

Prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en la enseñanza de enfermería

Rojas Espinoza, Jessica Belén; Cárdenas Becerril, Lucila; Arana Gómez, Beatriz; Kempfer, Silvana Silveira; Rodrigues, Maria Eduarda De Carli; Catarina, Alessandra Antunes

Prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en la enseñanza de enfermería

Revista de Enfermagem Referência, vol. V, núm. 8, e20174, 2021

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388270215011>

DOI: <https://doi.org/10.12707/RV20174>

Os autores podem depositar os seus artigos no formato pós print (versão pdf do editor), 60 dias após a sua publicação, utilizando o documento pdf disponibilizado na secção de edições da página web da Revista.

Os autores podem depositar os seus artigos no formato pós print (versão pdf do editor), 60 dias após a sua publicação, utilizando o documento pdf disponibilizado na secção de edições da página web da Revista.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

ARTIGOS DE INVESTIGAÇÃO (ORIGINAL)

Prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en la enseñanza de enfermería

Pedagogical practices developed by nursing teachers

Práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes no ensino de enfermagem

Jessica Belen Rojas Espinoza **a**

Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, México

 <https://orcid.org/0000-0003-4444-0123>

Lucila Cárdenas Becerril **b**

Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, México

 <https://orcid.org/0000-0003-0070-3753>

Beatriz Arana Gómez **c**

Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, México

 <https://orcid.org/0000-0002-5177-4220>

Silvana Silveira Kempfer **d**

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-2950-9049>

Maria Eduarda De Carli Rodrigues **e**

mariacarlar@gmail.com

Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-5623-7718>

Alessandra Antunes Catarina **f**

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-9244-3698>

Resumen: **Marco contextual:** Las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la enfermería constituyen un amplio campo de estudio debido a las nuevas necesidades de salud.

Objetivo: Conocer las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en un curso de pregrado en enfermería.

Metodología: Investigación cualitativa, a modo de estudio de caso, cuyos datos fueron recolectados a través de entrevistas en profundidad, en 2020. Participaron cinco profesores de enfermería que laboran en una universidad pública de México. Los datos fueron organizados y analizados de manera inductiva con base en la propuesta operativa de Minayo.

Resultados: Surgieron cuatro categorías: por qué y para qué enseñar; Preparación pedagógica para la docencia; Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los profesores de enfermería; Retos del ejercicio pedagógico en la percepción del profesorado de enfermería.



Conclusión: Los docentes informan que no tenían formación pedagógica y que, al iniciar la docencia, buscaron individualmente la preparación necesaria para trabajar en la docencia.

Palabras clave: enfermería, docentes de enfermería, educación en enfermería.

Abstract: Background: The pedagogical practices in nursing education are a wide field of study due to the new health needs.

Objective: To identify the pedagogical practices developed by teachers in an undergraduate nursing program.

Methodology: Qualitative research, case study type. Data were collected in 2020 through in-depth interviews with five nursing teachers working at a public university in Mexico. Data were organized and analyzed using an inductive approach based on Minayo's operational proposal.

Results: Four categories emerged: Teaching - Why and for what; Pedagogical preparation for teaching; Teaching-learning strategies used by nursing teachers; Challenges of pedagogical practice from the perception of nursing teachers.

Conclusion: Teachers report that they did not have pedagogical training and that, at the beginning of their teaching career, they individually sought the necessary preparation to teach.

Keywords: nursing, faculty, nursing, education, nursing.

Resumo: Enquadramento: As práticas pedagógicas de enfermeiros constituem um amplo campo de estudo em virtude das novas necessidades de saúde.

Objetivo: Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes num curso de graduação em enfermagem.

Metodologia: Pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, cujos dados foram colhidos através de entrevistas em profundidade, em 2020. Participaram cinco docentes de enfermagem que exercem funções numa universidade pública do México. Os dados foram organizados e analisados indutivamente com base na proposta operacional de Minayo.

Resultados: Emergiram quatro categorias: Porquê e para o que ensinar; Preparação pedagógica para o ensino; Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por docentes de enfermagem; Desafios do exercício pedagógico na percepção de docentes de enfermagem.

Conclusão: Os professores relatam que não tiveram formação pedagógica e que, ao iniciarem a docência, procuraram individualmente a preparação necessária para o ensino.

