



Enfermería Universitaria
ISSN: 1665-7063
Universidad Nacional Autónoma de México

Posibilidades en la educación en enfermería: errar, crear y arriesgar

Souza, D.; Schubert-Backes, V.M.; Delacanal-Lazzari, D.
Posibilidades en la educación en enfermería: errar, crear y arriesgar
Enfermería Universitaria, vol. 14, núm. 2, 2017
Universidad Nacional Autónoma de México
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358751562002>
DOI: 10.1016/j.reu.2017.02.005

Artículos de investigación

Posibilidades en la educación en enfermería: errar, crear y arriesgar

Possibilities in nursing education: To err, create, and risk

D. Souza ^{a *}

Universidade Federal de Santa Catarina–UFSC, Brasil

V.M. Schubert-Backes ^b

Universidade Federal de Santa Catarina–UFSC, Brasil

D. Delacanal-Lazzari ^b

Universidade Federal de Santa Catarina–UFSC, Brasil

Resumen

Introducción: El desarrollo docente es ininterrumpido y la necesidad de aprendizaje continuo por medio de la formación docente es imprescindible para el fortalecimiento de la praxis, además de la necesidad de una evaluación crítico-reflexiva en, y sobre la práctica docente.

Objetivo: Identificar estrategias utilizadas para perfeccionar la práctica docente de los profesores enfermeros.

Método: Estudio cualitativo descriptivo, con referencial teórico de Lee Shulman, realizado por medio de tres talleres pedagógicos, en los meses de abril y mayo de 2013, con seis docentes de enfermería de educación profesional. Para el análisis de los datos fue utilizado el análisis temático con la propuesta operativa de Minayo.

Resultados: De la base de conocimientos para la enseñanza de Shulman, aparece prioritariamente el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico general, que fortalecen el conocimiento didáctico del contenido (CDC) de los docentes y los instrumentaliza para el momento de la enseñanza. El CDC de estos docentes tiene su fuente de alimentación a través de la reflexión (reflexión sobre los errores, aciertos y retroalimentación de los alumnos), potencializada por la dimensión personal y la proximidad con la disciplina enseñada con dominio teórico.

Conclusión: Las particularidades y experiencias docentes, que marcan las trayectorias personales, profesionales y académicas de los docentes, influencian el modo de enseñar y determinan el desarrollo del proceso de la construcción y ampliación de la fuente del CDC. Hay necesidad de participación en encuentros de capacitación pedagógica para orientar el ejercicio docente, y defender la necesidad y relevancia de estudios del CDC en la enfermería, a fin de posibilitar la colaboración hacia las investigaciones en la enseñanza de la enfermería y la salud, suministrando apoyos para estrategias de formación docente.

Palabras clave: Práctica del docente de enfermería++ Graduación en auxiliar de enfermería++ Docentes de enfermería++ Brasil.

Abstract

Introduction: The need of continuous learning development of teaching staff, as well as its related critical-reflexive assessment, is necessary to strengthening the praxis.

Objective: To identify strategies utilized to improve the teaching of nurse professors.

Method: This is a qualitative descriptive study with theoretical referencing to Lee Shulman, carried out through 3 pedagogic workshops, during April and May 2013, with 6 professional nursing educators. Data were thematically analyzed using Minayo operative proposal.

Results: From Shulman's teaching knowledge base, it appears the knowledge of content and general pedagogical knowledge which strengthen the content pedagogical knowledge (CPK) of professors and instrument them to the moment of teaching. The CPK of these teachers has its feeding source through reflection (reflection on errors,



objectives and student's feedback), potentiated by the personal dimension and the proximity with the discipline thought as a theoretical domain.

Conclusion: The teaching particularities and experiences which mark the personal, professional, and academic trajectories of teachers influence the mode of teaching and determine the development of the process of construction and enhancement of the CPK source. There is a need of participation in meetings of pedagogic training to orient the teaching exercise, and defend the need and relevance of studies on CPK in nursing, to make possible the collaboration towards research in the teaching of nursing and health, providing bases for strategies of teaching formation.

Keywords: Nursing faculty practice, Education, Nursing, Associate, Faculty, Nursing, Brazil.

Resumo

Introdução: O desenvolvimento docente é ininterrupto e a necessidade de contínuo aprendizado, por meio da formação docente é imprescindível para o fortalecimento da práxis, além da necessidade de uma avaliação crítica reflexiva na e sobre a prática docente.

Objetivo: Identificar estratégias utilizadas para aperfeiçoar a prática docente dos professores enfermeiros.

Método: Estudo qualitativo descritivo, com referencial teórico de Lee Shulman, realizado por meio de três oficinas pedagógicas, nos meses de abril e maio de 2013, com seis docentes de Enfermagem de educação profissional. Para análise dos dados, foi utilizada a análise temática com a proposta operativa de Minayo.

Resultados: Da base de conhecimentos para o ensino de Shulman, aparece prioritariamente o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral, que fortalecem o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) dos docentes e os instrumentaliza para o momento do ensino. O CPC destes docentes tem suas fontes alimentadas por meio da reflexão (reflexão sobre os erros, acertos e feedback dos alunos), potencializadas pela dimensão pessoal e aproximação à disciplina lecionada, com domínio teórico.

Conclusão: As particularidades e experiências docentes, que marcam as trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas dos docentes, influenciam o modo de ensino e determinam o desenvolvimento do processo de construção e ampliação das fontes do CPC. Há necessidade de participação em encontros de capacitação pedagógica para balizar o exercício docente e defende-se a necessidade e relevância de estudos do CPC na Enfermagem, por possibilitar a colaboração às pesquisas no ensino de enfermagem e saúde, fornecendo subsídios para estratégias de formação docente.

