio como para explicar por qué la F_{iO_2} está al 21 en el ambiente.
PI_EAP_03.41.5:22

Una vez determinado el contenido a enseñar, las profesoras lo transforman seleccionando los materiales a utilizar, las analogías, explicaciones y metáforas con el fin de adaptar el contenido a los estudiantes (Mentado et al., 2017) como se reflejó en los fragmentos mencionados. Estas pueden influir en la respuesta emocional del estudiante sobre aspectos específicos de la materia de manera que promueve el aprendizaje (Rosiek, 2003). Por tanto, el CDC implica la capacidad que tiene la profesora de encontrar nuevas representaciones del contenido que tenga potencialidad didáctica, fruto de un largo proceso y que autores como

(Van Driel et al., 1998) citan como propio de los docentes expertos, lo que difiera de los hallazgos de esta investigación, en donde ambas participantes eran profesoras noveles.

7.3.2.2 Anécdotas y transferencia experiencial.

En esta categoría los profesores se convierten en figuras facilitadoras del proceso de aprendizaje. Combinan múltiples anécdotas de su experiencia particular, y utilizan ejemplos para ilustrar, mostrar situaciones, hechos, relaciones u objetos como representativos de lo que se intenta explicar, como una forma de transferencia a los estudiantes y así favorecer la comprensión de la materia.

Del mismo modo, ya no basta con solo transferir conocimientos curriculares, sino también el docente debe ser capaz de captar la atención, asombrar y motivar a los estudiantes, así como también impactar en el recuerdo del alumnado del tiempo que ha estado con él en el aula. Debido a la cantidad importante de anécdotas que los dos casos utilizaban para desarrollar la asignatura, he seleccionado aquellas que consideré más significativas:

*Les llega mucho más cuando es desde lo emocional, a que yo les diga: “Es súper importante ver que no tenga un shock hipovolémico secundario”. Eso no les llega tanto como cuando uno les cuenta una historia real que te pasó y a él le puede quedar esta historia marcada para el futuro y se pueda acordar de esta historia. **PI_EAP_01.97.2:113***

*Por lo que me han dicho los estudiantes. Los estudiantes de hecho el año pasado nos pidieron eso, nos pidieron: “Profe, nos gusta cuando nos cuentan historias, porque nos gusta saber sobre la experiencia de ustedes, no solamente que nos hablen sobre la materia así porque sí”. Entonces como que nos pedían que les contáramos historias, y cada vez que les cuento una historia, por ejemplo, esa vez en el chat una niña escribió como: “Uh, qué heavy” ponen caras... Yo sé que ellos sienten algo y que les queda. Por eso lo hago más que nada, porque me dijeron que les gustaban las experiencias, lo otro es que a mí me gusta contarlas, a mí me gusta contar esas experiencias. **PI_EAP_03.61.5:31***

Derivado de lo anterior, la profesora del caso 2, intenta resolver cuestiones problemáticas de la materia a través de su propia experiencia como enfermera asistencial. Ahora en su posición de docente, considera que el aprendizaje es más significativo cuando se acompaña de las

transmisión de experiencias. Para ello selecciona la información a transmitir identificando aspectos esenciales que le parezcan pertinentes:

Enseñar es como transmitir mi experiencia, yo creo que es eso, creo que transmitir esa experiencia es en lo que yo he me enfocado todo este año. Yo creo que, basándome en la experiencia, como contarles situaciones que he tenido, que es lo que yo siento que es como lo más práctico que los puedo llevar. P2_EB.70.10:77

Para Imbernón (2009) las clases de los profesores deben ser capaces de atraer el interés de los estudiantes. Una de las opciones es la transformación que hace el docente dentro del aula, con anécdotas (Shulman, 1986) y transmitiendo la experiencia vivida, conectando el contenido con el interés de los estudiantes. El fin de este último es acercar al alumno al conocimiento experiencial utilizado en la realidad del cuidado (Medina, 1999).

7.3.2.3 Anticipación de contenidos.

Dentro de las estrategias que pueden ayudar al estudiante a comprender la materia se encuentra la anticipación de contenidos, en donde el docente anuncia el contenido o actividades que se desarrollarán en la clase o en otras sesiones, mostrando la conexión del contenido que se está presentando. Al anticipar los contenidos, establece con el estudiante un vínculo empático para que estén preparados con el desarrollo de la asignatura:

Digo qué vamos a desarrollar en la clase trato de explicar todo, le explico cuáles son los objetivos, para que después no digan: “Es que usted no dijo que era así”. Ahora yo siento que les gusta que sea así. Siempre los voy anticipando, para que ojalá participen. P2_EAP_03.12m 3s.15:83

Dentro de esta empatía, también lo refleja el siguiente segmento la participante, pues, aprendió a realizarlo así, como una estrategia didáctica con los estudiantes, debido a que en su rol de estudiante de posgrado lo realizan así, por tanto replica el mismo modelo que a ella le parece satisfactorio:

Y también lo he visto en otros profesores, cuando los profesores no sé... en el magíster o en el diplomado nos dicen: “Vamos a hacer esto” a mí me

gusta, personalmente, me gusta saber qué es lo que se va a hacer en la clase, con qué tiempos... PI_EAP_03.5.5:4

Para Bain (2006), esta acción, en que el docente anticipe los contenidos a tratar en la clase, crea una proximidad con los estudiantes, instándolos a cumplir objetivos de aprendizaje así como también encomienda compromiso de él. Así como también, en palabras de Mentado et al., (2017) el docente muestra que el desarrollo de la materia a exponer en la clase se sustenta bajo conocimientos previos.

7.3.2.4 Anticipación preparación para la práctica.

Otra estrategia utilizada por las profesoras, en el proceso de enseñanza era la anticipación y preparación para la práctica clínica. Si bien, éstas estaban suspendidas producto de la Pandemia del Covid, si se realizaban talleres que las simulaban, por tanto las profesoras no perdían la oportunidad de prepararles el camino para la futura experiencia clínica, más allá de los contenidos teóricos, si no más bien, intentaban desarrollar en ellos la competencia del Ser de la Enfermería:

Yo en clases siempre les estaba diciendo a los chiquillos: “Lo más importante es la actitud, si ustedes llegan sabiendo todo y tienen una actitud pésima no van a durar un día en la práctica” para que ellos se fueran preparando desde ya, porque solo quieren hacer y hacer, pero ¿Dónde queda el ser? P1_EB.43.1:177

Ocasionalmente, en la asignatura en donde se estudiaban los contenidos de atención primaria, utilizaba la misma estrategia y con el fin de prepararlos para la práctica en dicha área. Se realizaban talleres prácticos simulados, en donde se les daban ciertos roles que cada uno debía cumplir, es decir, los estudiantes, oficiaban de profesionales de enfermería y también de usuarios, se intentaba darles el mismo tiempo cronometrado que tienen los controles en el Centro de Atención primaria para que pudiesen estar preparados para cuando fuese la experiencia real:

Como si ellos estuvieran en el campo clínico, pero con la diferencia que no íbamos a estar en el campo clínico real sino que íbamos a estar en un campo clínico simulado o imaginario, que ellos se pongan en la situación

como cuando uno llega al CAP, en el fondo uno no sabe que paciente va a llegar, uno no sabe qué nos va a responder, entonces dije vamos a hacerlo en tiempo real y así los hago participar más e interactúan más y no es todo tan pauteado. P2_EAP_03. 3m 55s. 15:6

7.3.2.5 Conflicto cognitivo.

En esta categoría, el docente plantea situaciones dilemáticas que requieren juicio y análisis del alumno. Este planteamiento genera en los estudiantes una situación contradictoria entre los conocimientos previos que poseen y los nuevos conocimientos, provocando un desequilibrio cognitivo. Esta acción didáctica ayuda al estudiante a una comprensión más profunda y compleja de la materia.

Ambas participantes, plantean situaciones de aprendizaje que son problemáticas para los alumnos, en donde son necesarias estrategias de análisis, argumentación y reflexión. Por ejemplo en el contexto de las clases, donde todo se virtualizó, la profesora le pregunta al estudiante cómo hacer una educación en salud y lo insta que la realice en el espacio simulado:

En realidad, yo primero le pregunté qué era una educación en salud y cómo lo haría él. Yo creo que cuando él hizo la educación le salió bastante bien, pero esa era mi idea de enfrentar al alumno ya: “Tírese a los leones” tal cual, me gusta ponerlos en esta situación de sentirse desafiados. pero no yo decirles: “Mire, usted me tiene que educar así, decir esto, hágalo” al contrario, no tendría sentido darles la receta antes de que lo hicieran P1_EAP_04.40.4:28

En el siguiente caso sobre valoración familiar de atención primaria, la profesora usa diagramas con el fin de que los estudiantes puedan representar la familia, y los talleres prácticos los realiza como una metodología activa en donde ellos deben ir averiguando y descubriendo las relaciones que ahí se presentan, sin tener que darles ella la respuesta:

Cuando no saben o no entienden las relaciones que se muestran, los hago volver, como que les hago que sigan revisando, siento yo que cuando uso esto que es un diagrama o una imagen para que ellos piensen un poquito más, porque hay información que está en una parte y en otra no, creo que por eso los hice trabajar de esa forma, que fuera un desafío para ellos. P2_EAP_03. 27m 13s.15:21

Es importante remarcar que en los casos anteriores, la intención del docente es resaltar la contradicción con una intención meramente didáctica. Es por ello que en la generación del conflicto cognitivo desafía intelectualmente a los estudiantes conduciéndolos a situaciones dilemáticas como se puede apreciar en los fragmentos, en donde se muestra la diferencia de lo que sabe el estudiante y lo que debería saber (Mentado et al., 2017; Medina y Jarauta, 2013).

7.3.2.6 Conocimiento del alumnado.

Esta categoría, conocimiento del alumnado, es aquel conocimiento que debe poseer el docente sobre las inquietudes y actuaciones de los estudiantes dentro y fuera del aula. También lo concientiza en su relación docente alumno para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje y así estimular su comprensión. Cómo aprende y cómo elabora sus hipótesis de comprensión en el aula ayuda a que el docente puede organizar estrategias y materias para favorecer la reconstrucción de saberes.

En el contexto donde se recolectaron estos datos, como se ha mencionado, fue en educación online, en donde los estudiantes en su mayoría no encendían las cámaras y los docentes fueron de a poco adquiriendo la habilidad de conocerles sus voces. Sin embargo, llegó el momento donde en ciertas actividades era obligatorio, que tuvieran la cámara encendida durante la sesión, lo que causó gran satisfacción en la profesora, pues para ella era importante conocer a los estudiantes, no solo para cuestiones cognitivas, sino que también para establecer un vínculo con ellos:

Conocer a la Florencia, al Patricio, al José, de cara, no de la foto que aparece en la pantalla, era distinto, era mucho más... como enriquecedor, hay que preocuparse de conocerlos, creo que tienes que saber quién es la familia del alumno, cómo se siente el alumno, preguntarle cómo está.
PI_EB.87.1:262

Conocer a los estudiantes, permite saber hasta dónde se les puede exigir y cuánto están dispuestos a esforzarse permite incentivar sus potencialidades y desarrollar al máximo sus capacidades, como expresa la profesora del caso 2:

Primero estuve enfrentada a no sé... a 40 alumnos que viven realidades distintas, que tienen personalidades distintas, pero me permitió conocer a muchos de ellos, porque ya los había tenido en alguna instancia el año pasado, ya los ubico, ya sé cuál es su dinámica de trabajo, cómo avanzan, como cuáles son sus puntos débiles; entonces, para mí también es más fácil apoyarlos en las tutorías. P2_EAP_02.4.14:2

Como se puede apreciar, el conocimiento del alumnado que tiene el docente lo sensibiliza para asentar la relación con él (Shulman, 2005). Cuando el docente conoce las diferentes formas de aprender del alumnado y las necesidades de cada uno, diseña, transforma y moldea sus estrategias educativas (Medina-Zuta, 2019). Para que los contenidos se adapten a las particularidades, como fue la virtualización de la enseñanza, Marcon (2011) refuerza que este conocimiento se convierte en uno de los pilares del conocimiento base para la enseñanza, pudiendo ayudar a organizar las interpretaciones y comprensiones de los estudiantes.

7.3.2.7 Conocimiento pedagógico/didáctico.

En esta categoría, el conocimiento pedagógico o didáctico, se refiere además del conocimiento del contenido que debe ostentar el docente, al hecho de poder transformar este contenido para hacerlo comprensible al estudiante. Para lograr esta transformación, debe poseer conocimientos para utilizar diversas estrategias didácticas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para así, acompañarlos a elaborar sus propias concepciones:

Aprendí en el año pasado con la técnica del debriefing y cómo había que hacer estas técnica a mí no me gusta decirle al alumno: “Está mal lo que usted dijo” intento nunca decirselo, porque fue lo primero que me enseñaron del debriefing con buen juicio, es que no hay que hacer un juicio de bueno o malo... tenemos que decirle: “¿Cómo sería mejor?” o “¿Qué cree usted?” para que él lo vea y así aprenda. P1_EAP_04.52.4:35

También incluí en esta categoría, la formación pedagógica que han realizado las profesoras, sobre todo en temáticas de virtualización de la enseñanza por ser alternativas pedagógico-

didácticas que con más frecuencia se encuentran en la redes, incluyendo las sociales, y con este fin ayudarles a los estudiantes a construir su propio conocimiento y crecimiento personal y profesional, como se sitúa la siguiente vivencia:

A mí no me gusta la modalidad online, por ejemplo, el otro día entré a una clase de... como que fue hartos cursos que dio la U y entré a una clase de microlearning, que es como usar las redes sociales para meterlas en la clase y hacer preguntas en la clase, pero que me contesten por las redes sociales. P2_EAP_02 .38.14:23

En lo que se refiere al conocimiento pedagógico de las profesoras, éstas son profesionales que forman a futuros profesionales y que en dicha labor precisan de un conjunto de habilidades y destrezas ligadas a sus campos disciplinares, pero también al ámbito pedagógico. Es así, que el conocimiento pedagógico planteado por Shulman (1986, 1987) es aquel conocimiento en donde convergen saberes pedagógicos y disciplinares. Para Shulman el conocimiento pedagógico involucra los diversos saberes que le permiten al profesor enseñar el contenido que sabe producto de su disciplina. En palabras de Salazar (2005) todo conocimiento de una disciplina tiene una dimensión pedagógica por ende conlleva el tratamiento de un contenido disciplinar.

7.3.2.8 Enseñar pensamiento crítico.

La categoría enseñar pensamiento crítico, es otra estrategia utilizada por los docentes, en donde dan énfasis en promover el pensamiento crítico en los estudiantes, intentando que piensen tal como si ya fuesen profesionales de enfermería, con el objetivo de ayudarlos en su desarrollo profesional utilizando una orientación hacia competencias de pensamiento reflexivo y crítico. El fomento del pensamiento crítico en el aula favorecerá a que los estudiantes sean capaces de utilizar la información para obtener nuevos conocimientos, tomar decisiones, resolver problemas, pudiendo así, diferenciar entre argumentos y supuestos.

El hecho de utilizar esta estrategia va más allá de transmitir conocimientos de manera unidireccional, sino que utilizan su CDC para hacer didácticas las actitudes que enmarcan la futura profesión. Como se observa en el caso 1 en donde les fomenta en que gracias a que la

Enfermería posee un cuerpo de conocimientos, pueden utilizar el pensamiento crítico a la hora de desenvolverse como profesionales:

Siempre les digo a los alumnos que si ellos ven que hay una indicación o algo que no esté correcto y que esté fundamentado con conocimientos, ellos deben ser capaces de decirle: “Enfermera” (si está una docente guía) o “doctor, mire que acá dice esto y parece que esto no es correcto” si ellos están seguros y con su conocimiento saben que eso no es correcto, sean capaces de llegar a eso. P1_EB.88.10:89

Por otro lado, la profesora del caso 2, utiliza el desarrollo de casos clínicos en su proceso de enseñanza, en donde impulsa el pensamiento crítico esperando que los estudiantes, se detengan a analizar la situación, apliquen la teoría y puedan dar resolución al caso identificando los elementos relevantes que ella les proponía:

En el caso, les agrego un poco más, no todos los datos, sino que ellos en el minuto dijieran a esta presión arterial está bien, esta glicemia está bien, que los hiciera pensar y analizar la situación, esto porque también ahí yo permito que ellos apliquen la teoría, insisto, entonces también lo hago que pienses más y sean más críticos. P2_EAP_03.5m 38s.15:9

Que los estudiantes, desarrollen estudios de casos de razonamiento clínico, para temas relacionados de riesgo vital, como septicemia, insuficiencia respiratoria o insuficiencia renal, en donde valoren los datos principales de cada paciente, son métodos de enseñanza que promueven el pensamiento crítico (Risner, 2013). Mejorar la capacidad de los profesores de Enfermería para enseñar de manera eficaz habilidades de pensamiento crítico a los estudiantes traerá consigo cambios en la práctica que beneficiarán a los estudiantes, futuros profesionales, la organización sanitaria y los pacientes (Schulz y Garrison).

7.3.2.9 Estrategias didácticas (metodología de enseñanza-aprendizaje)

El proceso de selección y elaboración del contenido que se va a enseñar ocurre en la fase pre activa de la enseñanza, en la fase de comprensión, en donde la profesora prepara sus clases y selecciona el repertorio y los métodos de enseñanza que va a utilizar. Estas estrategias pueden ir variando, pues depende del contexto institucional, del currículo formal,

experiencias, así como si puede ser evaluado o no. Ahora bien, en el caso de las profesoras noveles de enfermería, esta elaboración de estrategias se da de un forma más bien innata, pues las que ellas aprendieron cuando fueron estudiantes ya caducaron, por tanto, van proponiendo nuestras estrategias con el fin de propiciar e impulsar el conocimiento.