Palavras-chave: enfermagem, docentes de enfermagem, educação em enfermagem.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje, especialmente en el contexto de la formación profesional en enfermería, es un gran desafío, ya que requiere que las(os) enfermeras(os) enseñen habilidades que promuevan la interacción de los dos campos del conocimiento: educación y salud; y sensibilizar a los involucrados para que comprendan la dinámica de la vida humana en su dialéctica y logren la autonomía necesaria para transformarse y transformar lo que los rodea (Barriga, 2021; Freire, 2018).

El proceso educativo visto desde una perspectiva dialógica requiere estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y entornos de aprendizaje que sean relevantes para las demandas y exigencias sociales, así como que respondan a los objetivos establecidos en los programas de aprendizaje.

Estos aspectos deben apoyar las prácticas pedagógicas de los profesionales de enfermería responsables de planificar, diseñar y predecir estrategias que promuevan un aprendizaje significativo e integral para los



estudiantes, de forma que se fortalezca el pensamiento crítico y reflexivo, así como la toma de decisiones para un cuidado de calidad y equitativo (Enderle et al., 2018; Vieira et al., 2020).

Aunque hay claridad de la complejidad del trabajo docente y los avances en los diálogos sobre el tema dentro de la comunidad en general, todavía hay profesionales que basan su práctica pedagógica en los métodos de enseñanza utilizados por los maestros que marcaron su experiencia estudiantil; en la creencia de que para ser un profesor universitario, es suficiente con ser un buen profesional de enfermería, y priorizan así la investigación en detrimento de la formación pedagógica (Zamprogna et al., 2019).

Este contexto contribuye a la problemática que justifica la realización de este estudio. Es necesario comprender las prácticas pedagógicas de los y las enfermeras docentes, identificar los avances y las dificultades encontradas, para que se lleven a cabo propuestas de intervención que sean consistentes con las necesidades de este espacio.

Esto parte de la comprensión de que convertirse en maestro es un movimiento continuo que necesita una reflexión permanente sobre la práctica y constantes resignificaciones personales y colectivas (Mattos & Monteiro, 2017). Se entiende, por lo tanto, que un diálogo entre la investigación y el desarrollo profesional de los docentes de enfermería puede apoyar nuevos estudios, fortalecer las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, contribuir a la educación de enfermería que se necesita.

Es así que este estudio tiene como objetivo conocer las prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en la enseñanza del cuidado, que trabajan en un curso de pregrado en enfermería en México.

Marco contextual

Según Paulo Freire, el hombre es un ser de relaciones con y en el mundo, tiene potencial para transformar la realidad a través de la reflexión y la acción, y es consciente de su papel como agente transformador de la realidad (Freire, 2008).

La educación para Freire se inserta en este contexto de transformación, autonomía y libertad, donde el hombre aprende en relación con el mundo. La docencia, por tanto, se configura en un movimiento continuo de reflexión-acción-reflexión, desarrollado a través de prácticas pedagógicas progresistas y problematizantes que valoran al sujeto que enseña y aprende (Freire, 2018).

Los sujetos de educación son personas que tienen sus propios conocimientos y, en la medida que conocen y reconocen en el mundo, amplían sus conocimientos. Por lo que es responsabilidad de los docentes planear, diseñar y prever las mejores estrategias para obtener aprendizajes significativos e integrales en los alumnos.

Freire considera que todo ser humano es un educador nato y entiende que el acto educativo trasciende en las relaciones educador-educando dentro del aula o en ambientes formales de aprendizaje. Asimismo, considera que la enseñanza exige rigurosidad metódica,



investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética y ética, incorporación de las palabras por el ejemplo, reflexión crítica sobre la práctica y respeto a la autonomía de ser del educando (Freire, 2016).

La pedagogía de Freire se refiere al papel fundamental de la educación (concientización) de una sociedad de oprimidos a una sociedad de iguales. “Para que eso suceda, es necesario, primeramente, que el protagonista de la educación sea consciente de su realidad, esto es, que sea capaz de actuar y reflexionar” (Freire, 1980, p. 30-31).

La mirada a la realidad de la enseñanza de las prácticas pedagógicas en este estudio seguirá los preceptos y el pensamiento problematizador de Paulo Freire sobre la educación.