Palavras-chave: Prática do docente de enfermagem, Educação técnica em enfermagem, Docentes de enfermagem, Brasil.

Introducción

La necesidad del aprendizaje continuo es imprescindible para una actividad docente de éxito, se desarrolla con el tiempo y se adquiere también con la madurez profesional. El desarrollo docente no se detiene, esto es evidente por las nuevas tendencias y tecnologías que surgen, tanto en la asistencia como en la docencia, por lo tanto es inevitable la constante actualización.

El desarrollo de las habilidades necesarias para el manejo de las actividades en clase y en otros espacios destinados al aprendizaje, demandan creatividad, con dominio de diversas estrategias de enseñanza aprendizaje y metodologías activas, además de una buena relación con los discentes, se construye año a año, se fortalece a cada error y a cada acierto, cuando estas pequeñas conquistas diarias en clase auxilian el crecimiento del docente.

Entre otras particularidades que pueden contribuir para el desarrollo de las habilidades docentes, una de ellas puede estar relacionada con los años de ejercicio profesional y experiencia en clase; sin embargo a menudo se observa el ingreso a la docencia sin la experiencia necesaria («adormecer enfermero y despertar profesor»), la personalidad docente, ser experto y habilidades no se desarrollan de la noche a la mañana, no existe fórmula mágica para conseguirlo. Comprender cómo un profesor transforma un contenido, por medio de su comprensión, en algo concreto que sus alumnos puedan entender y aprender, se relaciona con la habilidad del docente para transformar el contenido abstracto en algo enseñable a los alumnos¹. Algunos investigadores han utilizado a Shulman para la sustentación teórica de sus estudios, pues discurre sobre la práctica y preparación para la docencia, así como la necesidad de una evaluación crítica reflexiva de la propia práctica docente. Shulman ha contribuido para el progresivo fortalecimiento del campo educacional de los saberes docentes, entre algunas de sus reflexiones, señala que si fuesemos a organizar el conocimiento del profesor (la base de su conocimiento para la enseñanza), tendríamos algunos conocimientos que incluyen: conocimiento del contenido; conocimiento didáctico general; conocimiento del currículo; conocimiento didáctico de contenido (CDC); conocimiento sobre los alumnos y sus características; conocimiento del contexto educacional y conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y su base filosófica e histórica².

Las fuentes reales y potenciales que alimentan esta base de conocimiento son obtenidas por medio de la formación académica; los recursos pedagógicos; la bibliografía especializada y el conocimiento cotidiano del propio ejercicio docente². Esa base de conocimientos se refiere a las concepciones y conocimientos construidos en diferentes momentos y contextos, relacionados con las vivencias del profesor, en sus trayectorias personales, escolares, académicas y profesionales³.

Aparece con énfasis en el CDC, una mezcla entre contenido y pedagogía, de dominio exclusivo de los profesores, relacionado con su propia forma y característica de entendimiento profesional, o sea, el conocimiento necesario para que posibilite el aprendizaje de sus alumnos y pueda ser comprendido como la capacidad que el docente tiene para transformar el conocimiento (contenido abstracto) de la asignatura, en formas pedagógicamente útiles y adaptables a las diversas habilidades y competencias de los docentes, o sea, en tornar el incomprensible en comprensible². Dentro de la base de conocimientos para la enseñanza, el CDC se destaca, pues convoca todos los demás componentes de la base de conocimientos, cuando se refiere a la construcción personal del profesor, por medio de sus vivencias y conjunción de sus conocimientos, de esta forma estructura una concepción particular de enseñanza³.

En un estudio que buscó describir el proceso de construcción y las fuentes del CDC, quedó evidenciado que el proceso de construcción del CDC de los docentes enfermeros se dió por medio de la formación docente y por la sapiencia otorgada por la práctica, que posibilitan un



proceso reflexivo en la y sobre la práctica, así como el aprendizaje con colegas y con alumnos⁴.

Para este ejercicio docente encontramos entonces que esta dimensión personal de cada profesor, la preparación pedagógica para la docencia, su trayectoria personal, sus vivencias y desafíos diarios interpuestos en el camino de la profesión de enfermería constituyen y moldean su personalidad docente. Así, cada profesor construye su CDC de forma particular y utiliza estrategias individuales para mejorar y fortalecer su práctica pedagógica. También, el momento de mejoramiento de la práctica es debido a un proceso reflexivo, que posibilita una nueva comprensión y percepción acerca de su propia praxis.

Este movimiento de autoevaluación se sustenta por el modelo de razonamiento y acción pedagógicos de Shulman, que retrata una cadena de eventos que acontecen en la práctica pedagógica del docente, es decir, un pensamiento cíclico de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión, que orientados pedagógicamente, sostiene el modelo².

Todos los conocimientos base para la enseñanza (y sus fuentes) son requeridos en el modelo, expresan el arquetipo de enseñanza del docente, desde el entendimiento del contenido a ser enseñado, el momento específico de la enseñanza, hasta el proceso de evaluación (docente y discente)².

Esta práctica reflexiva, posibilita la construcción de nuevos conocimientos relacionados con la enseñanza⁵. Pues en el momento de la reflexión docente, hay la posibilidad de reconstrucción y cambio de actitud, por el análisis crítico de si mismo y de su desempeño, de esta forma reformula así, su proceso de enseñanza, además aprende por las propias experiencias o errores, es esencial para ese proceso, la revisión de la enseñanza en comparación con los objetivos deseados².

