

**LAS PRÁCTICAS PEDAGOGICAS Y ESTRAGÍAS DIDACTICAS PRESENTES EN  
LAS AULAS Y LOS ESCENARIOS DE PRÁCTICA DE V SEMESTRE DEL  
PROGRAMA DE ENFERMERIA DE LA FUCS, EN EL MARCO DEL MODELO  
PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL**

**Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Educativo y Social**

**Presentado por:**

**Ángela Victoria Bautista Martínez, Ligia Garzón Morales y**

**Eida Gabriela Torres Olarte**

**Tutor: Diógenes Carvajal Llamas**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Desarrollo Educativo y Social**

**Bogotá.**

|                                                                                                                                                                    |                                             |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--|
| <br><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b><br><small>Escuela de Pedagogía</small> | <b>FORMATO</b>                              |  |
|                                                                                                                                                                    | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b> |  |
| <b>Código: FOR020GIB</b>                                                                                                                                           | <b>Versión: 01</b>                          |  |
| <b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>                                                                                                                             | <b>Página 1 de 10</b>                       |  |

| 1. Información General      |                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tipo de documento</b>    | Tesis de grado de maestría de investigación.                                                                                                                                                                 |
| <b>Acceso al documento</b>  | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central                                                                                                                                                          |
| <b>Título del documento</b> | Las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en las aulas y los escenarios de práctica de V semestre del Programa de Enfermería de la FUCS, en el marco del modelo pedagógico institucional. |
| <b>Autor(es)</b>            | Bautista Martínez Ángela Victoria, Garzón Morales Ligia y Torres Olarte Eida Gabriela.                                                                                                                       |
| <b>Director</b>             | Carvajal Llamas, Diógenes                                                                                                                                                                                    |
| <b>Publicación</b>          | Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 144p.                                                                                                                                                         |
| <b>Unidad Patrocinante</b>  | Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE Universidad Pedagógica Nacional – UPN.                                                                                                 |
| <b>Palabras Claves</b>      | Prácticas pedagógicas; Estrategias didácticas; Modelo constructivista; Estrategias didácticas en salud; Estrategias pedagógicas en enfermería.                                                               |

| 2. Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Tesis de grado de Maestría en investigación, para optar por el Título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, resultado de un estudio cualitativo, con enfoque etnográfico, en el que se diseñaron e implementaron dos instrumentos (entrevista semiestructurada y diario de campo), en el contexto de la Fundación Universitaria de Ciencias de la salud – FUCS, en el programa de Enfermería de V semestre, de la asignatura “Cuidado de enfermería a la persona adulta en situaciones críticas”, para analizar la relación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica clínica, utilizadas por los docentes y estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, con el modelo pedagógico institucional. Para el desarrollo de la investigación se consultaron diferentes referentes teóricos, documentos institucionales y se realizaron entrevistas a directivos, docentes y estudiantes, así como observación no participante en espacios académicos como el aula de clase y escenarios de práctica formativa.</p> |

| 3. Fuentes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Acevedo, F. (2009). Construcción metodológica para la enseñanza de la disciplina de enfermería: aspectos históricos y reflexiones. Investigación en Enfermería. Imagen y Desarrollo, (11), P. 53-66. Recuperado de: <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145216898004">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145216898004</a></p> <p>Achury, D. (2008). Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería. Investigación</p> |

en enfermería. *Imagen y desarrollo*, (10), p 97- 113. Recuperado de [revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1604/1027](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1604/1027)

Agama, A. y Crespo, S. (2016). Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería. *Índex de Enfermería*, 25(1-2), 109-113. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962016000100025](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100025)

Aguirre, E., Herrera, B., Vargas, I., Ramírez, N., Aguilar, L., Aburto, M., y Guevara, R. (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en educación médica*, Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505717301527?via%3Dihub>

Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J., y Ortiz, O. (2010). Compresión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas Perspectivas en psicología*, (6), p 37-49 Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a04.pdf>

Auerbach, C. y Silverstein, L. (2003). Analyzing your first research study. *Qualitative Data. An Introduction to Coding and Analysis*, Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=694597](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=694597)

Barriga, F. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista. México D.F, México: Mc Graw Hill.  
[http://www.eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H\\_Recurros/h\\_1\\_Psicol\\_Educacion/h\\_1.3.Aprender\\_a\\_aprender/1.11.Estrat\\_aprendizaje\\_significativo.pdf](http://www.eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recurros/h_1_Psicol_Educacion/h_1.3.Aprender_a_aprender/1.11.Estrat_aprendizaje_significativo.pdf)

Bastidas, M., Pérez, F., Torres, J., Escobar, G., Arango, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, (27), p 104-111. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v27n1/v27n1a11.pdf>

Betantcourt, L., Muñoz, L., Aparecida, M. y Fernández dos Santos, M. (2011). El docente de enfermería en los campos de práctica clínica: un enfoque fenomenológico. *Latino-Am. Enfermagem*, (19). Recuperado de [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n5/es\\_18.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n5/es_18.pdf)

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en las ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Centro de Estudios de Desarrollo Económico CEDE. Editorial Norma.  
Recuperado de <https://es.scribd.com/document/375854141/BONILLA-RODRIGUEZ-Mas-Alla-Del-Dilema-de-Los-Metodos-UPA>

Carrasco, Z., Pérez, C., Torres, G. y Fasce, E. (2016). Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. Educación Médica, (144), p 1199-1206 Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v144n9/art15.pdf>

Carretero, M. (2005). Constructivismo y Educación. México D.F, México: Editorial Progreso.

Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. Revista Comunicación, (12), p.1-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/166/16612103.pdf>

Castro, E., Peley, R. y Molina, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. Revista de ciencias sociales, (12), p 581-587 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28014478012>

Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Estudios pedagógicos, (39), p. 97-113 Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052013000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en)

Cubero, R. (2005). La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona, España: GRAO de IRIF.

Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Marsella: AIQUE

Daza, J. (2010). Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. Revista Ciencias de la Salud, 8 (1), p 69-83. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/1282>

Decreto N° 1295. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia 20 de abril del 2010.

Decreto N° 2376. Diario Oficial de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 1 de julio de 2010.

Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. Actualidades investigativas en Educación, (9), p 1- 21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhuesa, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias pedagógicas y su conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Polis, (9), p. 421-436  
Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>

Flick, U. (2007). Managing Quality in Qualitative Research. Concepts of triangulation. London. England: Uwe Flick

Flórez, (2005). Pedagogía del conocimiento. Bogotá. Colombia: McGraw-Hill.

Folgueiras, P. (2016). La entrevista. Diposital Digital: Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/99003>

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2013). Estatuto Docente. Bogotá, Colombia: Recuperado de <https://www.fucsalud.edu.co/es/home/documentos-institucionales>

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2014). Proyecto Educativo institucional (PEI). Bogotá, Colombia: Recuperado de [https://www.fucsalud.edu.co/themes/custom/fucs/images/documentos-FUCS/PEI\\_FUCS.pdf](https://www.fucsalud.edu.co/themes/custom/fucs/images/documentos-FUCS/PEI_FUCS.pdf)

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2016). Plan estratégico de desarrollo 2016-2019. Bogotá, Colombia: Recuperado de <https://www.fucsalud.edu.co/es/home/documentos-institucionales>

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2017). Acta de Aprendizaje. Cuidado de Enfermería a la Persona Adulta en Situaciones Críticas. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2018 a). Descriptores actas de aprendizaje. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2018 b). Metodologías del programa de instrumentación quirúrgicas de la FUCS. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2018 c). Acta de aprendizaje. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2018 d). Documento Orientador para el Diseño de Actas de Aprendizaje. Bogotá, Colombia.

Garcés, J (1994). Reseña: Hacia una pedagogía del conocimiento. Revista de educación y pedagogía (12),

p. 339- 350. Recuperado de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyip/issue/view/665/showToc>

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Morata.

Gómez, J (2016). Hospitales Universitarios: pilar de formación de talento humano y prestación de servicios de salud. Repertorio de Medicina y Cirugía p. 75-76 Recuperado de <https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/82>

Hernández R., Fernández, C. y Baptista, M., (2010). Metodología de la Investigación. Recolección y análisis de los datos cualitativos. México D.F, México: Mc Graw Hill.

Hidalgo, J., Cárdenas, M. y Rodríguez, S. (2013). El tutor clínico: Una mirada de los estudiantes de Licenciatura de Enfermería y Obstetricia. Enfermería universitaria, (10), p 92-97. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632013000300004&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000300004&lng=es&tlng=)

ITESM. 2010. Dirección de investigación y desarrollo. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas [en línea]. Disponible en: [http://www.itesm.mx/va/dide/documentos/infdoc/Est\\_y\\_tec.PDF](http://www.itesm.mx/va/dide/documentos/infdoc/Est_y_tec.PDF)

Latrach, C., Febré, N., Demandes, I., Araneda, J., y González, I. (2011). Importancia de las competencias en la formación de enfermería. Aquichán, (11), p 305-315. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924624>

Leiva, V., Rojas, L. y Guzmán, A. (2008). Análisis del desarrollo de la práctica pedagógica constructivista del curso dimensiones del conocimiento en enfermería: una experiencia de aula. Revista Enfermería Actual en Costa Rica, (15), p 1-14. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/enfermeria/article/view/3610/3518>

Ley N° 100. Diario Oficial No. 41.148 de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 23 de diciembre de 1993.

Ley N° 1164. Diario oficial de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 03 de octubre del 2007.

Ley N° 30. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 28 de diciembre de 1992.

Maturana, M., Gerson A. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo, una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. Educación y Desarrollo Social, (9), p. 192-205.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386223>

Medina, J. y Sandi, E. (2006). La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad: un tránsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad. Universidad Federal de Santa Catarina. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/21971>

Montes, N, y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Humanidades Médicas, (11), p 475-488. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es).

Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. Revista de Estudios Sociales, (19), p. 7-12 recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2004000300001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000300001&lng=en&tlng=es)

Pedroso, B., do Prado, M., Coelho, D. y de Jesús, B. (2016). Epistemological world awareness of healthcare faculty. Revista Gaucha De Enfermagem, (37), p 1-8. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472016000300408&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472016000300408&script=sci_arttext&tlng=en)

Pinilla, A. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. Educación y práctica de la medicina, (36), p 204-218. Recuperado de <http://www.actamedicacolombiana.com/anexo/articulos/08-ModelosPedagogico-corr.pdf>

Porlan, R. (2002). Constructivismo y Escuela. Madrid, España: Diada Editorial S.L

Posner, G. (2005). Análisis de Currículo. E.E.U.U: McGraw- Hill, S.A.

Resolución Nª 8430. Diario Oficial de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 04 de octubre de 1993.

Rivera, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. Educación Médica Superior, 30(3), p 609-614. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412016000300014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000300014&lng=es&tlng=es)

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. Cuicuilco, (18), p. 39-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>

Robles, F., Jiménez, A. (2006). Las estrategias Didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Educatconciencia* (9), p 106-113. Recuperado de [dEhttp://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/16](http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/16)

Rodríguez, A. (2014). *Análisis cualitativo con el Atlas Ti*. San José, Costa Rica:1 ed.

Rodríguez, M. y Medina, J. (2016). El legado del cuidado como aprendizaje reflexivo. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, (24), Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.0639.2711>

Said, E., Díaz, F., Jabba, D., Ricardo, C., Ballesteros, B., Vergara, E. y Ordoñez, M. (2015). Fortalecimiento Pedagógico En Las Universidades En Colombia A Través De Las Tic. *Caso Región Caribe. Educación XX1*, (18), p 277-304. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/14605/18827>

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.

Santibáñez, M. (2007). Desafíos Educativos para el profesor-médico. Reflexiones desde la educación. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, (36), p. 69-80 Recuperado de <http://www.arsmedica.cl/index.php/MED/article/view/147/87>

Sebold, L. y Carraro T. (2011). La práctica pedagógica del docente en enfermería: una revisión integradora de la literatura. *Enfermería global*, (10). Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1695-61412011000200023&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412011000200023&lng=es).

Sociedad de Cirugía de Bogotá, Hospital de San José. (2015). *Sociedad de Cirugía de Bogotá, Hospital de San José. Bogotá, Colombia.: Quienes somos*. Recuperado de <http://www.hospitaldesanjose.org.co/quienes-somos/historia>

Torres, M. (2016). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, por Edgar Morin. *Excelencia administrativa Digital*, (36), p, 39-48 Recuperado de [http://fca.uach.mx/posgrado\\_e\\_investigacion/2017/11/24/ExcAdm36D.pdf](http://fca.uach.mx/posgrado_e_investigacion/2017/11/24/ExcAdm36D.pdf)

Torres, O., Peñaranda, F., Bastidas A., Escobar, G., Pérez B, Arango, A. y Rivas, E. (2010). El educador como investigador de su práctica pedagógica: la importancia de la reflexión en la educación para la salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, (28), p 161-168.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0120-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-386X2010000200008&lng=e&nrm=iso)

[386X2010000200008&lng=e&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-386X2010000200008&lng=e&nrm=iso)

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Universidades, (48), p. 21-32 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>

Vásquez, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (19), p 157-168. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/457/457](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/457/457)

Viñoles, M. (2013). Conductismo y Constructivismo: modelos Pedagógicos con Argumentos en la Educación Comparada. Revista electrónica de ciencias sociales y Educación. Recuperado de <http://files.revista-humanartes.webnode.es/200000009-30ff132f29/HumanArtes%20N%C2%B0%203%20-%20Julio-Diciembre%202013.pdf#page=7>

Waldow, V. (2009). Enseñanza de Enfermería centrada en el cuidado. Aquichán, (9), p. 246- 256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74112147005>

Yancen, L., Consuegra, D., Herrera, K., Pacheco, B., y Díaz, D. (2013). Estrategias educativas utilizadas por los docentes del Programa de Enfermería de una universidad de la ciudad de Barranquilla (Colombia) frente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de este Programa. Salud Uninorte, (29), p 405-416. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v29n3/v29n3a08.pdf>

Zarza, M. y Victoria, F. (2014). Espacios vividos de la práctica en el currículum del licenciado en enfermería de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia-Universidad Nacional Autónoma de México, México. Enfermería universitaria, 8(1), p 132-138. Recuperado en 06 de marzo de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632014000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632014000400003&lng=es&tlng=es).

#### 4. Contenidos

Esta investigación presenta un marco general del proyecto que describe la situación problemática, que conlleva al planteamiento de nuestra pregunta de investigación con sus respectivos objetivos, que dan respuesta a las inquietudes investigativas y su correspondiente justificación. Luego se presentan los antecedentes de la investigación, con la construcción del estado del arte, en el que se aborda una mirada a nivel internacional, nacional y local en lo referente a las prácticas pedagógicas, estrategias didácticas y modelos pedagógicos en salud y las específicas en enfermería. Posteriormente en el marco teórico se refieren los autores que soportan el tema objeto de la presente investigación, teniendo en cuenta las

categorías: modelo pedagógico, modelo pedagógico constructivista, aprendizaje significativo, prácticas pedagógicas constructivistas en salud y prácticas pedagógicas constructivistas en enfermería. A continuación, se presentan los aspectos relacionados con el marco metodológico de la investigación, la cual corresponde a un estudio de corte cualitativo, bajo un enfoque etnográfico de las prácticas pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes en el aula de clase y el escenario de práctica. Con la información que se obtuvo de los documentos institucionales, las entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes, estudiantes y la observación no participante en aula y escenarios de práctica, se realizó una triangulación que derivó en la construcción de ocho categorías que emergieron del proceso y que permitieron hacer el análisis tomando algunos de los principios de la teoría fundamentada. Finalmente se realizó el análisis que permitió concluir que en algunos casos los autores coincidían y en otros casos se encontraron hallazgos que no se consideraron al inicio de nuestra propuesta de investigación.

## 5. Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, con enfoque etnográfico para su desarrollo se utilizaron como técnicas de recolección de información, la observación no participante que se registró en diarios de campo y entrevistas semiestructuradas en profundidad, con la participación de directivos, docentes y estudiantes, estos últimos de V semestre de la asignatura “Cuidado de enfermería a la persona adulta en situaciones críticas”, que nos permitieron identificar las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y escenarios de práctica clínica, también se indagó frente al conocimiento que los participantes tenían frente al modelo pedagógico institucional, se consultaron los documentos institucionales, para lo cual utilizamos la herramienta Atlas Ti versión 7.5.18, que nos permitió organizar la información de cada una de las transcripciones, categorizarlo, relacionarlo y llegar a una narrativa teórica. Finalmente se realizó una triangulación con la información obtenida que posteriormente nos permitió consolidar los hallazgos y resultados de nuestro interés investigativo.

## 6. Conclusiones

Con la información obtenida derivada de la investigación se realizó el análisis de los resultados en el que se tomaron elementos del marco referencial, marco teórico, los objetivos propuestos y la pregunta de investigación, se identificaron ocho categorías: pedagogía y didáctica de la FUCS, inducción del modelo por parte de la FUCS, pedagogía constructivista, coexistencia del modelo constructivista y conductista, incomprensión del modelo pedagógico constructivista, pedagogía conductista, estrategias didácticas y pedagogía Vs singularidades de los estudiantes. De las cuales se pudo concluir que en algunos casos los autores coincidían y en otros casos se encontraron hallazgos que no se consideraron al inicio de nuestra propuesta de investigación.

De cara a nuestro objetivo general, que consistió en “Analizar la relación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica clínica, utilizadas por los docentes y estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud con el modelo pedagógico institucional”, en términos generales se plantea inicialmente que existe una relación entre las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas desarrolladas desde la FUCS y que se materializan en las prácticas tanto de docentes como de estudiantes en el aula y en los diversos

De cara a nuestro objetivo general, que consistió en “Analizar la relación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica clínica, utilizadas por los docentes y estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud con el modelo pedagógico institucional”, en términos generales se plantea inicialmente que existe una relación entre las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas desarrolladas desde la FUCS y que se materializan en las prácticas tanto de docentes como de estudiantes en el aula y en los diversos escenarios de práctica con, al menos, dos modelos pedagógicos presentes en la institución de manera explícita: el conductismo y el constructivismo. Por una parte, en algunas prácticas se observa la presencia del modelo conductista dado que este fue parte integral de la creación de la institución. Y por otra parte está el modelo constructivista, el cual se está implantando dentro de las nuevas apuestas pedagógicas de la FUCS. El producto del análisis de esta relación se da tácitamente y desde los lineamientos institucionales y no desde las prácticas pedagógicas constructivistas de los docentes, las cuales son difusas y coexistentes con el modelo conductista; frente a esto se observa una dificultad en la implementación del modelo, lo que se constituye en un reto para la institución.

Como se logró evidenciar en el desarrollo del proceso de investigación, la aceptación de estos modelos pedagógicos se asume en algunas ocasiones de manera consciente por directivos y algunos docentes. Para el caso de los estudiantes la apropiación se hace un poco más compleja, en términos de su entendimiento y conciencia del proceso como tal; no logran recordar el nombre del modelo y mucho menos explicarlo; sin embargo, se encuentra que la FUCS está implementando nuevas estrategias didácticas acordes con el modelo, en consonancia con los avances tecnológicos que propenden por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Por supuesto que las prácticas clínicas y la retroalimentación realizada por los docentes en dichas prácticas contribuyen de manera significativa a este proceso.

De otra parte, a través del desarrollo de la investigación se logró cumplir con los objetivos específicos propuestos; uno de ellos referente a la identificación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula de clase y en los escenarios de práctica en relación con el modelo pedagógico; son variadas las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, con predominio de la clase magistral; sin embargo, se han incorporado estrategias como estudio de casos, narrativas de enfermería, uso de las TIC, simulación clínica, entre otras, con las que se propende por el desarrollo de competencias y habilidades en el estudiante, que le permitan integrar los conocimientos vistos en la teoría para articularlos con la práctica en escenarios reales. Estas estrategias permiten el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, y la toma de decisiones que hacen parte del empoderamiento al estudiante en formación.

|                       |                                                                                        |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Ángela Victoria Bautista Martínez, Ligia Garzón Morales y Eida Gabriela Torres Olarte. |
| <b>Revisado por:</b>  | Diógenes Carvajal Llamas                                                               |

|                                          |    |    |      |
|------------------------------------------|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 19 | 09 | 2019 |
|------------------------------------------|----|----|------|

## **Agradecimientos**

*Agradecemos a Dios por bendecirnos la vida, por guiarnos a lo largo de nuestra existencia, ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos de dificultad y de debilidad, para no desfallecer y continuar con nuestros sueños.*

*A nuestras familias por ese apoyo incondicional que nos dieron en el transcurrir de este proceso académico.*

*También agradecemos a nuestro tutor Diógenes Carvajal, por su dedicación y entrega total en nuestro proceso como investigadoras, a CINDE - la Universidad Pedagógica Nacional, directivos y profesores por la organización del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social.*

## **Dedicatoria**

*En estas líneas queremos agradecer a todas las personas que hicieron posible esta investigación y que de alguna manera estuvieron con nosotras en los momentos difíciles, alegres, y tristes. Estas palabras son para ustedes. A nuestros padres e hijos por todo su amor, comprensión y apoyo, pero sobre todo gracias infinitas por la paciencia que nos han tenido. No hay palabras para agradecerles las incontables veces que nos brindaron su apoyo en todas las decisiones que hemos tomado a lo largo de nuestras vidas, unas buenas y otras malas. Gracias por permitirnos ser cada día mejores seres humanos.*

## Tabla de Contenido

|       |                                                                        |    |
|-------|------------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | Introducción .....                                                     | 7  |
| 2     | Problema.....                                                          | 10 |
| 2.1   | Descripción de la situación problemática. ....                         | 10 |
| 3     | Objetivos .....                                                        | 13 |
| 3.1   | Objetivo general.....                                                  | 13 |
| 3.1.1 | Objetivos específicos .....                                            | 13 |
| 4     | Antecedentes de la investigación .....                                 | 14 |
| 4.1.  | Internacional: Contexto en América latina y Otras Latitudes.....       | 15 |
| 4.1.1 | Prácticas pedagógicas y estrategias didácticas en salud.....           | 15 |
| 4.1.2 | Modelos pedagógicos en el área de la salud.....                        | 17 |
| 4.1.3 | Práctica pedagógica y estrategias didácticas en enfermería. ....       | 19 |
| 4.2   | Nacional: Prácticas pedagógicas y estrategias didácticas en salud..... | 23 |
| 4.2.1 | Modelos Pedagógicos en el área de la salud.....                        | 24 |
| 4.2.2 | Práctica pedagógica y estrategias didácticas en enfermería. ....       | 26 |

|       |                                                                                             |    |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3   | Local: Modelo Pedagógico de la Fundación universitaria de Ciencias de la Salud – FUCS       | 27 |
| 5     | Justificación                                                                               | 35 |
| 6     | Contexto pedagógico y formativo de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud- FUCS | 38 |
| 7     | Marco teórico                                                                               | 48 |
| 7.1   | Modelo Pedagógico                                                                           | 50 |
| 7.1.1 | Modelo pedagógico constructivista.                                                          | 51 |
| 7.2   | Aprendizaje significativo                                                                   | 56 |
| 7.3   | Prácticas pedagógicas y didácticas constructivistas en salud                                | 57 |
| 7.4   | Prácticas pedagógicas constructivistas en enfermería                                        | 63 |
| 8     | Marco metodológico                                                                          | 66 |
| 8.1   | Enfoque y método de investigación                                                           | 66 |
| 8.2   | Población y muestra/ participantes                                                          | 68 |
| 8.2.1 | Tipo y estrategia de muestreo.                                                              | 68 |
| 8.2.2 | Criterios de selección                                                                      | 68 |
| 8.3   | Técnicas e instrumentos de obtención de información                                         | 69 |
| 8.4   | Fases o etapas del proceso (procedimiento)                                                  | 71 |

|     |                                                                |     |
|-----|----------------------------------------------------------------|-----|
| 8.5 | Criterios éticos .....                                         | 73  |
| 9   | Resultados y análisis de información .....                     | 73  |
| 9.1 | Pedagogía y didáctica de la FUCS.....                          | 76  |
| 9.2 | Inducción del modelo pedagógico por parte de la FUCS .....     | 85  |
| 9.3 | Pedagogía constructivista.....                                 | 94  |
| 9.4 | Incomprensión del modelo pedagógico constructivista.....       | 101 |
| 9.5 | Dificultades de Implementación del Modelo Constructivista..... | 106 |
| 9.6 | Pedagogía conductista.....                                     | 109 |
| 9.7 | Estrategias didácticas .....                                   | 114 |
| 9.8 | Pedagogía vs singularidades de los estudiantes .....           | 121 |
| 10  | Discusión y conclusiones .....                                 | 125 |
| 11  | Referencias .....                                              | 134 |
| 12  | Lista de Anexos.....                                           | 146 |

## **Las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en las aulas y los escenarios de práctica de V semestre del programa de enfermería de la FUCS, en el marco del modelo pedagógico institucional.**

### **1 Introducción**

Toda institución educativa, acorde a la Ley de educación, debe plantear dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), un tipo de modelo que oriente su accionar pedagógico y que pueda dar respuesta a interrogantes como:

¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Con qué estrategias técnico-metodológicas? ¿A través de qué contenidos, prácticas o experiencias? ¿A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación? ¿Quién predomina o dirige el proceso, el maestro o el alumno? (Flórez, 2005, pp. 165-176).

En el caso específico para la formación en salud, apropiarse un modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace necesario, así como diseñar estrategias para que los docentes en su práctica pedagógica acojan e implementen didácticas que den cuenta de dicho modelo en espacios académicos como el aula de clase y los escenarios de práctica clínica.

El documento que a continuación se presenta contiene las reflexiones de las investigadoras frente a las prácticas pedagógicas y estrategias de los docentes del área de la salud, en relación con el modelo pedagógico, propuesto en el Proyecto Educativo Institucional de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS).

Según Chevallard (1998, pp. 97-100) las prácticas pedagógicas, se entienden como la capacidad que tiene el docente para transformar el saber que posee (científico), al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma que los educandos se apropien de él.

Éste mismo autor plantea referente a la estrategia utilizada por el docente en el proceso de enseñanza en la cual debe construir la mediación entre dos saberes: el saber sabio (el

profesor debe comprender) y el saber a ser enseñado (que el profesor debe hacer comprender a sus estudiantes), ya que debe construir una mediación real entre estos dos objetos de conocimiento, para lo cual el docente debe tener la capacidad de desarrollar términos, lenguajes y formas de comunicación con el estudiante.

Se inicia con la descripción de la situación problemática que conlleva al planteamiento de la pregunta de investigación. El problema de investigación consiste en indagar sobre ¿Cuál es la relación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica, de docentes y estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, con el modelo pedagógico institucional?

Frente a la pregunta de investigación, encontramos; que no todas las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas utilizadas por los docentes y estudiantes se encuentran relacionadas con el modelo pedagógico constructivista de la institución educativa (FUCS). Además, se continúa privilegiando el conductismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en los diferentes niveles de formación. Esto puede estar relacionado con el componente disciplinar del docente, y su preferencia en continuar con una teoría conductista, pero con falencias en la implementación de estrategias pedagógicas acordes al modelo institucional, frente a esto se da cuenta en las conclusiones de manera detallada.

A continuación, se presentan los antecedentes de la investigación, con la construcción del estado del arte, en el que se aborda una mirada a nivel internacional, nacional y local en lo referente a las prácticas pedagógicas, estrategias didácticas y modelos pedagógicos en salud y las específicas en enfermería, para lo cual se consultaron varios autores que han investigado del tema consultando artículos académicos e investigaciones que soportaran nuestro interés investigativo.

Luego en la justificación, se describe la trayectoria histórica de la FUCS, en el proceso formativo del recurso humano en salud, soportado esto en la revisión de los documentos

institucionales. Posteriormente se aborda el contexto pedagógico y formativo de la FUCS, en el que se incluyen aspectos normativos, y procesos pedagógicos y didácticos utilizados en los diferentes escenarios de formación.

Del anterior contexto se plantean los objetivos con el propósito de responder a la situación expuesta y a la justificación del mismo.

Posteriormente en el marco teórico se refieren los autores que soportan el tema objeto de la presente investigación, teniendo en cuenta las categorías: modelo pedagógico, modelo pedagógico constructivista, aprendizaje significativo, prácticas pedagógicas constructivistas en salud y prácticas pedagógicas constructivistas en enfermería.

Consecutivamente, se presentan los aspectos relacionados con el marco metodológico de la investigación, la cual corresponde a un estudio de corte cualitativo, bajo un enfoque etnográfico de las prácticas pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes en el aula de clase y el escenario de práctica clínicos, espacios privilegiados en los que el estudiante debe, en primera instancia, adquirir unos conocimientos teóricos lo suficientemente sólidos, que luego debe integrar para ponerlos en práctica en contextos reales. Con la información que se obtuvo de los documentos institucionales, las entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes, estudiantes y la observación no participante en aula y escenarios de práctica, se realizó una triangulación que derivó en la construcción de ocho categorías que emergieron del proceso y que permitieron hacer el análisis tomando algunos de los principios de la teoría fundamentada.

Finalmente se presenta el análisis de los resultados en el que se toman elementos del marco referencial, marco teórico, los objetivos propuestos y la pregunta de investigación que permitieron concluir que en algunos casos los autores coincidían y en otros casos se encontraron hallazgos que no se consideraron al inicio de nuestra propuesta de investigación, los cuales se definen al detalle dentro de la discusión y conclusiones. Del proceso por último surgen cuestionamientos importantes para dar continuidad a otras investigaciones.

## **2 Problema**

### **2.1 Descripción de la situación problemática.**

El Proyecto Educativo Institucional (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, FUCS, 2014) en una institución de educación es el orientador de las acciones tanto administrativas como académicas, y allí confluyen las funciones sustantivas de la organización como son la docencia, la investigación y la proyección social; esto lleva a que sea el referente principal para la comunidad académica en lo relacionado con el proceso formativo.

En el caso del PEI de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, se ha identificado que la Institución lo actualiza cada ocho años, siendo la última actualización del año 2014; allí se definen las acciones académicas, se definió como modelo pedagógico el constructivismo, y se estructuraron las funciones sustantivas de la Institución alineadas con una formación holística de los profesionales en el área de la salud.

Previo a esta última actualización el PEI contemplaba la coexistencia de dos modelos pedagógicos: el conductista y el constructivista, los cuales estuvieron vigentes entre los años 2008 y 2014; en este último año, luego de un proceso reflexivo por parte de directivos, decanos y docentes, se migró al modelo pedagógico constructivista. Dicho cambio, que se pretendió no fuera sólo nominal, no ha sido revisado en la práctica; no hay registros ni documentos que den cuenta de la manera como los docentes han incorporado el modelo en las aulas en términos de didácticas y prácticas pedagógicas, luego de la adopción del modelo, se hace necesario, entonces, luego de casi cinco años, evaluar el tránsito en el cambio de modelo, y contrastar si las prácticas pedagógicas presentes son coherentes con el marco del modelo pedagógico institucional.

Partiendo del contexto anterior, se hace necesario repensar la práctica pedagógica ejercida por los docentes de enfermería en el proceso de formación de los educandos, la cual debe obedecer a los cambios en los ámbitos político, social, económico y cultural derivados de la globalización, en el que el educador recree su quehacer docente a través de actividades de enseñanza aprendizaje, que aproximen al educando a realidades que sean significativas para los sujetos que participan en este proceso (Sebold y Carraro, 2011).

De otro lado, se constituye en un reto para el profesional de enfermería consolidar su formación como docente, de tal forma que pueda incorporar elementos no solo de su conocimiento disciplinar sino de sus saberes adquiridos durante su formación, así como de aquellos derivados de la práctica. Igualmente es importante tener en cuenta los desarrollos tecnológicos que conllevan al avance en la enseñanza de enfermería; para esto es necesaria la construcción e implementación de modelos pedagógicos innovadores acordes a los cambios del sistema de seguridad social en salud, así como a los del perfil epidemiológico del país y del mundo; esto conlleva a que sea una necesidad implementar metodologías de enseñanza innovadoras, que desarrollen en los educandos procesos de reflexión, análisis y pensamiento crítico, que les permitan ser resolutivos, autónomos, con capacidades de adaptarse a las dinámicas del contexto (Acevedo, 2009).

Cabe aclarar que la formación de profesionales en enfermería como práctica social, no se puede reducir a una concepción en el cuidado del paciente, en donde los profesores limitan la enseñanza al desarrollo de habilidades y reglas técnicas, perdiéndose ese saber que se ha construido a través de la práctica (Medina y Sandi, 2006).

La producción académica sobre las prácticas y didácticas en el proceso de formación en enfermería es limitada debido a la carencia de sistematización de experiencias docentes en el aula, específicamente en áreas especializadas en nivel de pregrado y, más aún, la revisión de los procesos que llevan de la teoría a la práctica. Igualmente, poco se ha explorado acerca de las estrategias pedagógicas que los docentes aplican en los escenarios de práctica clínica, que conllevan a los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en el aula.

En este contexto, y acorde al modelo pedagógico establecido por la FUCS, se desarrolla esta investigación, para contribuir en el fortalecimiento de los modelos pedagógicos y didácticos en el desarrollo disciplinar del profesional de enfermería, quien debe generar competencias en el ser, el saber y el saber hacer en el ejercicio de su profesión, en el cuidado de la persona, familia y comunidad.

Se plantea la pregunta ¿Cuál es la relación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica clínica, utilizadas por los docentes y estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, con el modelo pedagógico institucional?

Por lo anterior se considera importante identificar si estas prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que están presentes en el aula y en el escenario de práctica, se encuentran alineadas con el modelo pedagógico institucional. Igualmente surgen preguntas en torno a saber qué reflexión hace el docente sobre su práctica pedagógica; si además de su formación disciplinar tiene formación en pedagogía, siendo importante la vinculación a la institución y rotación de docentes específicamente en V semestre de enfermería. En este semestre los estudiantes se encuentran en la mitad de su carrera y en el que ya han debido integrar una serie de conocimientos, que les van a permitir desarrollar habilidades en el cuidado de pacientes en situaciones críticas de salud y, además, haber integrado el modelo pedagógico institucional en el proceso de aprendizaje.

De otro lado, en los estudiantes es necesario determinar su percepción frente a las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas, tanto en el aula como en el escenario de práctica, que permitan establecer la coherencia con el modelo pedagógico institucional.

Cabe resaltar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso dinámico en el que interactúan docente y estudiante en un ambiente de respeto por el otro y en permanente retroalimentación.; es en este sentido que frente a estos retos de la formación del profesional

y, específicamente de enfermería, nuestra investigación nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas y estrategias didácticas se realizan en el V semestre?

¿Cuáles son los documentos que evidencian las prácticas pedagógicas de V semestre?

¿Cuál es la relación de los micro currículos de la facultad de enfermería de V semestre con el modelo pedagógico?

¿Cuáles son las acciones desarrolladas en los campos de práctica que corresponden al modelo pedagógico?

### **3 Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Analizar la relación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica clínica, utilizados por los docentes y estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la Fundación Universitaria de ciencias de la salud con el modelo pedagógico institucional.

##### **3.1.1 Objetivos específicos**

- Identificar las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica clínica.
- Identificar las percepciones de directivos, docentes y de los estudiantes frente a las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas y su relación con el modelo pedagógico constructivista.
- Describir cuales son los obstáculos y facilitadores del aula de clase y el entorno clínico para el desarrollo del modelo pedagógico constructivista.