Cuestión de investigación

¿Cómo perciben los docentes de enfermería de un curso de pregrado en enfermería su práctica pedagógica?

Metodología

Investigación cualitativa, de tipo estudio de caso propuesto por Yin (2015), cuyo objeto son los fenómenos sociales y las organizaciones dentro de un contexto de la vida real. Este estudio forma parte de un macroproyecto titulado “Prácticas pedagógicas para un modelo innovador de enseñanza del cuidado de enfermería - Brasil y México”.

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad, durante los meses de enero a mayo de 2020, después de la finalización de un curso, que discutió el uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y que promovió la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, impartido a profesores entrevistados en este estudio.

La selección de participantes en este estudio parte de su implicación en el curso, a partir del cual se identificaron a los docentes activos vinculados a alguna unidad de aprendizaje de práctica clínica del programa de pregrado en enfermería. A los asistentes al curso se los invitó a participar en una entrevista, quienes aceptaron y firmaron el consentimiento informado, y se los convocó en un espacio (oficina), donde se aseguró no tener interrupciones para la grabación de audio de las entrevistas, las cuales contaron con una duración promedio de 25 minutos. Asimismo, derivado de la pandemia por COVID-19, a los entrevistados en los meses de marzo a mayo de 2020 se los contactó por teléfono, y la llamada fue grabada para su posterior transcripción.

El número de participantes entrevistados se definió en función de la saturación teórica, es decir, al percibir la repetición de información en los datos recopilados, se decidió suspender la realización de nuevas entrevistas.

Las preguntas guía para las entrevistas fueron: ¿Cuál es el propósito de la enseñanza? ¿Hubo preparación para el trabajo docente? ¿Cómo enseña

el cuidado profesional de enfermería? ¿Qué dificultades encontró en la enseñanza?

Los datos se organizaron y analizaron de manera inductiva con base en la propuesta operativa de Minayo (2010), siguiendo las etapas de preanálisis, desarrolladas a partir de la lectura del material y la constitución de grupos de estudio; la exploración del material, que proporcionó comprensión temática a partir de unidades de significado; el tratamiento de los resultados obtenidos, la organización e interpretación inductiva.

Este estudio fue sometido a evaluación por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Santa Catarina, y se aprobó con número 3.758.324, y por la Comisión de Ética de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Los sujetos de estudio aceptaron y firmaron el formulario de consentimiento libre e informado. Para preservar la identidad de los participantes, sus declaraciones se identificaron con códigos formados por la letra “E” (entrevistado) seguida del número correspondiente que se les asignó durante la realización de los encuentros.

Resultados

Los participantes de la investigación tenían entre 30 y 62 años de edad, y han trabajado como docentes por un período de entre 3 y 40 años. Cuentan con diferentes grados académicos (licenciatura, especialidad y maestría en enfermería), tienen especializaciones en diferentes áreas, como pediatría, nefrología, cuidados intensivos, cirugía, obstetricia y salud pública y comunitaria.

A partir del análisis de las entrevistas, se obtuvieron cuatro categorías: Por qué y para qué enseñar; Preparación pedagógica para la enseñanza; Estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por docentes de enfermería; Desafíos del ejercicio pedagógico en la percepción de los docentes de enfermería.

Cuando un profesional de enfermería toma la decisión de trabajar en la docencia, se enfrenta a un gran desafío. Su formación académica lo preparó para trabajar brillantemente en el área de asistencia, sin embargo, para trabajar en la enseñanza necesita otras habilidades que, muchas veces, no adquirió durante su período de formación universitaria. Por lo tanto, debe desarrollar las habilidades de enseñanza necesarias, generalmente después de haberse unido a la actividad pedagógica. Las siguientes declaraciones se refieren a la primera categoría, ¿Por qué y para qué enseñar?:

Creo que estamos aquí por amor, porque nos gusta. Personalmente, nunca imaginé estar de este lado, como profesor, pero me gusta y les enseño lo que sé, o transmitirles lo que sé. En cierto momento, cuando el estudiante gana una competencia..., veo un procedimiento o algo que hace; o quien también nos recuerda o la forma en cómo les enseñamos..., es una satisfacción para nosotros. (E2)



“Para que sean buenos profesionales de enfermería. Afortunadamente, para los pacientes, hay personas que brindan cuidados” (E3). “Enseñamos para que el estudiante pueda proporcionar sus conocimientos y habilidades a la población, porque, aunque sea del área de la salud y su objetivo sea proporcionar cuidados de enfermería, [el objetivo final es] proteger la salud” (E5).