En el relato de la profesora del caso 1, sus clases en el contexto online, siempre se realizaron de manera sincrónica, y con la totalidad del grupo de estudiantes asignados, que podían ser entre 6 y 15. Todos en línea, en donde según lo preparado, ella iba llevando la acción y los estudiantes iban participando, lo que no siempre sucedía en un 100%. Sin embargo, en aras de crear una nueva estrategia decidió asignarles un trabajo, para que en el mismo tiempo sincrónico se dividieran en pequeños grupos y trabajaran autónomamente, y gracias a las facilidades que les permitía el software estaba atenta a ingresar a los grupos virtuales cada vez que era demandada. Aquí su experiencia:

*La dinámica de dividir a los grupos resultó súper buena, y después la incorporamos desde ahí en adelante en todos los talleres. Cada vez que tienen que trabajar en grupo los dividimos porque yo siento que el trabajo autónomo les gustó más y también hay que variarlo, no todo se hace siempre en conjunto todos hablando, sino que ellos solos como no está el profe como que trabajan más tranquilos y después lo presentan y siento que se hacen más cargo de las cosas. **PI_EAP_03.83.5:37***

Paralelamente, en otras clases, decidió utilizar otra metodología, tomando en cuenta las tecnologías de la información y una herramienta proporcionada por Google ® denominada Google Jamboard ® que es una pizarra digital que permite colaborar en tiempo real por medio del propio dispositivo. Está innovadora tecnología, se utilizó para suplir un taller práctico, en donde los estudiantes debían mover ciertos insumos clínicos, depositarlos en una bandeja previo al acción de realizar curaciones. Sin embargo, esta metodología no resultó como ella se lo esperaba:

Investigadora: *¿Volverías a utilizar esta metodología o mejorarías algo?*
PI: *Noo, el tema de que había tantos insumos que no se veía ninguno, no se ven... entonces al final el alumno pierde el tiempo tratando de agrandarlos, ver qué está ahí. De verdad que los materiales no se ven, no se leen... Y lo otro es que algunos tienen nombres comerciales, entonces:*

“¿Qué es eso?” la verdad es que dificulta un poco que el alumno llegue y escoja, solo perdieron tiempo en eso. P1_EAP_03. 96 – 97.5:39

Otra problemática que se presentó, en el afán de virtualizar el contenido teórico fue la gran cantidad de contenidos que se debían enseñar. Al ser profesoras noveles, no tuvieron mayor apoyo en qué contenidos seleccionar y cuáles no, por tanto, basando en su propia experiencia, reflexionan en qué nuevas estrategias podrían utilizar con el fin de lograr clases magistrales sincrónicas más breves, pues en ocasiones la duración de las clases era de 4 horas, separadas solo por un bloque de receso de 30 minutos:

A lo mejor haciendo una clase más corta, y dándole a ellos que revisen el tema... como aportar a la clase qué es lo que voy a hacer este semestre, acortar la clase y en vez de entregar todo el contenido, que ellos busquen información y después hacer talleres, no más, es como lo que a mí se me ocurre que podemos mejorar para no tener clases tan largas. P2_EAP_02.32.14:20

El hecho de tener que modificar en algunas ocasiones ciertas estrategias a partir de las transformaciones particulares que se desarrollan en el proceso, pueden fundamentarse bajo diversos modelos de aprendizajes y enfoques, lo que permite plantear nuevas estrategias o adecuar las que se implementaron, como fue en el caso verbalizado del caso 1 pues tal como expresó la profesora observó que estas no permitieron alcanzar los objetivos propuestos para la clase. (Montes y Machado, 2011). Por su parte, Martínez (2004) expresa que no existe el mejor modo de enseñar, pues los principios de la enseñanza no se deben entender como dogmas estáticos sino que como interacciones dinámicas entre el binomio, profesor alumno.

7.3.2.10 Improvisación.

Si bien la improvisación se utiliza para dar respuesta a algo inesperado o desconocido, utilizado como recurso en la toma de decisiones del rol docente, las profesoras noveles, que debutan en la enseñanza, escasamente dejan espacio para la improvisación, ya que tienen todo muy pauteado en el guión previo que realizan para sus clases. Si bien esta categoría fue encontrada escasamente en el corpus de datos, me pareció relevante enunciarla con el fin de demostrar el grado de estructura que poseen las profesoras:

*Yo no improviso mucho y a mí no me gusta la improvisación, pero tengo que manejarla, espero no improvisar tanto, espero tenerlo todo más esquematizado en mi cuaderno. **PI_EB.71.1:74***

Lo anterior es concordante con lo planteado por Escartín (2008) en donde los profesores noveles no den espacio para la improvisación. Se cree que la improvisación es un atributo del profesor experimentado, sin embargo, Gros y Romaña (2004) señalan que habitualmente los profesores ilustrados hacen que parezcan improvisadas sus palabras, aunque no lo fueran, ya que muchos de ellos preparan al milímetro cada una de las cosas que van a decir o hacer en el aula.

7.3.2.11 Interrogación didáctica.

La interrogación como recurso didáctico es uno de los elementos claves de la interacción comunicativa en el aula, siendo utilizada en su mayoría por los docentes, como la formulación de preguntas, enseñanza por descubrimiento o indagación con el fin de saber qué es lo que saben y qué es lo que no saben los estudiantes.

Esto se puede realizar de lo general a lo particular, de lo conocido a lo desconocido, recapitular y sintetizar lo que se ha estudiado, estimula el trabajo individual, el análisis crítico y la reflexión, ya que promueve la participación del estudiante y su capacidad de autoevaluarse.

*Siempre pongo algo que me haga preguntarle al curso: “¿A usted le ha pasado esto?, ¿ustedes han hecho esto?, ¿han escuchado esto?” aunque me digan “No” ya sé que están ahí. A mí me gusta preguntar hartito, porque cuando no está la información, es porque no la han buscado o porque no la saben. **P2_EAP_03. 32m 55s.15:23***

En ocasiones, las interrogaciones didácticas no son tan fructíferas, pues no todos los estudiantes participan, lo que obliga al docente a realizar interrogaciones más dirigidas:

***Investigadora:** En las interrogaciones, que tu hiciste ¿Por qué crees tú que no participaban? **PI:** No sé... En esos silencios no sé, yo creo que*

están esperando que otro hable. Investigadora: Y en ese momento ¿Por qué pensaste en hacer una interrogación más dirigida nombrado a Gianina? P1: Cuando no me responden no puedo estar, así como un minuto esperando a que se les dé, entonces ahí les pregunto, o al que veo que se le prende el micrófono, “Ah, esa persona quiere hablar” y la escojo, o al que veo que está con la cámara encendida. P1_EAP_03.10-11.5:8

7.3.2.12 Recapitulación de contenidos.

Esta categoría denominada recapitulación de contenidos es el momento que realiza el docente a lo largo de las explicaciones que da en clases. Recuerda, resume y vuelve a explicar contenidos pasados anteriormente. En este lapso establece un conjunto relacional entre los conceptos, de manera que permita al estudiante confrontar lo que sabe y lo que no, para poder seguir prosperando en su aprendizaje. Incluye las alusiones que hace el docente para reforzar los contenidos e integrarlos disciplinarmente.

Durante la recolección de datos, observé que la profesora del caso 2, recapitulaba en el momento de realizar el taller sincrónico, haciendo una síntesis de lo visto anteriormente con el fin de poder enlazar lo que estaban haciendo en ese momento. Esto se trataba de realizar instrumentos de valoración familiar, denominados Genograma y Ecomapa, cuyo propósito es poder identificar la constitución de una familia solo a través de una imagen gráfica construida por el evaluador. En el taller aprecié que los estudiantes escasamente lo lograron, sin embargo, toda la información que la profesora requería estaba escrita en un texto, por tanto, quise indagar más allá sus apreciaciones al respecto:

Lo que pasa es que ellos llevan mucho tiempo haciendo informes escritos, y yo a ellos igual les había dicho, que el genograma y el ecomapa tenían todo, porque mirándolos yo sabía qué familia tenían sin necesidad de mirar el texto, entonces por eso les volví a hacer énfasis porque ya se los había dicho en la clase, pero vuelven de nuevo al texto y como que no le dan la importancia al rol que ocupa el genograma y el ecomapa, yo en la clase se los dije repetidamente que era una fuente importante de información, en este caso de la familia. P2_EAP_03. 21m 24s. 15:18

Gracias a este mediador pedagógico, como los es, la recapitulación de contenidos, la profesora se detiene, se toma el tiempo de que los estudiantes recuerden y refresquen lo

trabajado anteriormente en las clases anteriores con el fin de proceder con éxito en este nuevo aprendizaje. A través de ésta, la profesora pretende no solo establecer las relaciones e interconexiones entre los temas sino que también busca ubicar a los estudiantes dentro de la asignatura, articulando elementos teóricos con el saber previo (Mentado et al., 2017; Jaramillo et al., 2020).

7.3.2.13 Rigurosidad terminológica.

En esta categoría, el uso de terminología técnica del lenguaje propio de la disciplina de enfermería, resulta beneficioso para la investigación, la docencia, la práctica asistencial y la gestión. Sin embargo cuando la profesora, ingresa a la enseñanza, no sabe distinguir en qué estudiantes comprenderán el uso del lenguaje técnico y quienes no.

En el caso que me llamó la atención, la profesora realizaba una clase sincrónica de la técnica de curaciones para un grupo de estudiantes de 3er año, en donde al explicarles la técnica usa un término apropiado a la acción, pero que inmediatamente llamó la atención de los alumnos por desconocerlo. Del mismo modo, en momentos de observar su práctica, se da cuenta que hay términos que los expresa de forma coloquial, para facilitar la comprensión, por tanto tiene dificultades para encontrar el equilibrio entre ambos conceptos:

Claro, porque yo ocupé el término, yo dije: “Hay que usar el mismo para pincelar” y el alumno seguramente nunca había escuchado el término “pincelar”. Investigadora: ¿Por qué entonces utilizaste esa palabra “pincelar”? P1: Porque es la palabra que yo he escuchado que se utiliza para pincelar (rie) no pensé que ellos no sabían. Y por eso después me puse a hablar muy cómo le diría a cualquier persona: “No, las guagüitas...” no ocupé un lenguaje muy técnico, así que ahora que veo esto, me anotaré en que debo usar lenguaje más técnico.
P1_EAP_01.61.2:22

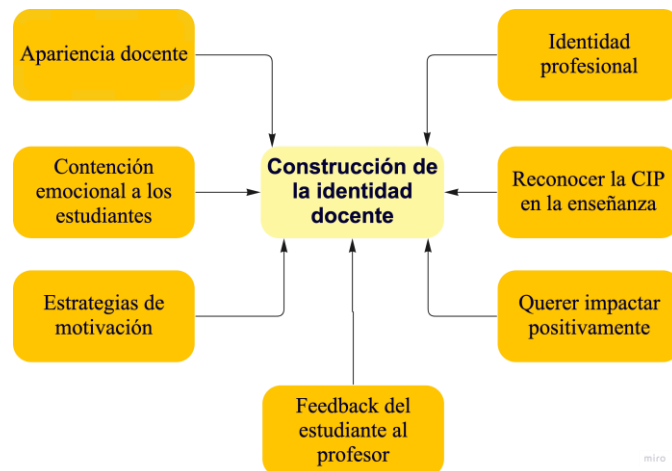
7.3.3 Construcción de la identidad docente

Con la descripción de la siguiente metacategoría, se cierra el desenlace del proceso expresado en el dominio *Transformando el saber práctico: reconociéndome como docente*. Reconocerse es, dignificar su labor y visibilizar la importancia cultural y social que tiene la tarea educativa, en donde se extraen las experiencias más significativa que trascienden en los estudiantes en mejores aprendizajes. A lo largo de toda la vida del docente, se construye la identidad profesional y proviene de la posición dentro de la sociedad, la interacción con los demás, la interpretación de sus experiencias, y, sobre todo, con la autopercepción de cómo ser un buen profesor y ser visto así por los demás.

Parte de su proceso de transformación de los conocimientos prácticos a pedagógicos que realizan las profesoras noveles de enfermería, incluye su identidad profesional, que implica tensiones entre su ámbito personal como el ámbito profesional durante la práctica pedagógica (Vanegas et al., 2019; Fernandes y Souza, 2017). Para diversos autores (Pillen et al., 2013; Thomas y Beauchamp, 2011) es relevante también considerar en ese proceso de construcción, sus aspectos externos tales como; como contexto de vida, de formación académica, de desarrollo profesional, relaciones consigo mismo, con el otro, y con los otros, así como también aspectos internos como sus historias y emociones. Las categorías que la describen se presentan en la siguiente figura:

Figura 14

Conformación de la metacategoría Construcción de la identidad docente



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia derivada del análisis en Atlas ti.

7.3.3.1 Apariencia docente.

Esta categoría hace referencia a la apariencia que debe tener todo buen docente, como su presencia en la sociedad y en el lugar de desempeño, pues influye dentro de la vida de los estudiantes principalmente. En relación con la actitud que debe tener en el debut esta puede estar predeterminada, cuando prepara sus clases, o pueden darse de formar natural, de todas maneras, habitualmente, la actitud que adopte la profesora debutante puede ser de dos maneras. Por un lado, una actitud de cercanía, y por otro una actitud de autoridad. La primera puede demostrarse como estar siempre accesible para los estudiantes para cualquier planteamiento respecto a la materia enseñando y la segunda, pareciera producir respeto y temor en el colectivo estudiantil.

La actitud de cercanía genera confianza y participación por parte de los estudiantes, como expresa la profesora del caso 1, en donde al iniciar las clases online, antes de introducir la clase, se da el tiempo de preguntarle a cada estudiante cómo se encuentra. Esa actitud generó un espacio de confianza en el aula, que permitió la participación más activa de los estudiantes instándolos incluso a contar vivencias personales dentro de la actividad:

La primera sesión que tuve les pregunté cómo estaban y me dijeron: “Profe, sabe que nunca nos habían preguntado cómo estábamos”. Yo creo ha logrado crear un ambiente de confianza, un ambiente donde ellos sienten que pueden contar lo que les ha pasado y saben que el docente los va a escuchar, y que les va a interesar su historia, y sobre todo que se les da tiempo para contarla. P1_EAP_02.90.3:59

Aun así, no todos los estudiantes están acostumbrados a unos docentes cercanos, menos en la dinámica virtual que ha sido un poco más impersonal, muchos de ellos sustentan una actitud más distante hacia su docente y el aula, conservando el mutismo y la baja participación:

Yo no sé si no preguntan porque les da miedo, yo digo, nosotras no somos tan tiranas como para que nos tengan miedo, yo no quiero transmitir esa inseguridad a los futuros alumnos, yo siento que ellos deben entrar más en confianza. P2_EAP_02 .47.14:45

La profesora de Enfermería se reconoce en el mundo como un ser que comparte experiencias de cuidados con sus estudiantes y así encaminarse hacia la construcción de ser un docente cercano, en donde vincula la relación pedagógica con las relaciones de cuidado (Bettancourt et al., 2011). En concordancia con lo anterior, el sujeto de cuidado, pueden ser los pacientes o los estudiantes. Sin embargo, no todos los estudiantes están acostumbrados a que los docentes se involucren en su crecimiento y desarrollo, infiriendo que los que tienen una apariencia más distante, no tienen la capacidad de reconocer al otro, cuestionando que para habilidades pedagógicas y de cuidado (Bardallo et al., 2012; Castillo y Vessoni, 2007).

7.3.3.2 Contención emocional a los estudiantes.

La contención emocional, se traduce en sostener las emociones de los estudiantes a través del cuidado, acompañamiento y ofreciendo espacios para la expresión de los sentimientos y vías para poder solucionar los problemas. Todos ellos, vieron interrumpidos sus proyectos tanto personales como académicos, teniendo que compatibilizar el rol de estudiante con el de hijos o hijas en un contexto invadido por la incertidumbre. En el caso de Enfermería, que es una carrera con un currículo inherentemente práctico, los estudiantes no pudieron asistir a

sus prácticas clínicas en centros asistenciales, así como también se vieron restringidos sus talleres prácticos en donde podían ejercitar habilidades y destrezas.

Específicamente la profesora del caso 1, tuvo que hacer frente a estas situaciones, porque ella en su actitud de cercanía, se permitía el tiempo para abordarlos más allá del contenido teórico, cuidándolos, dando cuenta en ellos, actitudes de frustración, ansiedad, miedo, ira, incluso sentimientos de desazón y ganas de desertar de la carrera. En el siguiente relato comenta algunas situaciones que le tocó atravesar:

*Yo decía: “Wow, estos niños siento que están ahogados y tienen una sed terrible de contención, están en su casa y ellos quieren estar en un hospital” entonces cualquier palabra que uno les dijera los reconfortaba tanto, al final siento que uno era como una persona que hacía contención psicológica más que solamente enseñar. **PI_EB.29.1:145***

*El alumno está lleno de ansiedad, lleno de miedo y aparte ya debe estar con problemas solo por la pandemia, más el hecho de no poder ir al hospital es más importante que transmitir mucho conocimiento, saber manejar la ansiedad del alumno, contenerlo, ser flexible, que no se sintieran defraudados, que no estuvieran tristes por no poder estar en el hospital. **PI_EB.59.1:207***

La profesora de Enfermería, en la enseñanza del cuidado, refleja como cuida a sus estudiantes (Morse et al., 1990). El cuidado como afecto, es el reflejo del compromiso emocional con el otro. Siendo el cuidado lo ontológico y epistemológico, este se expresa en cada uno de los roles que desempeña el profesional de Enfermería, de manera que la docencia es una actividad que no escapa a este principio (Segura Massó, 2014). Se puede concluir que la relación pedagógica, es una relación de cuidado, en donde el docente de enfermería que cuida del estudiante enseña a cuidar cuidándolo, y esto posteriormente repercutirá en el cuidado de las personas (Rivera y Medina, 2017).

7.3.3.3 Estrategias de motivación.

Tal como comentaba en la categoría anterior, los estudiantes se encontraban viviendo inseguridades y frustraciones con respecto a su carrera, en donde sumado al contexto online,

ni siquiera podían contar con presencialidad en aula, ya que solo el hecho de ir a la universidad y encontrarse con sus compañeros les permitiría sentirse más motivados. Es por ellos, que las profesoras, además tuvieron que hacer mayor esfuerzo, para crear condiciones para mejorar la motivación de los estudiantes y que no decayera su curva de aprendizaje.

La mayoría de ellos responde de manera positiva a una asignatura bien organizada, enseñada por una profesora entusiasta, pues perciben que tienen real interés en su aprendizaje. Esto depende mayoritariamente en la habilidad del profesores para mantener y mejorar la motivación que tenían los estudiantes cuando recién ingresaron a esta carrera:

*Lo interrumpí y le dije: “Ya, tiene que apurarse...”. Yo creo que.... Yo tiendo a hablar encima de la gente muchas veces porque soy muy atarantada, entonces estoy así siempre como corriendo y yo creo que lo notan los alumnos; pero a mí personalmente me gusta el sistema de apurarlos y como que: “Ya, vamos, vamos...porque así los mantengo despiertos y motivados” **P1_EAP_04.32.4:21***

El mantener motivado a los estudiantes no se traducían solamente en palabras motivacionales y demostrar entusiasmo, sino que también en variar los métodos de enseñanza de la asignatura para evitar el aburrimiento y que cayeran en la rutina, intentando que cada clase fuese una aventura nueva. Como se expresa en el siguiente segmento:

*Ahora trabajo en la modalidad de dividir el curso, porque eso hace que no sea siempre los mismos que participan, y que sea más dinámica la actividad. Yo creo que a ellos les gusta igual, a pesar de no tener usuarios reales o pacientes reales les gusta porque ellos participan más, como que les gusta empoderarse de creérsela que son enfermeros. **P2_EAP_03.3m 30s .15:71***

Para Ericksen (1978) el real aprendizaje de la asignatura, está dado por la habilidad que tengan las profesoras para mantener y mejorar la motivación que tenían los estudiantes previo a todos los hechos que originaron la falta de presencialidad. En lo que respecta a variar los métodos de enseñanza, la profesora debe ir variando las tareas y actividades que los estudiantes realizan en la clase sincrónica o en el tiempo autónomo en su hogar, para no correr el riesgo de que pierdan el interés y la motivación si siempre se les está pidiendo lo mismo, para ello

requiere de un profesor activo y que también esté motivado para esa necesaria diversificación (Ventura Educación, 2014).