#### **4 Antecedentes de la investigación**

Con el propósito de abordar el objeto de estudio de la presente investigación se realizó una búsqueda en las bases de datos como Redalyc, Scielo, Biblioteca Virtual en Salud, PUBMED, CINAHL, Dialnet, Ciberindex, que nos mostraran artículos relacionados con prácticas pedagógicas y estrategias didácticas en salud, así como de artículos concernientes a los modelos pedagógicos; igualmente se consultaron los repositorios de la red de bibliotecas que tuvieran tesis de maestría o doctorado con el tema a estudiar.

Para la búsqueda se tuvieron en cuenta las siguientes palabras claves: prácticas pedagógicas, estrategias didácticas, modelo constructivista, prácticas pedagógicas y estrategias didácticas en salud y estrategias pedagógicas en enfermería, consultando a nivel internacional, nacional, regional e institucional.

Para el análisis de la información conseguida se construyó una matriz de consulta en la que se clasificó la información de cada documento de la siguiente manera: identificación, título, objetivos, metodología, población participante, categoría de análisis, resultados principales, conclusiones principales y observaciones; para las búsquedas se tuvo en cuenta que estuvieran en el periodo de tiempo comprendido entre los años 2008 y 2018.

Así mismo, se diseñó una matriz para cada uno de los documentos institucionales con la siguiente información: Nombre del documento, año, tema relacionado con: modelo pedagógico constructivista, prácticas pedagógicas, aprendizaje significativo y observaciones al documento.

En el proceso de búsqueda se encontraron los siguientes referentes que dan cuenta del objeto de estudio: el histórico normativo, el conceptual, los aspectos referentes a prácticas pedagógicas y estrategias didácticas en salud, así como el modelo pedagógico constructivista en ciencias de la salud y, por último, el referente de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS).

A continuación, se relacionan los diferentes referentes abordados para el desarrollo del tema iniciando con los antecedentes en América Latina y otras latitudes, para abordar luego lo regional y local.

#### **4.1. Internacional: Contexto en América latina y Otras Latitudes**

Es importante tener en cuenta que el proceso formativo, y especialmente la formación en el área de la salud, está permeado por los aspectos normativos de cada país, la globalización, el desarrollo disciplinar, la introducción de nuevas tecnologías, las políticas en salud y la situación mundial, de las regiones y del país en salud; todos estos son aspectos que la institución educativa debe considerar e integrar en los diferentes niveles de formación del recurso humano en salud.

Estos cambios requieren incorporar prácticas pedagógicas, estrategias didácticas y procesos evaluativos orientados a desarrollar y estimular el pensamiento crítico-reflexivo, el estudio independiente, el aprendizaje continuo que propendan por el desarrollo de las competencias en el profesional del área de la salud acordes a las necesidades del país y del mundo. En referencia con lo anterior se mencionan estudios respectivos al tema objeto de la presente investigación.

##### **4.1.1 Prácticas pedagógicas y estrategias didácticas en salud.**

Una de las investigaciones encontradas y que está relacionada con la categoría prácticas pedagógicas y estrategias didácticas en salud, es el estudio titulado: Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud, en el año 2016; en este los autores realizaron un estudio cuantitativo analítico-relacional, cuya muestra se seleccionó por muestreo no probabilístico por accesibilidad y estuvo compuesta por 200 docentes profesionales en carreras del área de la salud que laboraban en universidades acreditadas de la zona centro sur de Chile, a quienes le aplicaron el cuestionario de prácticas pedagógicas (CPP) y el Inventario de estrategias de aprendizaje de R. Schmeck, arrojando

como resultados el uso frecuente de distintos tipos de prácticas pedagógicas, tanto constructivistas como tradicionales, evidenciando que las prácticas docentes pueden estar centradas tanto en el docente como en el estudiante y que dados los cambios en la educación en salud se hace necesario fortalecer y orientar la formación docente en prácticas pedagógicas de enseñanza centrada en el estudiante, con una variedad de metodologías a escoger y que sean pertinentes acordes a los objetivos propuestos (Carrasco, Pérez, Torres y Fasce, 2016).

Este estudio hace dos aportes a nuestra investigación: por un lado, recoge información que evidencia la presencia de estrategias pedagógicas consideradas constructivistas en convivencia con otras conductistas, en la enseñanza en las áreas de salud; y, además, da cuenta de la importancia de la formación docente en los procesos de enseñanza con el fin de brindar elementos para el desarrollo de prácticas pedagógicas constructivistas que propendan por favorecer un mejor aprendizaje y desempeño del estudiante.

La investigación *Epistemological world awareness of healthcare faculty* de Pedroso, do Prado, Coelho, y de Jesús (2016) realizada en Brasil tenía como objetivo entender cómo la conciencia del mundo epistemológico se expresa en las prácticas pedagógicas de profesores de la salud. Para lo cual realizaron un estudio cualitativo de tipo descriptivo, exploratorio y analítico, con la participación de 10 profesores de una universidad pública de Brasil, utilizando entrevistas abiertas y observación no participante. Este estudio permitió demostrar la importancia de la reflexión que el docente debe hacerse frente a su práctica pedagógica, pues al tomar conciencia epistemológica de su práctica comprende que la educación está más allá de enseñar unos contenidos o de transmitir unos conocimientos propios de la disciplina. Esta toma de conciencia epistemológica hace que el docente privilegie el aprendizaje en los estudiantes otorgando importancia a los saberes previos, cuestionando y confrontando para despertar en el estudiante la capacidad de debatir e incitar a la curiosidad para el desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo situado en una realidad que puede ser transformada y que promueve la autonomía del estudiante. Y en esta misma vía también el docente reflexiona sobre su mundo y se reconoce como un ser inacabado y con la capacidad para transformarse;

solo así podrá transformar su práctica pedagógica. Dentro de los aportes de esta investigación a nuestro proyecto encontramos uno metodológico, pues vemos que la metodología utilizada es similar a la aplicada en el proceso y, por otro lado, en los hallazgos se hacen presentes la reflexión docente frente a sus prácticas pedagógicas, la enseñanza centrada en el estudiante, el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y la autonomía, aspectos que están presentes en la formación en salud, así como en el modelo pedagógico constructivista.

#### **4.1.2 Modelos pedagógicos en el área de la salud**

En lo referente al modelo pedagógico en el área de la salud, Leiva, Rojas, y Guzmán (2008) en la investigación Análisis del desarrollo de la práctica pedagógica constructivista del curso dimensiones del conocimiento en enfermería: una experiencia de aula, realizada en la Universidad de Costa Rica, permitió la reflexión crítica y auto cuestionamiento de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los elementos curriculares establecidos como metodología, evaluación, desempeño docente y contenido del curso. Se analizaron los contenidos del curso (¿Qué se enseña?); la metodología usada (¿Cómo se aprende? ¿Cómo se enseña?) así como la evaluación de los aprendizajes (¿Cómo se evalúa?). En lo referente a los contenidos, se tiene en cuenta que en la enseñanza constructivista se enseña a construir conocimiento significativo, que los contenidos del curso logran incorporar nuevos conocimientos en los estudiantes y ser más reflexivos frente al ser, el saber y el ser enfermero. En cuanto a la metodología, respecto a la pregunta ¿Cómo se aprende?, se utilizaron como estrategias la lectura de artículo, trabajos de grado de pre y posgrado, análisis de casos, lo que desarrolló en el estudiante una reflexión frente a las diferentes situaciones encontradas; sin embargo, dentro de la metodología no se tuvo en cuenta los conocimientos previos del estudiante, que se constituye en uno de los pilares del constructivismo, sobre los cuales el estudiante construye un nuevo conocimiento. Otro elemento a considerar es la motivación para que se dé un aprendizaje significativo, siendo necesario que, desde la planificación de las estrategias, el docente, desarrolle actividades que motiven en el

estudiante su aprendizaje, propicien el trabajo cooperativo y promuevan la autonomía y la autoestima. Y referente a ¿Cómo se enseña?, el rol del docente en el constructivismo es de mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, quien debe proveer los recursos necesarios para la construcción de significados activos partiendo de conflictos cognitivos propuestos por el docente. Otro de los aspectos es el que tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes ¿Cómo se evalúa?, es importante considerar las tres formas de evaluación presentes: la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa, las cuales deben formar parte del proceso de aprendizaje del estudiante para determinar el progreso del estudiante en su proceso formativo profesional.

Esta investigación propone una serie de acciones de intervención para mejorar la práctica pedagógica constructivista dentro del aula y que aportan para el desarrollo de nuestra investigación: elaborar una prueba diagnóstica inicial para determinar la ayuda e intervención pedagógica para el desarrollo del conocimiento real y potencial de los estudiantes; elaborar material didáctico contextualizado que facilite la construcción de un nuevo conocimiento; implementar dentro de la práctica pedagógica espacios de autoevaluación y coevaluación del proceso de construcción de aprendizajes, y también generar espacios de reflexión a partir de situaciones vivenciales de su propia práctica clínica o de personas expertas en el área, que contribuyan a la construcción de un nuevo conocimiento. Estos componentes conforman la ruta metodológica constructivista propuesta por la FUCS y hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje referenciadas en las actas de aprendizaje, que definen contenidos, estrategias metodológicas y procesos evaluativos.

Teniendo en cuenta que los modelos pedagógicos coexisten, Agama y Crespo (2016) en su investigación *Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería*, tuvo como objetivo comparar la influencia del modelo constructivista y el tradicional sobre el aprendizaje, el pensamiento estructurado y la motivación en alumnos de enfermería; fue un estudio cuasi experimental pre-test y post-test, conformado por un grupo sin intervención educativa

(modelo tradicional), y otro con intervención educativa (modelo constructivista) (n=60 estudiantes cada uno). Arrojó como resultados que a los estudiantes a quienes se les aplicó metodologías que integraban el aprendizaje basado en problemas (ABP), mapas conceptuales y el trabajo colaborativo, mejoraron en la estructuración del pensamiento, en comparación con los estudiantes a quienes se les trabajó la metodología centrada en las exposiciones del docente y de los estudiantes. Se demostró también que la intervención educativa propuesta, metodología constructivista, mejora la estructuración del pensamiento, la motivación y el trabajo colaborativo. Se reconoce en este trabajo la importancia de combinar el aprendizaje basado en problemas con otras estrategias constructivistas que promuevan y potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Este estudio aporta a nuestra investigación elementos importantes que hacen parte del modelo constructivista, la motivación, la movilización de conocimientos individuales y grupales y la apropiación del estudiante de su propio proceso de aprendizaje.

#### **4.1.3 Práctica pedagógica y estrategias didácticas en enfermería.**

Para centrarnos más en las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en la enseñanza de enfermería, algunas de las investigaciones relacionadas en el tema son las realizadas en los países de América latina, como la que hicieron Latrach, Febré, Demandes, Araneda, y González (2011) en Chile, y presentada en el artículo *Importancia de las competencias en la formación de enfermería*. Los investigadores desarrollaron un estudio descriptivo de tipo transversal sobre la importancia de las competencias en la formación en enfermería. En el estudio se seleccionaron dos muestras por conveniencia, la primera constituida por 111 profesionales de enfermería (enfermeros clínicos y enfermeros supervisores que realizan su actividad laboral en instituciones de salud públicas y privadas de Chile), y la segunda estuvo constituida por 43 internos de enfermería (estudiantes de la carrera en su última etapa de formación, esto es, estudiantes de quinto año a punto de egresar).

Los datos fueron recolectados mediante aplicación de una encuesta autoadministrada, documento que contiene aspectos biosociales básicos y evaluación de las competencias profesionales de egreso definidas en el currículum, donde se encuentran las seis competencias con sus respectivas categorías para evaluar (asistencial, de gestión, educativa, de investigación, general y de sello). Este estudio hace referencia a la importancia de la formación de pregrado basada en competencias acorde a las demandas laborales, la globalización y los cambios en los perfiles epidemiológicos mundiales.

Se constituye la formación por competencias en el eje del proceso de enseñanza aprendizaje en los que se conjugan lo que deben aprender los estudiantes y lo que debe ser evaluado. Este modelo educativo orientado al desarrollo de un currículum basado en competencias debe ser elaborado y contar con la participación de todos los actores que hacen parte del proceso educativo. Se constituye en una responsabilidad de la unidad académica evaluar las necesidades de aprendizaje para lograr que sus egresados se vinculen de manera rápida al mercado laboral, toda vez que la entidad esté en forma permanente evaluando las necesidades laborales del país, las regiones y el mundo.

Esta investigación se articula con nuestra propuesta considerando que la formación del profesional de enfermería debe estar acorde a las necesidades de salud de un país, y que en este proceso formativo cobran un lugar importante las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas planteadas por los docentes, las que deben estar, por un lado, alineadas con el modelo pedagógico constructivista y, por otro, orientadas a propiciar en el estudiante el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo para dar respuesta a las diferentes situaciones reales que debe enfrentar.

Cobra importancia la formación pedagógica que el docente de enfermería posee para la enseñanza de la disciplina y, en este sentido, en Brasil, a través de una revisión integradora de la literatura, el estudio *La práctica pedagógica del docente en enfermería: una revisión integradora de la literatura*, encontró que había una discreta producción científica del tema (Agama y Crespo 2016).

En varios de los artículos se evidenciaron la necesidad de fortalecer la formación de los enfermeros en docencia fundamentando esto en la responsabilidad que se tiene de cara a la formación integral de un profesional, que debe responder a los avances de la profesión, la globalización y los cambios de la situación en salud. El trabajo interdisciplinario se hace visible a través del diálogo de saberes que deriven en prácticas innovadoras en salud. Se evidenció en esta revisión integradora de la literatura que para los enfermeros docentes se constituye en un reto mejorar sus prácticas pedagógicas para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje ofreciendo a sus estudiantes un amplio abanico de alternativas de solución frente a la diversidad de situaciones que deben enfrentar en el ejercicio profesional. El reflexionar del docente sobre su propia práctica lo hace ser crítico-reflexivo, autónomo y generador de cambios que trascienden más allá del aula y/o del escenario de prácticas.

Esta revisión evidencia que el docente frente a su práctica pedagógica tiene una gran responsabilidad social, que lo debe llevar a reflexionar acerca de la manera como está desarrollando estas prácticas de tal forma que logre establecer una relación entre el modelo pedagógico institucional y la puesta del modelo tanto en el aula como en el escenario de práctica.

Ya en un contexto real de prácticas, Betantcourt, Muñoz, Aparecida, y Fernández dos Santos (2011) en la investigación *El docente de enfermería en los campos de práctica clínica: un enfoque fenomenológico*, realizada en Chile, tenían como objetivo comprender la vivencia de los docentes de enfermería junto a los estudiantes de enfermería, en los campos de práctica clínica. En este estudio participaron ocho docentes de las cuales se seleccionaron cinco. El mismo permitió entender que las docentes de enfermería en práctica son quienes ejercen la enseñanza en un contexto real, y deben utilizar estrategias pedagógicas y didácticas que favorezcan en el estudiante al análisis crítico de las situaciones, y que propendan porque el estudiante continúe el desarrollo y la integración de sus conocimientos teóricos que le permitan reflexionar frente al cuidado de la persona en un ambiente hospitalario. El docente se constituye en un facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante. Durante el desarrollo

de la práctica formativa adquiere importancia compartir con otros profesionales y establecer ese diálogo de saberes y de experiencias de los diferentes actores partícipes en el proceso educativo para generar, en conjunto, propuestas educativas como parte del compromiso social de los profesionales en salud, de cara a la práctica, para transformar no solo su práctica sino transformarse a sí mismo. Esta investigación se enlaza con nuestro proyecto ya que contiene elementos del constructivismo como el rol que asume el docente como facilitador del proceso formativo del estudiante aplicando en un contexto real, prácticas y didácticas pedagógicas que inducen al análisis, la reflexión y el poner en práctica sus conocimientos teóricos, además de fortalecer el trabajo con el equipo interdisciplinario, favoreciendo el desarrollo de competencias del ser, el saber y el saber hacer, además de la autonomía, la responsabilidad y el respeto de cara al cuidado del otro.

En consonancia con lo anterior, Rodríguez y Medina (2016) en el estudio *El legado del cuidado como aprendizaje reflexivo*, realizado en Brasil, cuyo objetivo consistió en analizar si el uso de estrategias reflexivas por parte de la tutora de prácticas clínicas fomenta la reflexión en los estudiantes, demostró que la tutora reflexiva en la práctica va guiando el aprendizaje del estudiante a través de interrogaciones y respuestas frente a las acciones realizadas, conducentes a nuevas comprensiones y propuestas de resolución de problemas; se demostró también que el uso de estrategias reflexivas fomenta la reflexión del estudiante y su aprendizaje significativo; las estrategias mencionadas son: la interrogación didáctica, la empatía didáctica y el silencio pedagógico. Este tipo de estrategias se constituye en un legado fundamental para la formación del profesional de enfermería y un reto para las docentes de práctica quienes deben formarse y desarrollar esta habilidad reflexiva. Esta investigación aporta a nuestro proyecto un aspecto importante sobre las prácticas y didácticas pedagógicas que el docente aplica durante el desarrollo de las prácticas hospitalarias, constituyéndose el estudiante en el centro de la enseñanza, y es él quien a través de estrategias como la reflexión propuesta por el docente incorpora nuevos conocimientos y se apropia de su proceso de aprendizaje. Otro aspecto es el que tiene ver con el rol asumido por el docente como guía y orientador en el proceso de aprendizaje del estudiante, debiendo incorporar estrategias y

didácticas novedosas e innovadoras que propendan por el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo del estudiante en contextos reales de cuidado de la salud en un entorno clínico.

Otros estudios realizados en México, como el de Hidalgo, Cárdenas, y Rodríguez, (2013), Zarza, y Victoria, (2014) y Aguirre., et all, (2018), hacen una reflexión frente a la percepción que los estudiantes tienen del tutor clínico y de las vivencias cotidianas en cada uno de los espacios donde se desarrolla el proceso formativo del estudiante, en las cuales el tutor es un orientador, facilitador y acompañante del estudiante, y quien al estar de cara a la realidad del cuidado, debe diseñar estrategias pedagógicas individuales para que el estudiante se apropie de su aprendizaje, tenga en cuenta sus experiencias diarias, las vivencias del aula, del laboratorio, las intra y extra hospitalarias, como espacios de comunicación, expresión de emociones y socialización que favorezcan su desarrollo personal y profesional. Investigaciones en las cuales el proceso de enseñanza está centrado en el aprendizaje del estudiante propiciando el desarrollo de su autonomía y el trabajo colaborativo. También adquiere importancia el rol del docente como facilitador del proceso de aprendizaje y las habilidades que posea para implementar estrategias pedagógicas acordes a las necesidades de cada estudiante que conlleven al desarrollo de sus capacidades humanas.

#### **4.2 Nacional: Prácticas pedagógicas y estrategias didácticas en salud**

En Colombia, dentro de las investigaciones en el área de la salud, se halló este estudio, la investigación acción en el ámbito de la educación titulada *El educador como investigador de su práctica pedagógica: la importancia de la reflexión en la educación para la salud*, realizada en una institución prestadora de servicios de salud de la ciudad de Medellín y que hace referencia a la importancia de la reflexión en la educación para la salud, sobre las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes en el proceso formativo (Torres., et all, 2010).

Se evidencia en esta investigación el predominio de prácticas pedagógicas tradicionales bajo el modelo conductista, la que conllevó a plantearse, por parte de los docentes,

alternativas de propuestas que transformen sus prácticas pedagógicas a través de la reflexión crítica conducente a favorecer un cambio en el modelo, y de su misma práctica hacia un modelo basado en el diálogo de saberes y que, además, tengan impacto en la estructura del proceso formativo en salud de los docentes y se refleje esto en el proceso de enseñanza aprendizaje. La importancia de esta investigación radica en que las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas adoptadas por los docentes en la práctica formativa del estudiante deben estar en correspondencia con procesos de enseñanza-aprendizaje que propicien en el estudiante la construcción de conocimientos en los cuales se articule la teoría con la práctica, dando lugar al cambio, por parte de los docentes, de prácticas tradicionales a prácticas que favorezcan el desarrollo y las capacidades de los estudiantes en contextos reales. Se hace evidente también la responsabilidad del docente en la formación integral de un profesional que dé respuesta a las necesidades y problemáticas de salud.

#### **4.2.1 Modelos Pedagógicos en el área de la salud.**

Pinilla (2011) realiza una investigación documental titulada *Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud*; en ella se hace un análisis de la relación entre las competencias por desarrollar y la formación del profesional de la salud; presenta varios conceptos y características del modelo pedagógico tradicional, la relación docencia servicio y el aprendizaje basado en problemas (ABP), y el modelo pedagógico por competencias. Se resalta la importancia de formar profesionales con sentido crítico, autónomos y con competencias específicas y transversales, procesos que requieren de docentes formados en pedagogía, con un gran compromiso de directivos y entes gubernamentales que propicien en el estudiante el desarrollo de sus potencialidades. En consideración, esta investigación aporta a nuestro proyecto teniendo en cuenta que, si bien la formación del profesional del área de la salud requiere del desarrollo de competencias, estas deben estar soportadas sobre conocimientos sólidos disciplinares, traspasados por un componente ético y humano, que le aporte en la construcción colectiva de nuevos

aprendizajes y que, además, se logre una transformación como persona. Es en este aprendizaje y la interacción dinámica entre docente y estudiante que se van construyendo dichas relaciones y transformaciones, las cuales requieren de un compromiso en doble vía: tanto del que enseña como del que aprende; de ahí la importancia de las estrategias y prácticas pedagógicas aplicadas por el docente durante la práctica formativa del estudiante en los escenarios clínicos y no clínicos, ya que es ese el espacio donde se conjuga la academia con la asistencia.

De igual forma, Andrés Vásquez (2012), en su artículo *Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación*, el cual se deriva como resultado de una investigación, enfatiza en la importancia que tienen los actores que participan en el proceso pedagógico formativo, se constituye el modelo como la orientación, reproducción o guía a seguir en el proceso formativo del estudiante y este se hace evidente en las prácticas docentes las cuales se encuentran permeadas por los aspectos teórico-conceptual y el operacional que se refiere a la forma como los conocimientos se enseñan; igualmente señala el autor que un modelo pedagógico en sí mismo no es posible; por lo general coexisten varios modelos y estos obedecen a un contexto histórico, cultural, social y político; de hecho, el modelo pedagógico que se encuentra inscrito en el proyecto educativo de una institución pone de manifiesto que los modelos pedagógicos no son una práctica individual sino que, por el contrario, el modelo en sí obedece a una forma de reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, recayendo sobre el docente, por un lado, su conocimiento disciplinar y la manera como lo enseña y, por el otro, la capacidad para armonizar lo pedagógico con lo disciplinar; significa esto que todo enfoque teórico disciplinar para su operacionalización debe estar soportado en un enfoque pedagógico. De otro lado señala el autor que, aunque pedagogía y enseñanza se encuentran estrechamente relacionados, conceptualmente son diferentes: a la pedagogía se le define como “una ciencia que estudia la educación como sistemas de influencias organizadas y dirigidas conscientemente” (Vásquez, 2012, p.161), mientras que la enseñanza es entendida como un proceso formativo en el que el estudiante aprende a saber buscar conocimientos derivados de la información. En este proceso de enseñanza-aprendizaje el autor expone que

no es posible ceñirse a un modelo por más atractivo que sea, ya que ninguno puede hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje y, además, no se deben limitar los métodos en el marco de un solo modelo (Vásquez, 2012, citando a Joyce y Weil ,1985).

Ante este planteamiento, Rafael Porlán (2002) sugiere que para poder identificar un modelo de enseñanza necesitamos conocer sus características, las cuales deben obedecer a la reflexión de las siguientes preguntas, sobre el enfoque- ¿qué enseñar?, la metodología-¿cómo enseñar?, y la evaluación- ¿qué y cómo evaluar?, siendo importante que, previo a la implementación de un modelo pedagógico, se haga una revisión de los aspectos sociales y culturales que favorezcan el apropiado desarrollo del modelo. Aporta para nuestra investigación los aspectos a tener en cuenta respecto a la decisión que toma una institución educativa cuando se apropia un modelo pedagógico, el cual debe obedecer a una participación activa de toda la comunidad académica encaminada a la reflexión permanente del proceso enseñanza-aprendizaje, respecto a qué enseñar, cómo enseñar y qué y cómo evaluar, lo que permite identificar un modelo de enseñanza acorde también con las necesidades sociales y culturales, materializado esto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que orienta una de la funciones sustantivas como es la docencia y los aspectos referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje que se dan en una institución educativa, en la que interactúan de una forma armónica el docente como facilitador y guía del proceso de enseñanza y el estudiante como actor principal en el proceso de aprendizaje.

#### **4.2.2 Práctica pedagógica y estrategias didácticas en enfermería.**

Es relevante una investigación realizada por Yancen, Consuegra, Herrera, Pacheco y Díaz (2013) titulada *Estrategias educativas utilizadas por los docentes del Programa de Enfermería de una universidad de la ciudad de Barranquilla (Colombia) frente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de este Programa*. En este estudio los autores ponen de manifiesto que las estrategias pedagógicas desarrolladas por los docentes deben promover el aprendizaje significativo en los estudiantes; estrategias que se deben adecuar a los estilos de aprendizaje de los estudiantes para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los

programas de formación y desarrollo profesional. Sin embargo, el estudio encontró que en un porcentaje de 23,2% los docentes utilizan estrategias como casos clínicos, lo que les ofrece a los estudiantes un estilo de aprendizaje activo y, específicamente en el programa objeto del estudio, es el estilo reflexivo el que predomina; estos resultados pueden dificultar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del programa, dado que las estrategias utilizadas por los docentes son variadas independientemente de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Este estudio aporta a nuestra propuesta de investigación elementos como el aprendizaje significativo el cual se constituye como un complemento del modelo pedagógico de la FUCS, ya que toda nueva información se incorpora de forma sustantiva a la estructura cognitiva del estudiante.

#### **4.3 Local: Modelo Pedagógico de la Fundación universitaria de Ciencias de la Salud –FUCS**

En la revisión documental a nivel local se recurrió a los siguientes documentos institucionales: el Proyecto Educativo Institucional, el documento orientador para la elaboración de las actas de aprendizaje, el trabajo de revisión de las Metodologías del programa de instrumentación quirúrgica: Evaluación de las metodologías de aprendizaje del programa de instrumentación quirúrgica y los documentos de la Facultad de Enfermería específicos de V semestre: acta de aprendizaje, anexo técnico e instrumentos de evaluación, que se describen a continuación.

La Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud-FUCS contempla dentro de su PEI (2014) los lineamientos académicos y administrativos que orientan el proceso formativo; es el referente fundamental para garantizar los procesos de aseguramiento de la calidad de los programas, desde el registro calificado hasta la acreditación de los programas, e institucionales; es orientador de la gestión, administración de los programas y de los recursos físicos y financieros. Y es el referente de las funciones sustantivas y de los procesos de formación integral.

Como pilares que orientan la acción educativa se proponen el epistemológico, el antropológico, el sociológico y el pedagógico.

En lo referente a la propuesta pedagógica y como filosofía, la FUCS concibe el proceso de enseñanza como un proceso dinámico y evolutivo que implica una acción conjunta entre docentes y estudiantes complementada con el aprendizaje significativo. Como modelo pedagógico se toman elementos del modelo pedagógico constructivista puesto que en él se estructuran de manera integral las funciones sustantivas como la docencia, la investigación y la proyección social, así como las complementarias referidas a la gestión, la administración, la evaluación y los recursos financieros.

Se parte del concepto de modelo pedagógico como la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar; también se considera como un paradigma que puede coexistir con otros, para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.

En este proceso formativo la FUCS trata de dar respuesta a los interrogantes propuestos por varios autores en cuanto a ¿qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Con qué experiencias crece y se forma un ser humano? ¿Quién debe impulsar el proceso educativo?

Como propuesta para el logro de una teoría pedagógica orientada al proceso formativo se tienen en cuenta cinco criterios de elegibilidad, planteadas por George J. Posner (2005):

- Definir el concepto de ser humano que se pretende formar o la meta esencial de formación humana.
- Caracterizar el proceso de formación del ser humano en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación en su dinámica y secuencia.
- Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo incluyendo los contenidos curriculares.
- Formular las regulaciones que permitan cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación

- Desarrollar métodos y técnicas de enseñanza que puedan utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

De cara a estas orientaciones algunos de los modelos pedagógicos retomados por George J. Posner son el conductista y el constructivista. Estos se constituyen en un referente pedagógico y curricular para los docentes, los cuales les permiten direccionar su intencionalidad pedagógica, en cuanto a su saber disciplinar y de enseñanza (2005).

Según este contexto y de acuerdo con lo expresado en la filosofía de la FUCS que concibe la educación como un proceso dinámico y evolutivo en el que hay una acción de doble vía entre docentes y estudiantes, en que el aprendizaje se constituye en la búsqueda de significados en el que confluyen factores como la motivación del estudiante, la relación con la institución educativa, la comunidad y la vida, la relación con el docente, la articulación de la teoría con la práctica, favorecen el diálogo, la cooperación, propiciando la realización de la persona en las esferas del saber, del hacer y del ser; en este sentido la apuesta pedagógica de la FUCS está orientada hacia un modelo en el que se enlacen estos elementos y que den respuesta a sus propósitos misionales en la formación del recurso humano en salud.

De ahí que los lineamientos pedagógicos de la FUCS centren su interés en el estudiante para desarrollar en él competencias acordes a las exigencias de la sociedad, incorporando métodos educativos novedosos que potencien el aprendizaje y la formación integral.

Importante en la pedagogía de la FUCS es la práctica del maestro, quien debe incorporar didácticas orientadas a la producción o creación del conocimiento o pedagogía de la investigación, que promuevan tanto en el docente como en el estudiante la reflexión permanente del proceso enseñanza-aprendizaje, plantearse soluciones a los problemas de salud en contextos reales buscando mejorar la calidad de vida y las necesidades de la comunidad para transformarlos en beneficio de las personas, la familia y los servicios de salud.

El PEI plantea que la acción práctica de toda teoría pedagógica está en el currículo, la cual se hace evidente en el aula de clase o en otros escenarios de enseñanza y de aprendizaje. Con el propósito de materializar el modelo pedagógico constructivista propuesto en el PEI, se cuenta con un documento orientador para el diseño del acta de aprendizaje (FUCS, 2018 a)

El acta de aprendizaje es un instrumento de diseño curricular elaborado por los docentes en el que se plasman las intencionalidades pedagógicas y didácticas a partir de una postura reflexiva que posibilite cualificar los procesos de enseñanza aprendizaje, para la formación de las asignaturas o rotaciones de los diferentes programas de pregrado y posgrado de la FUCS. En este proceso de gestión curricular, denominado diseño pedagógico curricular, se definen las competencias del saber, del hacer y del ser acordes al objeto de estudio disciplinar, los propósitos de formación, el perfil de egreso que los estudiantes de pre y posgrado desarrollarán con el diseño de las asignaturas o rotaciones que permitirán su adquisición.

Partiendo del principio de la secuencialidad curricular, se definirá el momento en el que los estudiantes van a aprender, las estrategias metodológicas y didácticas, los recursos a emplear y la forma de evaluar los aprendizajes, asuntos que se encuentran soportados en los siguientes documentos:

- PEI (Componente teleológico)
- Modelo y enfoque pedagógico institucional
- Documento maestro (Plan de estudios del programa)

El diseño de las actas de aprendizaje debe desarrollarse en tres niveles a saber:

*Nivel de articulación de la asignatura o rotación con el componente teleológico de la FUCS.*

*Nivel de articulación de los contenidos de la asignatura o rotación con los rasgos distintivos del programa.*

*Nivel de articulación entre las estrategias metodológicas y evaluativas con el modelo pedagógico.*

El acta de aprendizaje en su estructura debe contemplar los descriptores pedagógicos del diseño pedagógico curricular, que describe pasa a paso en cada componente los elementos a considerar con su correspondiente descriptor, quedando explícito el modelo constructivista en este instrumento (FUCS, 2018 c). Y se cuenta con un documento denominado “Descriptores Acta de Aprendizaje”, que orienta de una manera clara y sencilla al docente para la reflexión y el diseño del acta de aprendizaje (FUCS, 2018 a).

Actualmente el programa de Instrumentación Quirúrgica desarrolló un trabajo sobre “Metodologías del programa de instrumentación quirúrgica de la FUCS” (2018 b), Facultad de instrumentación Quirúrgica. Evaluación de las metodologías de aprendizaje del programa de instrumentación quirúrgica de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, el cual tiene como propósito caracterizar las metodologías de aprendizaje utilizadas en la enseñanza de las asignaturas del programa de instrumentación quirúrgica dentro del modelo constructivista con base en la revisión de las actas de aprendizaje. En el análisis de 51 actas de aprendizaje, de las cuales 35 corresponden al núcleo técnico científico, encontraron que en el 28,6% (n=10), se evidencia la ruta constructivista.



*Figura 1.* La figura ilustra la ruta constructivista en el acta de aprendizaje (FUCS, 2018 c).

El 65,7% (n=23) aunque describe actividades coherentes con el modelo pedagógico de la FUCS no están enmarcadas en la ruta constructivista, y el 5,7% (n=2) definitivamente no desarrolla actividades que den cuenta del modelo constructivista.

Se identificaron 93 metodologías en la revisión de las actas de aprendizaje de las asignaturas del programa en donde el 21,50% (n=20) corresponde a clase magistral, el

11,80% (n=11) a lecturas previas, el 10,7% (n=10) corresponde a talleres, y el 7,6% (n=7) a clase invertida; se describen otras metodologías de aprendizaje como las plenarias, trabajos en grupo, seminarios, ensayos, guías, trabajo personal, entre otros.

Derivado de estos hallazgos la Facultad de Instrumentación elaboró un plan de mejora de las metodologías de aprendizaje orientado a la capacitación de todos los docentes vinculados al programa sobre las metodologías de aprendizaje, diseño de la ruta constructivista del programa, retroalimentación y seguimiento a la implementación de la ruta constructivista utilizada en el aula de clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Facultad de Enfermería cuenta por semestre y por cada asignatura con sus respectivas actas de aprendizaje y en específico el acta de aprendizaje de V semestre denominada “Cuidado de enfermería a la persona adulta en situaciones críticas” contiene los componentes, los descriptores pedagógicos y la ruta metodológica constructivista, los cuales están descritos acorde al documento orientador; para su elaboración se definen los criterios de evaluación en términos de competencias a desarrollar por el estudiante. Las propuestas didácticas están orientadas a desarrollar en el estudiante habilidades para la resolución de problemas en contextos cambiantes. Como estrategias propuestas están: el estudio de caso, situación de enfermería, y el uso de narrativas de enfermería, estrategias pedagógicas que promueven en el estudiante el pensamiento crítico, creativo y analítico de cara al cuidado en situaciones reales y que se constituyen en fuente de conocimiento para la disciplina. La realización de trabajos en pequeños grupos favorece el desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales. La didáctica con el uso de juegos favorece el ambiente de aprendizaje, promueve la autoconfianza y estimula la creatividad, siendo factores afectivos y motivacionales que favorecen los aprendizajes significativos.

Como estrategias de aprendizaje contemplan la simulación clínica, el aula virtual y la clase invertida; estas últimas favorecen el aprendizaje autónomo del estudiante y le ofrecen al docente la oportunidad de aportar recursos didácticos que facilitarán el proceso de enseñanza-aprendizaje; se considera la evaluación como parte del proceso formativo que

tiene como fin generar nuevas oportunidades de construir conocimiento que aseguren el desarrollo de las competencias propuestas.