Los docentes asocian el acto de enseñar con sentimientos de amor y satisfacción, mencionan que tienen la expectativa de contribuir a la sociedad promoviendo, junto con los estudiantes, la construcción de conocimientos, habilidades y competencias que los hacen buenos profesionales de enfermería.

Sin embargo, un buen profesional de enfermería no siempre es un buen docente. Estar preparado teóricamente para ejercer la docencia es fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle y para que el aprendizaje sea efectivo. La enseñanza no se trata solo de transmitir conocimientos, sino de estar conectado en el contexto de la educación.

Esto requiere capacitación en prácticas pedagógicas, tecnologías de la información, programas didácticos, medios electrónicos y otras herramientas que instrumenten al docente para que su práctica sea interesante para los estudiantes. De estas inquietudes de las enfermeras participantes surge la segunda categoría, denominada Preparación pedagógica para la enseñanza de Enfermería: “No fuimos capacitados como docentes, no asistimos a una escuela donde nos enseñaron a decir o brindar conocimiento a otras personas. Creo que antes de eso estábamos buscando nuestras propias estrategias para lograr el conocimiento” (E1).

Creo que la experiencia que tenemos en el hospital ayudó mucho para poder cumplir con los objetivos de la práctica y que los estudiantes cumplan con sus competencias... Creo que un docente en la práctica necesita conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje, la metodología; a este respecto, tengo poco conocimiento, no estoy preparado para la enseñanza, que se complementa con la experiencia y el conocimiento de la enseñanza. (E3)

En el momento en que ingresé a la universidad, estudié por mi parte, no había tiempo para que nos enseñaran..., así que tuve que adaptarme; y después de un año me dieron un curso sobre metodologías de enseñanza..., realmente tenemos que prepararnos, no hay cursos de preparación técnica..., a nosotros también nos gustaría aprender, ir a conferencias, cursos con docentes que tienen recursos de aprendizaje y capacitación, porque pueden enseñarle su experiencia y aprender realmente metodologías... Considero que es una parte importante, tener la capacidad de enseñar, transmitir conocimiento porque “Bueno, si tengo el conocimiento, pero no sé cómo transmitirlo”, esta es una barrera muy importante para el aprendizaje. (E5)

Los participantes informaron que no tenían capacitación pedagógica y que cuando comenzaron a enseñar, buscaron individualmente la preparación necesaria para trabajar en la enseñanza. En este contexto, señalaron que la experiencia asistencial y el conocimiento técnico-



científico ayudaron a cerrar las brechas didáctico-pedagógicas, sin embargo, reafirmaron la relevancia de experimentar espacios de diálogo sobre metodologías de enseñanza, y destacaron que la base científica no es suficiente si el educador no la hace accesible al estudiante.

Elegir la mejor estrategia de enseñanza, así como desarrollar una práctica pedagógica que se acerque a las expectativas de los estudiantes no siempre es fácil. Para que los estudiantes se mantengan motivados para construir conocimiento, el maestro busca varias metodologías, algunas más interactivas, otras menos activas, sin embargo, todas apuntan al aprendizaje. La condición ideal debe promover la autonomía y el compromiso del estudiante con su construcción de conocimiento y capacitación, para que esté preparado para su futuro desempeño profesional. Así, la tercera categoría fue nombrada Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes de enfermería.