7.3.3.4 Feedback del estudiante al profesor.

Precisamente, no se pudo obtener el feedback en la voz de los estudiantes que permitieran darle origen a esta categoría, sin embargo, las profesora noveles, en reiteradas ocasiones hicieron alusiones de la importancia que tenía para ellas, la retroalimentación de los estudiantes, pues de esa forma se aseguraban de la efectiva recepción y comprensión de lo expuesto a los estudiantes.

El tener este feedback, permite a los profesores mejorar su contenido y refinar la forma de enseñar. En ocasiones se van descubriendo necesidades específicas incluyendo nuevas metodologías que sean útiles para los estudiantes. Las profesoras debutantes no pueden prever las dificultades y dudas frecuentes que se pueden presentar, pero por eso, es importante darse el espacio para poder escuchar e interpretar, incluso hasta los silencios:

No entendían cuando yo dije: “Es regular o irregular” y nadie respondió. Entonces, alguien interpretó el silencio de todos diciendo: “Es que no entendemos a qué se refiere con regular o irregular” por eso no me respondían, porque no entendían la pregunta, yo jamás me lo imaginé.
P1_EAP_02.84.3:58

En el caso de la profesora 2, para ella cobra relevancia que el alumno valore bien el contenido que ella está enseñando, por tanto, hace todos los esfuerzos para hacerse comprender y denotar que ella tiene dominio de la materia que está enseñando, anticipándose a posibles problemas de comprensión que se pudieran presentar:

*La idea es como que ellos, que primero que sepan que uno sabe lo que está diciendo, que digan, si en realidad la profesora tiene razón en lo que está diciendo, sabe lo que está diciendo, lo está explicando creo que una buena forma es como ejemplificar, como que siempre tiendo de hacer eso.***P2_EAP_03. 50m 3s. 15:106**

Coincidiendo con Feixas (2002) el feedback o evaluación docente pretende ser un indicador de calidad que se autoexigen las mismas profesoras, ya que por el hecho de ser debutantes, no es una condición burocrática de momento, sin embargo, ésta comienza a adquirir el papel inevitable de proporcionar elementos de reflexión para la mejora e innovación docente. Ahora bien, para González Calvo (2013) este feedback cumple una finalidad formativa, permitiendo a las profesoras retroalimentarse acerca de su trabajo y desarrollar estrategias de mejora.

7.3.3.5 Identidad profesional construida por autoconcepto o por el concepto de otros.

En este recorrido, los profesores noveles están constantemente construyendo su identidad como docentes, ya sea por su propio concepto o por el concepto que otros tienen de ellos, teniendo claro lo que quieren y lo que no quieren llegar a ser. Para ello, la autoeficacia del profesor, que para Bandura citado en (Prieto Navarro, 2005) es la creencia que tiene sobre su capacidad para organizar y ejecutar cursos de acción para lograr con éxito la enseñanza.

En este mismo orden de ideas, toda aquella información que le ayuda a su propia capacidad para enseñar, contribuye a desarrollar sus habilidades docentes y dar las lecciones con mayor eficacia, como relata la profesora del caso 1:

Yo creo que he aprendido a enseñar, dando las clases, me falta obvio, pero he intentado mirar a otros profesores, o cuando me hacen sugerencias las colegas, las tomo todas. Sobre todo, los estudiantes que me dicen que le gusta mis clases, quedan contentos al final, me felicitan, ya me estoy creyendo el cuento, porque me gusta mucho la docencia. P1_EB_29.1:34

En paralelo, la profesora del caso 2, presentó un inconveniente cuando una estudiante intentó convencerla diciendo que la comprensión que ella tenía era porque así se lo había enseñado la otra profesora. Entonces prefirió no entrar en mayor juicio con la estudiante y socializó la situación con un par docente a la salida de la clase. Éste le confirmó que le había pasado una situación similar y que su actuación había sido la correcta, demostrándole que había tenido las destrezas necesarias para manejar la situación:

Me llamó la atención lo que me dijeron los alumnos, que le había dicho la colega, entonces, cuando le cuento al colega me dice que le pasó lo mismo. Entonces mi colega y yo colega le dijimos exactamente lo mismo: “Busque las últimas recomendaciones de la OMS porque cambiaron, que en nuestras guías no estén, es distinto, pero las guías cambiaron”, así que fue super bueno porque hicimos lo mismo. P2_EAP_03. 35m 39s.15:26

Conceptualizar la identidad es algo complejo, ya que discurre en diversas dimensiones. Taylor (1996) señala que la identidad es el conjunto de experiencias y acontecimientos personales y profesionales que hacen ser a una persona como es. Ahora bien, las profesoras participantes de la investigación, ambas eran docentes noveles, por tanto su identidad va cambiando y evolucionado a través del tiempo en función del nivel educativo, o del contexto en que desarrolla la docencia (Devis Devis y Sparkes, 2004).

Caballero (2009) explica que la identidad profesional docente se construye en la interrelación de un conjunto de factores internos y externos. En los primeros, se incluye la vocación, la concepción de la profesión, el saber, la integración de la cultura profesional, el autoconcepto y la autoestima. En los segundos, vendrían siendo los sociales, tales como, el prestigio de la profesión, la categoría profesional, el reconocimiento profesional y la interacción profesional, siendo éste último el señalado por la participante del caso 2, en donde necesita de la opinión de un colega para reforzar su actuación, y de este modo contribuir a la construcción de su identidad como docente.

7.3.3.6 Querer impactar positivamente a los estudiantes.

En esta categoría, querer impactar positivamente a los estudiantes, en el contexto actual, se ha vuelto todo un desafío. Al dictar las clases virtuales, el docente debe resignificar muchas cosas, como la voz, la postura, la mirada, ser capaz de conectar con el estudiante a través de una pantalla. Educar es sostener vínculos, por tanto, se vuelve una gran prueba personalizar y humanizar las clases a través de la educación online.

Aún si, las profesoras hacen lo posible, con una variedad de recursos pedagógicos, para poder otorgarle significados a su práctica, intentando a través de sus enseñanzas trascender en ellos,

alentando la metacognición y la reflexión, lo que le ocasiona una gran satisfacción como la siguiente experiencia:

*Que el día de mañana salgan enfermeros que puedan tener un poquito de eso que yo les pude haber sembrado ¡qué mejor! si uno de ellos se preocupa de que el paciente esté entretenido, de que le traigan una radio, que haga ejercicio, de motivarlo a hacer actividades, ¡wow! Siento que con eso ya pagué todo en la vida. siento que tengo el poder en mis manos de poder marcar a esos alumnos, creo que no puede haber algo más enriquecedor que marcar la vida de las personas. **PI_EB.91. 1:273***

La simple y pura transmisión de conocimientos no es considerada enseñanza propiamente tal en el relato de la participante, pues para ella la educación trasciende de las aulas y entregar experiencias significativas, estableciendo un vínculo con los estudiantes es lo que la motiva a seguir en la docencia:

*¿La enseñanza para mí? Yo creo que es... no sé si es transmitir, no sé si es... a lo mejor... trascender, a lo mejor sería la palabra, soy un aporte para las futuras generaciones, y eso me hace pensar que ya, que voy bien, sigamos por acá formando nuevas generaciones. **P2_EB.28.10:38***

7.3.3.7 Reconocer la competencia interpersonal en la enseñanza.

Con esta categoría, reconocer la competencia interpersonal en la enseñanza se cierra el desenlace de este proceso, en que las profesoras noveles van construyendo su propia identidad como docentes. Una de las características que se les atribuye es que, en este proceso, están constantemente promoviendo procesos reflexivos en el aula, los cuales favorecen en los estudiantes sensibilidades a la hora de establecer relaciones interpersonales con los sujetos de cuidado. Si bien, el espacio para fomentar competencias interpersonales no estaba declarado en el programa de enfermería, las profesoras constantemente intentaban promoverlo mediante sus relatos:

“El día que les deje de importar la gente, dedíquense a vender pan, no nos sirven gente que sepa, pero que no le interesa la gente” yo como que siento que mi rol es más que nada motivarlos y humanizarlos no es solo conocimiento, o sea, que cualquiera puede aprender a ocupar una bomba

de infusión; pero si no hay humanidad detrás de eso, si no te interesa, si nos vas más allá... no sirve de nada. P1_EB.29.1:36

Otro elemento dentro de las habilidades interpersonales que una de las participantes inculcaba en los estudiantes, eran la comunicación, el lenguaje verbal y no verbal, el contacto y sobre todo la empatía con los usuarios, como habilidades cruciales a la hora de desarrollarse como futuros profesionales:

El contacto humano, porque yo puedo simular un control, pero si ellos no viven la situación: la pena de la señora, la rabia de la señora, la frustración de la señora... no va a aprender a manejar esas emociones en un futuro profesional. P2_EB.32.10:46

En toda relación, tanto terapéutica como pedagógica se hacen necesaria las competencias interpersonales, ya que cuidar y enseñar tienen su esencia en el contacto con seres humanos desprovistos de cuidados (Maidana y Samudio, 2018). El docente de enfermería aparte de estar preparado en el ámbito disciplinar debe estarlo en el ámbito pedagógico. En este mismo orden de ideas Clavijo (2018) señala que el docente debe poseer competencias instrumentales, personales y sistémicas, vinculando las segundas, con la capacidad de trabajo en equipo, relaciones interpersonales, compromiso ético, tolerancia frente a la diversidad y responsabilidad. Por su parte, Rojas (2020) hace referencia a que las competencias interpersonales que debe poseer el docente para estimular al estudiantado las reconozca, son; la confianza, empatía, inteligencia emocional, comunicación asertiva, respeto, apertura a la experiencia del otro, flexibilidad y toma de decisiones

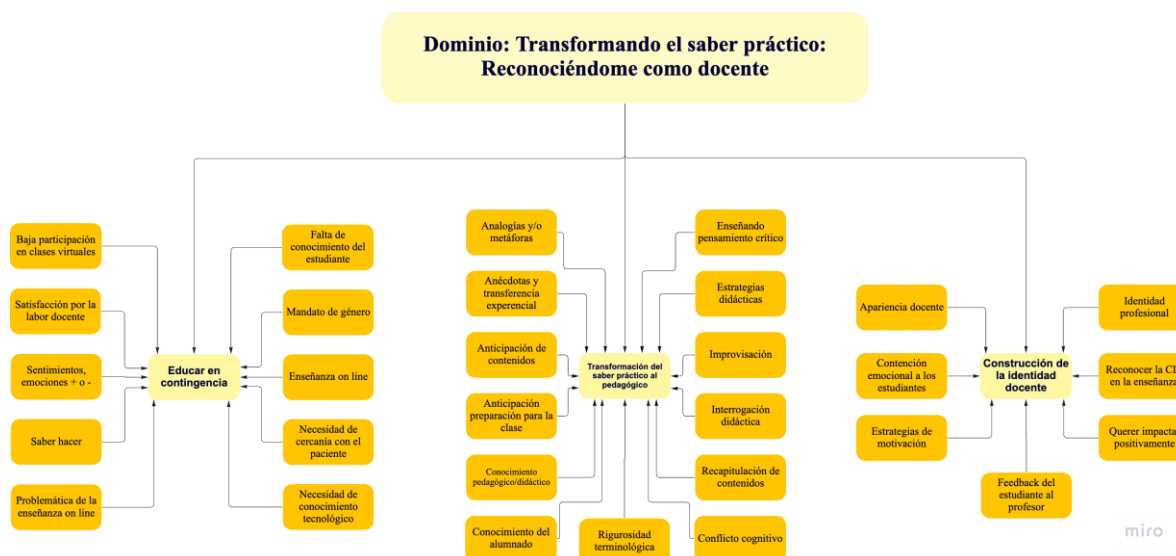
Resulta interesante entonces, que a pesar de la corta trayectoria como docentes de ambas participantes, ya contaban con características en que inculcan a los estudiantes en reconocer los principios de cuidado desde la empatía, el respeto, lo que denota que otorgan a las habilidad relacionales y emocionales un principio básico para la enseñanza del cuidado (Godoy-Pozo et al., 2022).

7.3.4 Conclusiones de cierre de Dominio.

Con la presentación de este dominio, finaliza este proceso (Figura X). Cabe destacar, que no ha sido un proceso recursivo ni recurrente, sino más bien lineal, en donde las profesoras avanzan hacia la construcción su propia identidad como docentes. Para esto, se ha mencionado, que poseen los conocimientos bases para la enseñanza, y el conocimiento del contenido de la materia. Para poder elaborar su conocimiento didáctico del contenido, (Shulman, 1986) incorporan estrategias didácticas transformando sus saberes prácticos con el fin de que sean comprensibles para los estudiantes. Cabe destacar que este proceso ocurrió en una contingencia como fue el confinamiento secundario a la Pandemia del Covid-19, debiendo integrar las TIC en las prácticas de enseñanza, lo que aumentó la complejidad ante el requerimiento de conocimientos tecnológico pedagógico tecnológico (Koehler y Mishra, 2008).

Figura 15

Conformación del dominio: Transformando el saber práctico: Reconociéndome como docente.



Fuente: Macías, L. (2022). Elaboración propia.

7.4 REFLEXIONES DE CIERRE DE RESULTADOS

La profesora novel de enfermería es aquella que ingresa a la docencia universitaria, motivada por el deseo de enseñar. Al ingresar a este nuevo puesto de trabajo, lo que se consideró como fundamental fue la trayectoria asistencial que ambas poseían, pues tenían un amplio recorrido que las catalogaba como expertas en su dominio disciplinar, sin otorgarle gran relevancia al hecho de poseer nula experiencia docente y escasos conocimientos pedagógicos.

Y así, comienza este proceso con la dimensión *Iniciando en la docencia universitaria: fragmentando mis concepciones*, ya que ambas profesoras se ven enfrentadas en sus inicios en la docencia, en donde se reflejan las luces y sombras de no tener experiencia pedagógica, destacando siempre en ellas una especie de autocrítica por su desempeño y la falta de un mentor que las apoyasen en cuestiones pedagógicas y de manejo con el grupo de estudiantes, lo que les generaba las preocupaciones características de un profesor debutante en la enseñanza.

Conjugado con lo anterior, debieron afrontar los modelos mentales que habían construido en relación con el acto docente, y poder mediar con ellos, reestructurando sus concepciones. Del mismo modo, se van alertando de los conocimientos pedagógicos que necesitan para poder elaborar una enseñanza eficaz, que facilite el aprendizaje de los estudiantes de enfermería.

Posteriormente, se desarrolla el nudo de este proceso, con la dimensión *Elaborando mi conocimiento pedagógico: en camino hacia una práctica reflexiva*, en donde las profesoras comienzan a profesionalizar su enseñanza elaborando su propio conocimiento profesional docente. Aquí se van dando cuenta que necesitan actualizar sus conocimientos disciplinares, que la educación ha sufrido un vuelvo paradigmático desde que ellas fueron estudiantes, utilizan como fuentes de modelaje referentes pasados, así como también evocan su trayectoria asistencial, las formas de actuación como Enfermeras, relacionando así, la teoría con la práctica, otorgándole gran significado al conocimiento del contenido disciplinar y a las experiencias de cuidados.

Es preciso señalar que, si bien el profesor novel no cuenta con una base reflexiva en sus primeros años de enseñanza, esto se refiere inherentemente a los egresados de pedagogía, puesto que, en el caso de las participantes, al ser expertas en su dominio disciplinar, ya poseen un componente reflexivo como lo vimos en el corpus de datos. Estas profesionales abordan los tópicos reflexivos haciendo un intento por elaborar una teoría reflexiva desde el plano de la formación como profesoras, considerando el proceso reflexivo, las actitudes reflexivas, las orientaciones, reflexiones en y sobre la acción, lo que sin duda aportan a su elaboración de conocimiento profesional y su trayectoria como docentes.

Finalmente, ocurre el desenlace de este proceso con la dimensión *Transformando el saber práctico: reconociéndome como docente*, en donde se espera la transformación de ese saber sea solo traspasar conocimientos de manera unidireccional como cualquier docente con experiencia. En este afán se encuentra, cuando vivencia todas las complejidades de lo que fue educar en la contingencia ocasionada por la pandemia del Covid-19 que obligó a virtualizar la enseñanza, siendo ésta, además de la primera experiencia pedagógica, la primera en virtualidad en ausencia de la presencialidad. Acá tuvieron que lidiar con las problemáticas de la enseñanza online, como la baja participación de los estudiantes, las faltas de conocimiento por ausencia de experiencias prácticas, constatando además todas las carencias en conocimientos tecnológico pedagógico del contenido (TPCK), y sobre todo el poder conjugar los roles de género, como el ser educadoras de los hijos, y encargada de los cuidados del hogar. Sin duda fue una experiencia de dulce y agraz, sin embargo, una vez pasada la contingencia que obligaba el confinamiento y en donde gradualmente se fueron transitando las actividades a una enseñanza híbrida, las profesoras al reflexionar sobre esta primera actuación sienten una serie de emociones y sentimientos pero que finalmente las lleva a sentir satisfacción por la labor docente realizada.

Ahora bien, en lo que respecta a la transformación del saber, se encuentra dentro de los estudios del conocimiento, haciendo alusión directa al conocimiento base para la enseñanza y el conocimiento didáctico del contenido (CDC) en donde las profesoras se percatan que su conocimiento base que poseen es el disciplinar y que para hacerlo comprensible a los

estudiantes debe pasar por un proceso de transformación. Para realizar lo anterior, utilizan diversas estrategias como las analogías, anécdotas, transferencia experiencial, improvisación, interrogación didácticas entre otros, en donde también referencian la relevancia del conocimiento del alumnado y del conocimiento pedagógico, siendo éstos fuentes del conocimiento base para la enseñanza. Cabe destacar, que el CDC es fruto del profesor experimentado, sin embargo, las participantes, con amplia trayectoria profesional, de forma inconsciente e innata utilizaban estas estrategias como fuentes de enseñanza.

Para afinar este proceso en donde las profesoras ya se encuentran desarrollando su práctica docente, comienzan ya, a elaborar su propia identidad como docentes, la cual va evolucionando a medida que pase el tiempo, siendo construida por su propio autoconcepto, por la valoración de los estudiantes y también por su pares, configurando así una identidad que las haga ser sujeta únicas e inigualables en su rol como formadoras de estudiantes de Enfermería.

CAPÍTULO 8. EPÍLOGO A MODO DE CIERRE, LAS LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

El siguiente capítulo presenta dos vías argumentales: una expresa las principales conclusiones que han resultado de esta investigación intentando dar respuesta a las interrogantes y objetivos de estudio y la otra se centra en las limitaciones y proyecciones que según mi juicio y producto de la experiencia de aprender a ser investigadora pude concluir.