Por último, la práctica clínica permite al estudiante movilizar una serie de recursos cognitivos durante la ejecución de actividades de enfermería en pacientes en situaciones críticas o crónicas, acordes con los protocolos institucionales y guías basadas en la evidencia. El docente realiza retroalimentación permanente al estudiante con la oportunidad de reforzar las competencias. El documento soporte de las actividades a desarrollar por el estudiante en el escenario de práctica es el Anexo técnico, que contiene información general del escenario y de la IES; además de las actividades, determina el nivel de delegación, el servicio, el número de estudiantes simultáneos en práctica y el horario en el que se llevará a cabo la rotación.

Otros de los documentos utilizados para el seguimiento y evaluación de los estudiantes son: formato de evaluación que define los criterios a evaluar en los aspectos del saber, el hacer y el ser, con sus correspondientes criterios acorde con las competencias que debió desarrollar durante la práctica formativa.

También se cuenta con el anecdotario, el cual corresponde al registro individual diario de las actividades realizadas por el estudiante y se constituye en un instrumento de seguimiento y de retroalimentación por parte del docente para verificar el cumplimiento de los procedimientos realizados por el estudiante así como el número de veces que realizó dicha actividad para el desarrollo de la competencia; en este instrumento se consigna si el docente realiza evaluación oral o escrita con la respectiva recomendación al estudiante, quedando fecha, hora y firma del docente y del estudiante, y dicho documento se constituye en un soporte para la evaluación final de la práctica.

Con el contexto anteriormente referido, a nivel latinoamericano, regional y local, se puede ver que son varias las investigaciones sobre el tema de prácticas pedagógicas, estrategias didácticas, modelos pedagógicos y en nuestro caso específicamente, el constructivismo, en el proceso formativo del recurso humano en salud; estudios que han sido

relevantes y pertinentes dada la importancia y el impacto a nivel social, representado esto en la calidad de los egresados de los programas de salud.

Reconocemos la importancia de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas utilizadas por los docentes en el proceso formativo de los estudiantes, en espacios como el aula de clase y los escenarios de práctica, ya que estas estrategias y didácticas son el punto de partida en la construcción del conocimiento, las cuales deben estar en coherencia con los propósitos misionales de la institución educativa, las exigencias y retos que enfrenta la educación, y la situación de salud del país.

Además, recobra importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje por un lado, el rol del docente, quien debe apropiarse de estrategias y didácticas coherentes con el modelo pedagógico institucional, que en esencia es la construcción del conocimiento de sus estudiantes, de tal forma que este sea realmente significativo para el estudiante; de igual forma el docente debe tener una capacidad permanente de reflexionar frente a su práctica pedagógica para generar nuevas alternativas y propuestas que mejoren su quehacer docente e incorporarlas en los diferentes espacios de formación; y por el otro, el rol del estudiante como un actor activo de su propio aprendizaje, quien debe reflexionar e incorporar nuevos significados en su proceso formativo, desarrollando su capacidad crítica, creativa y reflexiva frente a situaciones reales, en las cuales debe actuar y tomar decisiones con un gran sentido humano y ético.

Para nosotras como investigadoras es de gran interés poder develar las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas utilizadas por los docentes e identificar la coherencia entre estas prácticas con los elementos del constructivismo, de tal forma que, si bien la institución tiene definida una ruta metodológica constructivista, esta se refleje en el quehacer docente. Con base en lo anterior se formuló la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica clínica, utilizadas por los docentes y estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, con el modelo pedagógico institucional?

## **5 Justificación**

En las líneas de este documento se avanza en el análisis de la actividad en el aula y otros escenarios de práctica concretados en el marco de los procesos formativos de la FUCS, en relación con el modelo pedagógico que los soporta. Por lo tanto, el trabajo sirve como fuente de reflexión para estudiantes, directivos encargados de los procesos curriculares, así como para los docentes orientadores de procesos de enseñanza y aprendizaje, pues permite contemplar la forma como la adopción de un modelo como el constructivista puede servir como medio para generar procesos de formación en el campo de las ciencias de la salud.

Otros aspectos del trabajo realizado se orientan a otorgar beneficios para la FUCS: inicialmente, la caracterización de prácticas pedagógicas que se enfoca como componente de los objetivos de investigación, puede ser de mucha importancia para el desarrollo de los procesos internos de acreditación institucional de calidad, pues muestra percepciones de las personas que participan en los procesos de formación -estudiantes de V semestre, docentes y directivos- respecto a la forma como son transmitidos los conocimientos e información necesarios para los perfiles institucionales. Los diversos estamentos de la comunidad educativa de la FUCS encuentran un aporte desde el plano teórico para docentes de la institución, por lo tanto, en este se condensan varias de sus expectativas, reclamos y experiencias de aplicación del modelo pedagógico constructivista.

La presente investigación se realizó en el semestre V del programa de Enfermería, denominado “Cuidado a la persona adulta en situaciones críticas”; este grupo se encuentra en la mitad del ciclo de su formación profesional, por lo que se espera que el modelo pedagógico institucional esté apropiado y se vea reflejado en sus prácticas, ya que al inicio de cada semestre se realiza un proceso de inducción en el cual se refuerzan aspectos relacionados con el PEI, haciendo especial énfasis en el modelo pedagógico institucional. Igualmente, al estudiante se le dan a conocer el acta de aprendizaje que define, entre otros, las metodologías de enfoque constructivista a utilizar, así como el anexo técnico que

determina las actividades a realizar durante su práctica formativa para el desarrollo de habilidades en el ser, el saber y el saber hacer.

Para los estudiantes de la FUCS los hallazgos de la investigación constituirán un antecedente de futuros estudios e investigaciones, tanto a nivel pregrado como de postgrado. Por sus planteamientos y orientaciones, puede ser útil en cualquier investigación sobre los conceptos de práctica pedagógica y estrategia didáctica en el campo de las ciencias de la salud. Además, la aplicación de instrumentos como: el diario de campo, la observación no participante en aula y escenarios de práctica clínicos, la entrevista semi-estructurada, puede constituir, para futuros egresados y profesionales en formación, una herramienta para comprender las estrategias y propuestas de aprendizajes frecuentes y emergentes en los lugares de impartición de clase y en los escenarios de práctica profesional.

Por último, la revisión documental, donde se accedió a los documentos institucionales tales como el PEI que es un referente que nos permite orientar todas las acciones de planeación, del desarrollo de las funciones sustantivas, como son la docencia, la investigación, la proyección social y extensión, la definición de políticas que contribuyen a la gestión institucional, los procesos de aseguramiento de la calidad, la administración y gestión de los programas, el manejo de los recursos físicos y financieros.

El PEI es el punto de convergencia para la gestión del currículo acorde a los aspectos anteriormente mencionados. El documento orientador para el diseño de actas de aprendizaje y los descriptores acta de aprendizaje son instrumentos que orientan el diseño micro curricular en todas las asignaturas de la institución, es la ficha técnica que determina los elementos que componen el acta de aprendizaje, como son: la justificación, el propósito de formación, las competencias a desarrollar del ser, del saber y del saber hacer, la metodología, los criterios de evaluación y los referentes bibliográficos correspondientes a la asignatura. En estas se plasman las intencionalidades pedagógicas y didácticas de los docentes desde una postura reflexiva que propenda por la cualificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El acta de aprendizaje del cuidado de Enfermería a la persona adulta en situaciones críticas

se constituye en el documento que orienta la formación del estudiante de V semestre de enfermería en un área específica como es el cuidado de enfermería a la persona adulta en situaciones críticas en las áreas de urgencias, cuidado intensivo, oncología y nefrología, se definen los propósitos de formación, las competencias a desarrollar, los contenidos de la asignatura, metodología, sistemas de evaluación, niveles de delegación y actividades a realizar en la práctica clínica, y la bibliografía específica por especialidad, con su respectivo cronograma para el desarrollo de la teoría.

Para la institución de educación superior FUCS, los resultados de la investigación permitirán reevaluar el proceso educativo desde las diferentes prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que contribuyen a la construcción de competencias y que caracterizan el desempeño del profesional egresado de la Facultad de Enfermería. Cambiar el modelo institucional necesita de un gran esfuerzo por parte de los docentes y directivos para encaminar todos los procesos institucionales y en especial los evaluativos a una cadena coherente que redunde en mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje.

De otro lado, los resultados permitirán afianzar los elementos del modelo pedagógico constructivista, no sólo en las dinámicas de aula, sino también en las discusiones que surjan a mediano y largo plazo con respecto al modelo de educación pertinente para la comunidad de la FUCS.

Por otra parte, dado que las autoras se han planteado el objetivo de identificar las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas surgidas como parte del modelo pedagógico de una institución educativa del sector de salud, en el trabajo resulta visible el hecho de que tanto el uno como el otro tienen como receptores y beneficiarios directos e indirectos a los usuarios del servicio de salud y a un grupo específico de profesionales en formación, lo que coincide con los de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), fundados en el bienestar y calidad de vida de la población colombiana, por medio del desarrollo de procesos críticos y formativos.

Para la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE, el presente trabajo brinda una fuente de consulta y un antecedente dentro de un área particular de la práctica pedagógica que es el de las ciencias de la salud, pues dada la formación y vinculación de las autoras, los procesos educativos, las discusiones teóricas y los espacios de análisis abordados, resultan de interés para personas vinculadas a la práctica médica, estudiantes de ciencias de la salud y profesionales especializados en búsqueda de respuestas sobre los métodos y estrategias emergentes en el campo de la práctica médica y la salud.

Resulta necesario, de igual manera, resaltar lo innovador del presente trabajo pues, dadas las condiciones y particularidades formativas de las autoras, ha sido posible acumular aportes no solo en el campo educativo sino en los saberes propios de la educación y en ciencias de la salud. Es por eso que, como equipo de trabajo, las autoras manifiestan haber accedido a un proceso de carácter multidisciplinar y diverso, que bajo una misma labor investigativa ha permitido cultivar conocimientos y saberes de gran provecho en la formación profesional individual.

Este trabajo espera ser un aporte al campo de la educación y en particular de la educación en salud, porque reevalúa el proceso educativo desde las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas, en el marco de adopción de un modelo constructivista que busca proponer mejoras en los procesos de formación en el campo de las ciencias de la salud y así contribuir a la construcción de competencias del estudiantado en los diferentes niveles de formación. Se presenta un análisis reflexivo sobre cómo dicho modelo varía, vehicula e impacta en los escenarios de realización de dichas prácticas.

## **6 Contexto pedagógico y formativo de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud- FUCS**

La Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud-FUCS ha estado, desde su creación, estrechamente ligada con la Sociedad de Cirugía de Bogotá-Hospital de San José, sociedad fundada en 1902, conformada por diez eminentes médicos de la época que se propusieron

construir un hospital general para ejercer la medicina y la cirugía, enseñar estas disciplinas, y atender a la población de bajos recursos económicas.

La orientación de la FUCS, desde su creación, ha sido la formación del recurso humano para el sector salud, contribuyendo al desarrollo de la investigación y a la solución de problemas de la comunidad; trabaja y gestiona sus procesos hacia la consolidación de la calidad, la cual obedece a los procesos de autoevaluación enfocados hacia el mejoramiento continuo y autorregulación.

El significado de los procesos académicos se encuentra claramente definidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2014, en cuanto la FUCS se define como “una institución universitaria de docencia con un componente de investigación” (p 20.) y, por tanto, las actividades docentes resultan primordiales para el logro de su misión y visión institucional. Estos propósitos formativos logran hacerse realidad en la medida en que se cuenta con un cuerpo profesoral idóneo y de calidad, explicita en la misión: “..... liderado por un equipo altamente calificado” (p 20.). También está expresado en aquello que la distingue: “profesores con excelentes niveles de formación y competencias para el desarrollo de las labores académicas” (p 33.). Los estudiantes constituyen el centro de la actividad académica de la institución tal como se manifiesta claramente en la misión: “...asume con responsabilidad la formación integral del estudiante” (p 20.), y en la visión: “...más reconocida en Colombia por la formación de recurso humano para el sector salud” (p 20).

Para lograr la formación integral la FUCS retoma las cuatro dimensiones consideradas por la UNESCO: persona (aprender a ser); ciudadano (aprender a convivir); profesional (aprender a hacer), y científico (aprender a conocer); estas dimensiones se concretan en los currículos de los programas.

Respecto al ingreso de los estudiantes nuevos a la institución, en el proceso de inducción se contemplan aspectos generales, en el que se dan a conocer las políticas y la filosofía institucional, los reglamentos estudiantiles, se hace entrega en físico del Proyecto Educativo

Institucional y el proyecto educativo del programa; igualmente se hace una inducción al sistema de información de la institución y de las aulas virtuales.

Y para los estudiantes inscritos de otros semestres, se realizan reinducciones para exponer la filosofía institucional, aspectos académicos y administrativos de los programas y otros relacionados con el quehacer de los estudiantes en su proceso formativo.

Los docentes son integrantes clave dentro de la comunidad académica; en el PEI se destaca su labor docente como esencial para la formación integral del estudiante y para el cumplimiento de los objetivos de la institución; aportan su conocimiento, experiencia y madurez al proceso educativo. La relación del docente con la institución se encuentra regulada en el Estatuto Docente, en el cual se definen los criterios de selección, vinculación, y requisitos para su contratación.

En este proceso de contratación se debe asegurar que los docentes estén calificados para los desarrollos del plan de estudios, o la realización de proyectos de investigación o de proyección social propios de cada facultad.

En el Estatuto Docente se contempla, además del tipo de contratación, el escalafón, el plan de carrera para el docente investigador, y el desarrollo profesoral, que busca la realización personal y académica de los docentes con el fin de favorecer el mejoramiento continuo de la docencia, la investigación y la proyección social. Hace parte esto también del plan estratégico de Desarrollo (PED) en la perspectiva de aprendizaje, crecimiento y desarrollo, cuyo objetivo es “Mantener personal docente y administrativo cualificado y motivado” (Plan Estratégico de Desarrollo, 2016-2019), con estrategias específicas para el logro de este objetivo.

Al ingreso del docente a la institución se le realiza una inducción a cargo del área de Gestión Humana, donde se socializan los aspectos generales de la institución, plataforma estratégica y su filosofía, se le entrega en CD los documentos institucionales y en físico el PEI, recibiendo además indicaciones para el ingreso a la plataforma virtual y asignación de

correo institucional. Posteriormente recibe la inducción en la facultad a la cual se vincula, presentándole por parte del decano y/o secretaria académica, el programa y la dinámica para el desarrollo de la asignatura a cargo. Como parte de la inducción se programa capacitación en el uso de recursos como la plataforma virtual y otros medios para el desarrollo de los procesos académicos como laboratorios clínicos, de simulación y otros que requiera según las estrategias didácticas a utilizar.

Así mismo se le socializa y entrega el acta de aprendizaje correspondiente a la asignatura a cargo, la cual contiene los aspectos requeridos, lineamientos que la conforman y el plan de trabajo a desarrollar el que corresponde a horas académicas asignadas, las que deben estar encaminadas a la formación de los educandos para lo cual tiene a disposición los elementos y materiales necesarios para la consecución y el logro de los objetivos propuestos en el programa académico.

Como parte del desarrollo profesoral se cuenta con cursos, seminarios y talleres desarrollados por diferentes áreas de la FUCS orientados a fortalecer el quehacer docente y mejorar sus prácticas pedagógicas, los cuales se ofertan en los espacios intersemestrales, correspondientes a las vacaciones de los estudiantes, de tal manera que no sobrecargue su actividad docente.

De igual forma la FUCS tiene diseñados cursos de formación no formal y formal en las áreas de pedagogía y educación como el diplomado en Docencia Universitaria y la Especialización en Docencia Universitaria, con el propósito de cualificar las prácticas pedagógicas de los docentes en las diferentes áreas de desempeño.

La FUCS promueve la interacción académica de los docentes con comunidades académicas nacionales e internacionales, a través de la formalización de convenios que permiten la movilidad docente y el desarrollo de proyectos de investigación con grupos de otras instituciones.

En relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la naturaleza institucional y su vocación académica orientada a la formación del recurso humano para el sector de la salud, se favorece el desarrollo de estrategias pedagógicas para que los estudiantes aprendan en contextos reales o simulados. En este sentido, los estudiantes son parte activa, lo que los lleva a desarrollar su creatividad y la capacidad analítica y argumentativa durante su proceso formativo.

En las actas de aprendizaje se definen de forma explícita las competencias a desarrollar en el estudiante, en el ser, el hacer, y el saber hacer; también se referencian las metodologías utilizadas que varían con la naturaleza de las mismas. Se encuentran, entre otras, las siguientes: clases magistrales, conversatorios, lectura de bibliografía sugerida, trabajo en grupo, laboratorios, talleres prácticos de simulación, resolución de problemas, estudios de caso, revisiones de tema, seminarios, conferencia clínica patológico (CPC), foros, casos clínicos, club de revistas, monografías, reuniones de los servicios, revista práctica formativa en escenarios de docencia –servicio y de prácticas profesionales. Otro de los aspectos que se contempla en las actas de aprendizaje es el que tiene que ver con el sistema de evaluación, el que debe estar acorde con la naturaleza de las asignaturas de cada programa, así como con la metodología utilizada, sea esta teórica, teórico-práctica o práctica.

Se constituye, por lo tanto, la evaluación del aprendizaje en un proceso que valora los progresos del estudiante durante su etapa formativa, en el que los resultados permiten hacer análisis, reflexión y seguimiento que propendan por el mejoramiento continuo y el desarrollo de las competencias para su desempeño personal y profesional.

Un componente importante en el proceso formativo del estudiante es el que tiene que ver con el uso e incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y como apoyo a la docencia; la institución cuenta con la Unidad de Ambientes Virtuales para el Aprendizaje (UVA), que produce herramientas complementarias para alcanzar el aprendizaje a través de la modalidad de e-learning haciendo uso del LMS Moodle, en donde se implementan los ambientes virtuales de aprendizaje. La

UVA apoya y capacita a los docentes y a los estudiantes para la implementación de las herramientas que requieran mediación a través de las Tics, como foros, chats, y demás actividades académicas.

Retomando lo expuesto en la misión como uno de sus propósitos principales, la formación integral de los estudiantes en los campos de la ciencia, la investigación, la tecnología y las humanidades, y como una contribución a este propósito, la filosofía institucional promulga como uno de los derechos del profesor la posibilidad de ejercer la libertad de pensamiento, expresión y cátedra, respetando los principios de la democracia y la ética enmarcados en los fundamentos filosóficos de la FUCS. También le reconoce al estudiante la libertad de manifestar sus ideas y opiniones dentro de un marco de respeto. Estos derechos favorecen el desarrollo de ambientes de aprendizaje propicios para la discusión y el debate. El primer escenario de debate es el aula de clase donde, a través de las metodologías propuestas por el docente, se estimula el espíritu crítico de los estudiantes al desarrollar competencias de argumentación y comunicación. Los encuentros entre profesores y estudiantes en los diferentes espacios como son los consejos y comités, permiten la discusión y el debate de temas curriculares e interdisciplinarios.

Importante es el sentido que la institución le otorga a la formación de sus profesionales y es en los documentos misionales en los que queda explícito y se enuncian las opciones institucionales frente al cumplimiento de su función docente, plasmado en el PEI, y que se concreta en currículos que:

1. Propicien la formación integral del estudiante.
2. Hagan de la docencia, la investigación y la proyección social, escenarios pedagógicos.
3. Promuevan el trabajo personal y activo del estudiante.
4. Sean social y profesionalmente pertinentes.
5. Sean flexibles, esenciales y significativos.
6. Estén integrados y que sean interdisciplinarios.

7. Tengan una definición clara de los ejes transcurriculares que le dan sentido a la formación, tales como la ética y la investigación.
8. Propendan por el desarrollo de competencias cognoscitivas, comunicativas, habilidades y destrezas sociales, éticas y de valores.

En consonancia con la filosofía institucional y lo formulado en el PED, cada facultad cuenta con un comité curricular que hace seguimiento y evaluación curricular del programa; es en el comité donde se revisan los planes de estudio, las actas de aprendizaje, las modificaciones y las actualizaciones curriculares, las modificaciones de contenidos, los planes de transición y las propuestas de nuevos programas.

Una de las últimas modificaciones curriculares presentada ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es la implementación en pregrado de la cátedra FUCS, la cual busca la comprensión crítica de la realidad e incide en la formación como profesionales de la salud y agentes de transformación social. La cátedra FUCS contempla los aspectos institucionales, la legislación, el sistema de salud tanto nacional como internacional y los procesos comunicativos.

Como parte del proceso formativo y para el desarrollo de competencias en los estudiantes de los programas de pregrado y posgrado, la FUCS tiene como principales escenarios de práctica, mediante un convenio docencia servicio, el Hospital de San José y el Hospital Infantil Universitario de San José, lo que permite un adecuado desarrollo de actividades académicas de los programas y, de manera especial, las prácticas específicas de carácter académico, científico y tecnológico requeridas para la formación de los profesionales y especialistas (FUCS, 2014 ).

Dado este contexto la importancia de nuestra investigación radica en que la formación del ser humano, y específicamente en el área de salud, y en la que se asume una responsabilidad social, es de vital importancia que docentes, estudiantes y directivos orienten todos sus esfuerzos al logro de los propósitos misionales ya expresados, en el que las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas estén fundamentadas en los elementos del

modelo pedagógico, y complementado este con el aprendizaje significativo. Y es en esa interacción dinámica entre docentes y estudiantes, presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se deben ver reflejadas las apuestas de un modelo que propicia en el estudiante el sentido crítico, reflexivo, el desarrollo de las capacidades humanas, fundadas en el empoderamiento, la autonomía y la calidad de profesionales comprometidos con una sociedad más justa, equitativa y en paz (FUCS, 2014).

La práctica formativa se constituye en una estrategia pedagógica que tiene como propósito el desarrollo de competencias y habilidades del personal en formación y específicamente el recurso humano en salud.

Para hablar de la práctica formativa es necesario tener en cuenta la normatividad que desde los Ministerios de Educación Nacional, con la Ley 30 de 1992 y el Ministerio de la Protección Social y de Salud, desde la Ley 100 de 1993, que en el artículo 247 establece que el personal en formación en salud debe realizar prácticas que deben estar reguladas a través del convenio docencia servicio y los comités docencia servicio con el propósito de garantizar el desarrollo de las prácticas en el marco de la autonomía, autorregulación y la adecuada prestación de los servicios.

Y en la actualidad sigue vigente el decreto 2376 de 2010, que regula las condiciones en que se debe dar la relación docencia servicio entre las instituciones de educación superior y los diferentes espacios en los cuales el personal en formación puede desarrollar sus prácticas. De igual forma, este decreto define la práctica formativa como “la estrategia pedagógica planificada y organizada desde una institución educativa que busca integrar la formación académica con la prestación de servicios de salud, cuyo propósito es fortalecer y generar competencias, capacidades y nuevos conocimientos en los estudiantes y docentes de los programas de formación en salud en un marco que promueva la calidad de la atención y el ejercicio profesional autónomo, responsable y ético de la profesión” (Decreto 2376 de 2010, artículo 2). El vínculo entre la IES y los escenarios deben responder, en primera instancia, a

lo descrito en el programa formativo acorde con el nivel formativo y en concordancia con las necesidades de formación en un área específica del conocimiento.

Si bien la formación en salud requiere de un proceso formativo específico es a través de esta relación que se propician estrategias pedagógicas en beneficio de ambas instituciones, lo cual es acordado a través del anexo técnico, documento emitido por el Ministerio de Educación, el que contiene información de ambas instituciones, como del programa en general, el tipo de práctica a realizar con sus respectivas actividades, nivel de delegación, horarios y responsables de la supervisión de la práctica.

Como estrategia pedagógica, la práctica formativa, en acuerdo con la institución que sirve como escenario de práctica, y la Institución de Educación, definen en conjunto las actividades a desarrollar, productos derivados de la práctica, así como trabajos de investigación que benefician a ambas partes.

Un aspecto importante en la formación del personal en salud tiene que ver con la responsabilidad social que adquiere una institución formativa convirtiéndose esta en una estrategia que aporta de manera positiva al desarrollo integral de las instituciones educativas y de las instituciones en salud donde desarrollan los estudiantes la práctica.

La Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud cuenta con dos hospitales propios para la formación de los estudiantes: el Hospital de San José y el Hospital Infantil Universitario de San José, los cuales cuentan con certificados de habilitación, acreditación, recertificación y reconocidos en el 2014 como Hospitales Universitarios, y son los principales centros de formación de los estudiantes tanto de pregrado como de posgrados; hospitales que también tienen convenios docencia servicio con otras unidades académicas.

Esta alianza entre la universidad y los hospitales se realiza en el marco normativo y en el establecimiento en conjunto de planes de formación que propician la docencia y la investigación, enmarcados en los sistemas de garantía de la calidad, el cumplimiento de los

protocolos y guías de atención, garantizando la adecuada prestación del servicio a los pacientes que asisten a estos centros hospitalarios (Gómez, 2016).

Estas prácticas formativas se dan en un ambiente natural, dando lugar al encuentro del estudiante con problemas reales al entrar en contacto directo con los pacientes, la familia y la comunidad, hacen que estos espacios se constituyan en los lugares propicios para articular los conocimientos teóricos adquiridos en el aula con la práctica en un contexto real. Se da allí un nuevo proceso de aprendizaje en situaciones reales que requieren el desarrollo de la autonomía para la toma de decisiones del estudiante, decisiones caracterizadas por la responsabilidad y la ética en todos sus actos; en este proceso el rol del docente adquiere importancia como orientador de esa práctica para desarrollar en el estudiante la reflexión y el pensamiento crítico de cara al cuidado de la persona, la familia y la comunidad.

Aquí son varias las estrategias pedagógicas que el docente debe tener en cuenta en el contexto clínico: el aprendizaje basado en problemas (ABP) con la revisión de casos clínicos (Pinilla, 2011); el uso de estrategias reflexivas como la interrogación didáctica, la empatía didáctica y el silencio pedagógico por parte de los docentes de prácticas contribuye a fomentar la reflexión del estudiante y su aprendizaje significativo. Se constituye por lo tanto la práctica reflexiva en la clave para la formación de los docentes de práctica y para el aprendizaje de los estudiantes.

Importante resaltar el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad e inter profesionalismo, aspectos en los que adquiere importancia el rol del docente como guía del proceso de aprendizaje del estudiante durante la práctica formativa, ya que es el docente quien debe propiciar espacios de interacción con otros profesionales, lo que permite a los estudiantes en formación apropiarse de nuevos conocimientos, reconocer el saber del otro, el respeto, la alteridad y la empatía, para tomar la mejor decisión respecto al manejo, tratamiento y cuidado de la persona.

Ahora bien, en el proceso de aprendizaje los estudiantes de V semestre de Enfermería, realizan sus prácticas formativas en: cuidado del paciente en situaciones críticas en salud,

prácticas desarrolladas en IPS, en unidades de cuidado intensivo, urgencias y servicios de oncología. Espacios que requieren del estudiante, por un lado, tener conocimientos teóricos sólidos y, por el otro, construir nuevos conocimientos derivados del contacto con un ambiente real, espacio propicio para un aprendizaje significativo y en el que el docente es facilitador en esta nueva adquisición de conocimientos, buscando oportunidades en la realización de procedimientos y actividades asistenciales y académicas que refuercen la formación integral en el ser, el saber y el saber hacer. Algunas de las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes de V semestre, en el escenario se encuentran: la revista de enfermería, la participación en la revista médica, las revisiones de tema, el análisis clínico, la interrogación didáctica, entre otros, estrategias que favorecen al aprendizaje, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la reflexión, la autonomía y la autorreflexión en un contexto real en el cual el estudiante debe ser consiente de cada una de sus acciones.

## **7 Marco teórico**

Para abordar el tema objeto del presente estudio, cuyo propósito consiste en analizar la coherencia del modelo pedagógico constructivista con las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula de clase y los escenarios de práctica de la FUCS, es necesario tener en cuenta aspectos relacionados con la educación, la pedagogía, los actores que participan en estas, así como la institución, los docentes, los estudiantes y el contexto político, social y cultural que permean el diseño curricular y la elección de un modelo pedagógico presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, las políticas educativas a través de sus reglamentaciones en la Constitución Política, la ley General de Educación y los lineamientos del Ministerio de Educación, hacen que las instituciones educativas y, en especial, las que forman el recurso humano en salud, como es el caso de nuestra investigación, deban acogerse a estas reglamentaciones; y, por el otro, acoger los lineamientos que desde el sector salud se promulgan, hacen que las instituciones de educación superior en salud alineen su Proyecto Educativo Institucional y sus aspectos misionales en respuesta al marco legal vigente.

Así mismo, la educación se constituye en una responsabilidad social para proveer a la sociedad profesionales con una formación holística e integral con conocimientos disciplinares sólidos, con competencias y habilidades en el área disciplinar y con capacidades éticas y humanas para tomar decisiones y proponer alternativas de solución a las problemáticas de salud.

De ahí la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje en el área de la salud, proceso que es dinámico, de interrelación entre docentes y estudiantes, que se da en espacios como son el aula de clase y los escenarios de prácticas, lugares en los cuales están presentes las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por el docente, las cuales deben ser coherentes con la propuesta pedagógica institucional, en este caso con el modelo constructivista. Si bien por muchos años ha predominado el modelo conductista y aún sigue estando presente, la incorporación de elementos del modelo constructivista dentro del proceso enseñanza-aprendizaje favorece en estudiantes y docentes el pensamiento crítico, creativo, reflexivo, el trabajo interdisciplinario y la generación de nuevos conocimientos.

Para dar cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la institución, se consultaron documentos institucionales como: Proyecto Educativo Institucional 2014, disponible en la página de la FUCS; el Documento orientador para el diseño de actas de aprendizaje y descriptores acta de aprendizaje, diseñados por el Director de la oficina del núcleo social humanístico y electivo, los cuales están en cada una de las facultades de la institución y son de libre acceso para consulta por los docentes; otros de los documentos son: el acta de aprendizaje, anexo técnico y cuadro de rotación de V semestre de la asignatura “Cuidado de enfermería a la persona adulta en situaciones críticas”, que reposan en la secretaría académica de la Facultad de Enfermería, a los cuales tienen acceso los docentes y estudiantes de este semestre; otro documento que aporta a la investigación es el desarrollado por la facultad de Instrumentación Quirúrgica denominado “Metodologías del programa de Instrumentación Quirúrgica de la FUCS”, disponible en la decanatura de esta facultad.

A continuación, se abordarán conceptos y propuestas frente al modelo pedagógico,

modelo pedagógico constructivista, prácticas pedagógicas y estrategias didácticas en salud y en enfermería.

## **7.1 Modelo Pedagógico**

Para comprender el concepto de modelo pedagógico se parte de la conceptualización de modelo como la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Es una construcción teórica que pretende dar cuenta de un fragmento de la realidad; es una estrategia lógica para relacionar elementos que representan una situación compleja (Carvajal, 2002).

Los modelos son construcciones mentales que nos permiten hacer representaciones de lo real para orientar nuestra acción sobre y en lo real. Una actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación: cuando el individuo prefigura en su mente la acción que va a ejecutar a continuación, la está planeando, pre-ordenando, modelando (Garcés, 1994).

En lo referente a la conceptualización de modelo pedagógico, en el ámbito de la educación se hace necesario construir modelos que permitan comprender el proceso educativo desde las dimensiones del desarrollo humano y que se constituyan en paradigmas para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía y que puedan dar respuesta por lo menos a los siguientes interrogantes:

¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Con qué estrategias técnico-metodológicas? ¿A través de qué contenidos, prácticas o experiencias? ¿A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación? ¿Quién predomina o dirige el proceso, el maestro o el alumno? (Flórez, 2005)

En este sentido el modelo pedagógico describe las relaciones, establece rasgos y mecanismos comunes a través de los cuales se reproducen formas particulares de la relación social y del conocimiento; explora las relaciones entre los conocimientos, la estructura organizativa, la forma de comunicación dentro y en otros contextos: político, económico y

cultural. Por lo tanto, las metodologías utilizadas, los recursos didácticos, las evaluaciones, dan cuenta de las concepciones pedagógicas que se manejan.

Un modelo pedagógico, en términos generales, debe incluir: el Alumno (tipo de persona que se desea formar); el Maestro (qué debe saber y qué debe enseñar) y el saber (la disciplina o saber específico a aprender).

Para Garcés un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar; es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. Este autor describe los diferentes modelos pedagógicos que han estado presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los años, como son el tradicional, el romántico, conductista, social y constructivista, cada uno con características que difieren una de la otra en cuanto a metodologías, estrategias didácticas y, especialmente, en el rol del docente y del estudiante, modelos que han evolucionado en respuesta a los contextos políticos, sociales y culturales de cada país y del mundo (1994).

#### **7.1.1 Modelo pedagógico constructivista.**

El constructivismo, que se ha venido implementando como pedagogía educativa en el último siglo, tiene como objetivo entender el conocimiento como una construcción esquemática y paulatina que se nutre de la interacción social, de la realidad y de los saberes previos del individuo. Que autores como Piaget, Vygotsky o Ausubel, entre otros, estén inmersos en el entendimiento del conocimiento como construcción, enriquece el discernimiento frente a la función del constructivismo en la educación, ya que los enfoques de cada uno de estos autores hacen referencia a que el aprendizaje es una construcción propia que se encuentra mediada por factores cognitivos, sociales y afectivos en continua interacción (Tünnermann, 2011).

Es claro que las representaciones cognitivas que intervienen en los procesos de adquisición de los aprendizajes tienen que ver con esquemas individuales específicos, determinados estos por las etapas de desarrollo del individuo; sin embargo, estos son modificados, deconstruidos y reconstruidos gracias a la interacción social. El constructivismo prepondera la interacción social dentro de este proceso, porque la esencia de construir aprendizajes se encuentra en lo que se hace con la realidad y no en saber que esa realidad existe. Las realidades de los educandos son tan diversas como comunes; la pedagogía constructivista permite comprensiones que cuestionan dogmas universales, y conminan a reestructurar teorías; la duda, el cuestionamiento, el análisis y la reflexión crítica, son consecuencias del proceso constructivista como pedagogía.

El aprendizaje representa hoy un reto para los educadores desde el impacto que traen los medios de comunicación en el siglo XXI; el estudiante se encuentra inmerso en una maraña de información que contamina y afecta la puesta en práctica de construcciones esquemáticas e internalizadas de los aprendizajes; el facilismo de la obtención de información conlleva a la representación de someras verdades de la ciencia, sin entendimiento de la ciencia en sí y, peor aún, sin cuestionamiento de dicha ciencia. El constructivismo como pedagogía representa la resistencia a la inmediatez en el aprendizaje, supone un proceso, una interacción donde se contrasta lo adquirido con la realidad existente, donde los esquemas previos serán transformados si y solo si la comprensión resultante del proceso de construcción de un nuevo aprendizaje lo sustenta (Cubero, 2005).

Teniendo en cuenta el contexto anterior y tomando como referente a Mario Carretero (2005), para quien el constructivismo

Básicamente es la idea que el individuo-tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia, que se produce día a día como resultado entre la interacción entre esos factores (p.24).

Identificando tres tipos de constructivismo: 1. El aprendizaje es una actividad solitaria: Aportes de Piaget, Ausubel y la psicología cognitiva. El estudiante aprende al margen del contexto social. 2. Con amigos se aprende mejor: Que según aportes de Piaget y Vygotsky: Es la interacción social la que favorece el aprendizaje dado que en esta se generan desequilibrios cognitivos que causan un cambio conceptual, en donde el efecto de la interacción y el contexto social actúan sobre el mecanismo de cambio y el aprendizaje individual. 3. Sin amigos no se puede aprender: Para Vygotsky, el conocimiento es un producto social, en el cual el estudiante se encuentra en una constante negociación de contenidos que están arbitrariamente establecidos por la sociedad, estando el énfasis en el intercambio social.