El error a que Shulman⁶ se refiere, se relaciona con los posibles errores en la práctica del docente, que ocurren en el devenir de su trayectoria, cuando el aprendizaje debido a esta reflexión estimula la creatividad para la resolución de problemas, conduce al docente a arriesgarse y experimentar nuevas ideas, a utilizar el error de forma productiva en vez de esconderlo. Así, una nueva comprensión consolida este entendimiento cotidiano del aprendizaje por la experiencia, y lleva a un nuevo comienzo, con la expectativa de que, por medio de las acciones de la enseñanza que son reflexionadas y reflejadas, el profesor alcanza nueva comprensión, tanto de los propósitos y de las materias a ser enseñadas, como también, de los alumnos y de sus procesos pedagógicos en sí².

Aunque el proceso en ese modelo sea presentado secuencialmente, ellos no pretenden representar un conjunto de etapas fijas, pueden ocurrir en orden diferente. Lo que necesita ser elaborada es la formación del profesor, la cual debe proporcionar entendimientos para reflejar sobre su propia trayectoria docente². Las actividades de comprensión, transformación, evaluación y reflexión continua que ocurren durante la enseñanza activa y la enseñanza, por sí mismas, se tornan en estímulo

para la reflexión, así como para la acción, y en este proceso de constante aprendizaje, el error, el éxito y la expansión del conocimiento, posibilitan la maduración profesional, por lo cual torna al docente, con el pasar del tiempo, en un perito².

Este conjunto de características que exige la enseñanza es un proceso que va de lo simple a lo complejo, y se concibe como una pirámide que se escala peldaño a peldaño, hasta llegar a la cima⁷. Esta cumbre, con el título de buen profesor, aparece en un estudio realizado para identificar las prácticas pedagógicas de buenos profesores de enfermería, medicina y odontología en la percepción de estudiantes. Las búsquedas indican que los buenos profesores son aquellos que presentan una postura pedagógica con una relación horizontal, que favorecen el diálogo, estimulan la reflexión, con una disposición de valoración de los saberes distintos, con respecto a las vivencias previas de los estudiantes, de este modo posibilitan el involucramiento del estudiante en las actividades de enseñanza-aprendizaje⁸.

Para que el docente mejore y desarrolle estas características, la formación docente inicial y continua aparece como una estrategia viable, que orientará y apoyará sus prácticas.

Los resultados de otro estudio acerca de la práctica pedagógica evidencian la necesidad de contemplar, en la formación inicial, aspectos pedagógicos y tomar la formación permanente como esencial, ante la complejidad de las habilidades necesarias para el desarrollo de la enseñanza con calidad, la cual permite así, una base crítica reflexiva y participativa en su actuación docente, fortalecida por el diálogo crítico, por la escucha atenta y a la vez estimula el protagonismo del alumno⁹.

En esta amplia coyuntura que aporta la formación del profesor y la manera en que el buen profesor transforma este contenido en aprendizaje para el alumno, Shulman nos lleva a la reflexión sobre las políticas para la formación docente, con sus estudios sobre el CDC. En este camino, el objetivo de este estudio fue identificar cuáles son las estrategias utilizadas para perfeccionar la práctica docente de los profesores enfermeros. Con la pregunta de investigación: ¿cómo el profesor enfermero de educación profesional técnica se prepara para la docencia y cómo él mejora esa práctica?

Método

Se trata de un estudio cualitativo descriptivo, derivado de una tesis de maestría, que tuvo como objetivo específico identificar las estrategias utilizadas para perfeccionar la práctica docente de los profesores enfermeros. La investigación fue realizada en un municipio del interior de la Provincia de Santa Catarina (Brasil), con seis docentes de dos escuelas de Educación Profesional Técnica. Del total de nueve docentes que trabajaban en las dos escuelas, seis aceptaron participar en el estudio y cumplían los criterios de inclusión propuestos: de ser enfermeros y de estar impartiendo clase en el Curso de Técnico en Enfermería. La

selección de estas escuelas fue debido a que la investigadora trabaja en las dos instituciones de enseñanza como docente y las mismas aceptaron participar del estudio. La invitación a los participantes y el establecimiento de fechas de citas para la recolección de datos fue realizada personalmente por la investigadora y también vía correo electrónico.

El referencial teórico de Shulman², se utilizó para orientar el análisis de los resultados y la integración de las categorías, por sus contribuciones a las cuestiones pedagógicas y a la preparación de los docentes. Se utilizó el conocimiento base para la enseñanza, con sus fuentes y el modelo de acción y razonamiento pedagógico², además de otros estudios relacionados con el tema, donde los resultados brindaban datos que podían apoyar los programas de formación docente, y fortalecer así, la práctica docente.

A partir de la apropiación del referencial, fue construida la propuesta de los tres talleres pedagógicos (con duración de tres h cada uno); la recolección de datos fue realizada en las dependencias de una de las escuelas participantes, entre los meses de abril y mayo de 2013.

En el primer taller, se realizó la presentación del estudio y fue propuesta una actividad para presentación de la trayectoria de los participantes, en la que se ofrecieron apoyos para la caracterización del perfil de los mismos. Fueron problematizadas dos preguntas detonadoras: ¿cómo me preparé para ejercer la docencia? y ¿cómo creo que debería o deberían haberme preparado para ejercer la docencia? Se introdujo brevemente el referencial teórico de Shulman, acerca de los conocimientos base para la enseñanza y sus respectivas fuentes. En el segundo, fue utilizado como detonador un video de una entrevista de Shulman⁶, que versaba sobre los obstáculos y desafíos en la formación de alumnos creativos, inteligentes y capaces de solucionar problemas. El cual facilitó compartir las reflexiones y estimular el diálogo entre los participantes, se problematizó el CDC de Shulman, relacionándolo con la preparación para la docencia de los participantes. Hubo además, la socialización de las estrategias utilizadas para mejorar la práctica docente, del mismo modo conocer las estrategias de educación permanente y capacitación pedagógica ofrecidas en sus escuelas de actuación. En el tercer curso, fue trabajado el modelo de razonamiento y acción pedagógicos de Shulman, donde por medio de dinámicas, los participantes rescataron memorias negativas y errores cometidos en sus trayectorias docentes, que fueron problematizados por la investigadora, anclada en el referencial teórico propuesto.