8.1 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Dar respuesta a las interrogantes planteadas al inicio, supone mirar atrás y sintetizar los supuestos más significativos que han surgido. Todo proceso de investigación cualitativa parte del planteamiento de preguntas que guíen el proceso de indagación. De este modo, intento dar respuesta al objetivo general planteado al inicio, y cuyo eje central gira en la siguiente cuestión: *“Comprender la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en profesoras noveles de Enfermería con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria”*. En líneas generales, en cuanto al CDC en las prácticas de enseñanza de las profesoras participantes, es posible concluir lo siguiente:

- El CDC es un constructo complejo de comprender en el profesor novel, ya que este conocimiento es fruto de un largo proceso y se distingue en el profesor experto. Las profesoras noveles con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria eran expertas en su dominio disciplinar, estando completamente comprometidas con un desempeño fluido y eficiente, respondiendo al contexto, basándose en situaciones previas sin pensamiento obvios, llegando a convertirse en profesionales reflexivos. Es así, como el estudio demostró, que las profesoras participantes, al tener asociado un proceso reflexivo a su haber -por haberse desempeñado en otros escenario- las habilitó para llegar con facilidad a la dimensión reflexiva del CDC, lo que no dejaba de lado, el hecho de que al iniciarse en la docencia sufrían las mismas tensiones de

todo profesor debutante, usando pautas para su acción docente, además de las preocupaciones y juicio de su propio desempeño.

- El CDC está conformado por el conocimiento de la materia, es decir, en las participantes de este estudio, su conocimiento de la materia correspondía al de una disciplina específica, en concreto la enfermería. También por el conocimiento pedagógico que no poseían, pero si reconocían dicha necesidad y finalmente por el conocimiento de los alumnos, en cuyo caso, consideraban la importancia de conocerlos y ya habían elaborado ciertas concepciones en relación a este último. No obstante, las profesoras del estudio comprendían su materia y la fueron transformando didácticamente en algo enseñable, utilizando diversas estrategias. Esto es una clara señal que los profesores consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los estudiantes, donde utilizan además de los mencionados, conocimientos tácitos, saberes provenientes de la experiencia y de la trayectoria asistencial y personal.

Ahora bien, siguiendo en la línea de dar respuesta al objetivo general de esta investigación, se realizó la descripción de un componente procesual con fases de razonamiento y acción didáctica, de la cual han emergido tres Dominios cualitativos: 1) Iniciando en la docencia universitaria: fragmentando mis concepciones. 2) Elaborando mi conocimiento pedagógico: en camino hacia una práctica reflexiva. 3) Transformando el saber práctico: reconociéndome como docente. El primero de ellos marca el inicio de la profesora novel, cuando ingresa a la enseñanza viniendo de un mundo completamente distinto como lo es el campo asistencial. El segundo demuestra cómo va elaborando sus conocimientos profesionales docentes a partir de su conocimiento práctico personal. Y finalmente, el tercero menciona al CDC como eje fundamental en donde las profesoras comprenden la materia y elaboran representaciones didácticas para enseñarlas.

8.1.1 Las profesoras noveles de enfermería transitando de enfermeras asistenciales a ser docentes.

La promulgación del tratado de Bolonia en Europa, y el proyecto Tuning en América latina, abrió mayores posibilidades para que los roles de la enfermera se multiplicasen. Por tanto, ya no es solamente el área clínica o profesional la única área de desempeño, sino que también se comenzaron a abrir los horizontes para el acceso a la docencia, pudiendo las interesadas realizar esta transición. Sumado a lo anterior, en el contexto educativo chileno, se presentó un aumento sucesivo de profesionales de enfermería que ingresaron a la docencia, tanto para la enseñanza en aula o clínica, debido a la creciente elevación de universidades formadoras de la titulación.

Las profesionales enfermeras ingresan al campo de la educación superior por diversas razones, sin tener una formación para trabajar como profesoras. El antiguo paradigma que un profesional – sólo por el hecho de serlo- puede enseñar su disciplina, aún persiste en grado importante en diversos campos profesionales. Sin embargo, al realizar esta transición se convierten en profesoras noveles y progresivamente van enriqueciendo y complejizando los conocimientos, no sin antes reconocer, todas las falencias en conocimientos pedagógicos que presentan.

La influencia que se recibe de parte de la institución donde trabaja hace que el profesorado novel no incluya en sus planificaciones los intereses de los estudiantes y se vea obligado a enseñar contenidos no adecuados al contexto en el que está inserto, sin embargo a medida que va pasando el tiempo, es decir, por medio de la experiencia, las profesoras noveles generan un conocimiento interactivo, movilizado y modelado por las interacciones con los estudiantes. Es un saber existencial porque está ligado a la historia de vida, es evolutivo, temporal y lineal que está en una constante transformación.

Ahora bien, en esta etapa de tránsito del profesor novel, conlleva ciertas concepciones que tienen que ver con la enseñanza, como cada una de ellas la concibe, y son estos modelos, los que le sirven para mediar su actuar. En este mismo orden de ideas, presentan preocupaciones

en torno a la docencia en su periodo de iniciación, caracterizándose fundamentalmente por realizar el rol de profesora de la mejor forma posible, pudiendo conseguir el control de la clase y manejo con el estudiantado.

8.1.2 Los profesores noveles de enfermería elaborando su conocimiento para una enseñanza competente.

El desarrollo profesional realizado en la asistencia hasta alcanzar el nivel de experto es vivenciado como un proceso implícito asociado a la adquisición de experiencia en forma crítica. Sentirse expertas en un área de dominio, por haber logrado una adscripción estable a un servicio de especialidad en el campo clínico, les concedió un estatus consolidado cuando mostraban su capacidad para resolver cuestiones conflictivas y de atender las prácticas de cuidado, en cada uno de los roles de las participantes; la primera participante en atención intrahospitalaria, específicamente en el área de endoscopia y la segunda en el área de atención primaria, concretamente en la educación en diabetes, lo que las convirtió en referentes para el resto de profesionales.

En concordancia con lo anterior, la concepción del desarrollo profesional es considerada como un continuo, de forma que no se concibe a los profesores como productos acabados sino por el contrario como sujetos en constante evolución y desarrollo. Es así como las profesoras van elaborando su conocimiento para una enseñanza competente, considerando todo su conocimiento práctico, producto de la experiencia, en donde a partir de su trayectoria asistencial y los referentes pasados van replicando los modelos que aprendieron siendo conscientes de lo que quieren y no quieren llegar a ser.

Esta “consciencia” está dada, por la constante reflexión en su práctica pedagógica, tanto en cuestiones relacionadas con la reflexión en la acción docente o sobre la acción docente. Reconocen, que por el hecho de ser noveles les resulta complejo aprender a utilizar la teoría en forma práctica, que los alumnos vayan aprendiendo, percibir las situaciones que van sucediendo en el aula, así como también aprender a tomar decisiones con rapidez y flexibilidad. Durante la actividad docente, las profesoras, están continuamente produciendo

conocimientos específicos, conocimientos tácitos, personales, y no sistematizados, que al relacionarlos con sus creencias y teorías implícitas van delineando su conocimiento para una enseñanza competente.

8.1.3 Los profesores noveles de enfermería transformando sus saberes prácticos

Para construir este saber, las profesoras reconocen la importancia de los procesos reflexivos como eje articulador, para la modificación del quehacer docente a partir de la experiencia ganada. El proceso de transformación de los saberes pedagógicos es inacabado y permanente.

El CDC ha sido definido como una forma de acercarse a la experticia de los docentes, en términos de tener la capacidad de integrar su saber disciplinar, es decir, su saber teórico y práctico experiencial con su saber pedagógico, para que sea comprensible a los estudiantes, utilizando para ello, diversas estrategias descritas en la literatura existente. Como resultado de este estudio, se ha demostrado que las profesoras noveles de enfermería, que poseen una amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria pueden elaborar CDC contribuyendo a las repercusiones de los aprendizajes de los estudiantes.

Importante es destacar, que, en este proceso de transformación de saberes, no solo estaba incluido el CDC si no también la vivencia sostenida al tener que transformar todos los conocimientos presenciales a online, por el hecho de la virtualización de la enseñanza producto de una contingencia. Aquí se han reconocido varias brechas que afectan el desempeño del docente, uno de ellos es el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) que deben poseer los docentes, cuando su enseñanza está mediada por las plataformas virtuales educativas.

Vivenciar el proceso de iniciación a la docencia con la contingencia a cuestas, ha sido un aprendizaje reconocido por las participantes, donde pese a las vicisitudes presentadas, fueron adquiriendo conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, moldeando y construyendo su propia identidad como docentes a partir de dichas experiencias

y a su modo de relacionarse con los estudiantes, suponiendo una trayectoria menos institucionalizada, que comienza cuando se accede a la docencia universitaria.

Por tanto, podemos decir que la docencia y el CDC en los profesores noveles suele ser ejercida de forma intuitiva, en donde existen carencias pedagógicas para enfrentar la docencia con herramientas que faciliten el aprendizaje. Por eso, es tan importante recalcar, que los docentes no solo deben conocer la disciplina que enseñan, sino que además deben poseer una sólida batería de conocimientos, habilidades y destrezas para un buen desarrollo de la profesión docente.

8.2 LIMITACIONES

Soy consciente que el estudio realizado constituye un primer avance en un ámbito de investigación prácticamente inexplorado en el campo del profesorado novel en enfermería, sobre todo en lo que respecta al contexto nacional chileno, éste presenta limitaciones, donde es importante, mencionar al menos tres.

En primer lugar, la muestra utilizada es pequeña, ya que inicialmente se habían considerado 3 profesoras pero una declinó su participación cuando ya había iniciado el proceso de recolección, por ende me hubiera gustado contar con todas las participantes para poder comprender la forma en que generaban y operacionalizaban el conocimiento didáctico del contenido. No volví a buscar una nueva participante ya que los tiempos eran acotados tanto para mí como investigadora como para las posibles sujetos de estudio, determinado por las actividades de teletrabajo en el contexto de la pandemia. De todas maneras, aunque los resultados obtenidos no pueden ser generalizados, si contribuyen en dar las primeras directrices en cuánto a la investigación del CDC en el profesor novel.

Una segunda limitación del estudio se vincula con la no inclusión en la recogida de datos de la posición de los estudiantes, pues hubiese resultado esencial para la comprensión global del fenómeno. Es decir, esto me hubiese permitido entender mejor, las diferentes voces de los

participantes, sobre todo en lo relacionado con la evaluación que le otorgaban a la enseñanza entregada por parte de las profesoras, pudiendo haber utilizado un componente del modelo de razonamiento y acción pedagógica, denominado Evaluación.

Una tercera limitación y final, fue recoger datos a través de la enseñanza online, pues esto impidió recoger tantas cuestiones que suceden inexorablemente en el salón de clases, como poder describir el ambiente, las posturas, los silencios, las gestualidades, que si se hubiera podido recoger en un contexto presencial. De todas maneras, del modo en que se produjo la recolección se puede argumentar que esta investigación igual contribuye con la generación de nuevos conocimientos que aporten a la educación en enfermería y al conocimiento del contenido tecnológico.

8.3 PROYECCIONES

Una vez terminado este proceso de investigación doctoral, tal como se delineaba en el cuerpo del documento, el impacto estaba dado en la formación de los profesores noveles, planteando mejoras en la formación pedagógica inicial de las enfermeras con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria que transitan a enseñar. Ahora bien, habiendo resuelto los objetivos tanto generales como específicos, así como también reconociendo las limitaciones que trajo este estudio, describiré algunas recomendaciones para todas aquellas instituciones y unidades académicas que deseen instaurar buenas prácticas y claves teóricas que permitan la excelencia en la enseñanza, con el fin de lograr buenos resultados en los estudiantes de enfermería:

1. **Implementar un proceso de formación inicial de los docentes recién ingresados:**

Las instituciones educativas, están contratando a enfermeras en su mayoría con conocimiento disciplinar y con escasa formación pedagógica, sobre todo en lo que respecta a enseñanza en aula. Por tanto, esta implementación favorecería la regulación de la formación de los profesionales de enfermería, en aspectos de docencia en aula, a partir del reconocimiento de la didáctica específica de la

enseñanza en enfermería, así como también en práctica reflexiva y conocimientos tecnológicos. En estos últimos dos aspectos también considerar a profesores más experimentados, con el fin de actualizarlos y que estén a la vanguardia en estas cuestiones.

2. Implementar procesos de análisis de la propia práctica docente:

Con ánimo completamente constructivista y no de tipo punitivo, ni de oprimir al profesado debutante, es trascendental que estos procesos de análisis de la práctica docente sean realizados en compañía de profesores más experimentados, que ofrezcan realmente estrategias de mentoría. A través de grabaciones de video de la práctica docente de las profesoras, para que después, en conjunto, en una entrevista en profundidad, visualicen las imágenes, analicen las fortalezas, debilidades, y las cuestiones más complicadas observadas en la actuación docente, con el fin de construir acuerdos que contribuyan al desarrollo de prácticas docentes cooperativas fomentando una reflexión sobre la acción.

3. Implementar jornadas reflexivas entre todo el cuerpo académico:

Debido al auge que tiene la enseñanza en enfermería, es deseable que todo el cuerpo académico, llámese, profesoras experimentadas, profesoras debutantes y estudiantes participen de jornadas reflexivas en donde puedan compartir experiencias y vivencias significativas, esto permite que cada uno aprenda del otro y fortalezcan sus vínculos, la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, resultará potencialmente útil diseñar programas que permitan la reflexión sobre su propia práctica, y que contribuyan a un cambio en la identidad del profesor.

4. Investigar las prácticas de las docentes en enfermería.

Una sugerencia para futuro estudios en esta misma línea es investigar las prácticas de docentes enfermeras de manera más compleja, incluyendo a docentes y estudiantes en este proceso. Lo anterior debido a que, en el contexto educativo chileno, no se muestra mayor evidencia en la literatura del saber didáctico del

contenido en el profesor novel de Enfermería, siendo necesario indagar este fenómeno a través de quienes lo viven. El camino que falta recorrer se convierte en un punto álgido que justifica la pertinencia, adecuación y originalidad de esta investigación y deseable mayor cantidad de aportaciones en la temática.

Para finalizar, deseo que estas recomendaciones, emanadas del desarrollo de la presente tesis, puedan ser de utilidad para las instancias y personas a las que van dirigidas y contribuya al mejor ejercicio de la educación en enfermería cada vez que una profesora novel, con amplia trayectoria profesional en la asistencia sanitaria, transite a la escena de la enseñanza en educación superior. Me permito ofrecerlas desde el compromiso personal con la disciplina, la docencia, la investigación y los estudiantes en formación, a quienes dedico mi tiempo y mi experiencia.

Muchas gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (i): el marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6 (1), 21-46.
- Agència de Polítiques i de Qualitat. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/28543>
- Aguayo, M., y Monereo, C. González M, (2012). La enfermera formadora: la construcción de una nueva identidad profesional. *Invest Educ Enferm*, 30(3), 398-405. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v30n3/v30n3a13.pdf>
- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., y Moreno-Doña, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-190. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.10>
- Almonacid-Fierro, A. A., Merellano-Navarro, E., Feu Molina, S., Vizuite Carrizosa, M., y Orellana Fernández, R. (2019). Perspectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Educación Física. *Retos*, 36, 459–468. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68840>
- Altet, M. (2010). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2010). *Formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (33-48). Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez de Zayas, C., y González Agudelo, E. M. (2000). El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Revista CINTEX*, 8, 18-24. <https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/174>
- Amaral. M., (1904). La profesión de Enfermera Necesidad de difundir su enseñanza. Santiago de Chile. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0065705.pdf>
- Ángel, G., Restrepo, D., y López, F. (2013). La experiencia educativa del profesional de enfermería en el ámbito clínico. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15 (2), 9-29.
- Ángulo Rasco, JF., Pérez, A., y Barquín, J. (1999). *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*.
- Área, M.; Hernández, F. y Sancho, J. (2007), De la biblioteca al centro de recursos para el aprendizaje y la investigación. Octaedro.

- Arrausi, J. J., y Montenegro, P. (2020). Support for the novice lecturers in Design and Communication. Workbook: Teachers stuff. *Graphical*, 8(15), 17-31. <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.164>
- Asikainen, M. A., y Hirvonen, P. E. (2010). Finnish cooperating physics teachers' conceptions of physics teachers' teacher knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 21(4), 431-450.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). El profesor intuitivo. Repensar la educación. Octaedro.
- Ávila, MS., Bianchetti, M. y González, A. (2017). Uso del método "Think aloud" en la investigación cualitativa. *Pistas Educativas*, 127 (39)
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). Enseñando a enseñar en la universidad (62-90). Octaedro/ICE-UB
- Bain, K. (2006). El que fan els millors professors universitaris. Universitat de Valencia.
- Bakker, D., Butler, L., Fitch, M., Green, E., Olson, K., y Cummings, G. (2010). Canadian cancer nurses' views on recruitment and retention. *Journal of Nursing Management*, 18(2), 205–214. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2009.01029.x>
- Banas, J. R. (2010). Teachers' attitudes toward technology: Considerations for designing preservice and practicing teacher instruction. *Community y Junior College Libraries*, 16(2), 114-127.
- Baniandrés, J., Eizaguirre, A. y García-Feijoo, M. (2011). "El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje", *Boletín de Estudios Económicos*, 203 (LXVI), 263-297.
- Banning, M. (2008). The think aloud approach as an educational tool to develop and assess clinical reasoning in undergraduate students. *Nurse Education Today*, 28(1), 8-14. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.02.001>
- Baquero, P. (2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores: tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, 49, 9-22.
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Paidós.
- Bardallo Porras, L., Rodríguez Higuera, E., y Chacón Sánchez, M. D. (2012). La relación tutorial en el Prácticum de Enfermería. *REDU Revista de La Docencia Universitaria*, 10, 211–228.

- Barksdale, D. J., Woodley, L., Page, J. B., Bernhardt, J., Kowlowitz, V., y Oermann, M. H. (2011). Faculty Development: Doing More With Less. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 42(12), 537-544. <https://doi.org/10.3928/00220124-20110301-01>
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. Gedisa.
- Barros, S., Figueroa, J., González, E., y Torres, I. (1934). *Revista de Atención Social: tomo III*. Memoria Chilena. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0065764.pdf>
- Bautista, P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Bautista, M., Martínez, A., y Hiracheta, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación para mejorar el alcance académico. <https://bit.ly/37qktXA>
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park.
- Benner, P. (1987). *Práctica progresiva en Enfermería. Manual de comportamiento profesional*. Grijalbo.
- Benner, P. (2004). Using the Dreyfus model of skill acquisition to describe and interpret skill acquisition and clinical judgment in nursing practice and education. *Bulletin of Science, Technology y Society*, 24(3), 188-199. <https://doi.org/10.1177/0270467604265061>
- Benner, P. (2010). Educating nurses: a call for radical transformation. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Ed. Jossey-Bass
- Berliner, D. (1986). In Pursuit of the expert pedagogue, *Educational Research*, 15(7), 5-13
- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* (35), 463-482
- Berry, A., Loughran, J., y van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271–1279. <https://doi.org/10.1080/09500690801998885>
- Bettancourt, L., Muñoz, L., Barbosa, M., y Dos, M. (2011). El docente de enfermería en los campos de práctica clínica : un enfoque fenomenológico. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 19(5), 1–9. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692011000500018>
- Boerr, I. (2021). Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. Metas Educativas. Santillana.