En los procesos de enseñanza aprendizaje y, específicamente en el marco de un modelo constructivista, es necesario tener en cuenta las condiciones requeridas en este proceso como son: la motivación del estudiante, reconocer los conceptos previos, movilizar los recursos cognitivos, construcción individual y colectiva del conocimiento, retroalimentación del proceso y comunicación de la nueva estructura de conocimiento.

En coherencia con lo expuesto anteriormente y en relación con el modelo pedagógico que una institución apropia, Tünnermann (2011) hace la reflexión frente a la importancia del modelo educativo de una institución el cual debe estar alineado con la misión, la visión, los valores corporativos y las políticas de la organización. Se constituye el plan estratégico de desarrollo de una institución en la bitácora que permite hacer visibles los procesos misionales y alcanzar las metas propuestas. El modelo educativo de una institución de educación superior es, por lo tanto, la “brújula intelectual” que orienta las acciones para transformar el quehacer de la institución, procurando estar a la vanguardia de los acelerados cambios en la sociedad producto de la globalización y la emergencia de las sociedades del conocimiento. Materializar el modelo permitirá que la universidad se constituya en un centro de educación y aprendizaje permanente donde cada espacio será un ambiente de aprendizaje y de construcción del conocimiento. El Modelo es un dispositivo en continuo proceso de

construcción cuyo propósito es la formación integral, siendo este un eje primordial en todo proceso formativo, lo cual se ve reflejado en la calidad de sus egresados, capaces de adaptarse a los requerimientos actuales, los avances tecnológicos, la resolución de problemas y toma de decisiones con pensamiento crítico, creativo y reflexivo en los diferentes contextos. Es en el currículo en el que se logra la expresión de la filosofía, los métodos y estilos de trabajo de una institución y donde el modelo adquiere relevancia. Así, recupera importancia el diseño curricular como el vínculo de los paradigmas de aprendizaje siendo el estudiante, en el constructivismo, el protagonista de su propio aprendizaje con la disposición de “aprender a aprender” para seguir aprendiendo durante toda la vida. Con lo expuesto aquí se determinan los componentes a tener en cuenta en el rastreo realizado durante la investigación para encontrar la relación entre el modelo pedagógico institucional planteado por la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud- FUCS, con las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas desarrolladas por los docentes (FUCS, 2014).

La FUCS, en su PEI (2014), plantea que para hacer posible su razón social, toma elementos del modelo pedagógico constructivista puesto que, en él, se estructuran de manera integral las funciones sustantivas de la institución como son la docencia, la investigación y la proyección social, y las adjetivas o complementarias como son la gestión, la administración, evaluación y recursos financieros. Esta conjunción de funciones y factores permiten de una manera objetiva la formación integral de profesionales en las áreas de ciencias de la salud.

La filosofía de la FUCS concibe la educación como un proceso dinámico y evolutivo que implica una acción conjunta de docentes y estudiantes, reconociendo en estos a un ser bio-sico-social y espiritual en proceso de formación y a los educadores como dinamizadores y orientadores del proceso enseñanza- aprendizaje, lo cual es complementado por el aprendizaje significativo, partiendo de que toda nueva información se incorpora en forma sustantiva a la estructura cognitiva del estudiante, siendo el aprendizaje más eficaz que el

memorístico, ya que incorpora las tres fases de dicho proceso: la adquisición, la retención y la recuperación.

De igual forma se interpreta el aprendizaje como la búsqueda de significados y se privilegia tanto la motivación del estudiante como la relación entre la institución educativa, la comunidad y la vida.; así mismo, concibe la verdad como un proyecto elaborado, en donde la relación teoría-práctica se constituye en un proceso esencial y la relación docente-estudiante como uno de diálogo, cooperación y apertura permanente.

Se concibe la institución educativa como una institución social en la cual se propician ambientes para vivir la democracia, la solidaridad y la cooperación, siendo este el espacio en el que la persona se realice y no solo para que aprenda “a aprender”, y “a hacer”, sino que “aprenda a ser”.

Dentro de los lineamientos pedagógicos de la FUCS está el interés por desarrollar en el estudiante un espíritu científico acorde a las exigencias de la sociedad, basados en nuevos métodos educativos, éticos, humanísticos y sociales en la búsqueda de la fuente del concomimiento y del aprendizaje y el vínculo entre educación, sociedad y desarrollo integral del ser (FUCS, 2014).

Para materializar estos lineamientos cobra importancia la práctica pedagógica docente, en la cual, el docente a través de las diferentes didácticas de distribución del conocimiento, priorice la pedagogía de la producción o creación del conocimiento en otras palabras una pedagogía de la investigación.

Cabe aclarar que la acción práctica de toda teoría pedagógica es el currículo, el cual se hace evidente en el aula de clase o en algunos otros escenarios de enseñanza aprendizaje, lo que significa que cada teoría o modelo pedagógico genera de una manera u otra un currículo diferente, por tanto, una didáctica diferente.

Ahora bien, el proceso enseñanza-aprendizaje es un proceso dinámico, en espiral y continuo en el que convergen docentes y estudiantes, y más cuando se toman elementos del

constructivismo como propuesta pedagógica institucional, como es el caso de la FUCS, complementando el modelo con fundamentos del aprendizaje significativo, que tiene como propósito movilizar en el estudiante nuevos conocimientos que propendan por su desarrollo en las esferas del ser, de saber y del saber hacer, condiciones de vital importancia en la formación del profesionales del área de la salud (FUCS, 2014).

## 7.2 Aprendizaje significativo

Si bien hablar y entender el aprendizaje significativo nos lleva a considerar los diferentes enfoques constructivistas en educación, propuestos por (Barriga, 1999): la teoría genética del desarrollo intelectual, las teorías del desarrollo humano de la información, la teoría sociocultural del desarrollo humano y el aprendizaje, y la teoría del aprendizaje verbal significativo, las cuales engloban la educación como una práctica social y socializadora.

Y en lo relacionado con la conceptualización del constructivismo, Frida Díaz Barriga (1999), citando a Coll (1990), plantea que hay tres aspectos a tener en cuenta:

- El proceso de aprendizaje es, en últimas, responsabilidad del alumno.
- El alumno reconstruye un nuevo conocimiento producto de la interacción social.
- La función docente consiste en guiar y orientar de manera intencionada los procesos de construcción del alumno para articularlo con el saber culturalmente organizado.

David Ausubel, así como otros teóricos cognitivistas, parte del hecho de que el aprendizaje está asociado a la reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y de esquemas cognitivos que tiene el estudiante. En este sentido el alumno, para Ausubel, es un procesador activo de la información, dado su carácter organizado y sistemático (Barriga, 1999).

Cabe aquí resaltar los tipos de aprendizajes que se pueden dar en el aula de clase, en el que están presentes dos dimensiones: la primera dimensión tiene a su vez dos tipos de aprendizajes: por *recepción* y por *descubrimiento*; y en la segunda dimensión los

aprendizajes pueden ser *por repetición* y *significativo*. La interacción de estas dimensiones deriva en *las situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo*.

Aprendizajes que están presentes de manera progresiva en el proceso formativo y evolutivo del estudiante, en el que el más deseado es el aprendizaje significativo que conlleva a un alto nivel de adquisición e integración de conocimientos de tal forma que adquieran un sentido y relación con el nuevo aprendizaje.

Es de resaltar que en todo proceso de aprendizaje están presentes los contenidos curriculares, los cuales comprenden tres áreas básicas: los contenidos declarativos (el saber qué se dice, qué declara), contenidos procedimentales (el saber hacer o el saber procedimental) y el aprendizaje de contenidos actitudinales (saber ser); estas últimas son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivo), que se aprenden en el contexto social y que implican juicios evaluativos, que se expresan de manera verbal y no verbal.

En consideración con lo anterior, entramos en el complejo mundo de la formación del profesional en el área de la salud, en el que se configuran las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que debe apropiarse el docente para la enseñanza en esta área específica del conocimiento y las cuales deben obedecer a la propuesta pedagógica institucional y a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y futuros profesionales.

### **7.3 Prácticas pedagógicas y didácticas constructivistas en salud**

Antes de hablar de prácticas pedagógicas y didácticas constructivistas en salud, es importante diferenciar las prácticas pedagógicas de las estrategias didácticas, para lo cual recurrimos a Chevallard (1998), para quien las prácticas pedagógicas son la capacidad que tiene el docente para transformar el saber que posee en un saber posible de ser enseñado, y susceptible de ser apropiado por los estudiantes; esto implica un proceso de

despersonalización por parte del docente y de, en el marco de la teoría constructivista, descentrarse como el poseedor del conocimiento.

Como estrategia didáctica se entiende “el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (ITESM, 2010: 5).

Por lo anterior es importante conocer cómo los docentes desarrollan las prácticas pedagógicas, las cuales se entienden como los métodos de enseñanza o el conjunto de momentos o técnicas necesarias para el desarrollo de aprendizajes en el alumno y, por ende, el desarrollo de competencias propias de su profesión; lo cual se encuentra permeado por las políticas institucionales descritas en el proyecto educativo, la percepción que el docente tenga sobre estas prácticas pedagógicas así como otros factores que determinan el rol del docente (Carrasco, Pérez, Torres y Fasce, 2016).

En este sentido cobra importancia la reflexión que el docente hace de su práctica, constituyéndose él en el investigador de su propia práctica, y más cuando se está educando en el ámbito de la salud, la cual se encuentra influenciada por el modelo conductista y, por ende, por prácticas pedagógicas tradicionales. Esta reflexión conllevó a que los docentes se replantearan alternativas conducentes a transformar dichas prácticas hacia un modelo basado en el diálogo de saberes lo cual favorece el proceso formativo en salud, el del docente y el de proceso de enseñanza aprendizaje (Torres., et all 2010).

En términos de educación en salud y el impacto social que esta tiene, esta debe estar orientada al diálogo de saberes y en constante interacción con otros saberes sociales, culturales, históricos y políticos en sí, en su visión de mundo, de su realidad y la comprensión de estos. Fundado además en el respeto por el otro, siendo la permanente reflexión del educador una actitud de equilibrio frente a las diferentes resistencias, actitud en la cual debe primar el diálogo, la concertación y la autonomía, con el propósito de buscar la transformación tanto del educador como del educando (Bastidas, et al, 2009).

Un aspecto importante a considerar en las prácticas pedagógicas del docente consiste en que estas se encuentran determinadas por el tipo de aprendizajes adquiridos a través de su proceso de formación, lo cual va configurando lo que es ser un buen profesor, siendo estas experiencias un predictor de sus prácticas docentes; sin embargo, el estar inmerso en un contexto socioeducativo y los cambios vertiginosos producto de la globalización conlleva a que el docente de forma permanente esté aprendiendo y reaprendido a enseñar y haga una reflexión acerca de sus prácticas pedagógicas que propendan por el desarrollo de aprendizajes en los alumnos (Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán. 2013).

En este proceso es necesario que el docente conozca cómo es que aprende el estudiante e identifique cuáles son esos estilos y estrategias de aprendizaje, además del rol que asume como docente universitario y, específicamente en el área de la salud, el docente debe articular dos competencias: por un lado, la de sus conocimientos científicos y técnicos propios de su disciplina y, por otro lado, lo pedagógico.

Como aspectos que el docente debe tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de cara a sus prácticas pedagógicas y estrategias didácticas, Santibáñez (2007) propone cuatro consideraciones:

1. Enseñar y aprender son procesos interdependientes en los cuales el docente debe verificar los aprendizajes de los alumnos a través de la interacción y el diálogo con los alumnos en las diferentes actividades propuestas tanto en el aula como en las actividades clínicas, prácticas y del laboratorio.

2. El docente como un facilitador, un guía: siendo el docente quien estimule en los estudiantes de forma permanente la investigación y el desarrollo de la autonomía para que el estudiante se apropie de su conocimiento siendo reflexivo y crítico frente a su proceso de formación. Además, el docente del área de la salud posee un saber científico propio de su disciplina, que se encuentra soportado por su experiencia clínica y comunitaria, lo cual le da un gran bagaje para construir el conocimiento junto con los educandos.

3. Ser competente, saber enseñar: En este aspecto el docente debe utilizar las mejores estrategias, técnicas y recursos acordes a los contenidos y que permitan desarrollar en el estudiante el aprendizaje.

4. Importancia que tienen los estudiantes y su aprendizaje: en este aspecto confluyen elementos tan importantes en la formación del estudiante en la cual se articulan los conocimientos con la práctica, se reflexiona sobre esta y se evalúa, en la que participe de manera vivencial lo crítico, racional, funcional (aplicado), valorativo y espiritual, el desarrollo y progreso del estudiante, no solo como profesional del área de la salud sino también de su desarrollo como persona.

En concordancia con lo anterior y sin pretensión de considerar al docente como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sí se constituye en el generador de cambio y de innovación en la educación; el docente de forma permanente está aprendiendo y re-aprendiendo a enseñar, lo cual está influenciado por el contexto social y educativo ya que es este el que lo lleva a determinar sus actuaciones; de ahí la importancia de la reflexión docente de cara a sus prácticas pedagógicas, las cuales conllevan a un perfeccionamiento cada vez más exigente y acorde a los cambios y necesidades de la comunidad, de país y de las tendencias mundiales, entendiendo que la labor docente no termina cuando los estudiantes egresan de la universidad, siendo continuo este aprendizaje a través de su vida académica (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

Como parte importante del proceso enseñanza- aprendizaje, el rol del docente frente al proceso formativo es de invaluable riqueza; de ahí la importancia de su participación en los cambios curriculares de tal forma que, por una parte, pueda analizar la información para identificar los factores que posibilitan la apropiación o no de los principios de las renovaciones curriculares reflejados en sus prácticas pedagógicas y, por otro lado, pueda explorar conceptualizaciones acerca de cómo el profesor interpreta y orienta su actuar educativo. De esto surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo los procesos de renovación curricular en programas de formación profesional en Ciencias de la Salud impactan las

prácticas pedagógicas de los profesores? ¿Cuáles son los factores que posibilitan la apropiación de los principios de las renovaciones curriculares en las prácticas pedagógicas de los profesores en programas de formación profesional en Ciencias de la Salud? En este contexto cobra importancia la relación existente entre el saber del maestro y sus prácticas pedagógicas, las cuales se encuentran influenciadas por las experiencias personales de enseñanza, de aprendizaje y los aspectos socioculturales en los que introduce métodos, metodologías y herramientas metodológicas. Todos estos elementos entran en interacción entre maestro y estudiante en el proceso formativo; de ahí la importancia de involucrar al docente en los procesos curriculares para que sus prácticas pedagógicas estén orientadas y alineadas al proyecto curricular y que, a su vez, reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas para transformarlas (Daza, 2010).

Como parte de la reflexión que hace el docente frente a sus prácticas pedagógicas y la incorporación de nuevas estrategias surgen una serie de alternativas que favorecen el quehacer del docente y, por ende, el proceso de enseñanza aprendizaje; y una de estas hace referencia las nuevas tecnologías como recursos en el proceso formativo, las cuales se deben incorporar en las instituciones educativas, estar a disposición de la comunidad académica y ser apropiadas tanto por el docente como por el estudiante. En este sentido el rol del maestro toma varios matices debiendo introducir en sus prácticas pedagógicas el uso de la tecnología y capacitarse en esta. Es de importancia reconocer que las nuevas tecnologías favorecen el proceso de enseñanza- aprendizaje y que estas también promuevan en el estudiante su formación profesional, desarrollen su autonomía y participación en procesos de investigación favoreciendo el trabajo colaborativo. Sin embargo, es necesario que las nuevas tecnologías respondan a un modelo constructivista dentro del proceso de aprendizaje (Said., et all 2015).

Se constituye en un reto para el docente planificar de manera cuidadosa las estrategias pedagógicas, las cuales deben estar en correspondencia con el contexto histórico, social y político, y el proceso de enseñanza debe estar centrado en el aprendizaje de los alumnos constituyéndose el docente en el guía para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas. Para

el logro de estas se hace necesaria la selección de métodos o didácticas orientadas a propiciar en el estudiante el análisis crítico, la reflexión para dar solución a las diversas problemáticas planteadas, utilizando métodos como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de casos, las simulaciones, el aprendizaje basado en proyectos, las discusiones, el aprendizaje colaborativo en el aula, el método de situación, el aula invertida, entre otros. Los que se pueden combinar con técnicas participativas, mapas conceptuales, mentefactos, gráficos, demostraciones, y otros que favorezcan el desarrollo de las actividades formativas.

Cada uno de estos métodos tiene unas características específicas y potencian en el estudiante el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y sociales que le van a permitir conocerse a sí mismo, respetar al otro, aceptar las diferencias, desarrollar la creatividad, la comunicación y aprender a convivir (Montes y Machado, 2011).

Delgado y Solano (2009) plantean dos tipos de estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, es importante definir cada una. Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (p. 4).

Estos autores nos presentan una conceptualización integrada a su vez por dos conceptos complementarios. Uno, las estrategias de aprendizaje que involucran los procedimientos y pasos además de las habilidades propias de los estudiantes y que se caracterizan por la flexibilidad hacia la resolución de problemas y retos de orden académico, siendo determinante para los procesos de aprendizaje en los entornos educativos. Dos, las estrategias de enseñanza entendidas como los elementos que se consideran “ayudas” propuestas por el docente para facilitar el procesamiento y entendimiento de la información suministrada en el desarrollo del proceso educativo. Sobre este aspecto, otros autores han ampliado la discusión

conceptual frente al papel de estos dos componentes. Uno de dichos autores es Flórez (2005), quien plantea que:

Las estrategias cognitivas se diseñan para que el estudiante aprenda a pensar, se auto enriquezca en su interioridad, con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que le permitan resolver y decidir situaciones académicas y vivenciales. Los aprendizajes, en ese sentido, serán significativos y requieren de la reflexión, comprensión y construcción de sentido.

Por tanto, estas estrategias cognitivas aportan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y pueden darse por intermedio de las estrategias didácticas generando, de esta forma, un aprendizaje significativo. Igualmente, en el marco de estas definiciones se realiza un pequeño contexto histórico en donde se referencia el proceso mediante el cual fue necesario en la década de 1970 introducir este tipo de estrategias para facilitar el aprendizaje y mejorar el pensamiento en los estudiantes sobre la premisa de “aprender a aprender”. No obstante, dichas estrategias no fueron suficientes para los fines perseguidos, por lo que fue necesario el diseño e implementación de programas destinados a “enseñar a pensar”. Se amplía, según lo reseñado, la complejidad del proceso de aprendizaje permitiendo mejores resultados en los estudiantes. Ahora bien, las estrategias de aprendizaje, según Díaz Barriga (2010), a su vez se asumen como “un procedimiento y al mismo tiempo un instrumento psicopedagógico que el estudiante adquiere y emplea intencionalmente como recurso para aprender significativamente”.

#### **7.4 Prácticas pedagógicas constructivistas en enfermería**

El constructivismo como teoría del aprendizaje sobre la que se configuran prácticas pedagógicas en las que participan los diferentes actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la que estudiantes y docentes se encuentran inmersos en entornos que los

nutren de experiencias que los proveen de procesos de comprensión cada vez más complejos, lo cual deben demostrar en la acción, y en la que se conjugan aspectos cognitivos, sociales, afectivos y espirituales que configuran a cada persona y la determinan en su formación profesional (Ordóñez, 2004).

El formar a una persona, y específicamente en la profesión de enfermería, se constituye en un reto ya que el aprender a cuidar a otro en sus diferentes dimensiones requiere que este proceso de formación esté liderado por profesionales que no solo posean el conocimiento teórico y científico, sino que además en su ejercicio como docentes incorporen prácticas pedagógicas que estén centradas en cómo aprende el estudiante, y se generen ambientes de aprendizaje propicios que motiven e incentiven al estudiante en la búsqueda de experiencias que fortalezcan sus conocimientos y habilidades; siendo este el punto donde se articula la teoría con la práctica y en el que se vinculan los pilares de la educación: el saber, el saber-hacer, el saber ser y el saber convivir. El estudiante es copartícipe de su proceso de aprendizaje, con una relación entre docente y estudiante enseñando y aprendiendo juntos; en este sentido se resaltan como componentes importantes de este proceso la sensibilización del estudiante frente a las problemáticas sociales, el incentivarlo para ser crítico, reflexivo y con actitudes y aptitudes para proponer alternativas de solución, hacer uso de las herramientas tecnológicas de las que dispone y estar en permanente actualización de los cambios en su entorno a nivel nacional e internacional. Se constituye en un reto para las instituciones formadoras en salud, y en especial para los docentes, plantear innovaciones que les permitan interiorizar sus propios principios de cuidado en la vida cotidiana y constantemente en el hacer y pensar pedagógicos (Waldow, 2009).

Es así como la práctica reflexiva del docente se debe constituir en la clave para promover en el estudiante la búsqueda permanente de experiencias que los lleven a realizar análisis, reflexión y construcción de propuestas de solución ante los diferentes dilemas y situaciones en las que se encuentran inmersos en el proceso de atención; se favorece en el estudiante la responsabilidad y rol activo en su aprendizaje, proceso en donde el rol del docente está

centrado en la experiencia y el estudiante, propiciando el desarrollo de la autonomía del alumno, a través de estrategias y espacios de reflexión didácticos que van favorecer el desarrollo integral del profesional de enfermería (Rodríguez y Medina, 2016).

Para empoderar al estudiante en su proceso de aprendizaje, el docente se convierte en pieza clave, quien a través de estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el diálogo como base para el proceso de enseñanza aprendizaje, estrategia pedagógica de extensión, estrategia pedagógica centrada en la investigación, estrategia orientada hacia la salud internacional, estrategia orientada hacia la informática y mapas conceptuales. Favorecen en el estudiante el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de cara a situaciones simuladas que le permitan plantear diferentes alternativas de solución y, además, se promueve con estas estrategias didácticas el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas. Estas estrategias se deben incorporar desde el inicio del proceso de formación profesional y estar presentes hasta el final de la carrera, las cuales deben estar alineadas con el modelo pedagógico institucional, de tal forma que el estudiante apropie el modelo y esté en la capacidad de exigirlo en los diferentes espacios académicos. La propuesta pedagógica se hace visible a partir de la relación entre docente-estudiante, el diálogo de saberes que promueven la problematización, la discusión, el consenso y la sistematización del conocimiento de las actividades desarrolladas. La coherencia entre las prácticas pedagógicas y el modelo constructivista, está enfocada en la solución de problemas, que favorecen el análisis, la crítica, la reflexión, la humanización y la integración de los conocimientos del estudiante (Achury, 2008).

Si bien el proceso de enseñanza se constituye en una responsabilidad social en la cual se forma para la vida, y más en el contexto universitario, para desempeñarse en un contexto laboral es necesario que el proceso formativo esté construido sobre bases sólidas que favorezcan el desarrollo integral del ser humano en los aspectos cognitivos, afectivos, sociales, éticos y políticos que le permitan desarrollarse como ser humano, característico esto de una formación con enfoque constructivista. En la educación superior las condiciones

didácticas que gestiona el docente deben estar enfocadas en el que aprende de manera tal que orienten al desarrollo del estudiante en los aspectos cognitivo-afectivo-social, con pensamiento crítico, capacidad para integrar conocimientos y habilidades para dar solución a los problemas, favoreciendo así el logro de las competencias profesionales definidas en el currículo y requeridas por la sociedad (Rivera, 2016).

## **8 Marco metodológico**

### **8.1 Enfoque y método de investigación**

El presente estudio es de corte cualitativo, ya que busca conocer los conceptos, sentimientos, emociones, vivencias, interacciones, procesos y percepciones que los participantes le dan al fenómeno estudiado, con el propósito de ser analizados y así dar respuesta a las preguntas de investigación y generar conocimiento (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

El enfoque del estudio es etnográfico, ya que esta investigación se realizó en el aula y los escenarios de práctica, espacios que permiten recoger datos descriptivos empíricos a través de técnicas como la observación no participante (Goetz y Lecompte, 1998). Cabe resaltar que estos espacios de formación, aula y escenarios de práctica, se constituyen en lugares propicios de interacción de conocimientos entre docente y estudiante, así como de reflexión frente a las prácticas pedagógicas que se imparten y, como lo propone Porlan (2002), dar un nuevo significado al proceso de enseñanza partiendo de una actitud cuestionadora conducente a la construcción y producción colectiva de nuevo conocimiento, en la que se interrelaciona la investigación, la acción y la reflexión crítica.

En el enfoque etnográfico se articulan tanto el proceso como el producto, ya que para su desarrollo se requiere realizar un trabajo de campo y un documento escrito. Siendo el trabajo de campo el proceso en el que el etnógrafo comprende una cultura y a través del documento escrito se da a conocer dicha cultura. Este tipo de investigación permite conocer y entender el ser humano en su contexto a través de un proceso de análisis y abstracción en el que el

investigador comprenda por qué se dan ciertos comportamientos y las condiciones en que estas se presentan; ahí radica la importancia de realizar trabajo de campo y observación participante (Sandoval, 2002).

En el ámbito educativo este tipo de investigación se constituye en la más apropiada, la cual le permite al docente hacer una reflexión sobre sus propias prácticas, los entornos en los que la desarrolla ya sea en el aula o en otro escenario, así como de sus procesos didáctico pedagógicos, convirtiéndose esto en una posibilidad de transformar su práctica docente en beneficio no solo de él sino de sus estudiantes y, por ende, de la comunidad educativa, requisito necesario para el mejoramiento y cualificación de la educación, desde su rol docente (Maturana, Gerson y Garzón, 2015), y para el caso específico de esta investigación, en la cual los docentes conocieron los objetivos, esto da el espacio para reflexionar frente a sus prácticas pedagógicas, estrategias didácticas y la propuesta pedagógica institucional, y movilizar a los docentes hacia la transformación de sus prácticas.

La importancia de la etnografía en esta investigación radica en que el estar cercanas a la realidad de las vivencias, en el aula de clase y los escenarios de práctica formativa, nos permitió conocer de primera mano cómo se dan las interacciones entre docentes y estudiantes, conocer los entornos en los cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas del docente y las diferentes estrategias utilizadas para promover en el estudiante el pensamiento crítico y reflexivo de cara a situaciones simuladas y en el contexto real, así como para movilizar en los estudiantes sus conocimientos.

## **8.2 Población y muestra/ participantes**

### **8.2.1 Tipo y estrategia de muestreo.**

- Para el desarrollo de nuestra investigación, se seleccionó una muestra por conveniencia, en la cual que se incluyeron por un lado directivos, quienes han participado de manera activa desde la construcción, la implementación, el seguimiento y la evaluación de los lineamientos institucionales, y por el otro, al tratarse de un semestre en particular, se seleccionaron docentes vinculados a la asignatura cuidado de enfermería a la persona adulta en situaciones críticas, así como estudiantes que se encontraban cursando esta asignatura, con los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

#### **8.2.2 Criterios de selección.**

##### ***Inclusión:***

- Administrativos en los que se incluyeron el vicerrector académico, director Núcleo Social Humanístico y Electivo, Decana Facultad de Enfermería, secretaria académica y coordinadora de prácticas.
- Docentes vinculados con la FUCS de un (1) año en adelante y que tenían a cargo tanto la teoría como la práctica de la asignatura de cuidado de enfermería a la persona adulta en situaciones críticas y que firmaron el consentimiento informado. Se anexa consentimiento informado Docentes. Anexo # 1
- Estudiantes de V semestre que cursaban la asignatura de cuidado de enfermería a la persona adulta en situaciones críticas y que firmaron el consentimiento informado. Se anexa consentimiento informado Estudiantes. Anexo # 2

##### ***Exclusión:***

- Invitados externos y docentes con vinculación menor a un año.

Como estrategia de reclutamiento: las investigadoras realizaron una socialización de los objetivos de la investigación y sus alcances a docentes y estudiantes de V semestre de la asignatura de cuidado de enfermería a la persona adulta en situaciones críticas, dando así la oportunidad a las personas que voluntariamente desearan participar en el estudio y a quienes se les entregó el consentimiento informado para su conocimiento y correspondiente diligenciamiento.

En esta socialización se dieron a conocer los beneficios de la participación, ya que los resultados de este estudio buscan identificar la alineación entre las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que están presentes en el aula y en el escenario de práctica, y el modelo pedagógico institucional. Conocer la percepción de docentes y estudiantes frente a estas prácticas pedagógicas y estrategias didácticas, tanto en el aula como en el escenario de práctica y su relación con el modelo pedagógico institucional, permitirá cualificar las prácticas docentes y, en conjunto, construir una propuesta de mejoramiento frente a la relación que debe existir entre el modelo pedagógico, las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas.

También se aclara que la participación en el estudio de los docentes no tuvo efectos punitivos ni repercusión en su evaluación de desempeño; de igual forma se especifica que para los estudiantes no tuvo ninguna consecuencia sobre su evaluación académica ni en su relación con los docentes.

El investigador principal se compromete a proporcionarles información actualizada obtenida durante todas las fases del estudio, mantener el anonimato de las entrevistas y observaciones realizadas y garantizar la custodia y confidencialidad de la información.

### **8.3 Técnicas e instrumentos de obtención de información**

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron como técnicas de recolección de información la observación no participante que se registró en diarios de campo y entrevistas semiestructuradas en profundidad.

La observación como técnica en la investigación cualitativa permitió conocer el comportamiento, las relaciones e interacciones de las personas en su entorno habitual, lo cual quedó registrado en un diario de campo, siendo este la fuente importante de información sobre las situaciones vivenciadas (Bonilla y Rodríguez, 1995).

La observación se realizó tanto en el aula como en los escenarios de práctica a docentes y los estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la siguiente manera:

En el aula se realizó tres veces por semana en los horarios de la mañana, de 8 a.m. a 12 m., en el salón 306, del Hospital de San José. Se llevó registro en el diario de campo en el que se describió lo observado durante el desarrollo de la clase, relacionado con las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas utilizadas por el docente durante el desarrollo de la clase. Se anexa Guía Observación de campo en aula. Anexo # 3.

El escenario de práctica en el cual se realizó la observación tanto a estudiantes como a docentes fue el Hospital de San José, en los servicios de urgencias y cuidado intensivo. La observación se realizó tres veces por semana en el horario de la mañana de 7 a.m. a 10 a.m., realizando registro en diario de campo de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas utilizadas por los docentes durante el desarrollo de la práctica. Se anexa Guía Diario de Campo. Anexo # 4.

En cuanto a las entrevistas semiestructurados en profundidad, estas permitieron detectar y comprender en detalle percepciones, sentimientos, emociones y experiencias individuales frente al fenómeno investigado. Para el registro de las entrevistas se contó con recursos como grabaciones previo acuerdo y consentimiento verbal con el entrevistado; también se llevó registro escrito de aspectos que el entrevistador consideró importantes (Robles, 2011).

En la entrevista semiestructurada también se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello – de igual forma- se establece un guion de preguntas. No obstante, las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada (Folgueiras, 2018, p. 3).

Las entrevistas semiestructuras y en profundidad se hicieron de la siguiente manera:

- Para los directivos se concertó cita previa para dicha entrevista por una sola vez, con una duración de 40 minutos, en las oficinas de cada uno de ellos en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Se anexa Guía Entrevista a Directivos. Anexo #5
- Para los docentes se concertó fecha y hora en las instalaciones de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, sala de reuniones del tercer piso edificio docente, con una duración máxima de 40 minutos. Se anexa Guía Entrevista a Docentes. Anexo #6
- Para los estudiantes se concertó fecha y hora en las instalaciones de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, sala de reuniones del tercer piso edificio docente, la cual tuvo una duración máxima de 40 minutos, de acuerdo con la disponibilidad de tiempo y que no interfiriera con su jornada académica. Se anexa Guía Entrevista a estudiantes. Anexo #7

Se les informó a los entrevistados que, de ser necesario, se programarían otros encuentros para profundizar la información previamente recolectada.

#### **8.4 Fases o etapas del proceso (procedimiento)**

Esta investigación se desarrolló por fases de la siguiente manera: La primera fase consistió en la identificación de las prácticas docentes y se realizó en tres momentos: primero, revisión de las metodologías presentes y descritas en el acta de aprendizaje de V semestre; segundo, se realizó la observación de las prácticas pedagógicas de V semestre, tanto en el aula como en el escenario de práctica, con el correspondiente registro en el diario de campo, para identificar la coherencia que había entre lo observado con lo registrado en los documentos institucionales. Tercero, se realizaron entrevistas a directivos, docentes y estudiantes, para identificar las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas presentes

en el aula, cuáles de estas eran las más utilizadas y las pertinentes en la adquisición de los aprendizajes para los estudiantes.

Para el abordaje de estos se utilizaron como técnicas de recolección de información la observación participante a través del registro en diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas en profundidad, los cuales fueron insumos para el análisis de la información.

Para la segunda fase y de manera simultánea se realizó el análisis de la información a través de la triangulación de lo encontrado en las actas, documentos institucionales, entrevistas y observación realizada; esta triangulación nos permitió obtener más información y producir conocimiento en los diferentes niveles lo que significó ir más allá del conocimiento hecho posible por un enfoque, lo que conlleva además a gestionar, promover y garantizar la calidad de la investigación de cara al fenómeno estudiado (Flick, 2007).

Así mismo, el análisis de la información recolectada en la fase I se examinó a partir de categorías predeterminadas y emergentes: pedagogía y didáctica de la FUCS, inducción del modelo por parte de la FUCS, pedagogía constructivista, coexistencia del modelo constructivista y conductista, incomprensión del modelo pedagógico constructivista, pedagogía conductista, estrategias didácticas y pedagogía Vs singularidades de los estudiantes; los hallazgos fruto del análisis categorial se constituyen en la base para la construcción de una propuesta que aporte estrategias que permitan evidenciar la coherencia entre proyecto institucional y las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica.

La tercera fase se realizará posterior a las conclusiones del estudio de investigación; la cual consistirá en la socialización a los participantes de los hallazgos encontrados, donde se plantearán recomendaciones para la cualificación de las prácticas pedagógicas.

## **8.5 Criterios éticos**

El presente estudio representa mínimo riesgo para la vida y la dignidad de los sujetos de investigación acorde con la Resolución 8430 de 1993; el instrumento aplicado en la entrevista correspondió a preguntas orientadoras relacionadas sobre las prácticas pedagógicas y didácticas, por un lado, aplicadas por los docentes y, de otro lado, se indagó sobre la percepción de los estudiantes en relación a dichas prácticas y estrategias didácticas para el aprendizaje. Se garantizó el anonimato, la custodia y confidencialidad de la información derivado del proceso de investigación, así como la autonomía de los participantes respetando sus decisiones durante la investigación, y dejando explícito en el consentimiento informado que la participación de los docentes en el estudio no tendrá efectos punitivos ni repercusión en su evaluación de desempeño; de igual forma para los estudiantes que participaron esto no tuvo ninguna consecuencia sobre su evaluación académica ni tampoco en su relación con los docentes. Se respetaron los derechos de autor, enmarcados en la norma APA VI.

Los beneficios de la participación consisten en presentar a la Facultad de Enfermería, el estado de la relación entre el modelo pedagógico institucional y las prácticas pedagógicas y didácticas encontradas tanto en el aula como en el escenario de práctica; estos hallazgos permitirán establecer herramientas que permitan articular las estrategias pedagógicas y didácticas, utilizadas por los docentes en los diferentes escenarios, con los lineamientos del modelo pedagógico planteado en el PEI.