La selección de los tres talleres pedagógicos se caracterizó como una muestra intencional, para asegurar que fueran adecuadas para la obtención de la información, para la recolección de los datos y para el alcance de los objetivos propuestos del estudio. Los datos fueron registrados con auxilio de un grabador de voz y las cintas fueron transcritas en forma íntegra, las cuales fueron validadas posteriormente, por lo tanto posibilitó el registro y organización de los datos.

Se realizó el análisis temático con base en la propuesta operativa de Minayo¹⁰, de acuerdo a las etapas de preanálisis, análisis e interpretación de las categorías encontradas. Se utilizó una tabla para el registro en forma

íntegra del discurso de los participantes, fueron catalogados y divididos por temas. Tras una nueva lectura, fue realizada la clasificación distinguida por colores, se identificaron las respuestas convergentes, divergentes o singulares. Después de realizado el recorte de estas entrevistas y el agrupamiento por categorías. Los datos fueron triangulados a partir de las informaciones recolectadas durante la entrevista biográfica, de los talleres pedagógicos y de los registros del diario de campo de la investigadora, de forma que a partir del análisis temático, posibilitaran el diálogo entre el referencial teórico propuesto y los demás autores relacionados con la temática en estudio, de esta forma se validaron las categorías.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética bajo parecer n.º 216.408, CAAE 12622613.2.0000.0121. Los aspectos éticos respetaron los principios bioéticos y las directrices establecidas por el Consejo Nacional de Salud¹¹. El anonimato de los participantes fue preservado y la identificación fue propuesta por ellos mismos, a partir de la elección de un sobrenombre, relacionado con el sentimiento que orienta su propia actuación docente.

Resultados y discusión

Los participantes se encuentran en edad media de entre 30 y 50 años, tienen entre 5 y 15 años de formados. Formación *lato sensu* en las áreas de gestión, asistencia y docencia, con tres participantes cursando Maestría en Educación. Iniciaron sus actividades docentes en la Educación Profesional Técnica, en períodos que comprenden el momento tras la formación de hasta cinco años pasados de la conclusión de la graduación.

Tras el análisis de los datos, dos categorías emergieron: particularidades y experiencias docentes, influencias en la enseñanza y estrategias individuales para perfeccionar la praxis docente.

En la categoría particularidades y experiencias docentes: influencias en la enseñanza, la dimensión personal del docente aparece como un factor que determina la praxis individual, cuando la comprensión, la reflexión y la vivencia profesional y personal, diferencian el profesional, aun cuando presentan conocimiento teórico similar al del compañero:

«[...] nosotros podemos tener el mismo conocimiento. Estudiar juntas, la misma asignatura. Mas lo que va a alterar mucho es el proceso de comprensión mío, de reflexión [...] No es la preparación en la cuestión de la teoría, sino la preparación en cuestión de vida también». (Comprometimiento).

Los docentes apuntan que las experiencias influencian el modo particular de la enseñanza, o sea, la dimensión personal presenta importancia en la construcción de la identidad docente. De esta forma, el desarrollo profesional está directamente conectado a la trayectoria de cada individuo¹².

Así, los significados relacionados con la intencionalidad pedagógica y las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje se relacionan con concepciones personales, lo que acaba por orientar la concepción de enseñanza y aprendizaje que tienen los docentes⁷. En este



contexto, se destaca el conocimiento didáctico general de Shulman, es aquel conocimiento sobre la enseñanza, que se refiere a las estrategias de manejo de clase y organización que transcinden a la asignatura específica de una disciplina². Es en el conocimiento didáctico general que el docente manifiesta sus concepciones y sus principios educacionales³.

Entonces, si consideramos que el profesor, en determinados momentos se encuentra en el papel del alumno, mientras aprende a ser profesor, podemos afirmar que este alumno-profesor, asume la dirección de su caminar y construye su trayectoria de aprendizaje¹³. Esta acción de enseñar y aprender está inscrita en un contexto compuesto por las experiencias previas y presentes de los sujetos¹⁴. Su trayectoria de vida y sus características personales influencian su desempeño docente y es el protagonista del proceso de aprendizaje, requiere objetivos educacionales condicionados a su participación activa, motivación y autonomía.

Estas características requeridas para el ejercicio docente son desarrolladas en el transcurso de su actuación docente. Entonces, independientemente de su formación profesional y disciplinar, los contextos sociales y culturales determinan su forma de pensar y actuar, y en caso de que no hubiera formación pedagógica que ayude a orientar sus actitudes, el docente se limita a reproducir y transmitir los conocimientos, que en su percepción, cree que los discípulos deban saber, sin una reflexión profunda y compartida con la comunidad académica⁷.

Como otras dimensiones son requeridas para la enseñanza, es necesario unir la acción didáctica al contenido, en la práctica actual de formación de profesores. Los profesores necesitan comprender su asignatura en formas que promuevan el aprendizaje¹⁵. Esta comprensión de la necesidad de conocer el contenido, aparece en el relato de los participantes:

«[...] casi una obligación de saber, de aprender lo que él tiene que enseñar. Entonces si uno no aprende lo que voy a enseñarle, entonces yo no tengo la capacidad de enseñar». (Pasión).