Primero conocer el interés del estudiante en el tema o la carrera, luego basarse en su vida diaria y, después de eso, comprender cuáles son las formas de aprendizaje [de los estudiantes], si son visuales, si son auditivos, si les gusta leer más, un video. Si no están satisfechos, entonces debo investigarlos para ver cuál es el camino de aprendizaje y desde allí comenzar a estudiar las diferentes metodologías de enseñanza. (E5)

Por lo general, primero hago una lectura... crítica para que entiendan cómo leer un artículo científico. Luego le explico cómo debe leer y cuáles son las secciones importantes de un artículo científico... Tenían que leerlo, tomar notas al margen del artículo o tomar notas en un cuaderno o en una hoja para que esto les permitiera argumentar... Cuando haces este tipo de habilidad, además de saber qué era la filosofía, cuál era el significado de esta asignatura..., ellos tenían que dominar otras habilidades. (E4)

Siempre, en mis clases, como requisito, exigía que [los estudiantes] estudiaran el tema que vamos a ver, así que cuando llego, pregunto primero para ver [el material de estudio]. Tomé en consideración la participación, examiné sus tablas, consulté si había alguna información, esto me llenó de satisfacción . . . Y, al final, hice su examen final, pero dije: "Como requisito antes de hacer el examen, debe hacer una guía de estudio". (E1)

Todo se basa en el método científico... Todo lo que se hace en el cuidado está basado primero en el conocimiento y luego en el desarrollo de habilidades . . . , basado en preguntas y lo que vieron dentro de la escuela..., a veces, a través de un mapa mental para reforzar el conocimiento del alumno. (E2)

Les di ejemplos de personas aparentemente sanas o experiencias que tuve, también buscamos la bibliografía del caso para determinar qué necesidades o qué cuidados podríamos brindar a nuestros pacientes... Y les dije que escribieran sus dudas, sus expectativas, cómo se sentían, qué esperaban de la coordinación. Luego, cuando terminó la práctica, les pregunté si habían cumplido con sus expectativas, qué experiencias tuvieron o qué harían en un determinado caso". (E3)



Se enumeraron algunas acciones, que pueden resumirse en actividades que buscaban relacionar teoría y práctica; problematizando la realidad; estudio de caso, y mapas mentales. Algunos de estos aspectos fueron considerados en la evaluación, como la participación de los estudiantes en las actividades propuestas. Destaca la inquietud docente por poner a disposición de los estudiantes contenidos científicos, actualizados, dentro de las expectativas y la comprensión de los propios estudiantes, lo que constituye estrategias activas que son importantes para el aprendizaje.

Conocer a los estudiantes, estar cerca de ellos, promover el aprendizaje, sentirse satisfecho con las clases, elegir la mejor estrategia, organizar los contenidos, cumplir con las demandas administrativas y de registros de la universidad, entre otros desafíos, son percibidos por todos los docentes en algún momento de sus vidas académicas. Los desafíos docentes para principiantes y veteranos experimentados pueden no ser los mismos, pero existen a lo largo de la carrera del profesor. Estos aspectos dieron lugar a la cuarta categoría, Desafíos del ejercicio pedagógico en la percepción de los docentes de enfermería.

“Era algo nuevo, era difícil para mí enseñar a los estudiantes, cómo lograr los objetivos del programa, sabía que tenía que estar documentado, actualizándome y en movimiento, aprendiendo e implementando técnicas de enseñanza” (E3). “La primera vez, tuve miedo, porque yo también tuve que aprender a organizarme para expresarme frente al grupo. Todo esto, en algún momento, es difícil para nosotros, pero luego fuimos adquiriendo más una manera de organizarnos, para que también sea más fácil para ellos y para nosotros” (E2).

La primera dificultad fue tratar de cubrir brevemente todo el contenido del programa, porque, independientemente de si terminé el programa o no, yo quería generar un aprendizaje significativo... Es difícil para mí trabajar con grupos muy grandes, como 30 a 36 estudiantes, me gusta que hagan su trabajo individual, porque de esta manera vamos explorando cómo cada uno tiene habilidades, es pesado evaluar 36 o 46. (E4)

Cada uno de los estudiantes aprende de una manera diferente, creo que eso es lo más complicado, tener diferentes métodos de aprendizaje y conocer a los estudiantes a medida que aprenden, porque yo solo puedo tener un método, pero no sería efectivo para uno. Todos tienen diferentes habilidades de aprendizaje también. (E5)

Los desafíos que enfrentan los docentes, especialmente al comienzo de sus carreras, son la inseguridad, la falta de comprensión con respecto al manejo de los objetivos de aprendizaje, los contenidos programáticos, las metodologías de enseñanza, el número de estudiantes, sus singularidades y la preparación de evaluaciones.