## **9 Resultados y análisis de información**

Para el análisis de los datos se tomó como referente la propuesta de Auerbach y Silverstein (2003) quienes, influenciados por la teoría fundamentada, plantean un itinerario que facilita la sistematización y el análisis de la información cualitativa. Se inició entonces con la transcripción de entrevistas, de los registros de diarios de campo y la revisión de documentos, de los cuales se obtuvo gran cantidad de datos, siendo necesario organizarlos a través de nuevas lecturas e interpretaciones, que nos permitieron identificar unidades de significado,

para luego codificarlas por temas que estuvieran relacionados con nuestras inquietudes de investigación y posteriormente asignarles códigos a las categorías identificadas. Este proceso fue necesario realizarlo en repetidas oportunidades, hasta llegar a consolidar las categorías que dieran cuenta de los objetivos de la investigación, dando como resultado los ejes para la elaboración de los constructos teóricos.

Una vez determinadas las categorías procedimos con la construcción de la narrativa teórica que resume aquello que aprendimos acerca de nuestra inquietud de investigación. La narrativa se constituye en el puente que relaciona las preocupaciones de los investigadores y la experiencia subjetiva de los participantes (Auerbach y Silverstein, 2003); cabe aclarar que el proceso anterior es un proceso simultáneo y en espiral, en el que no es necesario terminar uno para pasar al siguiente paso.

Como herramienta para la codificación se utilizó el programa ATLAS. Ti versión 7.5.18, el cual permite desarrollar el proceso paso a paso para organizar la información de cada una de las transcripciones, categorizarlo, relacionarlo y llegar a una narrativa teórica. El proceso inicia con la selección de citas y la codificación de los textos, para luego hacer una conceptualización generando mayores relaciones y análisis (Rodríguez, 2014).

Finalmente, se realizó el análisis de la información a través de la triangulación de lo encontrado en los documentos institucionales (actas, anexos técnicos, cronogramas), con las entrevistas y observación no participativa (Rodríguez, y Medina 2016).

La información recogida se mantendrá bajo custodia del investigador principal; las transcripciones fueron realizadas por las investigadoras y se mantendrá el anonimato de las entrevistas y de la observación no participante. Esta custodia se mantendrá por dos (2) años y al cumplir estos se borrará toda la información y se eliminará del disco duro del computador y los documentos en físico se destruirán en un triturador de papel. Se garantiza que la identidad de los participantes en el estudio no se dará a conocer y no se incluirán variables susceptibles de identificación.

| Establecimiento de Categorías y Subcategorías a Analizar |                                       |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Categorías                                               | Sub categorías                        |
|                                                          | Modelo Pedagógico                     |
| Pedagogía y didáctica de la FUCS                         | Estudiantes                           |
|                                                          | Docentes                              |
|                                                          | Preparación Docente.                  |
| Inducción del Modelo Pedagógico                          | Conceptualización.                    |
| FUCS                                                     | Seguimiento y Evaluación en la        |
|                                                          | Implementación del Modelo Pedagógico. |
| Pedagogía Constructivista                                |                                       |
| Incomprensión del modelo pedagógico                      |                                       |
| constructivista                                          |                                       |
| Dificultades de implementación del                       |                                       |
| modelo constructivista.                                  |                                       |

Pedagogía Conductista.

Estrategias Didácticas

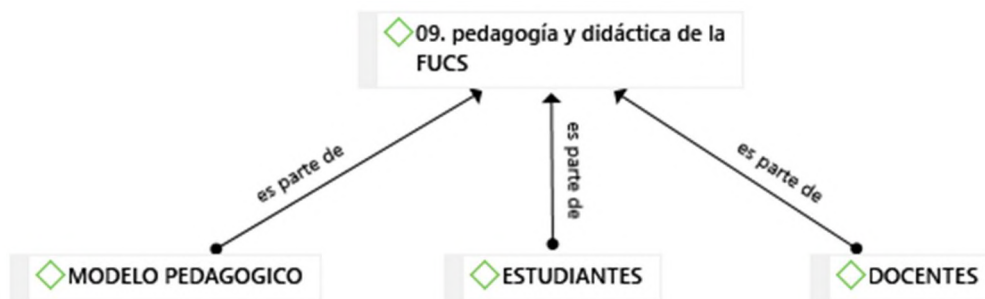
Pedagogía vs Singularidades de los  
estudiantes

---

Tabla 1 categorías y subcategorías analizadas.

A continuación, se hace un análisis detallado de las categorías preestablecidas y emergentes:

## **9.1 Pedagogía y didáctica de la FUCS**



### Red 1. Categoría pedagogía y didáctica de la FUCS

Esta red presenta gran cantidad de códigos vinculados. Para efectos de facilitar su interpretación agrupamos dichos códigos en las tres subcategorías: “Docentes”, “Estudiantes” y “Modelo Pedagógico”. En el análisis de las categorías que integran el tema de la “pedagogía y didáctica de la FUCS”, la información identificada en las entrevistas y documentos consultados que dio cuenta de estas tres grandes subcategorías.

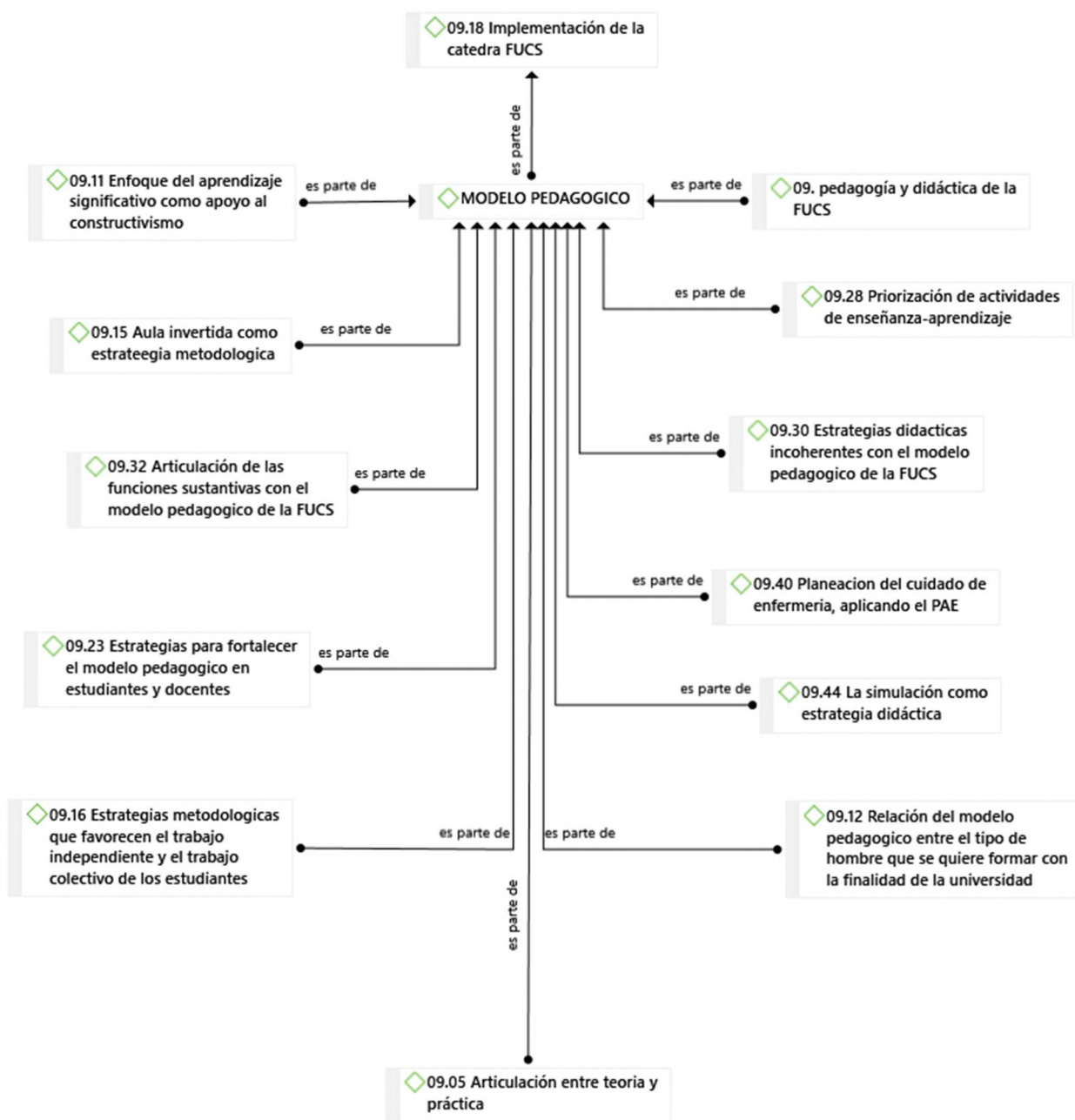
Partiendo de la base referida al origen de la FUCS y su vínculo con el Hospital de San José, el cual fue gestado en 1902 por la iniciativa de eminentes médicos de la época con el objetivo de construir un Hospital General para ejercer la medicina y la cirugía, enseñar estas disciplinas, y atender a la población de bajos recursos económicos (FUCS, 2014), se logra establecer algunos apartes referidos a la vocación de la clínica que permiten inferir parte de la naturaleza de la FUCS. Por un lado, busca establecer como lugar de enseñanza el hospital, lo que supone un ejercicio teórico práctico entre el quehacer de la actividad médica como tal y el ejercicio académico de enseñanza. Y por el otro, la vocación de servicio del hospital, dirigido al favorecimiento de las comunidades más vulnerables.

De otra parte, en los documentos internos de la FUCS encontramos una serie de referencias que permiten establecer que mucho del soporte pedagógico se basa en el constructivismo. Por ejemplo, en el documento Acta de aprendizaje Cuidado de Enfermería al Adulto en situación crítica (2017) se lee:

La metodología se propone desde un enfoque constructivista donde el actor principal es el estudiante y el docente guía el desarrollo del proceso de enseñanza abordando tres dimensiones: cognitiva, afectiva y expresiva, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema a abordar para lograr un cambio conceptual del cual sea consciente junto con la construcción del aprendizaje de manera reflexiva y aplicada (pág. 11).

Es decir, se reconoce el conocimiento de los estudiantes y se orienta desde lo cognitivo, lo afectivo y lo expresivo buscando realizar una transformación en el mecanismo por intermedio del cual se realiza el proceso de formación puntualizando en el papel del estudiante como protagonista.

En relación con el tema del modelo pedagógico, en la red emanada de esta subcategoría y presentada a continuación podemos observar que es la que más códigos tiene vinculados. Igualmente hacen énfasis en la relación existente entre teoría y práctica. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la FUCS plantea que esta entidad “promueve, cultiva y enfatiza el trabajo en equipo, la utilización de dinámicas de grupo y de producción social, tanto material como intelectual, en interacción permanente de la teoría con la práctica” (FUCS, pág. 29. 2014). Pero, además de la relación entre la teoría y la práctica, se establece como prioritario la promoción de actividades pedagógicas que promuevan lo colaborativo, en la medida en que busca el trabajo en grupo.

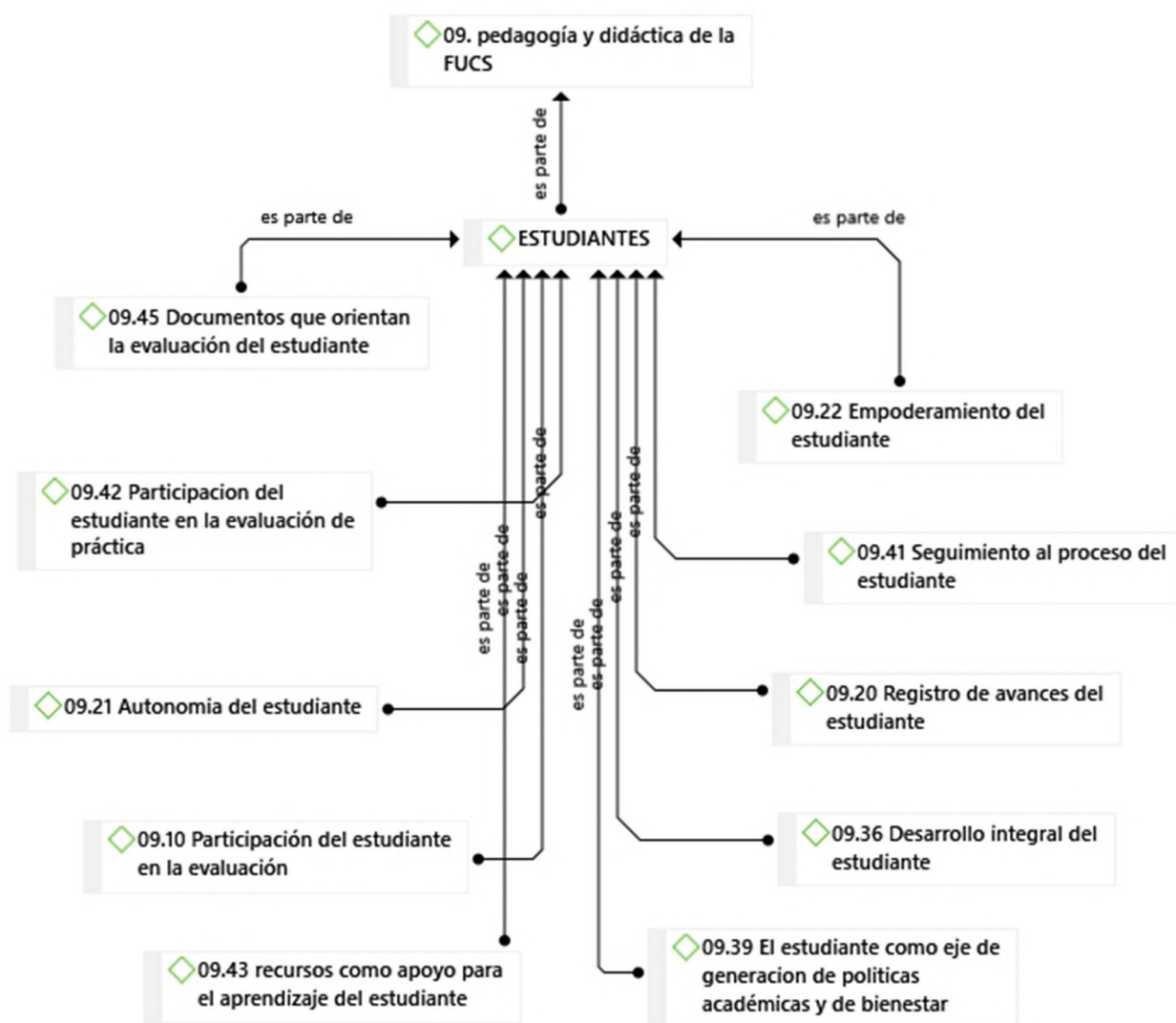


Red 2. Subcategoría de pedagogía y didáctica de la FUCS- Modelo Pedagógico

Se encuentra como explícita la relación entre el modelo pedagógico y el constructivismo como fundamento epistemológico de dicho modelo. En entrevista con uno de los directivos de la Institución, se recuerda que “se inició un proceso en la FUCS de re- significación del modelo pedagógico y en el nuevo PEI, que se reformuló en el año 2014, se plantea ya como una apuesta el modelo pedagógico constructivista, apoyándose en un enfoque del aprendizaje significativo”, el cual se plasma, incluso, en la creación de la “ruta metodológica constructivista” contemplando una serie de actividades integradas en clave de facilitar una interacción con alto grado de dinamismo entre docente y estudiante, propiciada por la pertinencia de las estrategias implementadas.

La implementación del modelo constructivista ha llevado a que la FUCS implemente la cátedra FUCS que, básicamente, busca aprender desde el constructivismo, lo que ha implicado apuntar a la consolidación de un equipo docente que se asuma como constructivista, pero además que los mismos estudiantes sean constructivistas; esto se logra a través del modelo pedagógico constructivista en el que la relación se hace relativamente horizontal profesor- estudiante; estudiante-profesor. Igualmente, a través de las actas de aprendizaje se enmarcan los propósitos concretos del diseño curricular de parte de los docentes:

La definición de las competencias del saber, hacer y ser en el marco de la articulación del objeto de estudio de las disciplinas, los propósitos de formación, el perfil de egreso que los estudiantes de pregrado y posgrado desarrollan con el diseño de las asignaturas o rotaciones que posibilitaron su consecución (Martínez, 2018).



Red 3. Subcategoría de pedagogía y didáctica de la FUCS- Estudiantes

De otra parte, los estudiantes asumen su papel dentro del modelo constructivista en la medida en que se involucran en un proceso de autoevaluación que les aporta desde la experiencia para determinar su nivel de aprendizaje y satisfacción frente al proceso pedagógico: *“yo pongo si me faltó algo, si no me faltó algo, o sea si el sitio de prácticas me funcionó, sí o no me funcionó y entonces pues hasta el momento los dos sitios de práctica*

*que tuve pues han estado bien y la evaluación del anecdotario también estuvo bien”* (Entrevista No. 2, estudiante 2, noviembre 13 de 2018); lo anterior plantea una postura de autoevaluación frente a los lugares en donde se realiza la práctica y también frente al mecanismo de evaluación definido como el “anecdotario” el cual permite realizar un registro en anecdotario individual del estudiante de los procedimientos realizados con su correspondiente observación y retroalimentación.

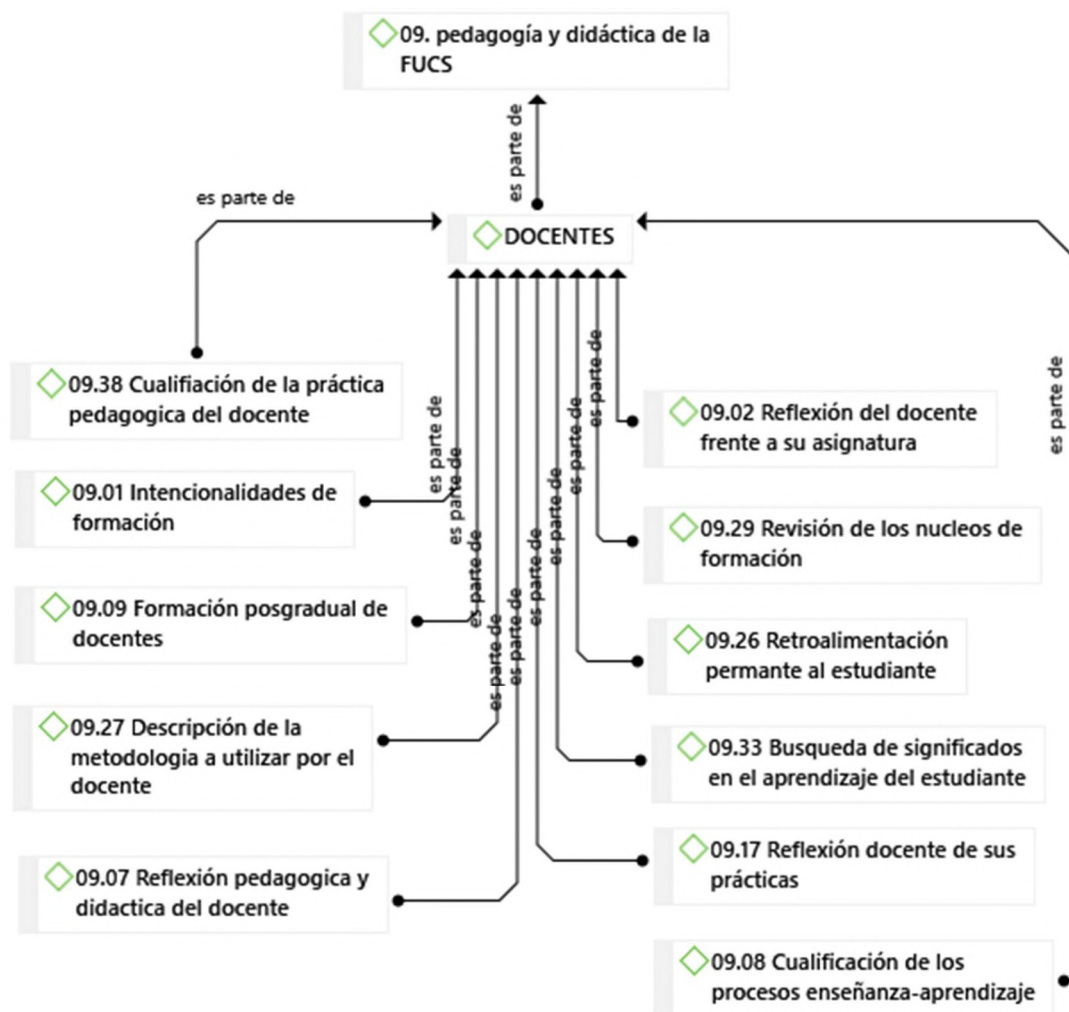
Se identifica que existe una voluntad institucional por asumir y promover el modelo constructivista, voluntad que encuentra su concreción en las diversas actividades pedagógicas y documentos de trabajo que orientan el accionar curricular de la institución. Tal como se plantea en la guía para el diseño de actas de aprendizaje: “atendiendo al principio de secuencialidad curricular se definirá pedagógica e intencionadamente el momento en el que los estudiantes van a aprender, las estrategias metodológicas y didácticas, los recursos a emplear y la forma de evaluar los aprendizajes” (FUSC 2018 a).

En relación con la subcategoría que recoge las impresiones acerca del papel del estudiante en el marco del diseño pedagógico, según una de las docentes entrevistadas, se hace palpable de la siguiente manera:

*“El modelo pedagógico propuesto por la FUCS es un modelo constructivista; es un modelo donde uno tiene que brindarles herramientas a los estudiantes para que él cree su propio conocimiento dándole todas las herramientas que él necesite. También puede ser basado en problemas donde él tenga la autonomía de resolverlo y analizarlo y de dar posibles soluciones a esos problemas en situaciones”* (Entrevista No.5, docente 1, noviembre 23 de 2018).

De hecho, una de estas herramientas es el “anecdotario”. A su vez, el proceso de retroalimentación complementa este tipo de herramientas en tanto “debe tener la capacidad de influir positivamente en el proceso de aprendizaje, así como ofrecerle al alumno herramientas que le permitan desenvolverse con autonomía y adquirir conciencia sobre el proceso de aprendizaje” (Comité Curricular FUCS, 2018 b). Igualmente se reconoce y

estimula el desempeño académico de los estudiantes; al respecto se plantea: “el rendimiento académico de los estudiantes genera políticas de estímulo y reconocimiento. Las decisiones académicas y de bienestar tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes mediante la participación de ellos en organismos e instancias de deliberación y dirección” (FUCS, 2014). Así las cosas, la FUCS concentra su accionar orientado al proceso integral de aprendizaje de los estudiantes, facilitando su proceso académico y de adquisición de conocimientos.



Red 4. Subcategoría de pedagogía y didáctica de la FUCS- Docentes

El papel de los docentes, de acuerdo al ejercicio de indagación, es central en el modelo pedagógico de la institución. De hecho, se plantea en una de las entrevistas realizadas a directivos, *“que es gracias a su experiencia y reflexión docente desde donde salen las adecuaciones y modificaciones al modelo educativo de la institución”* (Entrevista No.13, Director del Núcleo social Humanístico y Electiva, noviembre 30 de 2018). El desarrollo metodológico se distribuye de manera tal que se da un peso significativo a las actividades que priorizan la participación activa de los estudiantes:

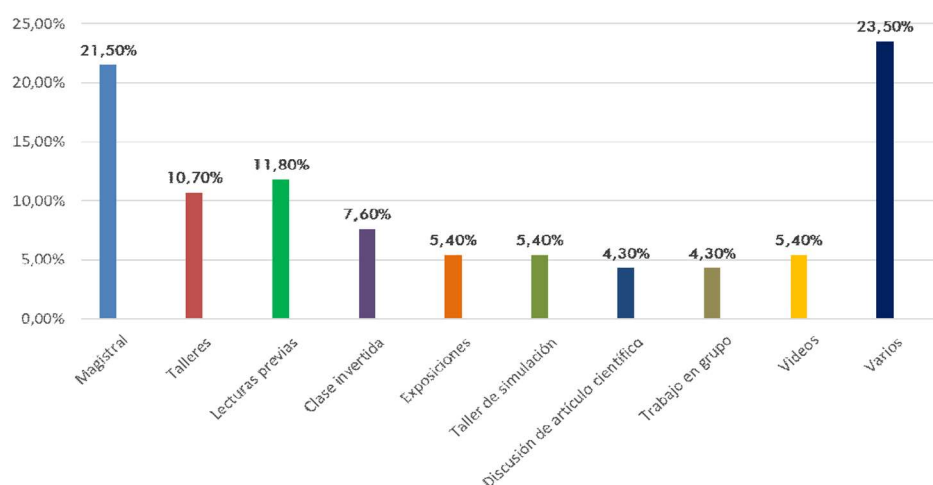


Gráfico 1. Tomado de Actas de aprendizaje del programa de instrumentación quirúrgica.

Solo el 21,5% corresponden a actividades académicas en donde el docente presenta y desarrolla un tema de manera autónoma (magistral); las demás, como observamos, dan un alto grado de participación a los estudiantes en el proceso formativo con actividades que los vinculan y promueven su participación en las sesiones. A su vez el proceso de construcción de contenidos para las áreas curriculares se base en la reflexión pedagógica y didáctica. “En este sentido y como estrategia de apoyo a la gestión curricular se presentan los descriptores pedagógicos para los componentes del acta de aprendizaje para que los y las docentes plasmen las intencionalidades pedagógicas y didácticas desde una postura reflexiva que

posibilite cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (FUCS, 2014). Tanto la FUCS como su equipo docente, al igual que los estudiantes, se integran en un todo coherente que busca, desde el constructivismo, realizar las transformaciones necesarias para hacer del proceso pedagógico un ejercicio de construcción conjunta de saberes.

Finalmente reseñamos una reflexión planteada en una entrevista que remite al papel de la autorreflexión de parte de los docentes:

*“Lo que más nos importa es que el docente reflexione sobre su práctica y le encuentre sentido a lo que está haciendo y que él mismo haga unos vínculos entre esa estrategia pedagógica o didáctica que él está utilizando y cómo eso que él está haciendo en el aula que es real, porque no es ficticio, es real, eso que él hace tiene unos vínculos con el constructivismo; cuando él es consciente de eso él, digamos que él potencia lo que está haciendo”* (Entrevista No. 13, Director del Núcleo social Humanístico y Electiva, noviembre 30 de 2018).

Se pretende por medio de la reflexión propia generar sentido para vincular el hacer con el modelo constructivista, en donde la práctica pedagógica y estrategias estén en coherencia con el modelo institucional propuesto. De esta manera podemos concluir que la FUCS se ha esforzado por implementar un modelo constructivista que poco a poco se ha venido implementando, tanto que actualmente la carga curricular presenta una gran cantidad de alternativas pedagógicas y estrategias vinculadas al constructivismo.

## **9.2 Inducción del modelo pedagógico por parte de la FUCS**

En esta categoría se da cuenta del proceso de inducción realizado por la FUCS en relación con el modelo pedagógico dirigido principalmente a los docentes, pero también a los estudiantes cuando comienzan sus estudios en la institución. Se agruparon al igual que en la categoría “Pedagogía y didáctica de la FUCS” en tres subcategorías. Estas son: “Preparación

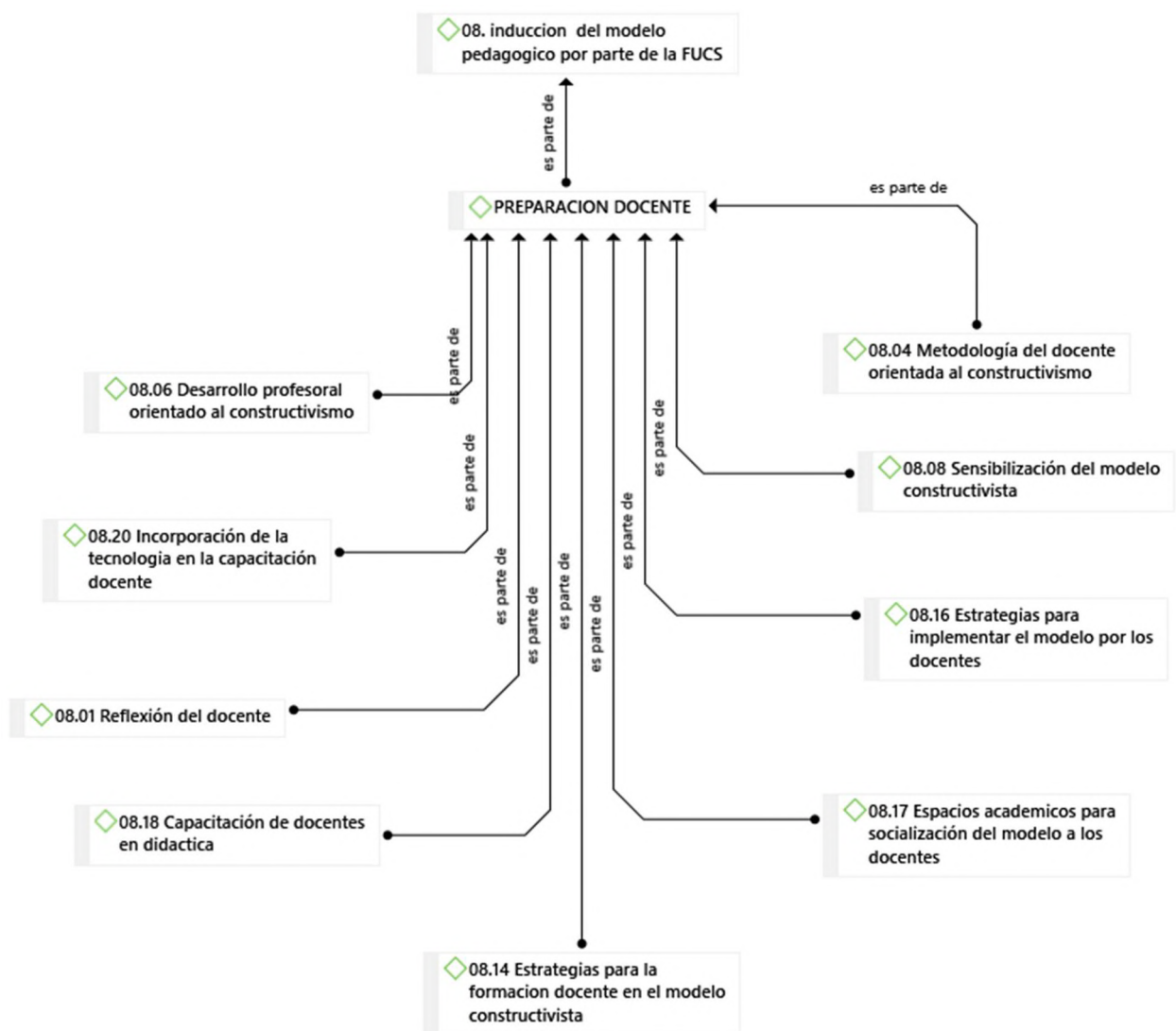
Docente”, “Conceptualización del modelo pedagógico” y “Seguimiento y evaluación a la implementación del modelo pedagógico”.



#### Red 5. Categoría Inducción del modelo

La grafica presenta la relación de las tres subcategorías con la categoría central. Seguidamente presentaremos cada una de estas subcategorías con sus respectivas derivaciones o códigos vinculados.

La primera es la subcategoría “Preparación docente”; en la siguiente red se presentan los códigos asociados a dicha categoría:



#### Red 6. Subcategoría de inducción del modelo - preparación docente

Esto indica, de manera tentativa, que la FUCS concentró esfuerzos significativos en preparar al equipo docente para adoptar el modelo pedagógico. De esta primera subcategoría se resalta la incorporación de la tecnología como herramienta para el proceso de formación docente. Según el docente paciente crítico *“esto ha servido para actualizar conocimientos en otras áreas: nosotros durante las vacaciones entre cada semestre siempre tenemos cursos virtuales que nos brinda la FUCS; yo hice un curso virtual de investigación avanzada y ese*

*curso te da todas las herramientas que tú necesitas para buscar hacer un proyecto de investigación”* (Entrevista No.5, Docente 1, noviembre 23 2018). Los cursos virtuales son una herramienta dentro de las estrategias metodológicas conducentes a la formación del docente en el constructivismo. En relación con esto uno de los directivos entrevistados manifiesta: *“tenemos unos talleres, que son los talleres (...) de formación y actualización docente para el cuidado de la vida y esos talleres van encaminados a formar a los docentes en el constructivismo y en las estrategias metodológicas”* (Entrevista No. 13, Director del Núcleo social Humanístico y Electiva, noviembre 30 de 2018).

La justificación a este ejercicio se da, principalmente, en la necesidad de la constante actualización de contenidos y de formación a través de la sensibilización.

*“Primero debe haber un ejercicio de sensibilización y formación que es permanente; digamos que para eso la universidad ha destinado a la oficina del Núcleo social humanístico electivo y currículo, donde todo el tiempo estamos haciendo formación y capacitación a los docentes y actualización a los docentes de cara a lo que es el modelo pedagógico constructivista”* (Entrevista No. 13, Director del Núcleo social Humanístico y Electiva, noviembre 30 2018).

Como se puede ver, se hace énfasis en el modelo pedagógico constructivista, que es la apuesta pedagógica de la FUCS, con miras a que los docentes tengan conocimientos claros sobre este tema. Otro de los directivos amplía la manera como la FUCS hace este proceso:

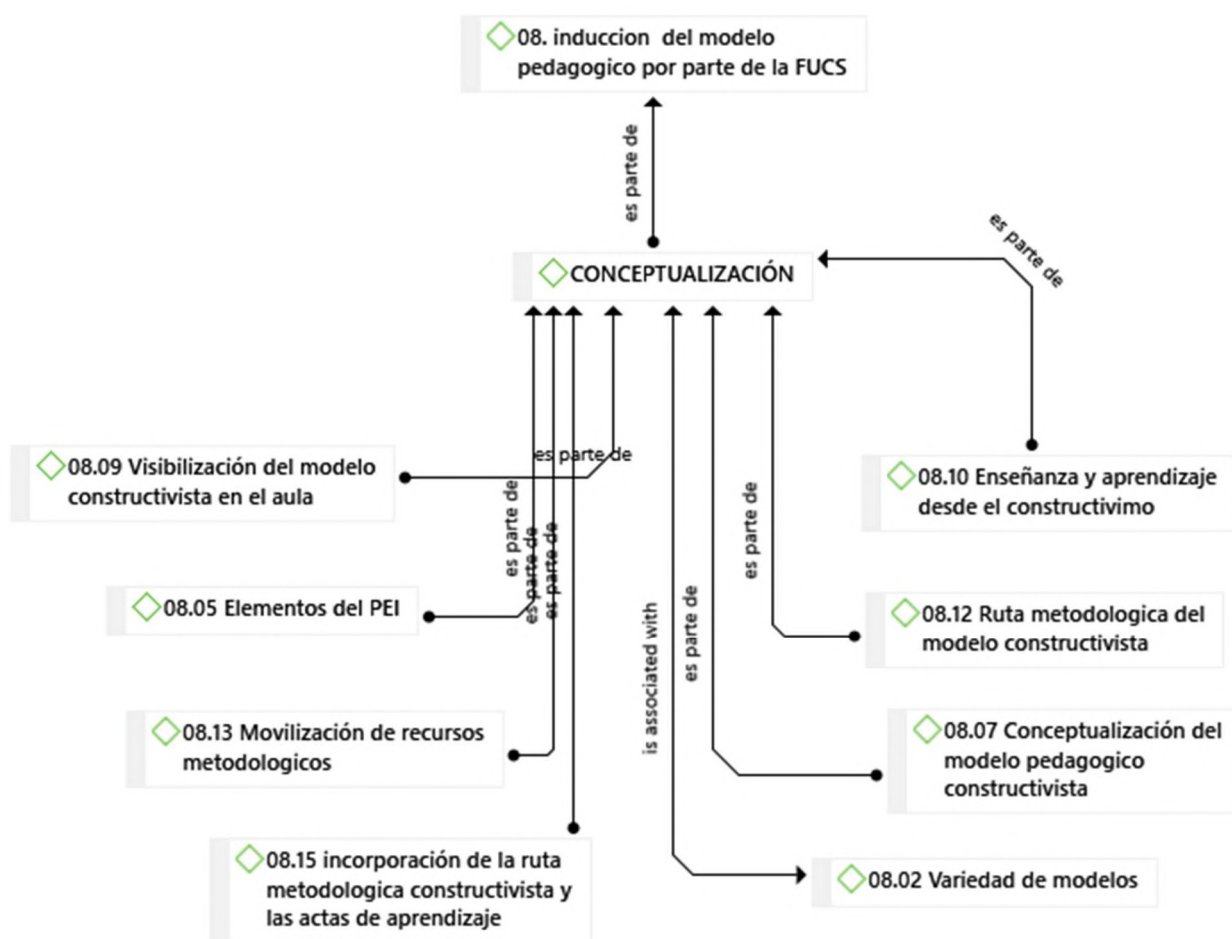
*“La FUCS ha implementado una serie de estrategias como son, por ejemplo, el diplomado en docencia inicialmente, que se sigue desarrollando, tanto presencial como virtual; otra estrategia es la especialización en docencia; y en el camino está la maestría en docencia, que son situaciones o circunstancias que van, o formas de enseñar de educar a los docentes, para que cambien su manera de enseñar”* (Entrevista No. 10, Vicerrector Académico, diciembre 14 de 2018).