- Boisier, S. (1998). Post-scriptum sobre desarrollo regional: Modelos reales y modelos mentales. *EURE*, 24(72), 53-72.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento Didáctico Del Contenido y Formación Del Profesorado: El Programa De L. Shulman. *Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16, 113–124.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 2(9), 1-39. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes.
- Bortolli, S., Munar, E., Ferreira, A., Peduzzi, M., y Leija, C. (2020). La situación de la enfermería en el mundo y la Región de las Américas en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Rev Panam Salud Pública*, 44(e64): 1-2. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.64>
- Boysen, P., Daste, L., y Northern, T. (2016). Multigenerational Challenges and the future of graduate medical education. *Ochsner* 16(1), 101-7.
- Bozkurt, T., y Ozden, M. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students success. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 5(0), 231-234.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional, 1, 317-328. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548008.pdf>
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 1-15. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3171Bozu.pdf>
- Bozu, Z., y Imbernon, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492.
- Brainer, AS., Cunha, IC., y Freitas, MA. (2021). Competências docentes no ensino técnico de enfermagem: um olhar dos professores do curso. *Enferm Foco*. 12(4), 695-701. <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2021.v12.n4.4478>
- Brines Brines, A., Solaz-Portolés, J. J., y Sanjosé López, V. (2016). Estudio exploratorio comparativo del conocimiento didáctico del contenido sobre pilas galvánicas de profesores de secundaria en ejercicio y en formación. *Enseñanza de Las Ciencias Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 34(2), 107-127.

<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1758>

- Brockmann, E. N., y Anthony, W. P. (1998). The Influence of Tacit Knowledge and Collective Mind on Strategic Planning. *Journal of Managerial Issues*, 10(2), 204-222. <http://www.jstor.org/stable/40604193>
- Brotons, P., Virumbrales, M., Elorduy, M., Mezquita, P., Graell, M., y Balaguer, A. (2020). Percepciones de estudiantes confinados por la pandemia de COVID-19 sobre la educación a distancia en medicina. *Revista Médica de Chile*, 148 (10), 1461-1466. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020001001461>
- Brown, G. (2008). Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students. *Nova Science Publishers*.
- Bruffee, A. (1999). Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge, The Johns Hopkins University Press.
- Brykczynski, K. (2015). Cuidado, sabiduría clínica y ética en la práctica de la enfermería. En M. Raile, *Modelos y teorías en enfermería*, 118-136. Elsevier.
- Buchman, M. (1986). Teaching knowledge: the lights that teachers live by. Ponencia presentada en conferencia de la asociación internacional de estudios sobre el pensamiento maestro. <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip871.pdf>
- Buffa, F., Moro, L., Massa, P. y García, M. (2019). Concepciones de docentes de ingeniería acerca de la enseñanza. Análisis de la consistencia. *Revista Educación en Ingeniería*, 27(3), 89-96
- Burbano-Pantoja, V. M. Á., Valdivieso-Miranda, M. A., y Aldana-Bermúdez, E. (2017). Conocimiento base para la enseñanza: un marco aplicable en la didáctica de la probabilidad. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 7(2), 269-285. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6070>
- Bustamante, M. (2008). Método Formación - Acción en el desarrollo de Competencias, *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 1(1), 1-74.
- Caballero-Montañez, R., y Sime-Poma, L. (2006). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Caballero, E. (2010). Enfermería: Profesión, disciplina y ciencia. En Caballero, Becerra y Hullin (Eds.), *Proceso de Enfermería e Informática para la gestión del cuidado*, 60-61. Editorial Mediterráneo Ltda.

- Caballero, K. (2009). Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario. [Tesis Doctoral. Universidad de Granada, España]. <http://hdl.handle.net/10481/2200>
- Cabrera Cuadros, V., y Soto García, C. (2020). ¿Cómo aprendemos? El docente enseñante y aprendiz que acompaña a los estudiantes en su exploración hacia el (auto)aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 269-290. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8155>
- Campos Nava, M., y Ramírez Díaz, M. H. (2019). Diseño de un instrumento para caracterizar el conocimiento didáctico del contenido en profesores de física sobre un tópico específico. *Gondola*, 14(2), 340–359. <https://doi.org/10.14483/23464712.13900>
- Canever, B. P., Prado, M. L. do, Gomes, D. C., y Jesus, B. H. de. (2016). Consciência de mundo epistemológica de docentes da área da saúde. *Revista gaucha de enfermagem*, 37(3), e53811. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.53811>
- Cañal, P. (2011). Competencia científica y competencia profesional en la enseñanza de las ciencias. En: Caamaño, A. (coord.). *Didáctica de la Física y de la Química Vol II*. Editorial Grao. 35-52.
- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. En j. Gess-Newsome y N. Ledermans (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (133-144). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Carlson, J., Stokes, L., Helms, J., Gess-Newsome, J., y Gardner, A. (2015). La Cumbre PCK: un proceso y una estructura para desafiar las ideas actuales, provocar el trabajo futuro y considerar nuevas direcciones. En A. Berry, P. Friedrichsen y J. Loughran (Eds.), *Reexaminando el conocimiento del contenido pedagógico en la educación científica* (14-27). Nueva York, NY: Routledge.
- Carpenito, L. (1987). *Handbook of Nursing Diagnosis*. Ed. Lippincott Williams y Wilkin.
- Carrasco, P., y Dois, A. (2020). Perfil de competencias del tutor clínico de enfermería desde la perspectiva del personal de enfermería experto. *Educación Médica*, 23(2), 81. <https://doi.org/10.33588/fem.232.1048>
- Carlsen, W. (1987). Why do you ask? The effects of science teacher subject matter knowledge on teacher questioning and classroom Discourse. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association.
- Carpenter, T., Fennema, E., Peterson, P., y Carey, D. (1988). Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Students' Problem Solving in Elementary Arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(5), 385-401.

- Carter, K. (1990). "Teachers" knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan Publishing Comp., 291-310.
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educación*, 20, 1-59
- Castillo Parra, S., y Vessoni Guioti, R. (2007). La relación tutor-estudiante en las prácticas clínicas y su influencia en el proceso formativo del estudiante de Enfermería. *Educare21*, 38, 1-7.
- Castillo Parra, S., Medina Moya, J., Faúndez Aedo, M., y Montecinos Guiñez, D. (2019). Recorrido de un buen formador de enfermería. La mirada de sus protagonistas. *Cultura de Los Cuidados Revista de Enfermería y Humanidades*, 53. <https://doi.org/10.14198/cuid.2019.53.17>
- Castro, M., Carrillo, R., Olmos, A., Chappos, O., Lacava, E., y Silva, I. (2021). Enfermería en salud individual y colectiva: inicio de un curso, inicio de una pandemia. *ALADEFE: Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 11(4), 76-84. <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/371/enfermeria-en-salud-individual-y-colectiva-inicio-de-un-curso-inicio-de-una-pandemia/>
- Ceballos Vásquez, Paula Andrea. (2010). Desde los ámbitos de enfermería, analizando el cuidado humanizado. *Ciencia y Enfermería*, 16(1), 31-35. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532010000100004>
- Cedeño, S., Villalobos, M., Rodríguez, J., y Fontal P. (2021). La educación de enfermería en Latinoamérica y los entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Cuidarte*, 10(20): 19-30. <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2021.10.20.79919>
- Cerutti, F. y Fernández, M. (2 de Junio, 2021) La hoja de ruta de la clase virtual: El guión de clases. www.campus.unla.edu.ar/guiondeclases/
- Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 137-157. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. SAGE publications.
- Chavana, B. (2020). Análisis de la formación de profesores en plataformas a través del modelo TPACK. https://www.researchgate.net/publication/341202936_ANALISIS_DE_LA_FORMACION_DE_PROFESORES_EN_PLATAFORMAS_A_TRAVES_DE_MODELO_TP

ACK

- Chevallard, Y. (1985). La transposición didáctica. Del Saber sabio al Saber enseñado. Aique Grupo Editor.
- Clandinin, J. (1986). Classroom Practice. Teacher Images in Action. Falmer Press.
- Clavijo, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Espacios*, 39, 22-29.
- Clermont, C. P., Borko, H., y Krajcik, J. S. (1994). Comparative study of the pedagogical content knowledge of experienced and novice chemical demonstrators. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(4), 419-441.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de indagación. (2da ed)*. Departamento de Enfermería. Universidad de Alicante.
- Cohen, D., McLaughlin, M., y Talbert, J. (1993). *Teaching for understanding: Challenge for policy and practice*. Jossey-Bass.
- Collière, Marie Françoise. 1991. Hacia el reconocimiento del ejercicio enfermero. *Notas de Enfermería*. 1, 53-66.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 78(27,3). 125-136.
- Contreras, J. y Sepúlveda, C. (2015). El modelaje como fuente de aprendizaje. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición “El modelaje según Bandura” (2003). Disponible en Centro Recursos VALORAS
- Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Contreras, L., Fuentes, H. y González, K. (2020). Transformación de la educación frente a la pandemia y la analítica de datos. *Revista Boletín Redipe*, 9(7), 91-99. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1021/929>
- Cooley, S. S., y De Gagne, J. C. (2016). Transformative experience: Developing competence in novice nursing faculty. *The Journal of Nursing Education*, 55(2), 96-100. <https://doi.org/10.3928/01484834-20160114-07>

- Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases De La Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos Para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 51-100.
- Cornejo, J. (2008). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. Carlos Marcelo. *El profesorado principiante inserción a la docencia* (99-154). Octaedro.
- Coronado, A., Bautista, M., y Murga, M. (2020). Students and University Teachers Facing the Curricular Change for Sustainability. Reporting in Sustainability Literacy and Teaching Methodologies at UNED: World Sustainability Series. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85074686294>
- Corral, G. (2006). Se hace camino al andar... Discurso celebración 100 años Escuela de Enfermería.
- Correa-Bautista, J. E. (2017). Conocimiento pedagógico de contenido en docentes de fisiología. *Revista de La Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 65(4), 589–594. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.58650>
- Crabtree, B., y Miller, W., (1999). Doing Qualitative Research (2nd ed.) [20 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(4), Art. 3, 1-8. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020432>.
- Crider, C. (2022). Pedagogical content knowledge for nurse educators: An intersection of disciplines. *Teaching and Learning in Nursing*. 1-6 <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.01.001>
- Davis, E. A. (2004). Knowledge integration in science teaching: Analysing teachers' knowledge development. *Research in Science Education*, 34(1), 21–53. <https://doi.org/10.1023/b:rise.0000021034.01508.b8>
- De Arco-Canoles, O., y Suarez-Calle, Z. (2018). Rol de los profesionales de enfermería en el sistema de salud colombiano. *Universidad y Salud*, 20(2), 171-182. <https://doi.org/10.22267/rus.182002.121>
- De Jong, O., y Van Driel, J. (2004). Exploring the development of student teachers' PCK of the multiple meanings of chemistry topics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(4), 477–491. <https://doi.org/10.1007/s10763-004-4197-x>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus* (P. Vasile, Trans.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO.

- De Vicente, P.S. (1992). Conocimiento práctico: La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante. En Estebaranza, Sanchez (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Conocimiento y teorías implícitas (I)* (183-198). Secretariado de publicaciones de la universidad de Sevilla serie instituto de ciencias de la educación.
- Delgado Benito, V. (2014). Formación inicial y permanente de los docentes universitarios. La experiencia de la Universidad de Burgos. *Historia y Comunicación Social*, 19(1), 653-666. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44992
- Delgado-García, M., y Boza Carreño, Á. (2016). La importancia de «aprender a enseñar» en la titulación de enfermería. Reflexiones biográficas de un médico con alma de educador. *Educación Médica*, 17(4), 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.04.005>
- Demarchi, S. M., Gouvea, M. da P. G., y Sousa, S. P. (2017). Paulo Freire in the nursing academic production: a bibliometric study. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, 9(4), 1094–1098. <https://doi.org/10.9789/2175-5361.2017.v9i4.1094-1098>
- Denzin, N., Lincoln, Y., y Smith, L. (2008). *Introduction: Critical methodologies and indigenous inquiry*. En N. Denzin, Y. Lincoln, y L. Smith. (SAGE, Ed.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (4ta ed.).
- Devís-Devís, J., y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. In A. Sicilia Camacho y J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (83-106). Wanceulen.
- Dewey, J. (2007). Análisis del pensamiento reflexivo. En Dewey, J. *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones Paidós Ibérica, 113-127.
- Díaz, E., Rosas, F., y González, A. (1914). *Escuelas de Enfermeras*. Memoria Chilena. Santiago de Chile: Imprenta Barcelona. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0065706.pdf>
- Díaz, L. y González, G. (2009). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8, 21–44. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/564>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico, *Revista de la U. Bolivariana, Polis*, 9(25) 421-436.
- do Carmo Menegaz, J., Backes, V. M. S., Medina, J. L., Prado, M. L., y Canever, B. P. (2015).

- Pedagogical practices of good nursing, medicine and dentistry professors from the students' perception. *Texto y Contexto Enfermagem*, 24(3), 629-636. <https://doi.org/10.1590/0104-07072015002790014>
- do Carmo Menegaz, J., Backes, V. M. S., y Moya, J. L. M. (2018). Ação e raciocínio pedagógico de professoras de enfermagem: expressões em diferentes contextos educacionais. *Texto y Contexto Enfermagem*, 27(3), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0104-07072018002660016>
- do Carmo Menegaz, J., Silveira, S. C. T. de B., Backes, V. M. S., y Vendruscolo, C. (2022). Consensos de professores especialistas de subáreas de conhecimento de Enfermagem: objetivos, conteúdos e métodos. *Escola Anna Nery*, 26, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2021-0310>
- Domingo, A. (2011). El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico.
- Domingo A., y Gómez, V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Domingo, A. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Domingo A. (2022). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Dreyfus, S. E., y Dreyfus, H. L. (1980). A five-stagemodel of the mental activities involved in directed skill acquisition. *Unpublished report supported by the Air Force Office of Scientific Research, USAF (Contract F49620-79-c-0063)*. University of California, Berkeley.
- Dreyfus, H., y Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Blackwell Publishers.
- Elliot, J. (2000). *La investigación Acción en Educación*. Ediciones Morata
- Ericksen, S. (1978). "The Lecture." Memo to the Faculty, no. 60. Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan.
- Erickson, K., y Simon, H. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Boston: MIT Press.

- Etkina, E. (2005) Physics teacher preparation: Dreams and reality. *Journal of Physics Teacher Education*, 3(2), 3-9.
- Etkina, E. (2010). Pedagogical content knowledge and preparation of high school physics teachers. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 6(2) 1-26. <https://doi.org/10.1103/physrevstper.6.020110>
- Escartín, J., Ferrer, V., Pallàs, J., y Ruiz, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Educación Universitaria, Octaedro/ICE-UB
- Escobar-Castellanos, B., y Jara Concha, P. (2019). Filosofía de Patricia Benner, aplicación en la formación de enfermería: propuestas de estrategias de aprendizaje. *Educación*, 28(54), 182-202. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.009>
- Escudero, J.M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de colaboración*. En actas del I congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona: Departamento de didáctica y O escolar 189-121.
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de élite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*. 74, 7-30. <https://www.redalyc.org/journal/373/37354774003/html/>
- Exento 6369, USACH, de 27 de noviembre (2020). Establece Política de Educación Virtual de la Universidad Santiago de Chile. https://www.usach.cl/sites/default/files/documentos/files/establece_politica_de_educacion_virtual_de_la_usach_rex_6369_2020.pdf
- Feiman-Nemser, S. (1990) *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*. En W.R. Houston (ed) *Handbook of research on teacher education*, McMillan Publishing Company, New York, 212-233
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. *Teachers College Record* (1970), 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Feiman-Nemser, S. (2001b). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17-30.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1).
- Fernandes, CN da S., y Souza, MCB de ME. (2017). Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. *Revista gaucha de enfermagem*, 38(1), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.01.64495>

- Fernández-Salineró, C., Belando, M. y González, M. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre educación*. 33. 49-75.
- Ferrada, V., González, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D. y Castillo, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes educativos*. 6. 144-168
- Ferrando, V., Heinzen, J., Romero, M., Careaga, A., Fernández Alvarez, A., y Abudara, V. (2011). Seminarios de integración básico-clínica guiados por tutores estudiantiles de ciclos clínicos en un curso pre-clínico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5711481>
- Ferreira, A., Príncipe, F., Pereira, H., Oliveira, I., y Mota, L. Covimpact: pandemia covid-19 nos estudantes do ensino superior da saúde. *RIIS: Revista de investigação y inovação em saúde*, 3(1):7-16. <http://dx.doi.org/10.37914/riis.v3i1.80>
- Flick 2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, R. (1965). Historia de la Enfermería en Chile: Síntesis de su evolución educacional. *Santillana*, (1), 92-104.
- Fondón, I., Madero, M., y Sarmient, A. (2010). “Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria”. *Formación Universitaria*, 3(2), págs. 21-28.
- Foucault, Michael. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Editorial Paidós-U.A.B.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. XXI Editores.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método* (12a. ed.). Salamanca: Sígueme.
- Galaz, A., Fuentealba R., Cornejo, J., y Padilla, A. (2011). *Estrategias Reflexivas. En la formación de profesores y de formadores de profesores*. Santiago: Gráfica Lom.
- García-Manjón, J. (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. Netbiblo.
- García, R. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto/Portuguese Journal of Sport Sciences*, (1), 33–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.01.01.33>
- García-Feijoo, M. y Eizaguirre, A. (Septiembre 2015). El cambio de modelo mental del

profesorado como requisito para la educación en base a competencias. Conferencia VI Foro Internacional de Innovación Universitaria. Innovación en la formación del profesorado universitario. Asunción. Paraguay.

- Garritz, A., y Trinidad-Velasco, R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido. *Educación Química*, 15(2), 2-6. http://garritz.com/andoni_garritz_ruiz/documentos/edit_cpc.pdf
- Garritz, A. (2009). *La enseñanza de la ciencia en una sociedad con incertidumbre y cambios acelerados*. Conferencia inaugural del VIII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, Barcelona, España.
- Garritz, A., Daza-Rosales, S., y Lorenzo, M. (2015). Conocimiento Didáctico del Contenido: Una perspectiva Iberoamericana. *Educación química*, 26(1), 66-70.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- George, C. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital* 1(1), 1-17. <https://bit.ly/39tJzYi>
- Gess-Newsome, J., y Lederman, N. (2002). *Examining Pedagogical Content Knowledge. The construct and its Implications for Science Education*. Kluwer.
- Gess-Newsome, J. (2015). Un modelo de conocimiento y habilidad profesional docente que incluye PCK. En A. Berry, P. Friedrichsen y J. Loughran (Eds.), *Reexaminando el conocimiento del contenido pedagógico en la educación científica* (págs. 28-42). Nueva Routledge.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. Cuadernos de la Fundació Victor Grífols i Lucas (vol. 30). Barcelona, España: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Paidós/MEC
- Godoy, J., Illesca, M., Flores, E., Hernández, A., y Véliz, R. (2022). Competencias del docente clínico: opinión de estudiantes de enfermería de la Universidad Austral de Chile. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 25(2), 95-100. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.252.1183>
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.