El conocimiento del contenido comprende el conocimiento específico de un contenido y sus principios teóricos, la asociación teórica a la práctica y sus relaciones con los otros conocimientos¹. Es la principal fuente de comprensión de la disciplina para los alumnos, tradicionalmente es la única preparación para la docencia y ocupa un lugar central en la base de conocimientos para la enseñanza, por consiguiente ejerce gran influencia, pues el conocimiento o la falta, afecta la selección de los materiales para la enseñanza, así como la conducción de una disciplina¹⁵. Se consideran los saberes adquiridos por el enfermero, originados a partir de sus experiencias de trabajo¹⁶, aunque solo ellos no son suficientes para promover el aprendizaje.

Al inicio de las actividades en clase, los participantes creen que la trayectoria profesional y la afinidad con los contenidos influencian su actuación. Sin embargo, ser docente va más allá del conocimiento adquirido en la experiencia profesional, por lo que requiere una formación continua, pues un profesor no nace, él se torna profesor y debe

reconocer que la necesidad de formación pedagógica es necesaria para mejorar su práctica⁷. Los participantes acreditan que el dominio teórico y práctico del contenido a ser enseñado puede motivar futuras elecciones profesionales de los discentes. Esta capacidad de motivar a los alumnos es una de las habilidades de quien enseña y la afinidad con la disciplina representa la posibilidad de despertar el interés del alumno por determinadas áreas.

La búsqueda semejante en un estudio, apunta que la motivación para la selección del área de actuación puede estar fundamentada en las experiencias y recuerdos discentes, por las observaciones de las prácticas de antiguos profesores que marcaron sus trayectorias escolares y los influenciaron, por la admiración de la actividad y entusiasmo de sus profesores¹².

Así como, la selección del área de actuación profesional puede ser influenciada por la actuación docente, el conocimiento didáctico general del nuevo profesor (en la ausencia de formación pedagógica) puede ser construido a partir de experiencias previas en la condición de estudiante y en la condición de profesor⁸.

El hecho del placer por la disciplina que se está enseñando, posibilita al profesor a influir a los alumnos a elegir determinadas áreas de actuación, por la motivación proveniente del desempeño del docente. Los profesores deben no solo ser capaces de dominar el contenido, deben también justificar los contenidos, conocer no solo la disciplina, sino también la teoría, la práctica y sus relaciones con otros conocimientos¹. Para este participante, la falta de dominio del contenido y afinidad con la disciplina propuesta, pueden influir en su actuación docente:

«No tengo práctica en pediatría, no es un área que me guste [...] ellos aprendieron lo que les era propuesto, pero toda clase era para mí un suplicio [...], me he preparado para la clase, [...], pero no conseguía hacer el diferencial [...] Yo iba para la clase sin ganas, sin aquella inspiración». (Responsabilidad).

La experiencia profesional en el área asignada y el interés por la temática influyen en la conducción de la disciplina y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Pues el interés para aprender más sobre determinada temática que llame la atención del alumno, es el motor que conducirá la búsqueda de más conocimientos específicos, para desarrollar mayores habilidades y resultados ampliamente satisfactorios¹⁷.

En la categoría estrategias individuales para mejorar la praxis docente, el proceso cíclico de aprender a aprender, aparece como estrategia de desarrollo. En relación a la participación de los encuentros de capacitaciones pedagógicas, los participantes son unánimes en reconocer su importancia y creen que prioritariamente la institución de enseñanza debe proporcionarles esta oportunidad. Aunque, las opiniones difieren cuando problematizan sobre el tiempo en que ella es ofertada (en el horario o fuera del horario de trabajo) surgen algunas consideraciones relacionadas con la necesidad del tiempo para la vida personal:

«[...] estoy empezando a aprender a separar un poco, tú tienes que tener tu vida personal [...], salir de la escuela, si estás llevando mucha tarea para casa.



Acabas no viviendo [...] la gente puede hasta buscar unas cosas fuera sí, buscar algunas capacitaciones, pero pienso que el propio local [Institución] podría hacerlo». (Superación).

Otros participantes afirman que es necesario permitirse participar fuera del horario de trabajo, buscar la cualificación y salir de la zona de bienestar, cuando acreditan que la capacitación no caracteriza necesariamente un momento formal. Se refieren a que al participar de otros eventos como congresos o conferencias, es el despertar del ojo crítico, cuando se alimentan de importantes elementos, pueden observar estrategias utilizadas para reaplicar o no en su práctica. Entonces, el proceso de aprendizaje nunca está acabado, y puede enriquecerse con cualquier experiencia y aprender a conocer, se supone antes de todo aprender a aprender¹⁸.

La preparación para el ejercicio docente aparece en las discusiones de los participantes como condición que apoyará al profesor para entrar en un aula, mas en ningún momento será la garantía de la ausencia de errores. Para el desarrollo de estas habilidades, se percibe el reconocimiento de la importancia de la capacitación y demuestran conciencia de la responsabilidad de la búsqueda personal y no proyectan solo la obligatoriedad de la institución para capacitarlos. La capacitación además de reflejar la dimensión personal, es útil cuando por la observación crítica de los participantes, consiguen extraer el aprendizaje de las más variadas situaciones del cotidiano profesional en que están envueltos. Demuestran así el ojo crítico, creativo y reflexivo como sugieren las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de estos profesionales¹⁹.

La capacitación permite la transposición de prácticas bancarias por prácticas libertadoras. En la educación bancaria, los alumnos son considerados vacíos y el trabajo del profesor es el de llenar a los educandos de contenidos²⁰. El profesor es el detentor del saber, la educación acontece por la transmisión y la repetición del conocimiento citado por el profesor²¹. Mientras la educación libertadora estimula el diálogo y el profesor es un mediador del aprendizaje²⁰. Él es quien va a estimular la curiosidad de los educandos, proponer desafíos e incentivar la búsqueda de soluciones²¹.