La propuesta pedagógica de la FUCS se encamina a generar unos paquetes de programas académicos de nivel posgradual (especialización y maestría), enfocados en la profundización en docencia y, de esta manera transformar las prácticas tradicionales de los docentes.

La FUCS implementa mecanismos que permiten establecer el nivel de articulación entre las estrategias metodológicas y evaluativas con el modelo pedagógico, a través de algunas preguntas orientadoras que se encuentran en el documento orientador para el diseño de actas:

¿Cuáles estrategias metodológicas son las más pertinentes para abordar los contenidos que garantizan el desarrollo de las competencias propuestas en la asignatura o rotación desde la perspectiva pedagógica constructivista? ¿Cuáles criterios, estrategias e instrumentos son los más pertinentes para evaluar los contenidos que garantizan el desarrollo de las competencias propuestas en la asignatura o rotación? (Martínez, 2018).

En relación con la segunda subcategoría, es decir “Conceptualización del modelo pedagógico”, en la siguiente red vemos los códigos asociados:



Red 7. Subcategoría de inducción del modelo - Conceptualización

Podemos evidenciar en la práctica propia de la conceptualización, un rigor de alto nivel, que ha llevado a una búsqueda a través de talleres que pretenden conceptualizar el modelo constructivista. De esta manera lograron realizar un ejercicio de marco conceptual para facilitar las labores de formación en estos temas:

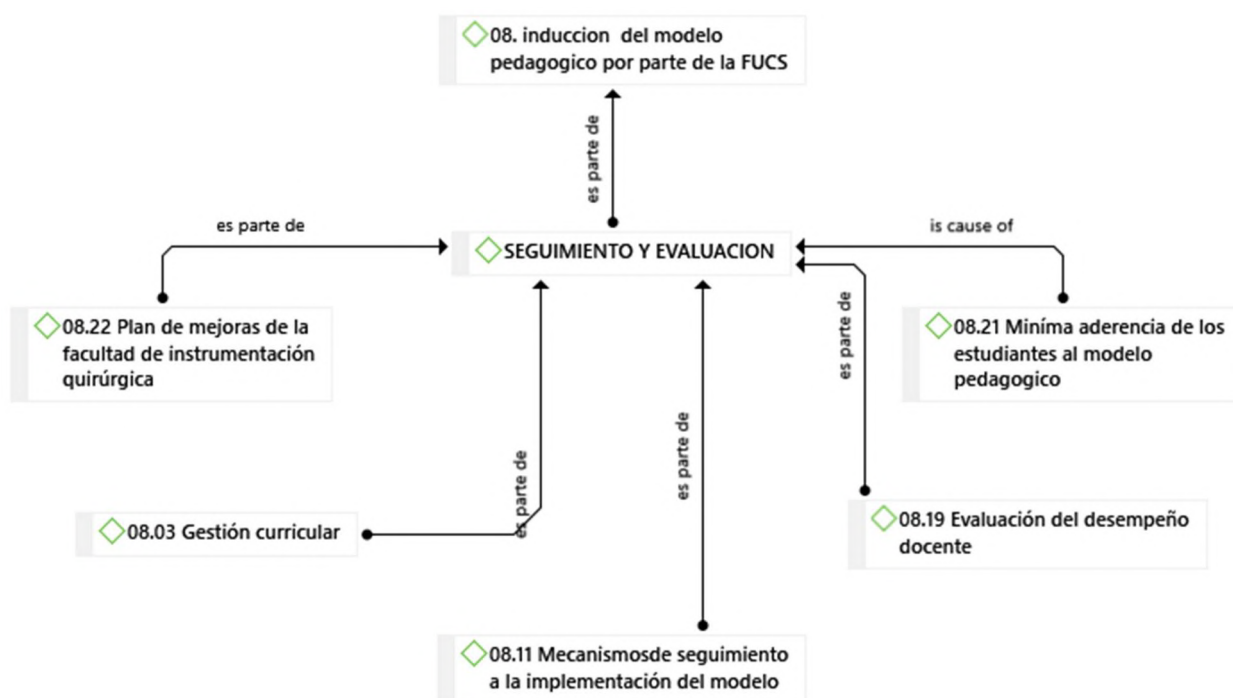
*“Entonces hemos venido desarrollando desde la dirección del núcleo social y humanístico lectivo, una serie de talleres de conceptualización porque lo primero que tenemos que conceptualizar y que la comunidad comparta, es cuando hablamos de modelo*

*pedagógico, de qué estamos hablando; y segundo, ¿Cuáles son los elementos que, digamos, [son] distintivos desde una perspectiva constructivista? Hicimos una revisión de literatura y encontramos que hay digamos, 7 momentos que son claves dentro de una propuesta constructivista”* (Entrevista No. 13, Director del Núcleo social Humanístico y Electiva, noviembre 30 de 2018).

Se busca un acuerdo conceptual entre la comunidad académica de la FUCS principalmente con sus docentes y de esta manera facilitar la construcción, revisión y ajuste del modelo pedagógico. De hecho, la catedra FUCS se establece como el espacio donde confluyen tanto docentes como estudiantes para formarse desde el modelo constructivista.

*“Se plantea una reflexión interesante frente a lo que sería preparar una clase desde el constructivismo y aprender desde el constructivismo”* (Entrevista No. 13, Director del Núcleo social Humanístico y Electiva, noviembre 30 2018), *“en tanto la primera se ubica como deber del profesor y la segunda como propósito del estudiante. Esta conceptualización deviene en ruta metodológica. Se plantea un ejercicio compartido entre docente y estudiante de mutua reflexión que permite la aplicabilidad del modelo. Es decir, lo conceptual y lo metodológico se unen en la ruta posibilitando darle un grado de organización y coherencia al hacer dentro del proceso pedagógico. Básicamente se incorporan elementos que permiten complejizar el sujeto pedagógico desde la reflexión, es decir, se busca que sea el docente mismo el que identifique sus acciones constructivistas a través de la autorreflexión, entonces lo que hicimos fue diseñar un documento orientador con unas preguntas orientadoras, para que los docentes respondiendo esas preguntas puedan digamos diseñar las actas de aprendizaje enfocadas desde el constructivismo, pero hay otro elemento muy importante es que para nosotros es más importante hacer visible, que lo que el docente hace muchos de los, de los asuntos que el docente hace en el aula son constructivistas, pero el docente no lo sabe si, cada vez que el docente hace retroalimentación ahí hay un punto constructivista”* (Entrevista No. 13, Director del Núcleo social Humanístico y Electiva, noviembre 30 2018).

La tercera subcategoría, “seguimiento y evaluación a la implementación del modelo pedagógico”, se visualiza de la siguiente manera:



Red 8 Subcategoría de inducción del modelo -. Seguimiento y Evaluación a la implementación del modelo pedagógico.

En la red se puede observar la integración de las acciones que desde la FUCS se realizan para ejercer un adecuado control en la implementación del modelo. Por ejemplo, “se reseña la revisión curricular realizada en el 2017, a través de las actas de aprendizaje. Estas permiten establecer la unidad didáctica como orientación al perfil del egresado y en la metodología” (Entrevista No. 11, Secretaría académica, octubre 24 de 2018).

Igualmente se realizan evaluaciones periódicas para determinar la forma como los docentes aplican el modelo. Se han implementado, a su vez, planes de mejoramiento en los cuales se conciben, entre otras, la capacitación a docentes, realizar los diagnósticos de las metodologías de los aprendizajes de la asignatura del programa, y verificar las metodologías del aprendizaje dentro del modelo pedagógico de la FUCS.

A su vez, la figura de comité curricular sirve para hacer seguimiento a los procesos pedagógicos buscando determinar el nivel de cumplimiento del proyecto pedagógico.

*“La construcción colectiva es tal vez lo más difícil y lento que uno puede tener; eso es un proceso de seguimiento, es un proceso de retroalimentación; para eso están los comités curriculares de cada una de las facultades y los diferentes mecanismos que se tienen: para garantizar que efectivamente eso se esté llevando a cabo”* (Entrevista No. 13, Director del Núcleo social Humanístico y Electiva, noviembre 30 de 2018).

Podemos concluir que la FUCS realiza toda una serie de acciones para garantizar que se cumplan los objetivos acordados con el fin de facilitar la adecuada implementación del modelo pedagógico constructivista: desde el mismo proceso de la inducción de sus docentes y las acciones de reforzamiento continuo tanto en el transcurso del semestre como en los intersticios entre semestres. Igualmente cobra validez y relevancia la implementación de planes de mejoramiento orientados al acompañamiento y seguimiento de los docentes. No obstante, nos parece relevante citar aquí un fragmento de la entrevista realizada a la estudiante 1 en relación al modelo pedagógico, dado que, aunque en sus palabras no tiene claridad frente a la denotación del modelo pedagógico constructivista, en el momento de realizar la descripción de las actividades docentes presenta un escenario, por lo demás, muy didáctico. A continuación, un fragmento:

*Eida: ¿En algún momento te hicieron la inducción, donde te dijeron cuál era el modelo pedagógico?*

*Kiara: Sí, yo recuerdo que a mí me dijeron el modelo pedagógico, hasta me dieron un folletico.*

*Eida: ¿En qué semestre?*

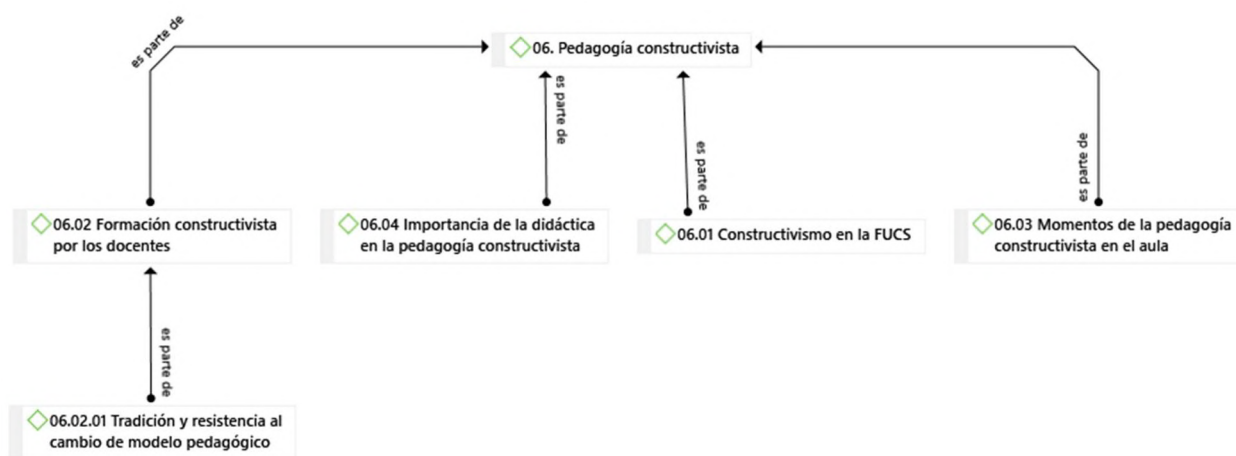
*Kiara: En primero, al momento de ingresar y después de la entrevista, me entregaron un folletico y me dijeron “mira el modelo”. Igualmente, mi colegio vino a hacer*

*un recorrido y ahí también nos dijeron los modelos pedagógicos que tenían aquí. Pero la verdad, te soy sincera, no me acuerdo.*

Podemos apreciar en este fragmento que se tiene claro la existencia de un modelo pedagógico; sin embargo, no se tiene claridad frente a la particularidad del mismo. No obstante, cuando se le indaga a la estudiante con respecto a la dinámica de las sesiones o clases, se evidencia que estas responden al modelo constructivista:

*“No la dictan como diciéndole a esto y ya, sino al final se hace una retroalimentación. Se hacen preguntas, actividades, y se hace de una manera didáctica para aprender y verificar que se haya aprendido como tal lo que se debía en esa clase, lo que se hace, se hace en juegos... a veces la próxima clase para ver si se aprendió en esa clase como tal. A la próxima se hace retroalimentaciones también se llevan actividades y todo, pero son didácticas las clases más que todo”* (Entrevista No. 1, estudiante 1, noviembre 16 de 2018).

### 9.3 Pedagogía constructivista



Red 9 Categoría Pedagogía Constructivista

Esta categoría de análisis preestablecida dentro de nuestra investigación se relaciona directamente con el objetivo general: “analizar la relación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica de docentes y estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la Fundación Universitaria de ciencias de la salud con el modelo pedagógico institucional”, modelo que toma elementos del constructivismo y se encuentra inscrito en el PEI a partir del 2014.

De acuerdo con lo anterior, se realizó un análisis desde las voces de directivos, docentes, estudiantes, el resultado de las observaciones realizadas dentro de las aulas de clase y en los escenarios de prácticas, y el análisis de los documentos institucionales, principalmente el PEI de la FUCS, cuyo sustento pedagógico constructivista destaca como lineamiento principal la interacción entre docente, estudiante e institución, en un diálogo abierto y constante donde el estudiante asume un rol activo dentro del proceso de su formación (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, 2014).

Habiendo aclarado la importancia que presenta esta categoría y los actores tenidos en cuenta para su análisis, los hallazgos arrojaron lo siguiente:

Las estrategias pedagógicas constructivistas encontradas en el análisis de la información dan cuenta de un proceso dentro de la FUCS de cambio e incorporación lenta, difícil y confusa frente a la implementación de este modelo de aprendizaje; los docentes manifiestan no estar enmarcados en un modelo pedagógico, pero sí seguir los lineamientos del PEI, cumpliendo con la elaboración de las actas de aprendizaje (instrumento que plantea la planeación de las clases), asistir a los cursos de acercamiento al modelo pedagógico constructivista que promueve la institución y, en ocasiones, utilizar estrategias pedagógicas constructivistas; sin embargo, admiten que el modelo pedagógico conductista se encuentra aún presente dentro de las clases y defienden su permanencia, argumentando que la enseñanza en el campo de la salud necesita del modelo conductista para ser efectiva, pues la memorización y el aprendizaje centrado en la repetición e imitación son estrategias que siempre han funcionado en la enseñanza de sus asignaturas.

*“La enfermedad es otra cosa porque es con un ser humano, entonces yo sí creo en el constructivismo, pero también creo que hay cosas que hay que darles conductistas y eso no quiere decir que yo me pare allá y hablé y le hable todo lo que yo diga, pero los temas no se pueden salir de lo que es en salud”* (Entrevista No. 09, Coordinadora de prácticas, noviembre 2 de 2018).

Lo anterior se pudo constatar en las observaciones que se realizaron dentro del aula de clase: La docente abre una presentación en power point que contiene el título de la clase, les indaga a los estudiantes sobre las diferentes teorías de enfermería, les explica de manera clara y sencilla desde la génesis del cáncer, para introducir los diferentes tipos de cáncer, tratamientos y cuidados de enfermería. De forma permanente indaga en los estudiantes sobre el tema causas, tipos de cáncer, tratamientos y cuidados de enfermería. La docente les menciona que la presentación no se las facilita, ya que en estas no están las preguntas que ella realizará en el examen final, que debieron haber tomado nota y poner atención (Observación clase No. 8, 13 de agosto, 2018 ; también en otra clase: el docente se presenta, da las reglas de juego: no celular, no interrupciones, con conversaciones, de lo contrario hará quiz al final o en el momento, organiza el salón con una disposición adecuada, durante el desarrollo de la clase el docente se caracterizó por ser: rígido, explicativo, con voz grave y fuerte, reprende ante alguna murmuración, amenaza constantemente con pasar a adelante a los estudiantes que lo interrumpen, como metodología utiliza diapositivas sobre el tema que va explicando una a una, hace infidencias de anécdotas y experiencias personales, sobre su ejercicio profesional ” (Observación clase No. 7, 23 de agosto, 2018).

Estas clases, en su mayoría clases magistrales, en las que el docente como poseedor del conocimiento explicaba conceptos por medio de una presentación durante casi dos horas consecutivas, en una suerte de “transmisión de conocimientos”, que si bien contemplaba contenidos explícitos y necesarios para el aprendizaje, presentaban ausencia de exploración de conocimientos previos de los estudiantes, lo cual representa, según la teoría de Ausubel, un factor imprescindible a la hora de producir nuevos aprendizajes; así mismo las dinámicas

de clase mostraron que durante la última parte, el docente realiza preguntas sobre lo expuesto, como estrategia para constatar la “adquisición” de los nuevos conocimientos, buscando que los estudiantes acertaron a la hora de responder, sin analizar con atención las respuestas erradas, las cuales representan la permanencia de esquemas primarios sin nuevas comprensiones (Carretero, 1997).

Por otra parte, al indagar a los docentes sobre qué prácticas constructivistas implementan, existe una confusión entre estrategias didácticas lúdicas e implementar la pedagogía constructivista en las clases; un docente plantea:

*“pero yo sí veo que a ellos todos les gusta como lúdico, sin embargo, yo personalmente no sé si cuando yo aprendo todo lúdico, siento que toda la vida es juego y a mí eso sí me preocupa, y yo le he dicho a ellos a mí me cuesta y me ha tocado tener nuevas estrategias y me cuesta implementar eso lúdico porque aquí no estamos hablando de juego sino de la vida de la gente, donde yo me equivoque en la práctica pues grave”* (Entrevista No. 09, Coordinadora de prácticas, noviembre 2, 2018).

La confusión entre lúdica y didáctica representa para el docente una disyuntiva frente a que la implementación del juego es de por sí una didáctica más aceptada por el estudiante porque lo distrae, pero no necesariamente lo instruye:

*“pero no son solo estos, en todas las universidades todos necesitan lúdica y perdóneme, gente tan grande como yo también con todo lúdico.... ¿ellos sí fijan el aprendizaje con eso? Porque se les queda el juego en su mente, pero en la clase jugamos golosa, pero ¿sí se les quedan los aprendizajes?”* (Entrevista No. 09, Coordinadora de prácticas, noviembre 2, 2018).

Así mismo cabe aclarar que los docentes parecen asumir que tener estrategias didácticas implica la implementación del constructivismo, lo cual no es necesariamente cierto, a menos que estas estén enmarcadas dentro del proceso de construcción de los aprendizajes. Castro, Peley y Morillo (2006), citando a Rodrigo y Arnay (1997), manifiestan que “el

constructivismo constituye, antes que nada, una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina y también a cómo se modifica el conocimiento” (p 584).

Es necesario hacer claridad que frente a la recepción del modelo constructivista por parte de los docentes con incorporación reciente a la docencia, comparada con la de los que llevan más de quince años como educadores en la FUCS, estos últimos presentan resistencia en abandonar las prácticas pedagógicas conductistas, mientras que los docentes con una incorporación reciente, en su gran mayoría de cátedra, creen necesario establecer el modelo constructivista y darle participación y autonomía al estudiante en la construcción del conocimiento; utilizan algunas estrategias didácticas no tradicionales, como el aula invertida, el estudio de caso, y videos, entre otras. Lo anterior no constituye en sí mismo el constructivismo en el aula, ya que la interacción que debe existir entre los conocimientos previos y los nuevos, demandan por parte del docente comprensiones de la capacidad individual de adquisición y cambio de los esquemas establecidos por los estudiantes, motivando autonomía previa para luego, dentro de un proceso participativo, incentivar conflictos cognitivos para dar paso a la construcción de nuevos aprendizajes (Carretero, 2005).

Punto aparte merecen los hallazgos que encontramos al analizar en detenimiento las manifestaciones, la observación en clase y las actas de aprendizaje de una de las dos docentes que afirmó no conocer el modelo pedagógico de la FUCS y que, sin embargo, sorpresivamente, fue la única de las 5 docentes entrevistadas que mostró no sólo ante la exposición de su práctica pedagógica, sino durante las observaciones en las clases, que se apega a la ruta de aprendizaje del modelo constructivista planteado por la institución, y sus clases fueron la evidencia de ello. Tomemos como ejemplo este extracto de una de las observaciones:

*“La docente refiere el objetivo de la clase; inicia preguntando sobre el conocimiento previo de los estudiantes frente a la valoración de las vías urinarias. Pregunta a los estudiantes si han realizado lecturas previas sobre el tema; la docente indaga sobre los*

*registros en la historia clínica y la importancia de estos; verifica conocimientos de los estudiantes con ayuda de la presentación y de láminas donde van indicando las características que se pueden observar en la valoración del examen físico; los estudiantes estudian con atención cada lámina. La docente se apoya en un video que muestra cuáles son las maniobras que se realizan para el examen de vías urinarias y renal; realiza sesión de preguntas y muestra la bibliografía disponible para profundizar en el tema” (Observación en clase No. 4, 14 de agosto de 2018).*

Llama la atención que esta docente plantea no conocer el modelo pedagógico de la FUCS, pero en la observación de aula se encuentra evidencia de que lo está aplicando. En este caso específico se observa que existen prácticas docentes que se alinean con el constructivismo, independientemente de que los docentes lo hagan de manera intencional, lo que significa que hay docentes que se mueven desde el constructivismo sin saber que sus prácticas son constructivistas.

Los estudiantes, por otra parte, manifiestan no tener un conocimiento claro sobre el modelo pedagógico de la FUCS ni sobre cualquier otro modelo. Sin embargo, expresan claramente la necesidad de obtener mayor autonomía y participación dentro del aula; en sus entrevistas se identifica un rechazo hacia las clases tradicionales que ellos describen como lentas, aburridas, que dan sueño y siempre son lo mismo; en resistencia a lo anterior, los estudiantes manifiestan que utilizan estrategias autónomas dentro de las clases y fuera de ellas: *“las clases magistrales, yo no puedo con eso; a mí me toca ver video tras video, leer libros, estar en la biblioteca porque los videos le enseñan a uno, y yo aprendo más por los videos que en las clases” (Entrevista No. 2, Estudiante 2, noviembre 13, 2018).*

Los estudiantes tienen muy claro que algunos docentes que ellos llaman "jóvenes" tienen muchas más estrategias novedosas que hacen más fácil adquirir los aprendizajes, mientras que los de mayor trayectoria hacen rutinarias las clases: *"los enfermeros que son mucho más antiguos, mayores, sí son más como, cómo se dice, eso tiene un nombre, como... ah, no me acuerdo de la palabra; ellos son más rutinarios y a veces también caen en el error de la, me*

*lo dijeron alguna vez y no sé si el término es correcto, “obsoletos”* (Entrevista No. 3, estudiante 3, 14 de noviembre, 2018).

Por otra parte, los estudiantes no presentan un interés por las actas de aprendizaje en su contenido ni en la ejecución, aunque expresan tener necesidad de proponer, preguntar, refutar y ser partícipes de la construcción del conocimiento, pero no saben de qué manera hacerlo, ya que durante las observaciones de aula y escenario de práctica, el estudiante presentó un rol pasivo, las preguntas eran escasas y la participación era siempre la respuesta ante la pregunta del docente: *“cuando la docente da la palabra a los estudiantes, intervienen tres estudiantes; sobre los exámenes de radiodiagnóstico nadie más hace preguntas”* (Observación en clase No. 3, agosto 14 de 2018).

Los directivos, por su parte, tienen un conocimiento preciso sobre el modelo pedagógico constructivista de la FUCS, son muy explícitos al hablar de la conveniencia de que el constructivismo se esté implementando y aducen estar realizando un trabajo constante de revisión a las actas de aprendizaje, para constatar el propósito y ejecución constructivista.

El director del núcleo social humanístico y electivo comenta: *“las actas de aprendizaje, todas tienen, digamos, esos momentos para evidenciar desde la ruta metodológica que tenemos elementos del constructivismo”*; lo anterior no fue evidenciado en las observaciones en el aula de clase, pero sí reposa en las actas de aprendizaje.

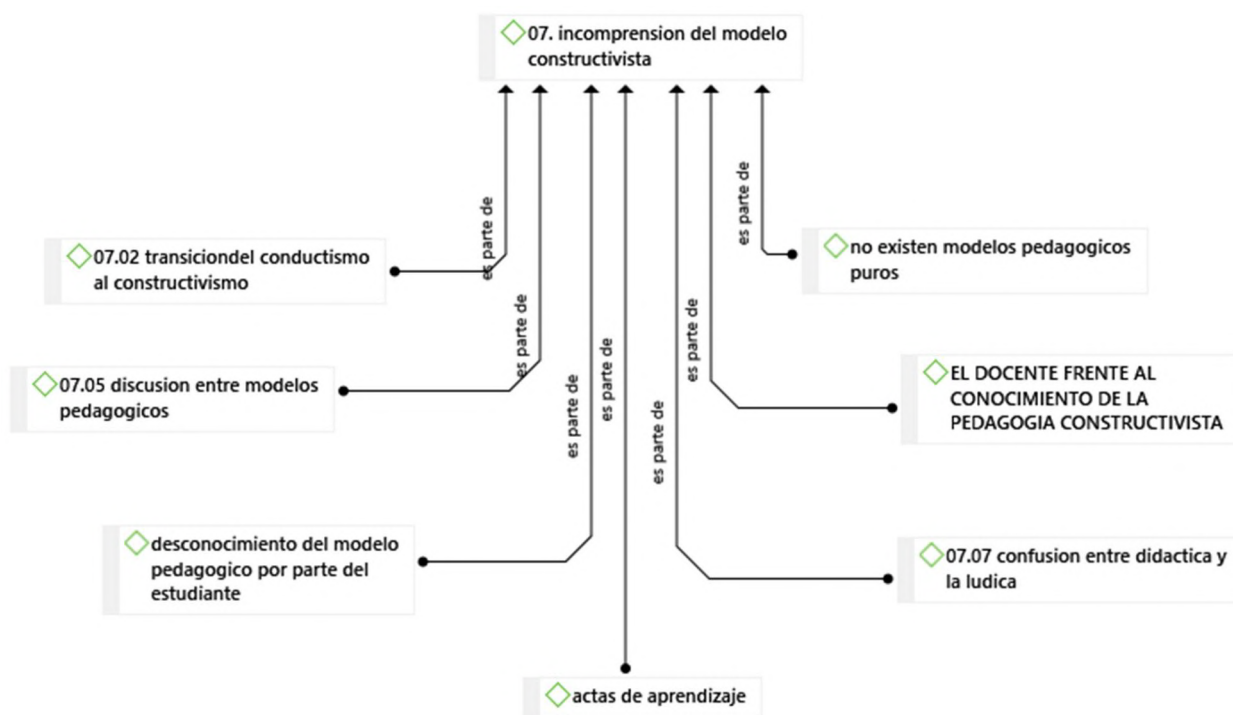
Existe también, por parte de la oficina del núcleo social humanístico electivo y currículo, formación, capacitación y actualización a los docentes de cara al modelo pedagógico constructivista; al analizar el “Documento orientador para el diseño de actas de aprendizaje” se observa una intencionalidad pedagógico constructivista clara, frente a dar un lineamiento de reflexión epistemológica en el desarrollo de las asignaturas (FUSC 2018 d).

Así mismo existe una preocupación por la ausencia del estudiante en la importancia, implementación y ejecución de la pedagogía constructivista:

*“pero insisto: si nosotros no logramos que los estudiantes se empoderen del proceso, pues no vamos a tener digamos resultados; entonces necesitamos docentes formados en el constructivismo y estudiantes también que sean conscientes y empiecen digamos, si se me permite la expresión, a demandar que sus profesores de manera intencionada comenten cuál es la intencionalidad de las prácticas”* (Entrevista No. 13, director del núcleo social humanístico y electivo, noviembre 30 de 2018).

Frente al comentario anterior y a manera de conclusión, el análisis de los datos presenta una desarticulación frente a: lo que plantea el PEI y su modelo pedagógico constructivista, los intereses de los directivos por que se implemente la pedagogía constructivista, lo expresado por docentes y estudiantes, y el resultado de las observaciones de clases y escenario de prácticas.

#### 9.4 Incomprensión del modelo pedagógico constructivista



## Red 10. Categoría incomprensión del modelo Constructivista

El mayor peligro que tiene el constructivismo es que se tomen a la ligera sus postulados, y que se llame como tal a cualquier cosa que suene a elaboración propia, en donde solo quede como resultado un híbrido, no defendible ni por unos ni por otros (Barreto, Gutiérrez, Pinilla y Moreno, 2006 Citando a Bustos, 1994, p.18).

La cita anterior refleja en gran parte los hallazgos encontrados a lo largo del análisis de los datos frente al modelo pedagógico constructivista, y resultó tener tanto peso en el transcurrir de las entrevistas y observaciones de clase, que fue necesario realizar una categoría separada, que diera cuenta de los diferentes aspectos que reflejan la existencia de una incomprensión del modelo pedagógico constructivista de la FUCS por parte de los docentes. En las páginas sucesivas discurriremos por diferentes conclusiones analíticas, frente a las expresiones de los docentes sobre lo que significa para ellos la pedagogía constructivista, las observaciones en aula de clases y lo encontrado en las actas de aprendizaje frente a las planeaciones de las clases. Cabe aclarar que ni los estudiantes ni los directivos están incluidos en esta categoría, puesto que los primeros manifestaron no tener conocimiento frente al modelo pedagógico de la FUCS, y los segundos sí presentan un sustento teórico y epistemológico frente al modelo pedagógico constructivista.

Solo dos de los cinco docentes entrevistados ante la pregunta de si conocían el modelo pedagógico de la FUCS, manifestaron que no lo tenían claro; sin embargo, los que dijeron conocerlo, expresaron inconsistencia al explicar qué era para ellos el modelo pedagógico constructivista: *“el estudiante es partícipe de su propio conocimiento, se apropia más, cuando siente además que sus opiniones son tenidas en cuenta”* (Entrevista No. 9, Coordinadora de prácticas, 02 de noviembre 2018).

*“Es un modelo donde el estudiante participa y el docente es una guía activa en el proceso de enseñanza de ellos”* (Entrevista No. 8, Docente 4, 26 de noviembre 2018).

*“Es un modelo donde uno tiene que brindarles herramientas a los estudiantes, para que él cree su propio conocimiento dándole todas las herramientas que él necesite”* (Entrevista No. 5, Docente 1, 23 de noviembre 2018).

“el Modelo es bueno en la medida que uno empodere a los estudiantes, para que ellos tengan la capacidad de resolver sus inquietudes y de ir más allá de lo que quieran en el aula de clase” (Entrevista No. 5, Docente 1, 23 de noviembre 2018).

Los apartes anteriores son evidencia de que el modelo pedagógico constructivista para algunos es dar más participación a los estudiantes, para otros brindar herramientas o empoderar para que resuelvan inquietudes, encontrando que, como reza la cita que inicia este análisis, las respuestas dan cuenta de un híbrido que no pertenece a ninguna parte.

En este punto nos detenemos para recordar que el modelo pedagógico constructivista implica un proceso de construcción del conocimiento donde tanto los esquemas individuales y la interacción social son fundamentales; por tanto, es necesario partir del nivel de desarrollo del estudiante mediante la exploración de los saberes previos, propiciar la construcción autónoma de nuevos aprendizajes, trazar estrategias pedagógicas para modificar los esquemas de conocimiento, procurar ambientes colaborativos de socialización donde la interacción con el otro permita internalización de nuevos conceptos (Carretero, 1997).

A los docentes que dijeron conocer el modelo pedagógico constructivista y aplicarlo dentro de las aulas de clases, se les indagó durante las entrevistas sobre ¿qué aporta el modelo pedagógico constructivista a la FUCS? las respuestas representaron confusión y desconocimientos frente a dichos aportes.

*“A mí me parece que la parte del constructivismo es súper importante porque le hace pensar al estudiante, le hace razonar en qué es lo que está bien y qué es lo que está mal, a medida que van implementando esa parte teórica con la parte práctica, digamos que ellos están teniendo una idea de lo que es bueno y de lo que es malo; la parte del constructivismo como tal hace que el estudiante piense”* (Entrevista No. 8, Docente 4, 26 de noviembre 2018).

En la cita anterior encontramos en síntesis dos postulados sobre la conveniencia del modelo constructivista para la FUCS: (a) El constructivismo hace que el estudiante piense; y (b) El constructivismo, a través de la teoría y la práctica, hace que se descubra lo que está bien o está mal. Aquí no solo se observa una incompreensión frente a la pedagogía constructivista, sino un desconocimiento frente a la misma. El constructivismo desde su origen epistemológico en la psicología, ha presentado un distanciamiento frente a determinismos conceptuales como lo normal o anormal, el bien o el mal, ya que se sostiene que la realidad es una construcción social, que puede ser diferente para cada individuo, y a su vez es modificada de acuerdo a una serie de acuerdos con la cultura con quien este individuo intervenga, siempre y cuando permita ser permeado por ella. Por otra parte, cualquier modelo pedagógico permite que el estudiante movilice sus estructuras mentales previas (piense), la diferencia es que el constructivismo da cuenta de un proceso de construcción de nuevos aprendizajes, no solo en la relación con el objeto, sino a través de la interacción con el otro (Arcila, Mendoza, Jaramillo, y Ortiz, 2010).

Los docentes también expresaron que dentro del aula implementan diferentes estrategias didácticas constructivistas (no existen didácticas exclusivamente constructivistas) como la clase invertida, videos, simuladores, resolución de problemas, entre otras. En las observaciones en las aulas de clase no se encontró tal variedad de estrategias didácticas, sino más bien algunos métodos para fijar los aprendizajes no articulados dentro de un proceso de construcción de conocimiento:

*“9:15 am continúa con la presentación, con ejemplos y casos puntuales. Coloca un video de sensibilización frente a la temática y otro video donde se está realizando un trasplante y las estadísticas del tema..., los estudiantes observan cansados y, somnolientos, tratan de estar atentos y de participar; contestan las preguntas del profesor, la mayoría está en silencio”* (Observación clase No. 7, 23 de agosto, 2018).

En estos hallazgos de la misma clase podemos ver que se puede identificar la utilización de una presentación en PowerPoint®, videos y exposición de casos; sin embargo, se

presentan cada uno detrás del otro, mientras los estudiantes mantienen una posición pasiva de escucha; por tanto, allí hay ausencia de una estrategia de construcción, autonomía y aprendizaje colaborativo, pilares fundamentales del modelo pedagógico constructivista.