- Gómez-Urrutia, V., y Jiménez-Figueroa, A. (2019). Género y trabajo: Hacia una agenda nacional de equilibrio trabajo-familia en Chile. *Convergencia*, 26(79), 1-24. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i79.10911>
- González, G. (2013). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, España] <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2817>
- Gros, B., y Romañá, T. (2004), *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, Octaedro.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge y teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P., Wilson, S., y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1-25.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1990). Fourth generation evaluation. En Sandin, M.P. (2000). Criterios de Validez en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J.A. Haro (comps.), *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (112-145). Colegio de Sonora.
- Gudmundsdóttir, S. (1991). Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 409-421. <https://doi.org/10.1080/0022027910230503>
- Gudmundsdóttir, S.; Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(9)
- Guerrero, S. (2010). Technological Pedagogical Content Knowledge in the Mathematics Classroom Abstract. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 26(4), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10402454.2010.10784646>
- Guevara Lozano, M., Arroyo Marles, L.P., Pérez Giraldo, B., y Sánchez Herrera, B. (2019). Compromiso y tono humano: la diferencia entre el servicio tradicional y el cuidado de Enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 37(1). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v37n1e05>.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Goodson, I., y Hopkins, D. (1998). *International Handbook of*

Educational Change. Kluwer.

- Hamel, J. (1992). The Case method in Sociology, Introduction: New Theoretical and Methodological Issues. *Current Sociology*, 40(1), 1-7.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hayden, E. H., y Eades Baird, M. (2018). Not a stale metaphor: The continued relevance of pedagogical content knowledge for science research and education. *Pedagogies: An International Journal*, 13(1), 36-55.
- Henao Castaño, Á. M., Nuñez, M., y Quimbayo-d, H. (2010). El rol del profesional de la salud como docente universitario. *Aquichan*, 10, 34-42. <https://doi.org/10.5294/1604>
- Henderson, V. (1994). *La naturaleza de la enfermería: reflexiones 25 años después*. 1era ed. Ed. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Herrera, L., Fernández, A., Caballero, K., y Trujillo, J. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 213-241.
- Herskovic, P. (2009). La formación pedagógica de académicos clínicos en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. *Rev Hosp Clin Univ Chile*. 20(4), 315-318.
- Hervas, G., y Medina, J. L. (2020). Profesorado novel en las universidades catalanas: análisis de sus programas formativos. *REIRE Revista d Innovació i Recerca En Educació*, 13(2). <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230614>
- Hidalgo, N., y Murillo, F. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia y Cambio En Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hlas, A., y Hildebrandt, S. (2010). Demonstrations of pedagogical content knowledge: Spanish Liberal Arts and Spanish Education majors' writing. *L2 Journal*, 2(1). <https://doi.org/10.5070/l2219059>
- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., y Murphy, K. (2012). Staff and students' perceptions and experiences of teaching and assessment in Clinical Skills Laboratories: Interview findings from a multiple case study. *Nurse Education Today*, 32(6). <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.005>
- Hume, A. (2016). The CoRe of the matter: Developing primary teachers' professional knowledge in science. *Teaching Science*, 62(4), 43-55.

- Iglesias, A., y Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(40), 71–89. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940iglesias4>
- Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Ediciones Octaedro.
- Imbernón, F. (2011). Docente y formación profesional: Formando para el cambio y la incertidumbre. Sao Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2016). Calidad de la enseñanza y formación docente: un cambio necesario. Sao Paulo: Cortez.
- Imbernón, F., y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *RED*, 56, 1-12. <https://doi.org/10.6018/red/56/11>
- Iriarte, Fernando., Núñez, R., Martín, J., y Suárez, Javier. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, (22), 84-109.
- James, I., Andershed, B., Gustavsson, B., y Ternstedt, B. (2010). Construcciones de conocimiento en la práctica de enfermería: comprensión e integración de diferentes formas de conocimiento. *Investigación cualitativa en salud*, 20(11), 1500-1518. <https://doi.org/10.1177/1049732310374042>
- Janzen, K. J. (2010). Alice Through the Looking Glass: The Influence of Self and Student Understanding on Role Actualization Among Novice Clinical Nurse Educators. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 41(11), 517-523. <https://doi.org/10.3928/00220124-20100701-07>
- Jaramillo, J., Ossa, N., y Carrillo, M. El aprendizaje de los estudiantes de enfermería en interacción con el docente experto. *Rev. cienc. cuidad.* 17(3), 61-74. <https://doi.org/10.22463/17949831.2269>
- Jarauta Borrasca, B., Medina Moya, J. L., y Mentado Labao, T. (2016). La transformación del saber en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde el estudio del CDC. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.221711>
- Jetha, F., Boschma, G., y Clauson, M. (2016). Professional Development Needs of Novice Nursing Clinical Teachers: A Rapid Evidence Assessment. *International Journal Of Nursing Education Scholarship*, 13(1), 1-10. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2015-0031>
- Jiménez, M., Rodríguez, J. y Cabrera, J. (2021). Formación del docente de Enfermería en metodologías activas de aprendizajes: ¿Es necesario en los saberes?. *Revista Habanera*

- Koehler, M., y Punya, M. (2008), "Introducing TPCK", en AACTE Committee on Innovation and Technology (eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, Nueva York, Routledge, 3-30.
- Kozier, B., Erb, G., Berman, A., y Snyder, S. (2004). La esencia de la enfermería. En: B. Kozier et al., (Eds), *Fundamentos de enfermería: conceptos, procesos y práctica 7a ed.* (1-22) McGraw Hill Interamericana.
- Lagarde, M. (1996). "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, *Ed. horas* 13-38.
- Lanza, G. (2013). Mentalización reflexiva y mentalización transformacional: Una propuesta complementaria al enfoque de Peter Fonagy. *Clínica e Investigación Relacional*, 7 (1): 153-168.
- Lara Jaque, R. (2020). Educación en enfermería en tiempos de pandemia: desafíos presentes y futuros. *Ciencia y Enfermería*, 26(16). <https://dx.doi.org/10.29393/ce26-14eerl10014>
- Latorre, M. (2003). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 58-72.
- Latrach, C., Soto, P., Gonzalez, I., Caballero, E., y Inalaf, C. (2009). Aseguramiento de la calidad en la formación de las enfermeras desde la perspectiva de los procesos de acreditación nacional. *Ciencia y Enfermería*, (15)2, 79-94.
- Leal Castro, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), 89-110.
- Lees-Deutsch, L., Christian, J., y Setchfield, I. (2016). Providing a navigable route for acute medicine nurses to advance their practice: a framework of ascending levels of practice. *Acute Medicine*, 15(2), 98–103.
- Lemaitre, MJ., Maturana, M., Zenteno, E. y Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la educación*, (36), 21-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100001>
- Lenise Do Prado, M., Medina-Moya, J. L., y Ramón Martínez-Riera, J. (2011). La Producción Del Conocimiento En Educación En Enfermería En España Y Brasil: Una Revisión Integrativa Nursing Education Knowledge Production in Spain and Brazil: an Integrative Review. *Jul-Set*, 20(3), 607-615. <https://doi.org/10.1590/S0104->

[07072011000300024](https://doi.org/10.1003/000024)

- León, J. (2003). Enfermería: Profesión, humanismo y ciencia. *Enfermería Global*. (2) 1-8
- León, M., y López, L. (2011). La inserción profesional del profesorado principiante en la Universidad de Granada: [póster] en IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: disseny de bones pràctiques docents en el context actual / 2001-2010.
- López, G. y Baeza, S. (2021). Docencia y comprensión situacional. El caso de una facultad de educación en el sureste de México. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*. 10(9), 1-28. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v10i19.244>
- López, J., y Nelson, E. (2003). *La deconstrucción curricular*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Loughran, J., Mulhall, P., y Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1301-1320. <https://doi.org/10.1080/09500690802187009>
- Lyon, L. J. (2014). Development of teaching expertise viewed through the Dreyfus Model of Skill Acquisition. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 88-105. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i1.12866>
- Machado, M. das M. B. C., Sampaio, C. A., Macedo, S. M. de, Figueiredo, M. F. S., Rodrigues Neto, J. F., Lopes, I. G., y Leite, M. T. de S. (2017). Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico. *Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 85-104. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100005>
- Macías, L., Rocco, V., Rojas, J., Baeza, M., Arévalo, C., y Munilla González, V. (2020). Formation in Interprofessional Education in Nursing and Medical Students Globally. Scoping review. *Investigación y educación en enfermería*, 38(2), e6. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v38n2e06>
- Maidana, A., y Samudio, M. (2018). Inteligencia emocional de docentes de Enfermería según aptitud demostrada en su entorno laboral. *Medicina Clínica y Social*, 2, 72-83.
- Magnusson, S., Krajcik, J., y Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En j. Gess-Newsome y N. Ledermans (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.
- Mansilla, J., y Ricouz, A. (2016). Vivencia del rol docente clínico de enfermeras de hospitales del sur de Chile. *Ciencia y enfermería*, 22(1), 101-111. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532016000100009>

- Mannoni, M. (1979), *La educación imposible*, Siglo XXI Editores.
- Marcelo, C. (1989). Introducción a la formación del profesorado teorías y métodos. *Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla*. Serie: Filosofías y letras, Número 114. Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C., Parrilla, A., Mingoranche, P., Estebaranz, A., Sanchez, MV., y Linares, S. (1991). El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, número 7*, Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1991). Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia: C.I.D.E
- Marcelo, C. (1993). Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Primera edición Ppu, SA
- Marcelo, C., Mayor, C. y Murillo, P. (2009). Monográfico: Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13(1), 1-5.
- Marcelo, C. (2009b). *El profesorado novato: inserción a la docencia* . Octaedro.
- Marcelo, C. (2009c). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira*, 1(1), 43-70.
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209–221. <https://doi.org/10.5212/olharprofr.v.15.4360>
- Marcelo, C. (2013). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209–221. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15.4360>
- Marcelo, C. (2016). El conocimiento tecno-pedagógico del contenido: desafíos para la enseñanza y la formación y desarrollo profesional docente. En IV Congreso Internacional TIC e Educação, Universidade de Lisboa.
- Marcon, D. (2011). Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros

- professores de educação física. [Tese Doutorado Universidade do Porto, Brazil]. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/55556/2/Daniel%20Marcon%20%20Dissercao%20de%20doutorado.pdf>
- Margalef, L. y Álvarez, JM. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 333, 51-70.
- Marín Catalán, R. (2017). Reflexión de los docentes clínicos de la Universidad de Chile sobre sus prácticas de enseñanza. [Tesis de Doctorado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile] https://doctorado.umce.cl/images/PDF/TESIS/Rigoberto_Mar%C3%ADn.pdf
- Marinoni, G. Van't Land, H., y Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on Higher Education around the world*. IAU Global Survey Report, UNESCO. https://www.uniss.it/sites/default/files/news/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf
- Maroto, O., y Chan, J. (2009). El guión de clase en la educación superior, herramienta necesaria para la función del docente y el aprendizaje de los discentes. *Odovtos - Revista Internacional de Ciencias Dentales*, (11), 111-116.
- Marriner A. (2007). Teorías de la enfermería de importancia histórica. En: A. Marriner y M. Raile (Eds.), *Modelos y teorías de enfermería* 6a ed. (54-67). Elsevier Mosby.
- Martínez, M., Nieto, J., y Vallejo, M. (2016). Buenas prácticas de enseñanza desde la concepción del profesorado. *Escuela Abierta*, 19(1), 81-100.
- Martínez, N. (2004) *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Universidad de Murcia, España. <http://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediadidacticarev/modelos.pdf>
- Masats, D., y Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1151-1162.
- Mayoral, P. y Castelló, M. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 19(1) <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191COL4.pdf>
- McDonald, J. (2004). The Experiences of New Nurse Educators. *From Practice to Teachingn*, 311.
- McFadden, P. T., y Sims, T. F. (2017). A Journey Through Wonderland: A Novice, Her Mentor,

- Tea Parties, and Tenure. *Nursing Forum*, 52(2), 107-110.
<https://doi.org/10.1111/nuf.12172>
- Medina Fernández, I.A., Carreño Moreno, S., Chaparro Díaz, L., Gallegos-Torres, R. M., Medina Fernández, J. A., y Hernández Martínez, E. K. (2021). Miedo, Estrés y Conocimiento frente al COVID-19 en Estudiantes y Recién Egresados de Enfermería en México. *Investigación y Educación en Enfermería*, 39 (1).
<https://doi.org/10.17533/udea.iee.v39n1e05>
- Medina Moya, J. L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en Enfermería*. Laertes.
- Medina Moya, J. L. (2017). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Editorial Universitaria.
- Medina, J.L. (2001). Proyecto Docente. Universidad de Barcelona.
- Medina, J.L. (2005). Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza en enfermería. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Medina Moya, J. L., y Castillo Parra, S. (2006). La enseñanza de la Enfermería como una práctica reflexiva. *Texto y Contexto Enfermería*, 15(2), 303-311.
<https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000200015>
- Medina Moya, J. L. (2008). De mapas y territorios: el problema de la formalización de los saberes profesionales en el currículum. *Enfuro*, (107), 6-8.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2932303.pdf>
- Medina, J.L., y do Prado, M. (2009). El currículum de enfermería como prototipo de tejné: racionalidad instrumental y tecnológica. *Texto y Contexto de Enfermagem*, 18(4), 617-626.
- Medina, J.L., Schubert, V., do Prado, M., y Sandín, M.P. (2010). La enfermería como grupo oprimido: las voces de los protagonistas. *Texto y Contexto – Enfermagem*, 19(4).
<https://doi.org/10.1590/S0104-07072010000400002>
- Medina, J. Jarauta, B., y Imbernón, F. (2010b). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. (Cuadernos de docencia universitaria, Ed.) Barcelona: ICE i Ediciones Octaedro.
- Medina, J.L., y Jarauta B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, 360, 600-623.
- Medina, J., Imbernon, F., Ortin, J., Vásquez, D., Sandin, M., Carnicero, P. y Moscoso, P.

- (2013b). Buenas prácticas docentes en la educación superior: una aproximación multidisciplinar al estudio de la docencia de profesores reconocidos por la comunidad académica: Código de proyecto REDIC 12-1541-01. Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/obipd/docs/redice_2012_informe.pdf
- Medina, J. L., Cruz, L., y Jarauta, B. (2016). La dimensión dialógico-reflexiva del Conocimiento Didáctico del Contenido en la docencia universitaria. *Revista de Educación*, 374, 69-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-326>
- Medina Moya, J. L., y Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: La visión de los protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 17-38. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10350>
- Medina-Zuta P. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad. Revista Electrónica para Maestros y Profesores*, 16(3).
- Mentado Labao, T., Cruz Garcette, L., y Medina Moya, J. L. (2017). Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica. *Estudios sobre educación*, 33(33), 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.33.27-48>
- Metzdorff, V., y Safranchik, G. (2017). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*, (4). 201-211.
- Mohr, N., Moreno, L., Mills, A., Brunett, P., y Promes, S. (2011). Generational influences in academic emergency medicine: teaching and learning, mentoring, and technology (part I). *Acad Emerg Med*, 18(2), 190-199. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2010.00985.x>
- Molina, P., y Jara, P. (2010). El saber práctico en Enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 26(2)
- Monereo, C. (2021). La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la Covid-19 como incidente crítico. En L. Medina (ed.), *Educación en contingencia durante la Covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional* (9-23). Fundación S. M.
- Montes, N., y Machado, E. (2011) Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.
- Montes, M., Castillo, E., y Oliveros, A. (2017). Rasgos identitarios del profesor novel en educación superior en México: perfil socio- académico y formación recibida en la etapa de inserción. XIV Congreso Nacional de investigación educativa. San Luis de Potosí.

1-14.

- Montes, D., y Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Rev Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3):51-64.
- Mora, W., y Parga, D. (2008). *El conocimiento didáctico del contenido en química: integración de las tramas de contenido histórico-epistemológicas con las tramas de contexto-aprendizaje* (Vol. 24). TED.
- Morse, J., Solberg, S., Neander, W., Bottoroff, J., y Johnson, J. (1990). Concepts of caring and caring as concept. *Advance Nursing Science*, 13(1), 1-14.
- Moscoso, C. P. (2017). *Desde la realidad del cuidado profesional hacia el aula*. Universitat de Barcelona.
- Mulens, I., Consuegra, M., Castellanos, I., y Ayala, O. (2016). El modelo de empoderamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera Licenciatura en Enfermería. *Revista Cubana de Tecnología de La Salud*, 7(3), 27-31.
- Mulhall, P., Berry, A., y Loughran, J. (2003). Frameworks for representing science teachers pedagogical content knowledge. *Asia Pacific on Science Learning and Teaching*, 4(2), 1-25.
- Muñiz, G., García, M., Rodríguez, C., Sánchez, C., Sandra, L., y Rebolledo, D. (2019). Competencias del ser y hacer en enfermería: revisión sistemática y análisis empírico. *Revista cubana de enfermería*, 35(2).
- Muñoz, L., y Alarcón, S. (1999). Evolución histórica y desarrollo profesional de la enfermería en Chile. *Cultura de los cuidados*, 45. http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2013/08/Historia-Enfermeria_05_08.pdf
- Muñoz, L.A. (2014). Es necesario potenciar en enfermería la asociación de los núcleos científicos y estimular la cooperación nacional e internacional favoreciendo la interdisciplinariedad. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 4(2), 8-11.
- Murillo, F., y Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Nocetti, A. y Medina Moya, J. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 152-169. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Núñez, E. (2012). Enfermeras chilenas 1970-1980: Dos décadas de transformación de la

identidad, un legado para la memoria. Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile.

Núñez, E., Castillo, L., y Vergara, M. (2016). Enfermería como profesión: Un análisis desde la prensa. Observatorio de Enfermería. <http://www.observatoriodeenfermeria.cl/assets/enfermera-y-prensa-con-referencias-final.pdf>

Núñez Carrasco, E. R., Monje Agüero, E., y Baeza Contreras, M. (2020). ¿Cómo enfrentar la enseñanza clínica en tiempos de pandemia por COVID-19? *Ciencia y Enfermería*, 26, 22. <https://doi.org/10.29393/CE26-15CEEE30015>

Olszewski, J. (2010). The Impact of Physics Teacher's Pedagogical Content Knowledge on Teachers' Action and student outcomes. Logos. Berlín: Alemania.

Organización Mundial de la Salud (2020). *Informe de situación de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19)*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10

Ortega-Miranda, E. (2019). Mentoría entre pares en la educación médica de pregrado como herramienta para mejorar el aprendizaje y responder a las demandas de las nuevas generaciones. *Acta Médica Peruana*, 36(1), 57-61.

Osborne, H. D. (1998). Teacher as knower and learner, reflections on situated knowledge in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 427-439.

Parcerisa, A. (2004), *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Octaedro.

Paricio, J. (2018). Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones, *Revista de la Red estatal de Docencia Universitaria, (REDU)* (1.^a ed., 5-20). https://www.researchgate.net/publication/332037281_Marco_de_desarrollo_profesional_del_profesorado_universitario_Planteamiento_general_y_dimensiones

Paris, L. (2011). Teletrabajo y género: perspectivas de los teletrabajadores acerca de la conciliación familia - trabajo. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Pearcy, M., y Duplass, J. A. (2011). Teaching history: Strategies for dealing with breadth and depth in the standards and accountability age. *Social Studies*, 102(3), 110-116.