La preparación pedagógica exige de este docente que se apropie de las teorías de aprendizaje para comprender la asociación entre contenidos y métodos en el proceso de enseñanza aprendizaje²². El docente necesita reflexionar constante y constructivamente sobre todos los aspectos relacionados al aprendizaje, implicados en un constante aprender y desaprender⁷.

Esta reflexión y aprendizaje va al encuentro de otra estrategia utilizada para el fortalecimiento pedagógico de los participantes de este estudio, que consiste en el aprendizaje durante la reflexión sobre los errores cometidos en su trayectoria. Relacionada con esta postura del profesor frente al proceso creativo y la posibilidad de aprendizaje a partir del error, los participantes relatan la necesidad de reflexionar sobre esos errores y aciertos en el aula:

«[...] en la verdad yo aprendí a errar para poder aprender». (Superación).

«Nuestro inicio es ese, querer dar todo. Y son errores que uno comete justamente por la falta de preparación que después con el tiempo la gente va aprendiendo». (Responsabilidad).

Los participantes acreditan que la preparación para la docencia es constante y en este proceso continuo de aprendizaje, relatan que la autoevaluación y reflexión de la propia práctica pedagógica, proporciona la renovación de sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, con una renovación didáctica. Los saberes docentes son estructuras mutantes fuertemente influidas por el tiempo de actuación, que favorecen un permanente estado de reflexión sobre y en la práctica, constituyen un importante factor de construcción y movilización de los saberes²³.

Cuando reflexionamos sobre las estrategias utilizadas para mejorar la praxis docente, podemos pensar en el amplio concepto de aprender, el profesor es también un aprendiz del hacerse docente. Aceptar que este proceso de aprendizaje y crecimiento es conquistado paulatinamente y que constituye la esencia del docente al aprender con esos errores y perdonar sus deficiencias, minimizar angustias durante este proceso de fortalecimiento. Cuando se reflexiona sobre las propias prácticas, se demuestra un compromiso personal de crecimiento y de comprometerse en la formación proporcionada a los discentes, se refleja asimismo la postura ética del profesor.

La reflexión sobre los errores cometidos permite la maduración. Pues ser profesor, significa ser reflexivo, capaz de evaluar su propia práctica y transformarla y el primer paso es la evaluación crítica de sí mismo⁷. La reflexión de la propia actuación aparece en las discusiones de los participantes, como factor esencial para el perfeccionamiento profesional, basado en el reconocimiento de las fragilidades y potencialidades docentes.

«[...] siempre que estoy brindando una clase, yo hago una reflexión sobre los resultados que he alcanzado. Tanto positivos como negativos, porque pienso que eso me hace reflexionar en mi próxima clase». (Comprometimiento).

Esta manifestación ilustra el reconocimiento de que errar puede ser aprendizaje y revela una postura más crítica y flexible del docente para consigo mismo. Y los participantes expresan que, cuando reciben críticas relacionadas a su desempeño docente, utilizan la autoevaluación y la reflexión para crear nuevas estrategias y evitar errores futuros:

«[...] después que el tiempo pasó y las amarguras se iban, el acordarse de esto es muy válido, porque tú consigues filtrar y no cometer más algunos errores que pueden haber llevado a esa situación [...] la gente necesita perdonar la situación para no cometer más ese tipo de error». (Responsabilidad).

Con los errores y aciertos, los docentes podrán descubrir su potencial, y proporcionar así una concepción ampliada de educación¹⁸. Errores que servirán para fortalecer todavía más a este profesor, constituyen así la dimensión personal de cada profesional, que durante la reflexión de este proceso de «perdonar-acordar y errar-crear», conseguirá minimizar

fallas, por el aprendizaje a través de sus errores. El error es permitido y también deseado, cuando este movimiento de errar, perdonar y crear, proporciona una atmósfera de aprendizaje y fortalecimiento del docente⁶.

Este aprendizaje a partir de los errores se ancla en el modelo de razonamiento y acción pedagógicos (fig. 1) cuando esta nueva comprensión del hacerse docente, acontece de acuerdo con el pensamiento cílico de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión².

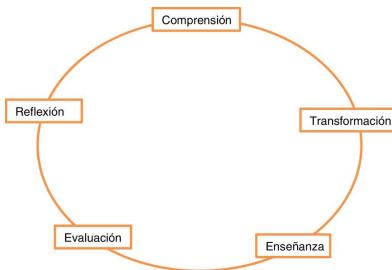


Figura 1

Modelo de razonamiento y acción pedagógicos. Fuente: Adaptado de Shulman.

El modelo se aplica a la transformación de las prácticas del docente, con el aprendizaje de sus errores, pues estos procesos orientados pedagógicamente, auxilian el desarrollo del docente, cuando a través de su actividad activa y dinámica, moviliza un grupo de saberes y los relaciona por medio de este modelo². En el momento de la comprensión es necesario que su error sea comprendido por el docente, para que consiga transformar en aprendizaje lo que fue comprendido previamente. Para que en el momento de la enseñanza y del propio aprendizaje, en esta interpretación didáctica y dialógica, consiga reflexionar en la acción, en el momento de la evaluación de su propio desarrollo en el transcurso de la enseñanza. Esta evaluación permite pensar sobre la propia práctica, lo que genera la reflexión, permite retroceder en todo el recorrido pedagógico, percibir las potencialidades y fragilidades, para posteriormente obtener una nueva comprensión de su práctica, y puede de esa forma mejorarla, cuando las nuevas maneras de comprensión surgen entonces de la reflexión de su práctica².