Es también necesario establecer que no se trata de plantear una metodología constructivista, como podemos analizar revisando las actas de aprendizaje, documento que da cuenta de las planeaciones que realizan los docentes para las diferentes asignaturas:

La metodología se propone desde un enfoque constructivista donde el actor principal es el estudiante y el docente guía el desarrollo del proceso de enseñanza abordando tres dimensiones: cognitiva, afectiva y expresiva, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema abordar para lograr un cambio conceptual del cual sea consciente junto con la construcción del aprendizaje de manera reflexiva y aplicada (FUCS, 2018 c).

Allí mismo encontramos unas estrategias didácticas con momentos establecidos para su aplicación:

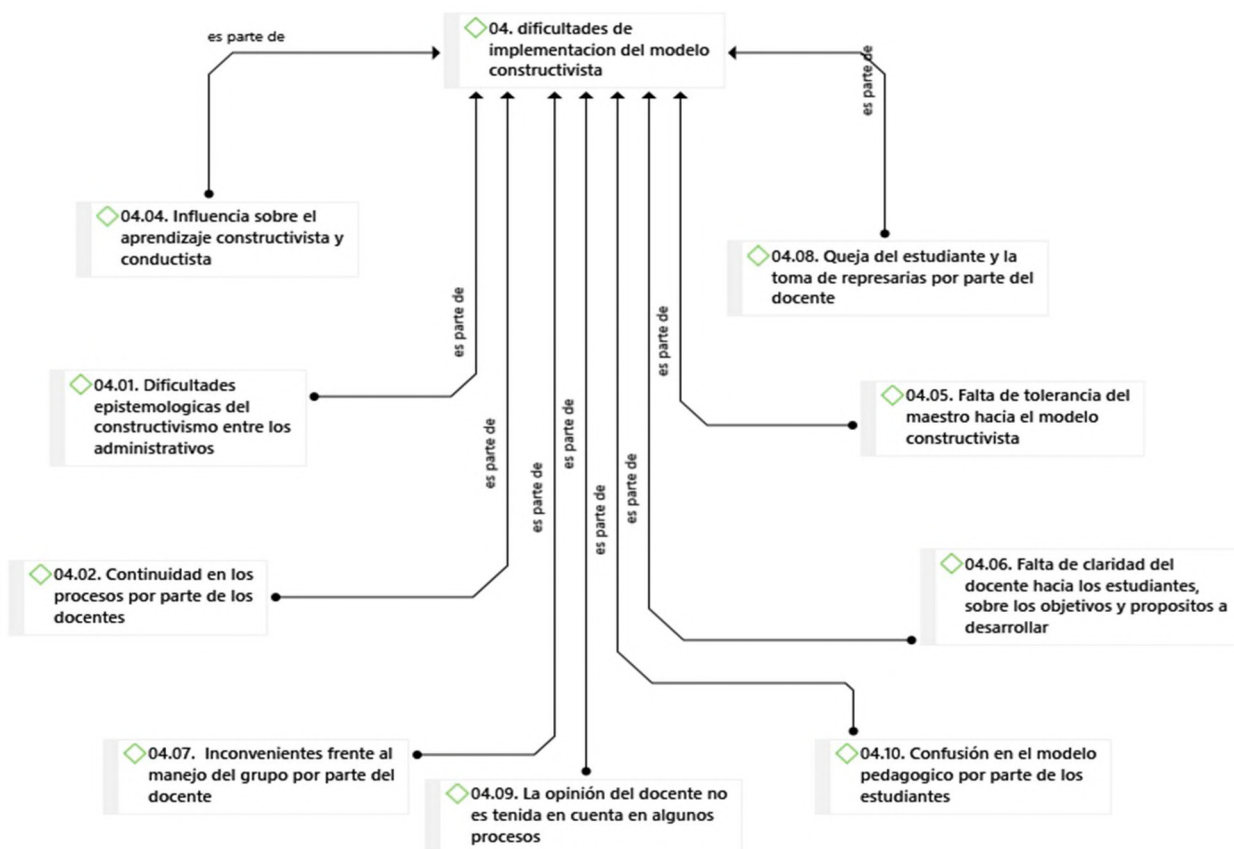
La construcción colectiva del conocimiento se logra a través de los trabajos en pequeños grupos que fortalecen las competencias comunicativas e interpersonales, ofrecen elementos para la toma de decisiones, el aprendizaje cooperativo y participación bajo el rol de experto. Así mismo, la didáctica con el uso de juegos educativos hace más amigable el ambiente de aprendizaje, promueven la autoconfianza y estimulan la creatividad, siendo factores afectivos y motivacionales que favorecen los aprendizajes significativos (FUCS, 2017).

El acta de aprendizaje es un documento bien estructurado, que describe la articulación de los objetivos planteados para la asignatura, la metodología y las estrategias didácticas dentro de momentos estructurados que dan cuenta de una planeación acorde con el modelo pedagógico constructivista; la dificultad se encuentra en el quehacer del docente dentro del aula, donde prevalecen las clases tradicionales o, en el mejor de los casos, la planeación se presenta fragmentada, confusa y sin ningún articulamiento constructivista.

Vale la pena aclarar que el constructivismo, al igual que el conductismo, es una teoría sobre el aprendizaje; no es un modelo pedagógico; en el modelo pedagógico de la FUCS se acoge el constructivismo en tanto que la teoría permite comprender el aprendizaje de las personas y, desde dicha comprensión, formular estrategias pedagógicas (prácticas) que posibiliten dicho aprendizaje.

## 9.5 Dificultades de Implementación del Modelo Constructivista

Por su parte, se evidenciaron algunas dificultades de implementación del modelo constructivista. Estas dificultades se observan en la red generada para este aspecto:



Red 11 Dificultades en la implementación del Modelo Constructivista.

Dentro de las dificultades que se plasman en esta red se resalta el tema de la confusión que se presenta de parte de los estudiantes en el momento de entender y apropiar el modelo:

*“...y lo que nos han explicado más o menos, o sea, que es por ambas partes; hay otra parte que sí es solo uno y hay otra parte que sólo el docente, pero no lo tengo muy claro como para decir exactamente qué es en este momento”.* (Entrevista No. 2, estudiante 2, 13 de noviembre 2018)

Este fragmento da cuenta del nivel de apropiación de parte del estudiante, gracias a que permite visibilizar la confusión y falta de profundidad en relación con los aspectos relacionados con el modelo. Se intuye de manera muy superficial el papel de docente y estudiante, pero no se desarrolla adecuadamente. Pero esta problemática, desde la percepción de algunos directivos, no solo atañe a los estudiantes sino, además, al estamento administrativo. Por tal motivo se propone un ejercicio de mayor implicación en los temas relacionados con el modelo:

*“para que eso funcione todos debemos apuntarle a mover el mismo bloque hacia el mismo lado; lo que quiero decir es que en este momento todos los docentes estamos moviéndonos para un lado diferente, sí, lo que tenemos que armonizar son las estrategias metodológicas para poder movernos todos en un mismo sentido y lograr unos aprendizajes más efectivos”.* (Entrevista No. 13, Director del Núcleo social Humanístico y Electiva, 30 de noviembre 2018)

También se enuncian algunas dificultades remitidas a aspectos logísticos tales como el tamaño de los grupos, ya que cuando son muy grandes al docente se le dificulta el proceso de acompañamiento:

*“cuando el grupo es muy grande es mucho más complicado fijar un conocimiento en los estudiantes porque hay diferentes factores distractores porque es muy denso el grupo; cuando ya el grupo es más pequeño es mucho más fácil fijar el conocimiento con ellos y también se hace un quiz oral; al comienzo de cada taller de mi laboratorio de simulación*

*siempre se hace una prueba escrita u oral para evaluar los conocimientos previos que ya se les ha dado en la clase”* (Entrevista No. 5, docente 1, 23 de noviembre 2018).

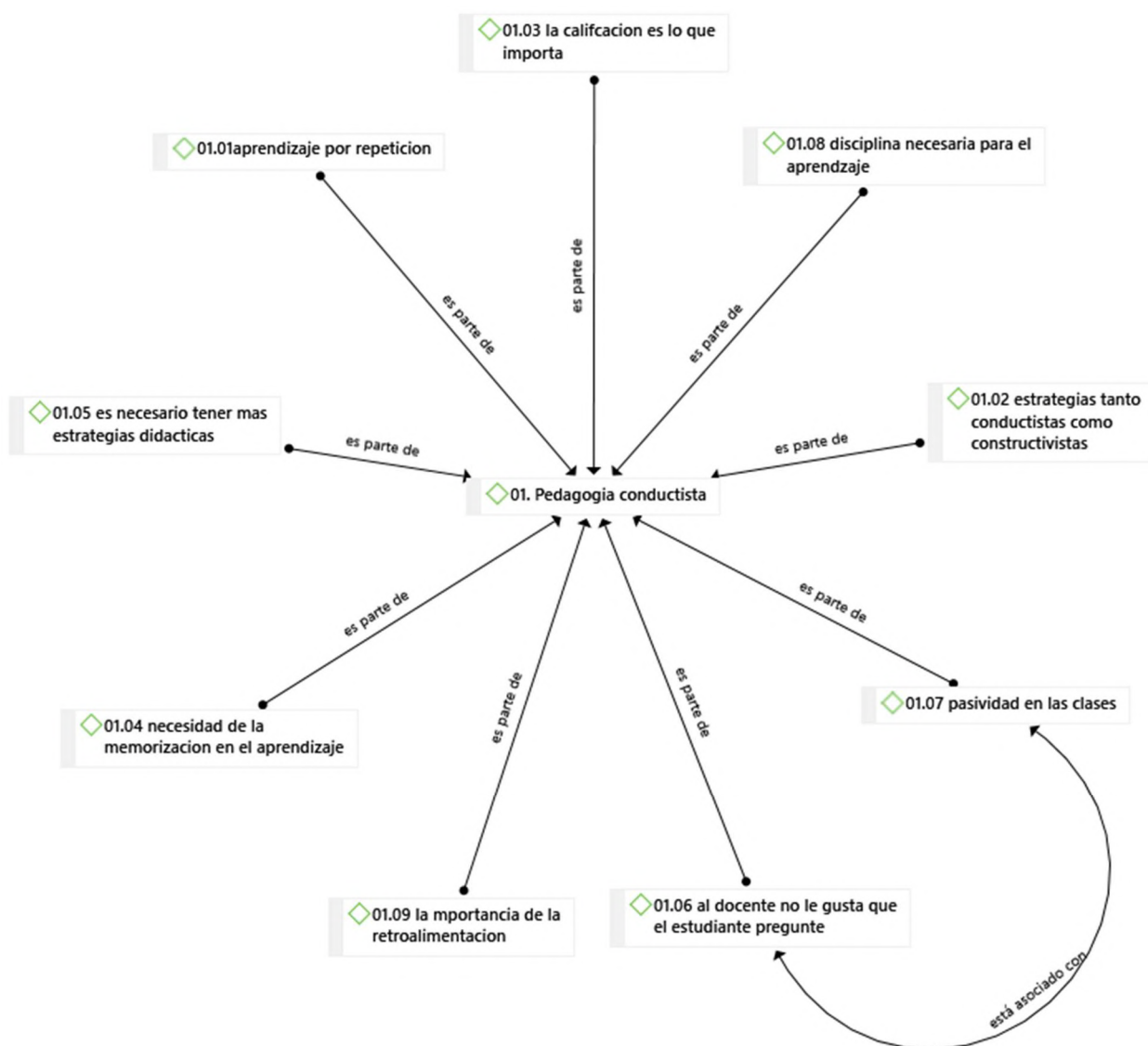
Lo definido como “falta de tolerancia del maestro hacia el modelo constructivista” se hace concreto en las resistencias de estos a través de su práctica pedagógica, que se describe en el siguiente fragmento de entrevista: “es que los docentes no cambian su práctica pedagógica por resolución rectoral ni por acuerdo del consejo superior; digamos que ese es un supuesto muy iluso pensar que los docentes adecuan sus prácticas por resoluciones rectorales” (Entrevista No. 13, Director del Núcleo social Humanístico y Electiva, 30 de noviembre 2018). Indicando, además, que no basta la voluntad administrativa que se materializa en resoluciones para cambiar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Pero también los docentes manifiestan cierto grado de preocupación en la medida en que muchos de los cambios no cuentan con la participación de estos. Así, uno de los entrevistados plantea con preocupación: “a nosotros nos dan a conocer, por ejemplo, si van a hacer algún cambio en algunos semestres nos lo dan a conocer, pero no nos piden opinión” (Entrevista No. 5, Docente 1, 23 de noviembre 2018).

En conclusión, no sólo los hallazgos nos muestran una incompreensión, por parte de algunos de los docentes, del modelo pedagógico constructivista que plantea el PEI de la FUCS, sino que el hecho de que estos crean conocerlo y aplicarlo, interpretándolo desde su postura pedagógica cualquiera que esta sea, no permite evidenciar las falencias que se presentan para su implementación. Igualmente podemos identificar, por los menos en uno de los estudiantes entrevistados, un somero conocimiento sobre el modelo, y una baja capacidad de interpretación del mismo en relación con su práctica educativa.

Para el caso de los directivos y los administrativos se halló un conocimiento tangencial que obliga a un mayor involucramiento, para garantizar un adecuado proceso de implementación del modelo. Y se define como preocupante el tema de las cantidades de estudiantes en los grupos dado que esto imposibilitaría un acompañamiento adecuado de parte de los docentes, afectando de esta manera la implementación del modelo.

## 9.6 Pedagogía conductista



Red 12. Categoría Pedagogía Conductista

Hasta el año 2014 la pedagogía conductista y el constructivismo hacían parte del modelo pedagógico de la FUCS; después de realizada una reestructuración al PEI en dicho año, se estableció que el constructivismo sería la corriente adoptada como modelo pedagógico. Sin

embargo, el conductismo como corriente pedagógica emerge dentro de esta fase de análisis de la investigación debido a los hallazgos que arrojan los datos tanto en las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, como en las observaciones dentro del aula de clase, donde encontramos clases en su mayoría tradicionales, dirigidas por el docente; el estudiante atiende con atención sostenida las exposiciones de los docentes y responde los interrogantes que se le dirigen como reforzamiento de los aprendizajes. En una de las clases observadas se vio la siguiente escena:

*“La docente abre una presentación en PowerPoint ® que contiene el título de la clase, se desplaza en el aula. Los estudiantes toman nota en el cuaderno del tema a tratar, sacan la hoja para escribir la actividad indicada por la docente”* (Observación No. 8, 13 de agosto de 2018).

En las observaciones de aula el silencio de los estudiantes era diciente; el docente mantenía la palabra y hacía exposiciones largas y contundentes frente a diferentes temas; en algunos casos la disciplina era sostenida por la advertencia constante de que ante comentarios aislados se realizaría una evaluación de lo visto en clase; esto fue evidente en la siguiente observación:

*“8:05 am el docente se presenta, da las reglas de juego: no celular, no interrupciones, no conversaciones; de lo contrario, hará quiz al final o en el momento; organiza el salón con una disposición para que pueda caminar en medio de los estudiantes”* (Observación en clase No. 7, 23 de octubre de 2018).

Con base en lo anterior, se puede identificar que, en clases de asignaturas y docentes diferentes, la atención sostenida por parte de los estudiantes es fundamental como estrategia de aprehensión de los aprendizajes.

Los estudiantes durante las entrevistas no se refieren al conductismo como una teoría pedagógica, quizá porque no están familiarizados con la terminología referida a estrategias y modelos pedagógicos; sin embargo, señalan tener clases en las que los docentes hacen

presentaciones con diapositivas o presentan videos, que luego explican y después evalúan. Manifiestan aburrimiento cuando las clases tienen una duración de más de 2 horas seguidas, porque lo que se hace dentro de la clase es prestar atención; al respecto manifiestan:

*“Algo que de pronto llega a incomodar es que muchos [profesores] le dan a usted la teoría, pero hablan rápido y tú tienes que copiar y copiar y una de las formas es ponerle cuidado al docente y luego sí mirar lo escrito y es como si no estuviera el docente, y estuviera copiando de una diapositiva y pienso que eso perjudica muchísimo”* (Entrevista No. 3, estudiante 3, 14 de noviembre de 2018).

Los docentes, por su parte, mantuvieron durante las entrevistas una flexibilidad de criterio frente a que lo que ellos desarrollan en clase como estrategia pedagógica, y lo que a su parecer se adapta al modelo pedagógico de la FUCS, argumentando que es por medio de estas estrategias como han impartido tradicionalmente el conocimiento en el área de la salud; dan relevancia a la explicación de conceptos ya que, así los estudiantes realicen consultas previas, el que sabe es el docente; resaltan también la memorización y la repetición como estrategias necesarias para adquirir conocimientos a largo plazo, con afirmaciones como: *“algunas cosas deben ser conductistas, porque no en todos los temas podemos traer nuestra idea; por ejemplo la Fisiología es o no es; el cuerpo funciona igual desde hace miles de años, entonces hay que memorizar”* (Entrevista No 9, coordinadora de prácticas, 02 de noviembre 2019). Otro docente manifiesta *“yo pienso que uno tiene que ligar las dos cosas porque no todo puede ser constructivista; sin embargo, el modelo de la FUCS sí ha cambiado porque le da más participación al estudiante”* (Entrevista No. 8, docente 4, 26 de noviembre de 2018).

Podemos analizar en los extractos de las observaciones de clase y durante las entrevistas realizadas a los docentes que aún persiste un modelo de educación tradicional rígido, en el que la transmisión de saberes como legado está impregnado de dogma y disciplina; prevalece la verticalidad en la relación docente estudiante, siendo el docente el poseedor de la

especialidad en la asignatura y el estudiante el recipiente donde se deposita el conocimiento (Viñoles, 2013).

Contrastando con lo anterior, dentro de los documentos (actas de aprendizaje) no se encontraron estrategias pedagógicas que indiquen que la pedagogía conductista sigue siendo utilizada dentro de los procesos de aprendizaje de la FUCS.

Se plantea que la ruta metodológica constructivista contiene los siguientes momentos: 1. reconocimiento de conocimientos previos. 2. movilización de recursos cognitivos. 3. construcción individual del conocimiento. 4. construcción colectiva del conocimiento. 5. retroalimentación del proceso. 6. comunicación de la nueva estructura del conocimiento (FUCS, 2018 d).

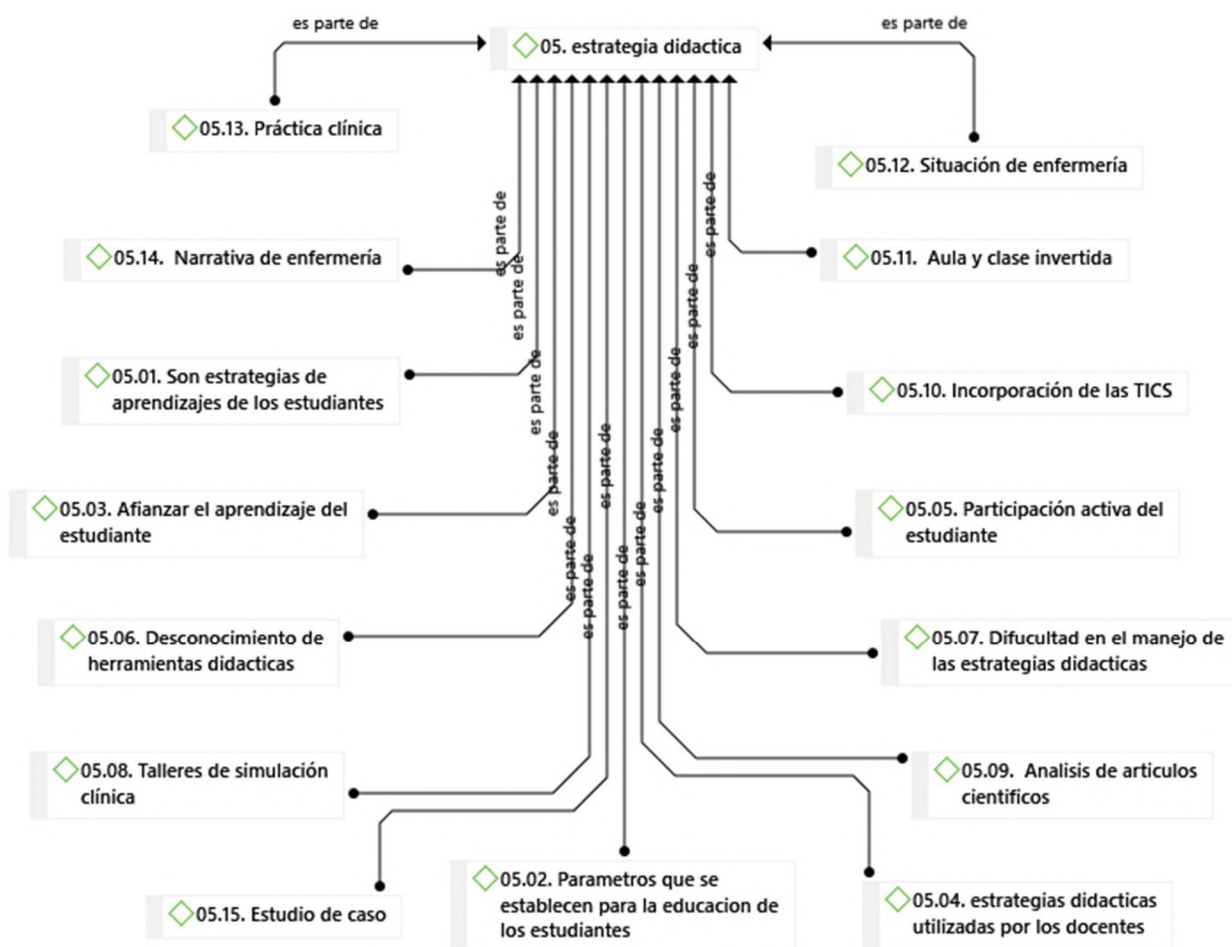
Por su parte, los directivos refieren dentro de las entrevistas que el cambio de paradigma se está implementando, aunque admiten que en algunos docentes esto puede ser mucho más dilatado debido a la tradición del conductismo; el Vicerrector académico manifestó:

*“Como te digo, la clase magistral yo creo que pasó de moda hace mucho rato y eso se da en muy pocas áreas, y no se puede abandonar bruscamente, pero debe desaparecer del escenario (...) la figura dogmática del docente yo pienso que tiende a desaparecer; obviamente hay situaciones en las cuales es obligatoria la directriz única del maestro”* (Entrevista No. 10, Vicerrector académico, 14 de diciembre de 2018).

Analizando el recorrido anterior podemos concluir que: los directivos y los documentos de la FUCS mostraron una intención clara en que el conductismo como pedagogía no se implemente dentro del aula de clase. Los docentes, por su parte, mantienen una dualidad entre la necesidad de la aplicabilidad de los dos modelos pedagógicos: conductista y constructivista; quizás debido a que el conductismo se implementó primero en solitario y luego en compañía del constructivismo hasta el año 2014, y también que para los docentes la memorización en la educación en el área de la salud tiene un peso importante y es, a su modo de ver, dentro de la pedagogía conductista donde mejor se puede implementar, lo cual no

quiere decir que dentro del constructivismo la memorización no sea fundamental ya que facilita la construcción de los aprendizajes. Cabe aclarar que conductismo y constructivismo son teorías del aprendizaje y en ambas la memoria juega un papel importante, aunque diferente. Los estudiantes manifiestan inconformidad frente a las clases tradicionales calificándolas de aburridas y poco participativas. Las posturas desarticuladas de directivos, docentes y estudiantes pueden representar un proceso natural de cambio del modelo pedagógico conductista al constructivista, o una resistencia pedagógica conductista que puede ser permanente; esto dependerá de la revisión de los procesos de inducción y seguimiento de la implementación del modelo pedagógico constructivista dentro de la FUCS.

## 9.7 Estrategias didácticas



### Red 13. Categoría Estrategias didácticas

Para esta investigación las entrevistas realizadas permitieron, como se verá a continuación, entrever una serie de percepciones, de parte de los involucrados, en comparación con el desarrollo conceptual.

En relación con los cambios evidenciados en las estrategias didácticas incluidos en los programas de curso, se pudo determinar que las clases siguen siendo un espacio determinante para el uso y desarrollo de las estrategias didácticas, lo cual fue fundamental en la innovación curricular realizada por la facultad de instrumentación Quirúrgica. En dicha revisión

curricular se logró obtener información significativa que demuestra que en el V semestre de enfermería de la FUCS se implementa toda una serie de estrategias didácticas proclives al mejoramiento del proceso de aprendizaje dirigido a los estudiantes. La serie de estrategias que se identificó fueron:

1. Talleres de simulación clínica
2. Casos clínicos
3. Análisis de artículos científicos
4. Aula invertida o clase invertida
5. Debates
6. Foros
7. Philips 6.6
8. Videos
9. Noticieros a base de entrevistas
10. Aprendizaje basado en problemas (situaciones de pacientes críticos)
11. Uso de las TICs
12. Práctica clínica
13. Narrativas de enfermería

En relación, por ejemplo, con los talleres de simulación clínica, estos se planifican en conjunto con la supervisión docente y se tiene en cuenta la mayor información posible del paciente, lo que permite un adecuado uso de recursos disponibles para garantizar un óptimo proceso de formación. Este tipo de estrategia es determinante para garantizar una preparación pertinente del estudiante en función de asumir correctamente las prácticas a realizar.

Los docentes utilizan estrategias que motivan a los estudiantes y una de ellas es el análisis de artículos científicos, donde ellos de forma crítica y analítica hacen aportes a la aplicación del cuidado del paciente. Se puede realizar en mesas redondas donde los estudiantes exponen lo aprendido en dichos artículos y se somete a discusión; el papel del docente es determinante en tanto asume un rol de orientador, guiando las discusiones, realiza, además, aclaraciones

sobre dudas y garantiza un adecuado proceso de cierre o conclusión. En Díaz Barriga (1999) se establece como necesario garantizar la dinámica respetando los parámetros de “inicio, desarrollo y cierre” permitiéndonos comprobar que este tipo de secuencia se realiza en esta estrategia.

Los docentes continuamente se capacitan en distintas áreas de la docencia, lo que se traduce en un permanente estado de adquisición de conocimientos y herramientas pedagógicas dentro de las cuales podemos encontrar las estrategias didácticas, metodológicas y técnicas, acordes a los requerimientos del acta de aprendizaje de la que ellos fueron partícipes en su elaboración y revisión.

Después de esta síntesis general en relación con los principales hallazgos realizados acerca de las estrategias didácticas en la FUCS, realizaremos una indagación particularizada de acuerdo a las entrevistas realizadas.

Uno de los elementos determinantes para establecer el nivel de apropiación y puesta en práctica de las estrategias didácticas es la forma en la cual los docentes implementan este tipo de estrategias. Algunas de las estrategias recomendadas por los autores consultados son (Robles y Jiménez, 2006, pág. 110):

1. El método de Problemas
2. El método de juego de roles
3. El método de situaciones (o de casos)
4. El método de indagación
5. La tutoría
6. La enseñanza por descubrimiento
7. El método de proyectos

En la clasificación inicial realizada en el aparte anterior, logramos ubicar algunas concordancias. Principalmente con el “método de situaciones o de casos” el cual es empleado ampliamente, así como la “enseñanza por descubrimiento” y “la tutoría” entre otras. Sobre estas estrategias, logramos identificar, además, en los relatos de algunos docentes la

utilización de estas para motivar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la entrevista a la Docente 2, 08 de diciembre de 2018, propone para las sesiones que se tornan algo complejas, una modalidad del método juego de roles.

Hay otras clases que se tornan un poco densas por su contenido, entonces la hacemos tipo socio drama; ejemplo, yo le hablo de una planta de agua, en sala de hemodiálisis. El estudiante previamente desarrolla un guion, elabora los personajes basados en la evidencia científica y en las guías, especialmente las nefrológicas españolas; el estudiante prepara todo y realiza el socio drama explicando los respectivos procesos.

Se aprecia cómo la docente apela al uso de recursos propios de las estrategias didácticas para facilitar el proceso de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes, por una parte, realicen el proceso de consulta, de planeación y de definición de contenidos y situaciones, pero, además, posibilita un entorno de aprendizaje mucho más favorable para los estudiantes y menos tedioso (el socio drama).

A su vez, la docente 3, 09 de noviembre de 2018, implementa el método de situaciones o casos, en tanto remite a los estudiantes al manejo de pacientes:

También yo les dejo tareas individuales, entonces cuando haga el interrogatorio personal con paciente cuando yo esté, están asignados al paciente, le hago el interrogatorio personal y pues él hace el manejo del paciente como es, me describe el paciente, una mini revista del paciente, pero ahí uno identifica falencias en conocimientos para la inserción de habilidades.

Este tipo de estrategias fortalece el aprendizaje, en tanto pone a los estudiantes en situación real de atención médica, por supuesto, con el acompañamiento de la docente, garantizando la respectiva retroalimentación, lo que permite identificar falencias y lograr un desenvolvimiento práctico del estudiante en situaciones o casos reales. Se resalta a su vez la estrategia definida como “taller de simulación clínica” la cual es definida por la FUCS de la siguiente manera:

Los talleres de simulación clínica son una estrategia de aprendizaje que permite la adquisición de competencias en un contexto lo más parecido a una situación real realizando las repeticiones necesarias de un proceso hasta lograr un aprendizaje significativo sin generar ningún daño al paciente (FUCS, 2017).

Es importante observar dentro de esta estrategia la intención de controlar de manera sistemática un ambiente similar al real para poner en práctica los conocimientos adquiridos por los estudiantes sin generar riesgo a los pacientes.

En relación con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes podemos establecer que algunos apelan a dispositivos electrónicos y apps: “hay una página que se llama Kahoot donde se hacen preguntas... se arman grupos que se contestan por el celular, pero para evitar búsqueda en otro celular se hace por grupos” (Estudiante 1, comunicación personal, noviembre 16 de 2018). Algunos otros estudiantes resaltan el carácter lúdico de las estrategias implementadas:

*Otra que yo me acuerde eran los juegos dinámicos, como digamos jugar tingo tingo tango, y hacer preguntas; entonces si usted le respondía lo que el docente estaba preguntando tenía un puntico más o una décima más en el siguiente parcial que iba a presentar (Entrevista No. 3, estudiante 3, 14 de noviembre, 2018).*

Interesa resaltar de esta cita la forma como se incorporan juegos tradicionales tales como el tingo tango para los fines perseguidos por el docente, y que modifican, por lo menos en forma, una práctica tradicional similar a las pruebas orales, pero agregándole una dinámica lúdica con intensidad pedagógica. Se podría plantear que técnicamente este tipo de estrategias solo cambian la forma de un método tradicional de evaluación. No obstante, lo interesante del relato del estudiante David, subyace en la motivación que un juego le imprime al proceso de aprendizaje de información, con un componente adicional, que es el estímulo referido al punto adicional para las pruebas parciales.

De significativa importancia, para los propósitos educativos ubicamos la estrategia de la “práctica clínica” dado que reviste el paso de la teoría a la práctica. Es decir, pone a prueba los conocimientos propios adquiridos en situaciones reales. Para esta estrategia se realiza un proceso previo de preparación el cual es descrito por un docente de la siguiente manera: “Una vez ellos [los estudiantes] terminen toda la teoría, se le hace una inducción a la práctica... se les presenta a los docentes que van a estar a cargo de ellos en cada escenario de práctica, se define el número de estudiantes, el horario, se realiza visita del lugar y se socializan las respectivas reglas”.

Además de estos elementos previos sobresale la perspectiva pedagógica que subyace a esta actividad.

Finalmente, durante la práctica clínica el docente brinda las oportunidades de aprendizaje adecuadas que le permitan al estudiante movilizar una serie de recursos cognitivos durante la ejecución de actividades de enfermería en pacientes en situaciones críticas o crónicas, de acuerdo a protocolos institucionales y guías basadas en la evidencia, reduciendo al máximo los riesgos y errores que por falta de pericia del estudiante se puedan cometer; facilita y permite realizar el proceso de retroalimentación con cada estudiante y la oportunidad de realizar reforzamiento de estrategias.

Por otra parte, observamos algunos aspectos negativos en las formas tradicionales de impartir conocimiento. Para algunos las clases magistrales se tornan aburridas: *“bueno, lo de las clases magistrales, no soy solo yo sino de otros lados, entonces como que no, a mí me aburren las clases así”* (Entrevista No. 3, estudiante 3, 14 de noviembre, 2018). Incluso la dificultad con este tipo de estrategia (clase magistral) lleva a cuestionar el uso de diapositivas dado que *“muchas veces se ponen muchos textos en una diapositiva y uno va a copiar eso, pero ya no alcanza, entonces uno le pone atención a lo que está diciendo el profesor o a lo que está escrito en la diapositiva”* (Entrevista No. 1, estudiante 1, 16 de noviembre 2018). En esta reflexión se plantea un elemento importante en relación con la estructura pedagógica propia de algunas clases magistrales, en tanto se establece una relación entre la exposición,

el expositor y el recurso diapositiva, logrando generar en ocasiones un conflicto de atención que obliga a que se establezca una prioridad de parte del estudiante en la adquisición del conocimiento. Es decir, la diapositiva, antes que ser un factor de apoyo pedagógico, opera como un elemento distractor, según establece en su experiencia la estudiante.

Igualmente se logró identificar algunos factores que obstaculizan, según la percepción de los docentes, la implementación de nuevas estrategias por parte de algunos estudiantes. Se identificó como principal dificultad para implementar las nuevas estrategias metodológicas la resistencia al cambio de metodologías por parte de algunos docentes de la vieja escuela.