- Pedró, F. (2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 1-15. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/AC-36.-2020.pdf>
- Pellón Arcaya, M, Mansilla Sepúlveda, J., y San Martín Cantero, D. (2009). Desafíos para la Transposición Didáctica y Conocimiento Didáctico del Contenido en Docentes de Anatomía: Obstáculos y Proyecciones. *International Journal of Morphology*, 27(3), 743-750. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022009000300018>
- Peña, A. (2010). The Dreyfus model of clinical problem-solving skills acquisition: a critical perspective. *Medical Education Online*, 15. <https://doi.org/10.3402/meo.v15i0.4846>
- Pérez-Fuillerat, N., Solano-Ruiz, M. C., y Amezcua, M. (2019). Conocimiento tácito: características en la práctica enfermera. *Gaceta sanitaria*, 33(2), 191-196. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.11.002>
- Pérez Fuillerat, N. (2018). Gestión del conocimiento tácito: Análisis de la disociación teórico-práctica enfermera en el bloque quirúrgico. [Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante, España] https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/99690/1/tesis_natalia_perez_fuillerat.pdf
- Perrenoud, R. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Piedrahita, L., y Rosero, A. (2017). Relación entre teoría y praxis en la formación de profesionales de enfermería: revisión integradora de literatura. *Enfermería Global*, 16(47), 679-706. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.16.3.269261>.
- Pillen, M., Beijaard, D., y Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Pincheira, S. (1965). Educación de enfermería. *Revista Enfermería*, 1(5), 21-23.
- Poindexter, K. (2013). Novice Nurse Educator Entry-Level Competency to Teach: A National Study. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 559-566. <https://doi.org/10.3928/01484834-20130913-04>
- Pol Asmarats, C., y Rodríguez Moreno ML. (2013). “Muta me meta mu, tu eres yo, yo soy tu”, o la relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario. *En clave Pedagógica*. 13, 115-125.
- Polanyi, M. (1983). Tacit Knowing. En Polanyi, M. The tacit dimensión. Gloucester: Doubleday y Company. 1-25

- Porta, E. (2009). Tratado de Bolonia convergencia de los sistemas de enseñanza superior europea. Edutecne, Universidad tecnológica nacional Argentina. http://www.edutecne.utn.edu.ar/monografias/tratado_de_bolonia.pdf
- Prieto Navarro, L. (2005). Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. [Tesis Doctoral Universidad Pontificia Comillas de Madrid].
- Quiroga Toro, P. (2020). Brechas de género. *Triple jornada laboral: el impacto de la pandemia en la productividad de académicas e investigadoras*. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/noticias/165079/academicas-en-pandemia-y-sus-complicaciones>
- Rabazo, M. y Moreno, J. (2007). Teoría de la mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(1), 179-201.
- Ramírez Caro, J. (2013). Perfiles académicos. *Revista Comunicación*, 11(4).
- Ravanal, E., López-Cortés, F., Amórtegui, E., y Joglar, C. (2021). Preocupaciones docentes y las Etapas de desarrollo de profesores chilenos de Biología. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 213-232. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ravanal13>
- Reyes Roncancio, J. D., y Martínez, C. A. (2013). Conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del campo eléctrico. *Tecné Episteme y Didaxis TED*, 1(33), 36–60. <https://doi.org/10.17227/01213814.33ted36.60>
- Reyes Roncancio, J. D. (2015). Didáctica Del Campo Eléctrico: Perspectiva Del Profesor De Física En Formación Inicial. *Revista Científica*, 1(21), 97-111. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.rc.2015.21.a10>
- Reynolds, M. (1989). (Ed). Knowledge base for the beginning teacher. New York, Peramon Press.
- Ria, L., Seve, C., Saury, J., Theureau, J., y Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233
- Ribeiro, K. R. B., Prado, M. L. do, Backes, V. M. S., Mendes, N. P. do N., y Mororó, D. D. de S. (2020). Teaching in health residencies: knowledge of preceptors under Shulman's analysis. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(4), 1-9. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0779>
- Ribeiro-Barbosa, JC., Silva, GTR., Backes, VMS., Corrêa, AK., Souza, DM., y Medina-Moya, JL. (2022). Suddenly, teacher! Paths taken by nurses searching for teacher training. *Texto y Contexto de Enfermagem*, 31. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2021->

- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de Covid-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching* (4th ed.). American Educational Research Association.
- Rischer, K. (2013) Think like a nurse! Practical preparation for professional practice.
- Rivera Alvarez, L., y Medina Moya, J. (2017). La relación pedagógica estudiante-enfermera: un estudio hermenéutico-fenomenológico. *Texto e Contexto Enfermagem*, 26(2), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017000560016>
- Rodrigues, MT., y Mendes, JA. (2006). Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(4), 456-459.
- Rodríguez, M., López, D., Pol, C., y Pascual, L. (2012). La riqueza de la relación intergeneracional de investigadores/as de orientación. Proyectos, expectativas, necesidades. Ponencia presentada al III Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación. RIPO y MIDE de la Universidad de Sevilla. Sevilla, 22 y 23 de marzo de 2012 .
- Rodríguez Campo, V.A., y Valenzuela Suazo, S.. (2012). Teoría de los cuidados de Swanson y sus fundamentos, una teoría de mediano rango para la enfermería profesional en Chile. *Enfermería Global*, 11(28), 316-322. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S169561412012000400016&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, V. M. (2021). Influence of the COVID-19 Pandemic in Higher Education Courses in the Health Field. *Investigación y Educación en Enfermería*, 39(2), 1-3. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v39n2e01>
- Rodríguez-Gázquez, M.L. (2020). ¡Hola! ¿Me escuchan? Reflexión desde la docencia virtual en enfermería en tiempos de pandemia. *Journal Health NPEPS*, 5(2), 8-10. <https://dx.doi.org/10.30681/252610104876>
- Rojas Reyes, J., Rivera Álvarez, L. N., y Medina Moya, J. L. (2019). Los currículos en enfermería y el desarrollo de las Competencias interpersonales: El caso de Colombia. *Índex de Enfermería*, 28(4), 223-227. <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12415>
- Rojas-Reyes J. (2020). Competencia interpersonal del docente de enfermería: génesis e influencias mutuas en la formación del estudiante de enfermería. [Tesis doctoral.

Bogotá: Universidad Nacional de Colombia]
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78501>

- Rosa, M., y Ramos, T. (2008). Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 565–575.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000300012>
- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 399–412.
<https://doi.org/10.1177/0022487103257089>
- Ruiz, C. M. (1996). Los procesos de cambio en los profesores principiantes universitarios. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 13(1), 157-180.
<https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2770>
- Ruiz, E., Méndez, V., y Cruz, J. (2017). Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 154-175.
- Salazar, S. (2005): El Conocimiento Pedagógico del Contenido como Categoría de Estudio de la Formación Docente. Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Instituto de Investigación en Educación.
http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/conocimiento.pdf
- Sánchez, M., y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 92–946.
- Sanjurjo, L. (2002). *La Formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Santos, L. M. C., y Backes, V. M. S. (2019). Mentoring as a source of pedagogical content knowledge for Nursing teaching. *Texto y Contexto Enfermagem*, 28.
<https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2016-0245>
- Santos, M. (2001). *Enseñar el oficio de aprender*. HomoSapiens
- Scarton, J., Claro, LC, Paula, SF de, Perim, LF, Ventura, J., y Medeiros, SP. (2020). Formación continua: aportes a la práctica pedagógica de los enfermeros. *Investigación, Sociedad y Desarrollo*, 9 (3), 1-11. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2260>
- Schaffhauser, Philippe. (2010). La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión. *Relaciones*.

Estudios de historia y sociedad, 31(121), 257-269.

Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M., y Shin, T. (2009) Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 118-149.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Schubert, V. M., Medina, J. L., do Prado, M. L., Menegaz, J. C., Pareto, A., y de Souza, B. (2013). Expressions of pedagogical content knowledge of an experienced nursing teacher. *Text Context Nursing*, 22(3), 804-810. <https://pdfs.semanticscholar.org/abb4/4c4fe8f49ee0d625dbf8f9ca7e35965c0372.pdf>

Schubert, V., Medina, J. L., y do Prado, M. (2011). Proceso de construcción del conocimiento pedagógico del docente universitario de Enfermería, 19(2). <https://www.scielo.br/j/rlae/a/RWHrNPD7Mr9mF5hbzfDLsLm/?lang=es&format=pdf>

Schulz, C., y Garrison, E. (2018). Enseñar a pensar: mejorar la percepción sobre la aptitud de los tutores para enseñar pensamiento crítico. *Nursing*, 35(4), 41-44. <https://doi.org/10.1016/j.nursi.2018.07.011>

Segura Massó, A. (2014). Contribuciones del nuevo modelo pedagógico de enfermería para la carrera. *Avances En Enfermería*, 32(2), 299-305.

Sherin, M. (2004). *New perspectives on the role of video in teacher education*. En: Brophy, J. ed. *Using video in teacher education*. Elsevier Ltd.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1-30.

<https://doi.org/http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

- Shulman, L. [Insper]. (2010, 28 de mayo). Depoimientto de Lee Schulman no Seminário “Desenvolvimento de Docentes” Brasil. Youtube. <https://youtu.be/v4OBdYhiX9A>
- Shulman, LS (2015). PCK: Su génesis y éxodo. En A. Berry, P. Friedrichsen y J. Loughran (Eds.), Reexaminando el conocimiento del contenido pedagógico en la educación científica (28–42). Routledge.
- Siqueira, H., Silva, V., Pereira, A., Guimarães, J., y da Silva, W. (2020). Pandemia de COVID-19 e gênero: uma análise sob a perspectiva do princípio constitucional da isonomia. *Revista Psicologia y Saberes*, 9(18), 216-226.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Revista Educación y Pesquisa*, 41 (spe). <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Smith, R. (2001). Expertise and the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 69-78.
- Solaz-Portolés, J. y Sanjosé, V. (2008). Conocimiento previo, modelos mentales y resolución de problemas. Un estudio con alumnos de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1).
- Souza, D. (2013). Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman. 2013. [Dissertação Mestrado Florianópolis: UFSC] <http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0828-D.pdf>>
- Souza, D., Schubert-Backes, V.M., y Delacanal-Lazzari, D. (2017). Posibilidades en la educación en Enfermería: errar, crear y arriesgar. *Enfermería universitaria*, 14(2), 79-87. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.005>
- Souza, D., Schubert-Backes, V.M., Delacanal-Lazzari, D., y Martini JG. (2018). Preparación pedagógica de profesores de enfermería para la educación técnica secundaria profesional. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(5), 2432-2439. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0289>
- Souza, D. M., Backes, V. M. S., do Prado, M. L., Martini, J. G., y Medina Moya, J. L. (2019). The use of autoscropy from the epistemological perspective of action research for self-analysis and reflection of teacher practice. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.1177/1609406919873247>

- Souza, D. M. de, Backes, V. M. S., Prado, M. L. do, y Moya, J. L. M. (2019). Autoscapy in the process of training reflective professors. *Rev Rene*, 20, e40881. <https://doi.org/10.15253/2175-6783.20192040881>
- Spinato, L., y Rubin, E. (2009). Experiences of learning about nursing care. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* 43(3), 506-511.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*, Rinehart y Winston.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ta ed.) Morata.
- Stake, R., y Filella Escolà, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stolper, E., Van de Wiel, M., Van Royen, P., Van Bokhoven, M., Van der Weijden, T., y Dinant, G. J. (2011). Gut feelings as a third track in general practitioners' diagnostic reasoning. *Journal of General Internal Medicine*, 26(2), 197-203. <https://doi.org/10.1007/s11606-010-1524-5>
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones Madrid.
- Tebaldi Pinto, J., y Muniz Pepe, A. (2007). La formación del enfermero: contradicciones y desafíos de la práctica pedagógica. *Revista Latinoamericana de Enfermagem* 15(1), 120-126. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000100018>
- Thomas, L., y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Tort, G. (2015). El coneixement didàctic del contingut del professor universitari d'infermeria. [Tesis de Doctorado Educació i Societat. Universitat de Barcelona. España] <https://www.tdx.cat/handle/10803/298312>
- Traynor, M., Boland, M., y Buus, N. (2010). Autonomy, evidence and intuition: nurses and decision-making: Autonomy, evidence and intuition. *Journal of Advanced Nursing*, 66(7), 1584–1591. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05317.x>
- Tuning. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). El papel del formador en la inserción profesional de los profesores principiantes. *En ediciones Aljibe*. Las tareas del formador, 34-81.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vallejo-Ruiz, Mónica, y Torres-Soto, Ana. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 274-293.
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.13>
- Van Driel, J., Verloop, N. y De Voos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 673-695.
- Vanegas Ortega, Carlos, y Fuentealba Jara, Adrián. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vázquez Bernal, B., Jiménez Pérez, R., y Mellado Jiménez, V. (2019). El conocimiento didáctico del contenido (CDC) de una profesora de ciencias: reflexión y acción como facilitadores del aprendizaje. *Enseñanza de Las Ciencias Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 37(1), 25-53. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2550>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*. 54(2), 143-178.
- Ventura Educación. (2014). Estrategias y actividades para estimular la motivación en el alumnado.
<https://vaventura.com/wp-content/uploads/2014/07/T1012017-Motivaci%C3%B3n.pdf>
- Vergara, C., y Cofré, H. (2014). Conocimiento pedagógico del contenido: ¿El paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, Chile, XL(1), 323-338.
- Vergara, C., Medina, J. L., y Miranda, C. (2018). Análisis del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) de tres profesores chilenos expertos de Educación Básica. In *Atas - Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 38-47.

- Viciano, J., Cervelló, E., San Matías, J., y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de Secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la Educación Física y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase, Motricidad. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y del deporte*, 10, 99-116.
- Vidal, N. V., González, I. M., y Mariño, X. G. (2018). La cultura profesional del docente de enfermería: Preparación ante las tecnologías informáticas. *Revista cubana de Enfermería*, 34(2). <http://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/1556/359>
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero.
- Viquez-Moreno, D., Valenzuela-González y Compeán-Aguilar, M. (2015). Identificación de competencias transversales para reformas curriculares: El caso de la multiculturalidad, *Rev. Electrónica Educare* 19(2).
- Vonk, J.H., y Schras, G.A. (1987). From Beginning to Experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*. 10(1), 95-110.
- Waldow, V. R. (2009). Enseñanza de enfermería centrada en el cuidado. *Aquichan*, 9(3), 246-256.
- Weidman Msn, N. A. (2013). The lived experience of the transition of the clinical nurse expert to the novice nurse educator. *Teaching and Learning in Nursing*, 8, 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2013.04.006>
- Wilson, R. C. (1986). Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants. *The Journal of Higher Education*, 57(2), 196-211. <https://doi.org/10.2307/1981481>
- Wilson, S., Shulman, L., y Richert, A. (1987). *150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching*. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teacher's thinking*. Cassell.
- Wilson, S. M., y Wineburg, S. S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record (1970)*, 89(4), 525-539. <https://doi.org/10.1177/016146818808900403>
- Wilson, LL. (2011). Preparando a los enfermeros para la atención a la salud global [Editorial]. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 19(6), 1-2.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- World Health Organization (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media

briefing on COVID-19. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/whodirector-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---13-july-2020>

Xavier, B., Carneiro, A.P., Loureiro, L., Menino, E., Cunha-Oliveira, A., y Monteiro, A.P. (2020). Impacto da COVID-19 nas dinâmicas sócio familiares e académicos dos estudantes de enfermagem em Portugal. *Revista de Enfermagem Referência*, 5(4). <http://ciberindex.com/c/ref/50409p>

Yan, T., y Deng, M. (2018). Regular education teachers' concerns on inclusive education in China from the perspective of concerns-based adoption model. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1435741>

Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5ta ed.). Thousand Oaks: SAGE.

Zabalza, M. (2012). Profesores/as y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar". Madrid. Narcea.

Zeichner, K. y Listón, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Pérez, Gómez, A. Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica (506-532) Madrid: Ed. AKAL.

ANEXOS

Anexo 1: Carta de invitación a las profesoras para participar de este estudio.

SANTIAGO DE CHILE, Abril 16, 2021

Estimada:

Soledad López
Profesora de Enfermería
Presente

De mi ~~consideración:~~

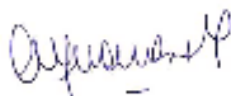
Junto con saludar atentamente realizo el envío de esta misiva con la intención de invitarla a participar en el proyecto de investigación correspondiente a la Tesis Doctoral titulada "*El conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional*" como parte del proceso para optar al título de Doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, España.

El objetivo central de esta investigación es comprender la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional. El conocimiento didáctico del contenido (CDC) es el saber que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza, que les permite representar y formular el cuerpo de conocimiento de una materia de manera que resulte comprensible para los estudiantes.

El estudio de caso ha sido escogido como la metodología idónea para cumplir el objetivo. Actualmente la investigación se encuentra en fase de recogida de información y se pretende investigar su práctica docente in situ durante el transcurso del primer semestre académico del año 2021, en donde se realizarán entrevistas en profundidad, observaciones de su práctica docente en actividades sincrónicas virtuales o presenciales, análisis de sus materiales de clase, etc. Es necesario destacar que las entrevistas serán grabadas con una grabadora de voz y las observaciones de sus actividades sincrónicas serán grabadas previa autorización y consentimiento de usted, y los estudiantes, documento que será entregado para su apropiada lectura y firma.

Es por este motivo, que me agradaría poder contar con su colaboración desinteresada y sincera. La investigación fue autorizada por la Directora de Escuela y aprobada nacionalmente por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile e internacionalmente por el Comité de Ética de la Universidad de Barcelona, España. El tratamiento de la información será totalmente confidencial.

Agradeciendo de antemano su atención y colaboración, se despide cordialmente.



Lyllan Macías Inzunza
Doctoranda
Programa de Doctorado de Educación y Sociedad
Facultad de Didáctica y Organización Educativa

Anexo 2: Consentimiento informado profesor Caso 1.



CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA PROFESOR

Estimado(a) Profesor de Enfermería:

El propósito de este documento es ayudarlo a tomar la decisión de participar de manera informada, en esta investigación, perteneciente a la tesis doctoral, que está llevando a cabo, la Doctoranda Lylian Macías Inzunza, estudiante del Programa de Doctorado de Educación y Sociedad, de la Facultad de Didáctica y Organización Educativa, de la Universidad de Barcelona, España, cuyo Director y Tutor de tesis es el Profesor Dr. José Luis Medina Moya. Léalo cuidadosamente, puede hacer todas las preguntas que requiera a la investigadora y tomarse el tiempo necesario para decidir.

La tesis doctoral lleva por título, "El conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional". El conocimiento didáctico del contenido (CDC) es el saber que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza, que les permite representar y formular el cuerpo de conocimiento de una materia de manera que resulte comprensible para los estudiantes.

Esta investigación, tiene por objetivo central comprender la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional. Si acepta participar, requerirá responder dos entrevistas en profundidad, una de tipo biográfico profesional y otra final de análisis de su práctica docente, ambas serán registradas en formato mp3 con grabadora de voz, lo que permitirá la transcripción exacta de los datos proporcionados.