No hay pensamiento creativo sin cierta dosis de coraje y aprender con los errores cometidos y ser creativo en la resolución de problemas, este sentimiento de coraje posibilita que el docente se arriesgue y experimente nuevas ideas⁶. Para Shulman, el estímulo a la creatividad docente consiste en dos principios, uno de ellos es la concienciación de que enseñar es escuchar y aprender es hablar y el otro principio consiste en aprender con las enseñanzas provenientes de los errores.

Otra estrategia utilizada por los participantes para perfeccionar su práctica docente se basa en el feedback del alumno, cuando lo solicitan y posibilitan espacios para oír al discente:

«La opinión de los alumnos sobre mi práctica vale mucho, aunque ella no sea de acuerdo a lo que yo pienso que es verdadero». (Pasión).

Esta postura proactiva y reflexiva, que permite el feedback, posibilita un proceso mutuo de construcción del conocimiento¹⁴. Y otro punto fuerte evidenciado y valorado en el discurso de los participantes es el cambio de experiencias y el aprendizaje con los compañeros con más experiencia. De esta forma, algunas prácticas rutinarias fueron enumeradas, como la solicitud de dinámicas para diversificar las estrategias de enseñanza, los cambios compartidos por medio de e-mails, señales de películas y otras experiencias exitosas utilizadas. Relatan que en muchos casos, procuran apoyo de los colegas, en sustitución al soporte pedagógico institucional y valoran consejos y feedback de los pares, para desarrollar y mejorar la práctica pedagógica.

«Y el cambio de experiencias también es un factor muy importante, porque consigues absorber conocimientos de personas que están hace más tiempo y tienen una visión holística del proceso». (Reconocimiento).

Este profesor también aprende a ser profesor con sus colegas y el individuo construye el conocimiento a partir de la interacción, que lo conduce a un proceso reflexivo, que fortalece sus prácticas¹⁷. La humildad para solicitar auxilio y la generosidad al compartir sus saberes, constituyen ejemplos de carácter profesional y permiten la fortaleza profesional, con la creación de vínculos y respeto entre los docentes. Otra alternativa utilizada para mejorar la propia praxis está relacionada con la lectura, cuando aprender consiste en la búsqueda constante del crecimiento y obtener nuevos conocimientos posibilita el desarrollo de la creatividad docente y se enriquece su desempeño profesional.

«Principalmente la lectura de artículos, libros que buscan abordar esa área de la educación en salud». (Transformación).

En este estudio, los participantes apuntan, que de la base de conocimientos para la enseñanza de Shulman, aparece prioritariamente el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico general, que fortifican el CDC de los docentes y los instrumentaliza para la enseñanza. Los otros conocimientos de la base para la enseñanza no aparecen como estrategias utilizadas para perfeccionar la práctica de los participantes de este estudio, pero se sabe que son requeridas para la enseñanza y utilizadas aunque de forma inconsciente. El CDC de estos docentes tiene sus fuentes alimentadas por medio de la reflexión en la práctica y sobre la práctica (reflexión sobre los errores y aciertos y feedback), potencializadas por la dimensión personal y la aproximación con dominio teórico a la disciplina brindada. Además, de la utilización de los encuentros de capacitación pedagógica, cambio de experiencias con colegas y lectura de bibliografía especializada. Se caracterizan de esta forma, las fuentes reales y potenciales que alimentan la base del conocimiento. Base para la Enseñanza de Shulman (formación académica; los recursos pedagógicos; la bibliografía especializada y el conocimiento a través del propio ejercicio docente)².

El CDC se construye por medio de la síntesis entre el conocimiento de la disciplina, el conocimiento didáctico general y también la biografía

del profesor. Así, el proceso de enseñanza inicia cuando el profesor comprende lo que hay para aprender y como debe enseñarlo⁹. Al enseñar un asunto, la acción del profesor será determinada en gran parte por la profundidad de su CDC.

Hay necesidad de inversiones en formación docente inicial y permanente, de esta forma se estimula el desarrollo de una cultura permanente de formación docente, donde el proceso formativo sea capaz de proporcionar el desarrollo de todos los conocimientos base para la enseñanza, pues solo se obtendrá un desarrollo real del CDC a partir de la presencia del conjunto de conocimientos base⁸.

Conclusiones

Las particularidades y experiencias docentes, que ocurren y marcan las trayectorias personales, profesionales y académicas de los docentes, influencian el modo de enseñanza y determinan el desarrollo del proceso de construcción y ampliación de las fuentes del CDC. Cada profesor construye su CDC de manera particular y utiliza estrategias individuales para mejorar y fortalecer su práctica pedagógica. La historia de vida tiene influencia en el desarrollo de las habilidades docentes y se refleja directamente en el desempeño en clase. El dominio teórico y práctico del contenido a ser enseñado, proporcionan seguridad a los docentes, mas la participación en encuentros de capacitación pedagógica proporciona el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias al efectivo ejercicio docente.

La socialización de saberes con los pares permite un aprendizaje colectivo, que brinda un soporte invaluable al crecimiento y fortalecimiento docente, es necesario que los profesores no pierdan la sensibilidad y la humildad para dividir sus saberes y aprendizajes con los otros docentes, nuevos y distintos saberes. La posibilidad de utilizar el error como forma de aprendizaje permite a los docentes la transformación de su práctica pedagógica, cuando lo utilizan de forma constructiva. El aprendizaje reflexivo en y sobre la práctica apoya el desarrollo del docente, de esta forma contribuye a ampliar su experiencia.