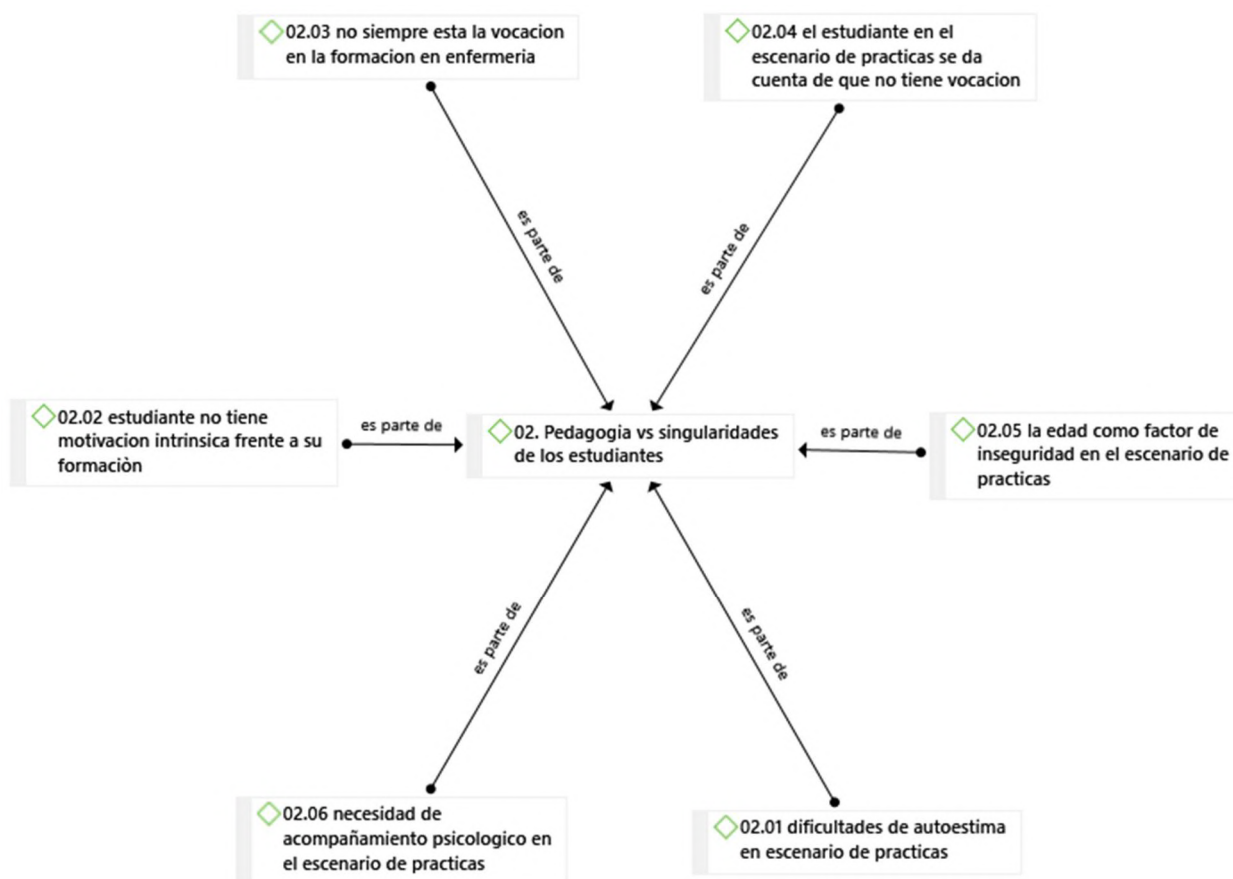
En relación con el modelo institucional la docente afirma que:

*“son las estrategias o parámetros que se establecen para brindarle la educación a los estudiantes. Con las herramientas que debemos tener para hacer las evaluaciones o el análisis de los conceptos o de la parte educativa que el estudiante va a adquirir. Es también los métodos que se utilizan de la teoría, como la práctica para afianzar el modelo de enseñanza-aprendizaje en los primeros estudiantes” (Entrevista No. 7, docente 3, 09 de noviembre de 2018).*

Es decir, se establece como marco central del proceso de enseñanza el modelo institucional, dado que es el que establece los lineamientos que posibilitan la inserción de las estrategias pedagógicas y didácticas, entre otras.

Se pudo apreciar que los docentes instan a los estudiantes a reflexionar y tener un pensamiento crítico según el nivel de formación en torno al tema desarrollado en talleres y clases invertidas a través del trabajo colaborativo entre los estudiantes, preguntas al docente durante las clases y realización de pausas por parte del profesor para retroalimentación. Podemos concluir que en la FUCS se han implementado estrategias didácticas con el fin de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de parte de la comunidad académica.

## 9.8 Pedagogía vs singularidades de los estudiantes



Red 14. Categoría Pedagogía Vs Singularidades de los estudiantes

Dentro del análisis de los datos emergen de forma repetitiva elementos que aunque no tienen relación directa con nuestra pregunta de investigación y con el objetivo general, sí tienen una injerencia en cuanto al proceso educativo de los estudiantes; preguntas como ¿cómo aprende el estudiante de V semestre de la facultad de enfermería de la FUCS?, ¿qué dificultades personales enfrenta el estudiante en el proceso de aprendizaje?, ¿cómo afecta en el escenario de prácticas a los estudiantes?, no estuvieron dentro de los intereses investigativos, pero salieron a la luz de las voces de los estudiantes y docentes a lo largo de las entrevistas; es por esto que a continuación, y en detenimiento, realizamos un análisis de estos cuestionamientos.

Los estudiantes durante las entrevistas relacionaron las dificultades en aprehensión de los conocimientos, ante el poco entendimiento de la forma como cada uno y de forma particular aprende; al respecto manifestaron: *“por mi cuenta a veces se me facilita demasiado como la parte de los mapas conceptuales, toda la parte de diagramas, la parte visual, yo como que capto más por la parte visual que por la escucha sobre todo”* (Entrevista No. 2, estudiante 2, 13 de noviembre de 2018).

*“A mí me gusta o aprendo más con lo didáctico, con las actividades que realizo, o con la exposición como tal que tenemos que realizar. Entonces las clases magistrales como tal no es que no me llamen la atención, pero uno muchas veces está cansado y por el trabajo uno tiene que trasnochar y llega con sueño; yo admito que sí llego con sueño porque me toca hacer muchas cosas, entonces por esa misma razón las clases magistrales no son tan efectivas en esos casos. A mí se me facilita aprender con juegos, porque pienso que en ese momento estoy haciendo y que tengo que responder y lo que tengo que verificar entonces es así, y pues obviamente uno aprende más haciendo, o verificando como tal para una exposición, porque uno tiene que saber del tema y frente a ese tema le van a hacer preguntas”* (Entrevista No. 2, estudiante 2, 13 de noviembre de 2018).

Cabe resaltar que estos dos estudiantes daban esta respuesta ante la pregunta por el modelo pedagógico de la FUCS, del cual no tenían conocimiento, pero exponían lo que para ellos era importante a la hora de aprender. En sus manifestaciones están realizando un análisis propio sobre su desempeño dentro del aula, respecto de las estrategias pedagógicas que reciben por parte de los docentes; los dos estudiantes presentan formas diferentes de aprender y parecen tener plena identificación de la facilidad en que adquieren los conocimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, Edgar Morin en los siete saberes necesarios para la educación del futuro considera que, “educamos notoriamente “comunicando” los conocimientos, sin conocer a nuestro estudiante, sin considerar sus capacidades, sus habilidades y dificultades o imperfecciones, y una total incompetencia de comprender su propensión tanto al error como a la ilusión” (Torres, 2016, p.36).

Más allá de la discusión de la importancia de que el estudiante conozca el modelo pedagógico de la FUCS, de si la participación de los estudiantes es constructivista o conductual, es necesario plantearse a nivel institucional y docente, ¿quién es el estudiante?, ¿cómo aprende?, ¿qué quiere aprender?, y mucho más relevante plantearse ¿qué tanto se tiene en cuenta la subjetividad que el estudiante trae a las aulas?

Así mismo los estudiantes durante las entrevistas manifestaron tener diferentes dificultades personales al momento de iniciar las prácticas profesionales; estas dificultades tienen que ver con esa “propensión tanto al error como a la ilusión” que Morin expresa. Los estudiantes tienen unos presupuestos frente al cuidado de los pacientes y la vocación frente al servicio con el otro, lo que se ve contrastado con la realidad del escenario de prácticas, donde se enfrenta a realidades que lo confrontan y lo llevan a padecer dificultades muchas veces de tipo psicológico que requieren acompañamiento terapéutico; estas son algunas de las expresiones al respecto:

*“Al momento de llegar a un sitio de práctica se cierra el sentido, da más miedo entrar a intervenir, toca entrar a mirar a ver, porque, o sea... conozco el caso de muchos compañeros que les pasa eso: le tienen miedo a la práctica porque no saben, tienen miedo de ir a cometer el error de jugar con una vida, que al menos tienen esa responsabilidad en su interior de decir, no sé, no me siento preparado, no voy a hacerlo, o no me siento listo, no es que no sepa, sino no me siento listo”* (Entrevista No. 2, estudiante 2, 13 de noviembre de 2018).

*“Como estudiantes, como es la primera vez que una vida se le escapa a uno de las manos, así uno haya hecho hasta lo imposible por que la persona siguiera con vida y uno supiera la situación tan crítica en que estaba el paciente, es una vida que se le está yendo a uno de las manos; ya me pasó la situación muy en particular es que yo estaba haciendo la reanimación, cuando el doctor dictaminó la muerte, entonces qué, como qué más puedo hacer, no es simplemente una vida y ya, porque para uno como estudiante... y yo creo que no sólo para mí sino nos pasa a muchos, y nadie se preocupa por el estudiante... ¿cómo afrontó eso?, ¿el estudiante si es capaz de afrontar eso?, porque, o sea, lo que digo en un momento así, aunque*

*haya sido pequeño, yo pensé, “esto no es para mí, no es para mí”, porque no voy a aguantar tener que estar pierda y pierda vidas”* (Entrevista No. 2, estudiante 2, 13 de noviembre de 2018).

Estos testimonios son muestra de la situación que el estudiante vivió en el momento del deceso de uno de los pacientes, y cómo esto lo confrontó frente a si la Enfermería sería la carrera que él quería ejercer. Lo anterior puede ser un proceso de adaptación a las prácticas formativas que, por su particularidad del cuidado en la enfermedad y el restablecimiento de la salud, enfrenta retos personales en el estudiante; sin embargo, este testimonio puede también representar un desconocimiento de las singularidades de los estudiantes y su preparación frente al ejercicio de la práctica profesional.

Los docentes, por su parte, también evidencian que los estudiantes tienen dificultades al ingresar al escenario de prácticas por diferentes motivos; veamos algunas de ellas:

*“Lo más crítico que puede pasar en servicio de urgencia en general con un estudiante, es el manejo del estrés cuando el estudiante no está acostumbrado a trabajar bajo estrés y bajo presión y eso les cuesta trabajo a ellos porque son personas que están en formación”* (Entrevista No. 5, docente 1, 23 de noviembre de 2018).

*“He tenido estudiantes en octavo semestre que me han dicho “esto no esto no es lo mío”, aquí empieza uno a identificar cosas como por ejemplo: factores económico, [Yo quería estudiar otra cosa pero no tenía más plata], y hay otra cosa que también veo: los papás quieren cumplir los sueños que ellos no pudieron cumplir, entonces [mi mamá siempre quiso ser enfermera] otra desventaja, a mi modo de ver es que salen muy jóvenes, entonces aquí hemos graduado niñas de 19 años, pero en el mercado laboral su auxiliar puede tener 50 o 59 años, y si usted desde el primer momento no pone una posición clara hasta ahí llegó, y ellos son jefes y terminan haciéndole caso a unos auxiliares, porque son muy pequeñitos, y hay otra cosa, yo les digo a ustedes, les falta malicia indígena; usted nunca firme un papel*

*en un pasillo, no, espéreme yo leo, ellos no miden esas consecuencias, todavía ellos la parte administrativa les cuesta, porque ellos creen que todo es la sangre y la aguja, la sangre y la aguja”* (Entrevista No. 9. coordinadora de prácticas, 02 de noviembre de 2018).

Las anteriores intervenciones de los docentes denotan diferentes factores que afectan el desarrollo profesional de los estudiantes: la edad temprana en que ingresan a estudiar Enfermería, la presión y estrés que en muchos casos puede resultar avasalladora en el escenario de prácticas, el poco conocimiento que se tiene por parte del estudiante frente al ejercicio de la Enfermería, así como también factores económicos o familiares externos, que desorientan al estudiante y contribuyen a que este se vea afectado en el área psicológica. Es necesario aclarar que en estos casos la FUCS cuenta con un departamento de apoyo psicológico para el estudiante.

Volviendo al comienzo del análisis de esta categoría, es claro que los diferentes aspectos psico-bio-sociales que afectan a los estudiantes influyen en los procesos de aprendizajes y en el momento de enfrentarse a los diferentes escenarios de prácticas; por consiguiente, y debido a la importancia y vehemencia que las voces de unos y otros (estudiantes y docentes) tuvieron durante las entrevistas, nos planteamos como investigadoras el siguiente interrogante: dentro de la escogencia de un modelo pedagógico para cualquier institución, ¿se deben tener en cuenta las subjetividades de los estudiantes y los contextos que los determinan? Este insumo será determinante para las conclusiones finales de esta investigación.

## **10 Discusión y conclusiones**

La finalidad de esta investigación consistió en analizar la relación entre las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que son utilizadas por los docentes tanto en el aula como en los escenarios de prácticas, y el modelo pedagógico constructivista. Para el desarrollo de la investigación se realizó una búsqueda de la literatura que orientara sobre las prácticas pedagógicas, estrategias didácticas y modelo pedagógico centrados en la formación en salud.

Como lo plantea Andrés Vásquez Cantillo (2012) en su artículo Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación, “un modelo pedagógico en sí mismo no es posible; por lo general coexisten varios modelos y estos deben obedecer a un contexto histórico, cultural, social y político”; otras investigaciones sobre el tema de modelos pedagógicos en el campo de la salud, no solo en el ámbito nacional sino internacional, por ejemplo Leiva, Rojas, y Guzmán (2008), Agama y Crespo (2016), y (Torres, 2010) en Medellín, identifican la coexistencia de varios modelos pedagógicos en la práctica docente, lo cual está en consonancia con nuestra investigación, dado que en una de nuestras categorías encontramos que aún coexisten varios modelos pedagógicos y se pudo comprobar que están presentes prácticas tradicionales en algunos docentes que se siguen replicando en el aula, como lo son la clase magistral, el aprendizaje memorístico, el docente como el poseedor y transmisor del conocimiento con imposición de excesiva autoridad y disciplina, características que continúan presentes, a pesar de que en la FUCS, se han realizado esfuerzos para modificar el modelo tradicional y dar fuerza al modelo constructivista, que van desde repensar su modelo desde las bases epistémicas, involucrando a toda la comunidad académica y efectúa un proceso de inducción a los docentes, donde se enfatiza acerca del constructivismo como modelo pedagógico, el cual se encuentra inscrito en el PEI.

Frente a nuestro objetivo general “Analizar la relación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica clínica, utilizados por los docentes y estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud con el modelo pedagógico institucional” en términos generales se plantea inicialmente que existe una relación entre las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas desarrolladas desde la FUCS y que se materializan en las prácticas tanto de docentes como de estudiantes en el aula y en los diversos escenarios de práctica con, al menos, dos modelos pedagógicos presentes en la institución de manera explícita: el conductismo y el constructivismo. Como uno de los hallazgos importantes derivados de esta investigación se encontró que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por una parte, en algunas prácticas se observa la presencia del modelo conductista o prácticas tradicionales

dado que este fue parte integral de la creación de la institución. Y por otra parte está el modelo constructivista, el cual se está implantando dentro de las nuevas apuestas pedagógicas de la FUCS. El producto del análisis de esta relación se da tácitamente y desde los lineamientos institucionales y no desde las prácticas pedagógicas de los docentes, las cuales son difusas y coexistentes con el modelo conductista, frente a esto se observa una dificultad en la implementación del modelo, lo que se constituye en un reto para la institución.

El análisis permitió identificar cuatro aspectos que dan cuenta del tipo de relación entre las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas de los docentes, por un lado, y el modelo pedagógico institucional, por el otro:

- Lineamiento institucional: como se planteó en el contexto, la FUCS definió su modelo pedagógico en el año 2014, adoptando el constructivismo como teoría del aprendizaje que orienta el quehacer docente. Si bien se han llevado a cabo acciones que buscan socializar y concientizar a la comunidad académica sobre dicha escogencia, el hecho de que sea una directriz que viene del nivel administrativo, parece generar malestar en los docentes, algunos de los cuales consideran que su propia experiencia, independientemente del modelo, es la que garantiza aprendizajes en sus estudiantes. De ahí que se genere una relación que también es difusa.
- Relación difusa: pese a los esfuerzos de la FUCS por dar a conocer el modelo, se halló que en algunos de los docentes no hay comprensión del mismo, lo cual tiene sentido dado que estos no tienen conocimientos en pedagogía sino que su fortaleza es el conocimiento disciplinar. Nuevamente, y relacionado con el aspecto anterior, la experiencia personal es la que guía el quehacer, independientemente del modelo. Al respecto se puede hablar de la prevalencia de saberes previos sobre los nuevos saberes.

- Relación tácita: por este aspecto nos referimos al hecho de que los docentes, según conozcan o no el modelo institucional, plantean dos tipos de relaciones no muy evidentes; por un lado, están los que conocen el modelo, pueden dar cuenta del mismo e, incluso, pueden defenderlo; sin embargo, en sus prácticas se alejan del mismo (la relación difusa ya mencionada); y por el otro lado están aquellos que, aunque plantean que no conocen el modelo, realizan prácticas docentes acordes con el mismo.
- Relación tensionante: los tres aspectos mencionados anteriormente llevan a que la relación entre las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas, con el modelo pedagógico institucional, sea de tensión, lo cual se evidencia entre los docentes y la institución, ya que los unos defienden su propia experiencia y la manera como tradicionalmente han enseñado en el área de la salud, frente a la apuesta pedagógica institucional que busca la transformación de las prácticas y didácticas con miras a optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto está relacionado con la resistencia por parte de los docentes frente al lineamiento institucional.

Otro hallazgo que se evidenció en el desarrollo del proceso de análisis tiene que ver con la aceptación del modelo pedagógico; en el caso de los docentes y directivos, estos lo asumen en algunas ocasiones de manera consciente, mientras que para los estudiantes la apropiación se hace un poco más compleja, en términos de su entendimiento y conciencia del proceso como tal; esto se ve en el hecho de que no logran recordar el nombre del modelo y mucho menos explicarlo; sin embargo, se encuentra que la FUCS está implementando nuevas estrategias didácticas acordes con el modelo. Las prácticas clínicas y la retroalimentación realizada por los docentes en dichas prácticas contribuyen de manera significativa a que los estudiantes comprendan y apropien el proceso.

De otra parte, a través del desarrollo de la investigación se logró cumplir con los objetivos específicos propuestos, uno de ellos referente a la identificación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula de clase y en los escenarios de práctica en relación con el modelo pedagógico; son variadas las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, con predominio de la clase magistral, aunque también se han incorporado estrategias como estudio de casos, narrativas de enfermería, uso de las TIC, simulación clínica, entre otras; con las que se propende por el desarrollo de competencias y habilidades en el estudiante, que le permitan integrar los conocimientos vistos en la teoría para articularlos con la práctica en escenarios reales. Estas estrategias permiten el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, y la toma de decisiones que hacen parte del empoderamiento al estudiante en formación.

Frente a la pregunta de investigación, ¿Cuál es la relación de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en el aula y los escenarios de práctica, de docentes y estudiantes de V semestre de la Facultad de Enfermería de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud con el modelo pedagógico institucional?, como ya se mencionó, se identificó que la relación de tensión también tiene que ver con la coexistencia de dos modelos pedagógicos: el conductista (teniendo en cuenta que el anterior modelo se definía como conductista-constructivista) y el constructivista, la actual apuesta.

Otros hallazgos importantes dentro de la investigación son:

- La implementación del modelo pedagógico constructivista en la FUCS, en función de reemplazar el precedente, es decir el conductista, genera tensiones como parte de los procesos de cambio que implican resistencias de algunos actores por su “resistencia al cambio”. No obstante, según lo analizado en esta investigación se enmarcan dentro de lo esperado para un proceso de esta naturaleza.
- La voluntad institucional manifiesta en las directivas de la FUCS. Esto, dado que, en procesos de cambio y transformación dentro de las organizaciones, el papel de los líderes es determinante para lograr el éxito en los objetivos planteados. Se recordará

que en la revisión de literatura se conocieron casos en donde el liderazgo, provenía del grupo de docentes lo que en la práctica significa mayor resistencia, de no contar con el apoyo de las directivas. Por tanto, creemos que este hallazgo permitirá garantizar el éxito de las labores referidas a la implementación del nuevo modelo.

- Se encuentra que los docentes en algunos casos tienen confusión frente al modelo, pero aun así desarrollan estrategias que dan cuenta del constructivismo. La participación del docente en la construcción de las actas de aprendizaje propias de las asignaturas, acordes a la ruta metodológica constructivista, orienta para que en sus prácticas pedagógicas den cuenta del modelo.
- La posición que ocupan los estudiantes dentro de la relación modelo pedagógico de la FUCS y pedagogía dentro del aula y el escenario de prácticas; ya que no tienen conocimiento del modelo pedagógico que se debe impartir como lineamiento del PEI, ni tampoco lo que este significa para su proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, presentan al unísono un cambio en dicho proceso, donde se privilegien las estrategias pedagógicas novedosas que les permitan participar en mayor medida de la obtención de los aprendizajes.
- Se identificó la creación e innovación en instrumentos para el fortalecimiento en la implementación del modelo constructivista, tales como: documento orientador de las actas de aprendizaje y los descriptores de las actas de aprendizaje los cuales dan cuenta de la ruta metodológica acorde con el modelo. De lo anterior, también se encontró el diseño de escenarios de discusión tales como la cátedra de la FUCS que permiten encuentros tanto de docentes, directivos y estudiantes en función de revisar, evaluar y corregir algunos aspectos en la implantación del modelo.
- Se pone de manifiesto la importancia de tener en cuenta dentro del proceso de enseñanza aprendizaje la motivación del estudiante, sus intereses y las diferentes situaciones que convergen en los aspectos vocacionales, sociales y culturales en el que está inmerso.

Uno de los hallazgos que no estaban dentro de nuestros objetivos investigativos ni en nuestra pregunta de investigación, pero que fueron suficientemente visibles como para tenerlos en cuenta y de alguna manera entender que el área de la salud y sobre todo en el cuidado en enfermería se presentan particularidades que son determinantes a la hora del desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, tiene que ver con la importancia que los estudiantes de enfermería de V semestre dieron a sus singularidades como las llamamos en el análisis; estas singularidades hacen referencia a la edad temprana al entrar a la carrera de enfermería, el temor al enfrentarse con la realidad de las prácticas y sus complejidades, las inseguridades frente a la profesión en el futuro y los riesgos que representa, el temor a enfrentar la muerte de un paciente y las consecuencias psicológicas que esto trae a nivel personal; estas singularidades afectan, según lo analizado, el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

Uno de los puntos relevantes de nuestra investigación fue encontrarnos con la discordancia entre las voces de estudiantes, directivos y docentes con lo observado durante las clases respecto a la importancia del modelo pedagógico; incursionar en uno u otro modelo para una institución educativa no es tarea fácil; requiere de tiempo y compromiso desde los directivos hasta el estudiante; la literatura nos habla de la necesidad y la conveniencia o no, de tener un modelo pedagógico dentro del PEI de las instituciones; sin embargo, docentes que aceptaron durante las entrevistas no conocer el modelo pedagógico de la FUCS, implementan estrategias pedagógicas constructivistas muy apegadas al modelo de la FUCS dentro de las clases; y en las conclusiones de los análisis se da cuenta de que los docentes que conocen el modelo no necesariamente lo ponen en práctica dentro de las clases, sin que esto afecte la calidad de las mismas. Las estrategias didácticas que encontramos en las actas de aprendizaje de las clases son múltiples, no todas aplicadas en clase y parecen tener un fin

de cumplimiento más de didáctica estructural para un proceso de aprendizaje específico, que como instrumento articulador de un proceso pedagógico constructivista.

- El conductismo tiene una relevancia dentro de las prácticas pedagógicas observadas dentro de la investigación, en mayor medida debido a la tradición pedagógica de los docentes en su quehacer dentro de la educación y que puede obedecer a la falta de bases epistémicas frente al modelo constructivista. El constructivismo no tiene aún un lineamiento que los docentes defiendan como modelo pedagógico desde su concepción educativa, formativa y social, y desde su conveniencia para la mejoría de la adquisición de los aprendizajes como modelo comparado con los otros existentes; no existe un paralelo del porqué este modelo y no otro en el campo de salud y más específicamente en el PEI.

- Se resaltan aspectos tan importantes como: el liderazgo fuertemente marcado en las directivas de la institución para la promoción e implementación del modelo.

Derivado de esta investigación quedan preguntas por resolver y que servirán como propuestas de futuras investigaciones en el ámbito de la formación en salud:

¿Qué factores inciden en los procesos de resistencia al cambio evidenciados en algunos actores relevantes?

¿Cómo las estrategias implementadas en la FUCS determinaron el adecuado proceso de implementación del nuevo modelo?

¿A qué se debe el bajo impacto y apropiación en los estudiantes del modelo pedagógico?

¿Se está formando en serie, para dar respuesta a un mercado laboral o, por el contrario, el proceso formativo está orientado a formar personas integrales en todas las dimensiones del ser?

¿Cuál es la participación del estudiante en la construcción de los currículos en salud?

Y también propuestas como:

Construir indicadores que permitan la medición de avances o retrocesos en la implementación de este tipo de modelos, que ayuden a evidenciar la apropiación del modelo en los programas de pre y posgrado de la FUCS. Derivado de estos indicadores se plantearán nuevas estrategias para fortalecer el modelo pedagógico institucional.

Generar acercamientos al desempeño profesional de los egresados para establecer los niveles de satisfacción frente a su ejercicio profesional en relación con las expectativas generadas en su proceso formativo en la FUCS., que den cuenta del impacto en los diferentes escenarios en los cuales se desempeñan y sean gestores de cambio a nivel social.

Estas propuestas favorecerán los procesos misionales orientados a la formación del recurso humano en salud, el fortalecimiento de los procesos curriculares y las necesidades presentes en el ámbito social acorde a las nuevas tendencias y retos en la educación en salud.

## 11 Referencias

Acevedo, F. (2009). Construcción metodológica para la enseñanza de la disciplina de enfermería: aspectos históricos y reflexiones. *Investigación en Enfermería. Imagen y Desarrollo*, (11), P. 53-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145216898004>

Achury, D. (2008). Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería. *Investigación en enfermería. Imagen y desarrollo*, (10), p 97- 113. Recuperado de [revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1604/1027](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1604/1027)

Agama, A. y Crespo, S. (2016). Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería. *Índex de Enfermería*, 25(1-2), 109-113. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962016000100025](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100025)

Aguirre, E., Herrera, B., Vargas, I., Ramírez, N., Aguilar, L., Aburto, M., y Guevara, R. (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en educación médica*, Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505717301527?via%3Dihub>

Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J., y Ortiz, O. (2010). Compresión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas Perspectivas en psicología*, (6), p 37-49. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a04.pdf>

Auerbach, C. y Silverstein, L. (2003). Analyzing your first research study. *Qualitative Data. An Introduction to Coding and Analysis*, Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjtlaadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=694597](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjtlaadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=694597)

Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista*. México D.F, México: Mc Graw Hill. [http://www.eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H\\_Recursos/h\\_1\\_Psicol\\_Educacion/h\\_1.3.\\_Aprender\\_a\\_aprender/1.11.Estrat\\_aprendizaje\\_significativo.pdf](http://www.eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.3._Aprender_a_aprender/1.11.Estrat_aprendizaje_significativo.pdf)

Bastidas, M., Pérez, F., Torres, J., Escobar, G., Arango, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, (27), p 104-111. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v27n1/v27n1a11.pdf>

Betantcourt, L., Muñoz, L., Aparecida, M. y Fernández dos Santos, M. (2011). El docente de enfermería en los campos de práctica clínica: un enfoque fenomenológico. *Latino-Am. Enfermagem*, (19). Recuperado de [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n5/es\\_18.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n5/es_18.pdf)

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Centro de Estudios de Desarrollo Económico CEDE. Editorial Norma. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/375854141/BONILLA-RODRIGUEZ-Mas-Alla-Del-Dilema-de-Los-Metodos-UPA>

Carrasco, Z., Pérez, C., Torres, G. y Fasce, E. (2016). Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. *Educación Médica*, (144), p 1199-1206 Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v144n9/art15.pdf>

Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México D.F, México: Editorial Progreso.

Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. *Revista Comunicación*, (12), p.1-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/166/16612103.pdf>

Castro, E., Peley, R. y Molina, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de ciencias sociales*, (12), p 581-587 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28014478012>

Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos*, (39), p. 97-113 Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052013000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en)

Cubero, R. (2005). *La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona, España: GRAO de IRIF.

Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Marsella: AIQUE.

Daza, J. (2010). Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. *Revista Ciencias de la Salud*, 8 (1), p 69-83. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/1282>

Decreto N° 1295. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia 20 de abril del 2010.

Decreto N° 2376. Diario Oficial de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 1 de julio de 2010.

Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades investigativas en Educación*, (9), p 1- 21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias pedagógicas y su conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polis*, (9), p. 421-436 Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>

Flick, U. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research. Concepts of triangulation.* London. England: Uwe Flick

Flórez, (2005). *Pedagogía del conocimiento.* Bogotá. Colombia: McGraw-Hill.

Folgueiras, P. (2016). La entrevista. *Diposital Digital*: Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/99003>

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2013). Estatuto Docente. Bogotá, Colombia: Recuperado de <https://www.fucsalud.edu.co/es/home/documentos-institucionales>

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2014). *Proyecto Educativo institucional (PEI)*. Bogotá, Colombia: Recuperado de [https://www.fucsalud.edu.co/themes/custom/fucs/images/documentos-FUCS/PEI\\_FUCS.pdf](https://www.fucsalud.edu.co/themes/custom/fucs/images/documentos-FUCS/PEI_FUCS.pdf)

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2016). Plan estrategico de desarrollo 2016-2019. Bogotá, Colombia: Recuperado de <https://www.fucsalud.edu.co/es/home/documentos-institucionales>

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2017). Acta de Aprendizaje. Cuidado de Enfermería a la Persona Adulta en Situaciones Críticas. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2018 a). Descriptores actas de aprendizaje. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2018 b). Metodologías del programa de instrumentación quirúrgicas de la FUCS. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2018 c). Acta de aprendizaje. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2018 d). Documento Orientador para el Diseño de Actas de Aprendizaje. Bogotá, Colombia.

Garcés, J (1994). Reseña: Hacia una pedagogía del conocimiento. *Revista de educación y pedagogía* (12), p. 339- 350. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/issue/view/665/showToc>

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.

Gómez, J (2016). Hospitales Universitarios: pilar de formación de talento humano y prestación de servicios de salud. *Repertorio de Medicina y Cirugía* p. 75-76 Recuperado de <https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/82>

Hernández R., Fernandez, C. y Baptista, M., (2010). *Metodología de la Investigación. Recolección y análisis de los datos cualitativos*. Mexico D.F, Mexico: Mc Graw Hill.

Hidalgo, J., Cárdenas, M. y Rodríguez, S. (2013). El tutor clínico: Una mirada de los estudiantes de Licenciatura de Enfermería y Obstetricia. *Enfermería universitaria*, (10), p 92-97. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632013000300004&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000300004&lng=es&tlng=)

ITESM. 2010. Dirección de investigación y desarrollo. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas [en línea]. Disponible en: [http://www.itesm.mx/va/dide/documentos/infdoc/Est\\_y\\_tec.PDF](http://www.itesm.mx/va/dide/documentos/infdoc/Est_y_tec.PDF)

Latrach, C., Febré, N., Demandes, I., Araneda, J., y González, I. (2011). Importancia de las competencias en la formación de enfermería. *Aquichan*, (11), p 305-315. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924624>

Leiva, V., Rojas, L. y Guzmán, A. (2008). Análisis del desarrollo de la práctica pedagógica constructivista del curso dimensiones del conocimiento en enfermería: una experiencia de aula. *Revista Enfermería Actual en Costa Rica*, (15), p 1-14. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/enfermeria/article/view/3610/3518>

Ley N° 100. Diario Oficial No. 41.148 de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 23 de diciembre de 1993.

Ley N° 1164. Diario oficial de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 03 de octubre del 2007.

Ley N° 30. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 28 de diciembre de 1992.

Maturana, M., Gerson A. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo, una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y Desarrollo*  
140

*Social*, (9), p. 192-205. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386223>

Medina, J. y Sandi, E. (2006). La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad: un tránsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad. *Universidad Federal de Santa Catarina*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/21971>

Montes, N, y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, (11), p 475-488. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es).

Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, (19), p. 7-12 recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2004000300001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000300001&lng=en&tlng=es)

Pedroso, B., do Prado, M., Coelho, D. y de Jesus, B. (2016). Epistemological world awareness of healthcare faculty. *Revista Gaucha De Enfermagem*, (37), p 1-8. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472016000300408&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472016000300408&script=sci_arttext&tlng=en)

Pinilla, A. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Educación y práctica de la medicina*, (36), p 204-218. Recuperado de <http://www.actamedicacolombiana.com/anexo/articulos/08-ModelosPedagogico-corr.pdf>

Porlan, R. (2002). *Constructivismo y Escuela*. Madrid, España: Diada Editorial S.L

Posner, G. (2005). *Análisis de Currículo*. E.E.U.U: McGraw- Hill, S.A.

Resolución N° 8430. Diario Oficial de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 04 de octubre de 1993.

Rivera, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 30(3), p 609-614. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412016000300014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000300014&lng=es&tlng=es)

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, (18), p. 39-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>

Robles, F., Jimenez, A. (2006). Las estrategias Didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Educateconciencia* (9), p 106-113. Recuperado de <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/16>

Rodríguez, A. (2014). *Análisis cualitativo con el Atlas Ti*. San José, Costa Rica:1 ed.

Rodríguez, M. y Medina, J. (2016). El legado del cuidado como aprendizaje reflexivo. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, (24), Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.0639.2711>

Said, E., Díaz, F., Jabba, D., Ricardo, C., Ballesteros, B., Vergara, E. y Ordoñez, M. (2015). Fortalecimiento Pedagógico En Las Universidades En Colombia A Través De Las Tic. Caso Región Caribe. *Educación XXI*, (18), p 277-304. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/14605/18827>

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.

Santibáñez, M. (2007). Desafíos Educativos para el profesor-médico. Reflexiones desde la educación. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, (36), p. 69-80 Recuperado de <http://www.arsmedica.cl/index.php/MED/article/view/147/87>

Sebold, L. y Carraro T. (2011). La práctica pedagógica del docente en enfermería: una revisión integradora de la literatura. *Enfermería global*, (10). Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1695-61412011000200023&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412011000200023&lng=es).

Sociedad de Cirugía de Bogotá, Hospital de San José. (2015). Sociedad de Cirugía de Bogotá, Hospital de San José. Bogotá, Colombia.: Quienes somos. Recuperado de <http://www.hospitaldesanjose.org.co/quienes-somos/historia>

Torres, M. (2016). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, por Edgar Morin. *Excelencia administrativa Digital*, (36), p, 39-48 Recuperado de [http://fca.uach.mx/posgrado\\_e\\_investigacion/2017/11/24/ExcAdm36D.pdf](http://fca.uach.mx/posgrado_e_investigacion/2017/11/24/ExcAdm36D.pdf)

Torres, O., Peñaranda, F., Bastidas A., Escobar, G., Pérez B, Arango, A. y Rivas, E. (2010). El educador como investigador de su práctica pedagógica: la importancia de la reflexión en la educación para la salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, (28), p 161-168. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0120-386X2010000200008&lng=e&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-386X2010000200008&lng=e&nrm=iso)

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), p. 21-32 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>

Vásquez, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), p 157-168. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/457/457](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/457/457)

Viñoles, M. (2013). Conductismo y Constructivismo: modelos Pedagogicos con Argumentos en la Educación Comparada. *Revista electrónica de ciencias sociales y*

Educación. Recuperado de <http://files.revista-humanartes.webnode.es/200000009-30ff132f29/HumanArtes%20N%C2%B0%203%20-%20Julio-Diciembre%202013.pdf#page=7>

Waldow, V. (2009). Enseñanza de Enfermería centrada en el cuidado. *Aquichán*, (9), p. 246- 256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74112147005>

Yancen, L., Consuegra, D., Herrera, K., Pacheco, B., y Díaz, D. (2013). Estrategias educativas utilizadas por los docentes del Programa de Enfermería de una universidad de la ciudad de Barranquilla (Colombia) frente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de este Programa. *Salud Uninorte*, (29), p 405-416. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v29n3/v29n3a08.pdf>

Zarza, M. y Victoria, F. (2014). Espacios vividos de la práctica en el currículum del licenciado en enfermería de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia-Universidad Nacional Autónoma de México, México. *Enfermería universitaria*, 8(1), p 132-138. Recuperado en 06 de marzo de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632014000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632014000400003&lng=es&tlng=es).