Su participación es **totalmente voluntaria**, siéntase en libertad de decidir. Usted fue elegido para formar parte en esta investigación, porque cumple con los criterios de inclusión, como ser un profesional de Enfermería que se desempeña en el rol de profesor realizando docencia en aula y poseer menos de tres años de experiencia en educación superior.

GARANTÍAS DE SU PARTICIPACIÓN

- La información que usted suministre será grabada en formato de audio, se mantendrá bajo estricta confidencialidad de la investigadora, no se utilizará su nombre en la investigación si no un código numérico, para el reporte final de investigación y otras publicaciones.
- Esperamos que usted como participante no revele fuera de esta investigación el nombre o aspectos de la contribución de otros participantes de esta.
- Para participar en esta investigación, no deberá asumir ningún costo; ni tampoco se le proporcionará compensación económica por la participación.
- Su participación es completamente voluntaria y tiene total libertad para retirarse de esta investigación, en caso de que así lo considere, sin que por ello tenga algún tipo de represalia, consecuencia negativa o limitación en el desarrollo de sus actividades laborales y académicas, pues en ningún momento se pretende evaluar o juzgar su labor docente.
- Las informaciones obtenidas se custodiarán y reservarán durante 5 años en un computador personal de la investigadora. Luego de cumplido el plazo los registros de voz serán eliminados y solo quedarán los resultados expresados en la tesis doctoral y artículos científicos.
- Los datos solo serán utilizados para fines académicos y los resultados podrán ser divulgados en eventos científicos y publicados en revistas científicas únicamente.
- Se le informará oportunamente sobre el día y la hora en que los resultados serán socializados por si usted desea conocerlos.
- El nivel de riesgo de este estudio se clasifica en BAJO RIESGO, sin embargo, por realizar indagaciones cualitativas en busca de conocer las experiencias, los comportamientos, emociones y sentimientos, se podría ocasionar una alteración emocional en el participante, quien será contenido y apoyado por la investigadora, y en caso de ser necesario se remitirá con el equipo directivo del establecimiento educativo.

Siéntase con libertad de preguntar lo que no entienda; se le entregará una copia de este documento en caso de dudas o que desee retirarse de la investigación. Cuando haya comprendido la información y haya decidido participar, le solicito firmar voluntariamente, acompañado por la investigadora principal.

Esta propuesta ha sido revisada y aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, cuya tarea es asegurar el resguardo de los derechos y bienestar de los seres humanos que participan en la investigación. En caso de estimar que sus derechos hayan sido vulnerados tanto durante, como después de realizada la investigación, puede contactarse con el Comité de Ética, o si posee alguna duda, favor de inmediato comunicarse con el investigador y pida que le explique o aclare su duda.



Identificación del Comité de Ética Institucional: Dr. Claudio Martínez Fernández, Presidente (I) del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile. Email: comitedeetica@usach.cl Teléfono (56-2) 27180294 / (56-2) 27180293.	Investigadora principal: Nombre: Lylian Macías Inzunza Email: lylian.macias@usach.cl Teléfono: +569 98278434
---	--

Yo, Entiendo claramente mi participación libre y sin presiones, después de aclarar todas mis dudas, con fecha 19/04/21.

Firma Entrevistado

Firma Investigador

Adjunte correo si desea retroalimentación de los resultados del estudio.

Correo:

Anexo 3: Consentimiento informado profesor Caso 2.



CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA PROFESOR

Estimado(a) Profesor de Enfermería:

El propósito de este documento es ayudarle a tomar la decisión de participar de manera informada, en esta investigación, perteneciente a la tesis doctoral, que está llevando a cabo, la Doctoranda Lylian Macías Inzunza, estudiante del Programa de Doctorado de Educación y Sociedad, de la Facultad de Didáctica y Organización Educativa, de la Universidad de Barcelona, España, cuyo Director y Tutor de tesis es el Profesor Dr. José Luis Medina Moya. Léalo cuidadosamente, puede hacer todas las preguntas que requiera a la investigadora y tomarse el tiempo necesario para decidir.

La tesis doctoral lleva por título, "El conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional". El conocimiento didáctico del contenido (CDC) es el saber que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza, que les permite representar y formular el cuerpo de conocimiento de una materia de manera que resulte comprensible para los estudiantes.

Esta investigación, tiene por objetivo central comprender la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional. Si acepta participar, requerirá responder dos entrevistas en profundidad, una de tipo biográfico profesional y otra final de análisis de su práctica docente, ambas serán registradas en formato mp3 con grabadora de voz, lo que permitirá la transcripción exacta de los datos proporcionados.

Su participación es **totalmente voluntaria**, siéntase en libertad de decidir. Usted fue elegido para formar parte en esta investigación, porque cumple con los criterios de inclusión, como ser un profesional de Enfermería que se desempeña en el rol de profesor realizando docencia en aula y poseer menos de tres años de experiencia en educación superior.

GARANTÍAS DE SU PARTICIPACIÓN

- La información que usted suministre será grabada en formato de audio, se mantendrá bajo estricta confidencialidad de la investigadora, no se utilizará su nombre en la investigación si no un código numérico, para el reporte final de investigación y otras publicaciones.
- Esperamos que usted como participante no revele fuera de esta investigación el nombre o aspectos de la contribución de otros participantes de esta.
- Para participar en esta investigación, no deberá asumir ningún costo; ni tampoco se le proporcionará compensación económica por la participación.
- Su participación es completamente voluntaria y tiene total libertad para retirarse de esta investigación, en caso de que así lo considere, sin que por ello tenga algún tipo de represalia, consecuencia negativa o limitación en el desarrollo de sus actividades laborales y académicas, pues en ningún momento se pretende evaluar o juzgar su labor docente.
- Las informaciones obtenidas se custodiarán y reservarán durante 5 años en un computador personal de la investigadora. Luego de cumplido el plazo los registros de voz serán eliminados y solo quedarán los resultados expresados en la tesis doctoral y artículos científicos.
- Los datos solo serán utilizados para fines académicos y los resultados podrán ser divulgados en eventos científicos y publicados en revistas científicas únicamente.
- Se le informará oportunamente sobre el día y la hora en que los resultados serán socializados por si usted desea conocerlos.
- El nivel de riesgo de este estudio se clasifica en BAJO RIESGO, sin embargo, por realizar indagaciones cualitativas en busca de conocer las experiencias, los comportamientos, emociones y sentimientos, se podría ocasionar una alteración emocional en el participante, quien será contenido y apoyado por la investigadora, y en caso de ser necesario se remitirá con el equipo directivo del establecimiento educativo.

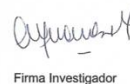
Siéntase con libertad de preguntar lo que no entienda; se le entregará una copia de este documento en caso de dudas o que desee retirarse de la investigación. Cuando haya comprendido la información y haya decidido participar, le solicito firmar voluntariamente, acompañado por la investigadora principal.

Esta propuesta ha sido revisada y aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, cuya tarea es asegurar el resguardo de los derechos y bienestar de los seres humanos que participan en la investigación. En caso de estimar que sus derechos hayan sido vulnerados tanto durante, como después de realizada la investigación, puede contactarse con el Comité de Ética, o si posee alguna duda, favor de inmediato comunicarse con el investigador y pida que le explique o aclare su duda.

Identificación del Comité de Ética Institucional: Dr. Claudio Martínez Fernández, Presidente (I) del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile. E.mail: comitedeetica@usach.cl Teléfono (56-2) 27180294 / (56-2) 27180293.	Investigadora principal: Nombre: Lylian Macías Inzunza Email: lylian_macias@usach.cl Teléfono: +569 98278434
---	--

Yo, Entiendo claramente mi participación libre y sin presiones, después de aclarar todas mis dudas, con fecha 7/5/2021.


Firma Entrevistado


Firma Investigador

Adjunte correo si desea retroalimentación de los resultados del estudio.
Correo:

Anexo 4: Autorización comisión de Bioética, Universidad de Barcelona.



Oficina de Gestió de la Recerca
Pavelló Rosa (recinte Maternitat) primer pis
Travessera de les Corts, 131-159 93-4035398
08028 Barcelona

COMISSIÓ DE BIOÈTICA

En Albert Royes i Qui, Secretari de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona

CERTIFICA

Que analitzada la sol·licitud presentada per la Sra. Lylian Arlette Macías Inzunza, doctorant en el departament de Didàctica i Organització Educativa, de la Facultat d'Educació, i referent a la Tesi intitulada "EL conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional", dirigida pel Dr. José Luis Medina Moya, aquesta Comissió, per acord de data 14 de novembre de 2019, va aprovar informar favorablement des del punt de vista bioètic, la realització de l'esmentada tesi.

I perquè en quedi constància a tots els efectes, signa aquest document, amb el vist i plau del President de la Comissió, a Barcelona, 14 de novembre de 2019.



Comissió de Bioètica

Vist i Plau
El president de la Comissió de
Bioètica de la Universitat de
Barcelona

Institutional Review Board (IRB00003099)

Anexo 5: Autorización comité de ética, Universidad de Santiago de Chile.



COMITÉ DE
ÉTICA INSTITUCIONAL
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

SANTIAGO 05 de agosto de 2019

INFORME ÉTICO N°:375 /2019

Emitido por el Comité Ético Científico Acreditado

Resolución N°012320 SEREMI DE SALUD. fecha 07.06.2017

Doctoranda
Lylían Macías Inzunza
Escuela de Enfermería
Facultad de Ciencias Médicas
Universidad de Santiago de Chile
Presente



Estimada Sra. Macías:

Se hace llegar a usted el presente informe emitido por el Comité de Ética Institucional, en relación con:

I. IDENTIFICACIÓN

TÍTULO DEL PROYECTO : "El conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional".

TIPO DE PROYECTO : Tesis doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

INVESTIGADOR(A) RESPONSABLE : Lylían Macías Inzunza.

PROFESOR GUÍA RESPONSABLE : José Medina Moya.

LABORATORIO/ UNIDAD ACADÉMICA : Escuela de Enfermería.

SITIO Y DURACIÓN DEL ESTUDIOS : Universidad de Chile y Universidad de los Andes (Santiago de Chile).

II. DOCUMENTOS TENIDOS A LA VISTA PARA LA EMISIÓN DE ESTE INFORME

- Tesis de Postgrado
- Carta invitación Profesor(a)
- Consentimiento informado entrevista profesor(a)
- Consentimiento informado videograbaciones profesor(a)
- Pauta de entrevista biográfica profesional
- Consentimiento informado entrevista estudiantes
- Consentimiento informado videograbaciones estudiantes
- Compromiso de confidencialidad y no divulgación (Investigadora y Tutor de tesis)
- Carta compromiso de la investigadora (firmada)
- Carta Autorización Director Universidad de Chile (firmada)
- Modelo Carta Autorización Director Universidad de los Andes

III. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL PROYECTO

Objetivo General:

Comprender la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional.

Página 1 de 4

Universidad de Santiago de Chile | Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación
Chacabuco # 675 | Santiago | Chile
Segundo piso | Teléfono: +56 2 27180293 - 294
www.cei.usach.cl | www.vridei.usach.cl



Objetivos Específicos:

- Describir el proceso de iniciación a la docencia universitaria de enfermeras con amplia trayectoria profesional.
- Describir las necesidades de conocimiento pedagógico de los enfermeros que transitan al rol docente.
- Describir el proceso de transformación de conocimiento prácticos a conocimiento pedagógico que realizan los profesores noveles de enfermería para hacerlos comprensibles al estudiando.
- Identificar las vías y formas en que los profesores noveles de enfermería elaboran su conocimiento profesional para enseñarlo.
- Comprender la vivencia de un enfermero con amplia trayectoria profesional en su transitar a profesor novel.

Metodología:

Se proyecta una investigación cualitativa con enfoque de estudio de casos, entendiendo por esto último una herramienta idónea para “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake 2007, p.11), Por consiguiente, en este estudio de caso se utilizarán una serie de herramientas y técnicas de recogida, análisis e interpretación de la información fundamentadas en el paradigma cualitativo y que se articularán metodológicamente como un Estudio de Caso Múltiple.

Esta investigación se llevará a cabo incluyendo como sujetos participantes a profesoras noveles de escuelas de enfermería de Universidades Chilenas. Los profesores participantes deberán cumplir con las siguientes características con el fin de obtener toda la información necesaria para el objetivo del estudio:

Criterios de inclusión y exclusión de participantes

Participantes	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Profesores	<ul style="list-style-type: none">- Profesionales de Enfermería que que se desempeñen en el rol de profesor realizando docencia en aula, ya sea con clases magistrales, seminarios y/o talleres.- Poseer menos de tres años de experiencia en educación superior.- Poseer una trayectoria profesional de ocho o más años.- Haber permanecido por seis años o más en una misma área de desempeño.- Realizar una asignatura del canal disciplinar.	<ul style="list-style-type: none">- Profesores que no permitan la observación de sus actividades en la docencia en aula.- Profesores que participan únicamente del desarrollo clínico de la asignatura disciplinar.

Para cumplir los objetivos de esta investigación, se han escogido las siguientes técnicas, con la finalidad de que garanticen una triangulación óptima y pertinente:



Observación no participante: El investigador solo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés tal y como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia. (Woods y Espanya, 1987). La observación se realizará directamente en el trabajo de aula que realice cada una de las profesoras noveles en su desarrollo docente. Se observará y se capturará en video con cámara videograbadora, el desarrollo de la enseñanza en el aula, previa autorización del profesor y los estudiantes, con el objetivo de contar con información fiable que sirva de soporte a las notas tomadas por el investigador. La duración de las observaciones no está definida porque finalizarán una vez se consideren los datos saturados.

Entrevistas en profundidad: Para (Valles, 1999) la entrevista en profundidad es el proceso comunicativo de extracción de información por parte del investigador. Las entrevistas se realizarán a los profesores noveles de enfermería, fundamentadas en preguntas orientadoras, pero con la flexibilidad de abrirse a otras que el entrevistado vaya orientando (Bautista, 2011), considerando una de tipo **biográfico profesional** antes de iniciar las observaciones, con el fin de buscar información de su formación disciplinar, pedagógica, contexto institucional y sobre sus intenciones, objetivos y metodologías didácticas. Posteriormente, al finalizar las observaciones, se realizará una entrevista de **análisis de la práctica docente**, que contará con el apoyo de algunos segmentos de la clase en formato audiovisual. Adicionalmente, y dependiendo de las observaciones en aula, se realizará una entrevista semiestructurada a uno o dos estudiantes, sobre algunos aspectos relevantes de la clase que fueron observados. Todas las entrevistas serán grabadas en grabadora de voz de formato mp3, tendrán una duración de aproximadamente una hora y se realizarán fuera del tiempo laboral y/o académico.

Diario de campo del investigador: Según Bonilla y Rodríguez, (1997) el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. En esta investigación será útil para la investigadora pues en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo.

Análisis de documentos: Consistirá en analizar los materiales docentes de las asignaturas observadas, tales como; programas de estudios, syllabus, planes docentes, guías de aprendizaje, etc, que permitan contribuir a la comprensión del fenómeno en estudio.

Incorpora un detallado proceso de consideraciones éticas en base a los siete requisitos del bioeticista Ezequiel Emanuel.

IV. ANÁLISIS ÉTICO

El presente proyecto está desarrollado con una metodología cualitativa, acorde con los objetivos y metodología.

Tiene validez social por cuanto aborda un tema de desarrollo de la enseñanza en el aula de profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional en establecimientos de educación superior (Universidad de Chile y Universidad de los Andes).

Tiene validez científica ya que utiliza una investigación cualitativa con enfoque de estudio de casos con distintas técnicas de recolección de información: Observación no participante a docentes y estudiantes universitarios; entrevista en profundidad a docentes y entrevista semiestructurada a algunos estudiantes universitarios; diario de campo del investigador; y análisis de documentos.

Los criterios de inclusión y exclusión están bien definidos.

De acuerdo a los consentimientos informados existe bajo riesgo para los participantes, no obstante la investigadora expone si existiese alguna molestia o complicación en los participantes, la propia investigadora será quien dará apoyo y contención.

La documentación ética presentada está de acuerdo a lo establecido en el proyecto de investigación.

Respecto a la confidencialidad será resguardada y protegida por la investigadora responsable y la información personal obtenida será destruida pasado 5 años una vez finalizada la investigación.



V. CONCLUSIONES

Conforme a la solicitud de procedimiento prioritario por el periodo de recolección de datos se aprueba el proyecto de investigación que faculta realizar investigación en el ser humano.

En razón de lo anterior, el Comité Ético Científico de la USACH está re-acreditado por la SEREMI de Salud RM mediante Resolución Exenta N°012320, de fecha 07 junio 2017.

Téngase presente que este informe aprobatorio tiene vigencia según tiempo estimado en el proyecto para recolectar información en los participantes.

Les saluda atentamente,

Dr. Marco Villalta
Coordinador

Área Ciencias Sociales y Económicas, y
Humanidades
Comité de Ética Institucional

Analista Internacional Alexis Garrido
Evaluador Responsable

Área Ciencias Sociales y Económicas, y
Humanidades
Comité de Ética Institucional

Distribución

- 1.- Sra. Lylian Macías – Facultad de Ciencias Médicas
- 2.- Archivo Comité de Ética

Página 4 de 4

Universidad de Santiago de Chile | Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación
Chacabuco # 675 | Santiago | Chile
Segundo piso | Teléfono: +56 2 27180293 - 294
www.cei.usach.cl | www.vridei.usach.cl

Anexo 6: Guión entrevista inicial: Biográfico-profesional.

TIEMPO DESTINADO: 45-60 MINUTOS.

RESPALDO: NOTAS DE CAMPO Y GRABACIÓN DE VOZ.

1. ¿Cuál ha sido tu historia profesional, desde que egresaste de la Universidad?
2. ¿Te especializaste en un área específica de desempeño, con diplomas, postítulos, cursos u otros?
3. ¿Cuál ha sido tu experiencia como docente?
4. ¿Cómo ha sido para ti estos años como docente, comenta tus impresiones, cambios y aprendizajes?
5. Cuéntame, una experiencia que haya sido significativa para ti y que te haya enseñado el significado de ser una docente de enfermería.
6. ¿Qué es la enseñanza para ti y qué aspectos de la enseñanza de la enfermería consideras más problemáticas?
7. ¿Cuáles son las características que debe poseer una buena profesora?
8. ¿Qué característica consideras que te han ayudado a ser una buena profesora?
9. ¿Cómo estructuras tus clases?
10. ¿Cómo seleccionas los contenidos para desarrollar las clases?
11. ¿Cuáles son los objetivos de tus clases?
12. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que usas comúnmente?
13. ¿Cómo seleccionas estas estrategias?
14. ¿Qué aspectos tienes en cuenta en tu relación con los estudiantes?
15. ¿Cuáles son los aspectos más importantes de tu trabajo docente?
16. Suponiendo que existiera un programa de asesoramiento y formación de los docentes, en ¿Qué aspectos consideras que debería hacerse mayor hincapié?
17. ¿Qué tipo de apoyo institucional has recibido para formarte pedagógicamente?
18. ¿Consideras que la universidad tiene una cultura profesional que permita reflexionar sobre la enseñanza?