Discusión

Comenzar a enseñar de manera inesperada no es exclusivo de esta investigación. Es común identificar en los estudios, que discuten el tema, informes de educadores de enfermería que comenzaron su carrera pedagógica accidentalmente, motivados por la complementación de



ingresos o por el reemplazo de algún compañero profesor (Souza et al., 2018; Vendruscolo et al., 2018).

En esta perspectiva, parte de estos enfermeros terminaron pensando en los problemas pedagógicos solo después de comenzar su trabajo como docentes; después de todo, se trataba de profesionales que tenían otras carreras y que, sin planearlo, se convirtieron en educadores (Souza et al., 2018). Es decir, sin ninguna preparación o formación pedagógica (Fernandes & Souza, 2017; Vendruscolo et al., 2018).

Este aspecto contribuye a que recuperen sus recuerdos de cuando eran estudiantes y a que reproduzcan las metodologías de enseñanza utilizadas por antiguos docentes que hicieron posible algún aprendizaje o que, de alguna manera, fueron importantes durante su proceso de formación (Fernandes & Souza, 2017).

Esta elección no siempre es asertiva, ya que la mayoría de los docentes, tomados como ejemplo, actuaron con base en una educación transmisora o bancaria, con moldes jerárquicos, mecanicistas, desconectados de la realidad y que favorecían los ejercicios de memorización e inconsciencia, en la repetición crítica, sin reflexión ni participación de los estudiantes (Freire, 2018).

Además, los participantes del estudio informan que, especialmente al comienzo de su carrera docente, se centraron en el conocimiento específico del área, así como en su experiencia profesional para fortalecer sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, esto solo refuerza la idea de que la enseñanza se aprende enseñando y que no hay necesidad de capacitación formal para trabajar en la enseñanza (Souza et al., 2018).

Tanto el dominio del contenido como la experiencia como enfermero asistencial son importantes para la constitución del ser docente, sin embargo, de ninguna manera reemplazan los conocimientos pedagógicos (Lazzari et al., 2018). Esta inquietud incluso la hace explícita uno de los participantes de la investigación, quien entiende la existencia de una brecha entre el conocimiento del contenido y la capacidad de hacerlo accesible para el estudiante.

Los aspectos resaltados anteriormente contribuyen para que el educador tenga menos herramientas para enfrentar los desafíos característicos del trabajo docente. Según los participantes del estudio, están representados por el miedo, especialmente al comienzo de su carrera docente; desconocimiento de los aspectos disciplinares, curriculares y la implementación de metodologías participativas de enseñanza-aprendizaje.

La gran mayoría es común a otros docentes, especialmente con respecto a la implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (Vendruscolo et al., 2018) debido a la estructuración de los planes de estudio; resistencia de profesores y estudiantes, y dificultad para comprender su aplicabilidad en la práctica (Mesquita et al., 2016).

En medio de las dificultades, los maestros informan que ya utilizan, aunque sea instintivamente, estrategias que se acercan a los fundamentos participativos de la enseñanza-aprendizaje, basadas en un discurso coherente con la pedagogía problematizadora y con los conocimientos

necesarios para la práctica educativa, como el amor y el respeto por los conocimientos de los estudiantes, la criticidad, la reflexión crítica sobre la práctica, la convicción de que el cambio es posible y que la educación es una forma de intervenir en el mundo (Freire, 2016).

Esto también representa un potencial en relación con otros estudios, ya que estas estrategias demuestran una mejor efectividad cuando se trata del desarrollo del pensamiento crítico (Oliveira et al., 2016); contribuyen a tener compromiso para nuevos aprendizajes, y proporcionan condiciones para que el estudiante ejerza libertad, autonomía y corresponsabilidad (Berbel, 2011), lo que promueve aún más la proactividad y vincula el aprendizaje de los aspectos significativos de la realidad; el desarrollo del razonamiento y las capacidades para la intervención en el propio contexto (Lima, 2017).

El estudiante, que experimenta un proceso de enseñanza con estas características, todavía se siente animado a continuar aprendiendo. Para ellos, es motivador ser “cuidado por un ser humano con sensibilidad” y que todavía demuestra compromiso, organización y placer en la enseñanza (Winters et al., 2017).