Este estudio permitió la reflexión sobre la comprensión de que la preparación para la docencia es una construcción permanente, cuando un profesor se alimenta de las diversas fuentes que pueden mejorar su práctica fortalece su praxis. Se defiende la necesidad y relevancia de estudios del CDC, para posibilitar la colaboración en investigaciones de la enseñanza de enfermería y salud, así como brindar apoyos para estrategias de formación docente, que contemplen una formación crítica, creativa y reflexiva, que posibiliten la construcción de nuevas competencias de enseñanza.

Al mirar en retrospectiva el estreno en la docencia y rescatar el recuerdo del primer día en clase, el profesor consigue reconocer las transformaciones ocurridas en esta caminata, identificándose así, lo incompleto de su actuación, consciente de sus imperfecciones y de la necesidad del continuo perfeccionamiento. De esta forma, queda un



exhorto a los novatos: permítase, cree, aprenda y construya. Pues como Guimarães Rosa²⁴ ya bien sabía «maestro no es quien siempre enseña, sino quien de repente aprende».

Responsabilidades éticas

Protección de personas y animales

Los autores declaran que para esta investigación no se han realizado experimentos en seres humanos ni en animales.

Confidencialidad de los datos

Los autores declaran que en este artículo no aparecen datos de pacientes.

Derecho a la privacidad y consentimiento informado

Los autores declaran que en este artículo no aparecen datos de pacientes.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Shulman L. Those WHO UNDERSTAND: Knowledge growth in teaching. Educ Res. 1986; 15:4-14 [consultado 12 Ago 2013]. Disponible en: <http://bit.ly/1rGvjSY>
- Shulman L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Profr Rev Curríc Form Profr. 2005; 9:1-30 [consultado 14 Ago 2013]. Disponible en: <http://bit.ly/2jf46WH>
- Marcon D. Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. Porto: U. PORTO, 2011. 574p. [tesis doctoral] - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2011. [consultado 2 Ago 2013]. Disponible en: <http://bit.ly/2jeVShs>
- Santos LMC. Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem. 201p. [tesis doctoral]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. [consultado 2 Dic 2016]. Disponible en: <http://bit.ly/2is8hxN>
- Marcon D, Graça A.B.S, Nascimento J.V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. Educação em Revista. 2011; 27:261-93, <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100012>
- Shulman L. Desenvolvimento de docentes. Seminário do Instituto de Ensino e Pesquisa São Paulo, Brasil: 2010. [consultado 5 Nov 2012]. Disponible en: <http://bit.ly/2jMdEsU>

- García-Aguilar L.C, Forero-Pulido C, Ocampo-Rivera D.C, et al. The meaning of teaching and learning for professors. *Invest Educ Enferm.* 2015; 33:8-16 [consultado 1 Dic 2016]. Disponible en: <http://bit.ly/2jMIhP8>
- do Carmo-Menegaz J, Shubert-Backes V.M, Moya J.L, et al. Pedagogical Practices of Good Nursing, Medicine and Dentistry Professors From the Students' Perception. *Texto contexto-Enferm.* 2015; 24:629-36, <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015002790014>
- Schubert-Backes V.M, Medina-Moya J.L, Lenise-do Prado M. The construction process of pedagogical knowledge among nursing professors. *Rev Latino-Am Enfermagem.* 2011; 19:421-8, <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000200026>
- De Souza- Minayo M.C. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. 12.a ed.. São Paulo: Hucitec; 2010.
- Resolução N.º 466 do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012 (BR): Diário Oficial da União. 2012. [consultado 12 Oct 2016]. Disponible en: <http://bit.ly/2ikvbrQ>
- Zanchet B.M.A, Fagundes M.C.V, Facin H. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes?. *Form Doc.* 2012; 4:84-97
- Reibnitz K.S, Prado M.L. Inovação e educação em enfermagem. Florianópolis: Cidade Futura; 2006.
- Merighi-Barbosa M.A, Pinto de Jesus M.C, Norika Ito T, et al. Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem. *Rev Bras Enferm.* 2014; 67:505-11, <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2014670402>
- Grossman P.L, Wilson S.M, Shulman L.S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profr Rev Curríc Form Profr.* 2005; 9:1-25 [consultado 6 Dic 2016]. Disponible en: <http://bit.ly/2isYozn>
- Coelho-Amestoy S, Schubert-Backes V.M, Buss-Thofehrn M, et al. Percepção dos enfermeiros sobre o processo de ensino-aprendizagem da liderança. *Texto contexto-enferm.* 2013; 22:468-75, <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072013000200024>
- Bernal-Becerril M.L, Godínez-Rodríguez M.A. Aprendizaje del cuidado obstétrico, experiencia de los estudiantes de enfermería en la práctica clínica. *Enferm Univ.* 2016; 13:233-8, <http://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2016.10.002>
- Delors J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; 2001.
- Resolução N.º 3 do Conselho Nacional de Educação, de 7 de novembro de 2001 (BR). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasil: Diário Oficial da União. 9 nov. 2001. [consultado 12 Oct 2012]. Disponible en: <http://bit.ly/240Zoez>
- Freire P. Pedagogia do oprimido. 44a ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2006.
- Maysa de Souza D, Mocelin J, Danielski K, et al. Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde.. Florianópolis: UFSC; 2016. 37-59
- Damiance-Mattar P, Tonete-Pamplona V, Daibem-Lombardi A.M, et al. Training for the uhs: an analysis of the pedagogical conceptions and

- practices in public health. Trab Educ Saúde. 2016; 14:699-721, <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00014>
- Madeira-Araujo M.Z, Lima-Barbosa M.G. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. Rev Bras Enferm. 2007; 60:400-4, <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000400008>
- Rosa J.G. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar; 1994.

Notas

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Notas de autor

Autor para correspondencia. danimaysa@gmail.com