La práctica docente que es crítica y coherente con este discurso implica un movimiento dinámico y dialéctico entre hacer y pensar sobre lo que se hace. En este contexto, el aprendiz del educador reconoce que *saber pensar* no es un regalo de los dioses (Freire, 2016), lo que se reconoce insistente en el discurso de los educadores de enfermería que reconocen la necesidad de continuar preparándose para la docencia.

La educación permanente, por lo tanto, constituye una estrategia importante para fortalecer la postura problematizadora de los educadores de enfermería y minimizar las debilidades relacionadas con la preparación para la docencia (Vendruscolo, 2018). Es importante resaltar aquí el papel de la institución como promotora de estos espacios, para que los educadores compartan conocimientos y colectivamente construyan nuevas posibilidades para la enseñanza en salud. Sobre todo, si tenemos en cuenta el contexto de la actual pandemia de COVID-19, en el que los docentes, en general, necesitaban transformar su práctica pedagógica de acuerdo con los lineamientos que lleva a cabo la organización para evitar la transmisión de SARS-CoV-2, sin cambiar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra que, ya que hay cinco entrevistas, con diferentes grados académicos (licenciatura, especialidad y maestría en enfermería), tienen especializaciones en diferentes áreas. Además, las entrevistas se realizaron de forma remota debido a la pandemia de COVID-19.

Conclusión

La ausencia de formación pedagógica y el inicio inesperado de la carrera docente son aspectos que contribuyen directamente a los desafíos que enfrentan los educadores de enfermería. Para los participantes, el conocimiento científico, específico de enfermería, las experiencias de



atención y los recuerdos educativos de antiguos profesores alivian las dificultades encontradas, pero no son suficientes debido a la distancia que hay entre conocer el contenido y hacerlo accesible para los estudiantes.

En estas condiciones, los mismos docentes de enfermería reconocen en la educación permanente una importante oportunidad de aprendizaje, especialmente con respecto a las metodologías de enseñanza que abordan las necesidades de los estudiantes. Vale la pena mencionar que este espacio debe ser coherente con la concepción problematizadora de la enseñanza, de modo que subsidie las estrategias ya utilizadas por los docentes de manera intuitiva, dé mayor consistencia a la práctica pedagógica, contribuya así a la formación de profesionales de enfermería que actúen en consonancia con las necesidades de la sociedad actual y pueda actuar.

De lo contrario, las formaciones esencialmente transmisoras contribuirán a la perpetuación de los modelos de enseñanza que no coinciden con las necesidades actuales de la educación, la salud y la sociedad en su conjunto.

También es esencial que las instituciones educativas comprendan la importancia de los dominios pedagógicos y que brinden oportunidades para acceder a estos contenidos, lo que promueve diálogos y valora la preparación para un ejercicio de docente que sea crítico, reflexivo, ético y creativo. La preparación de educadores con estas características es una de las principales formas de calificar la capacitación de futuros profesionales de la salud que pueden intervenir de manera transformadora en la sociedad.

Este estudio, por tanto, cobra relevancia a partir del momento en que refuerza aspectos relacionados con los desafíos encontrados en la práctica docente del enfermero, al tiempo que señala el deseo y reconocimiento de estos profesionales de prepararse en una perspectiva pedagógica para su desempeño en la docencia en enfermería.

Referencias bibliográficas

- Barriga, D. F. (2021). TIC y competencias docentes del siglo XXI. In R. Carneiro, J. C. Toscano & T. Díaz (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Berbel, N. A. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. <http://doi.org/10.5433/1679-0359.2011v32n1p25>
- Enderle, C. F., Silveira, R. S., Dalmolin, G. L., Lunardi, V. L., Avila, L. I. & Dominguez, C. C. (2018). Estratégias docentes: Promovendo o desenvolvimento. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(Suppl. 4), 1650-1656. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0704>
- Fernandes, C. N., & Souza, M. C. (2017). Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: Ingresso, trajetória e permanência. *Revista Gaucha de Enfermagem*, 38(1), e64495. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.01.64495>
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

- Freire, P. (2008). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Moraes.
- Lazzari, D. D., Gue Martini, J., Lenise do Prado, M., Marli Backes, V., Rodrigues, J., & Testoni, A. K. (2018). Sentimentos associados à docência por professores de enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem*, 22, e1130. h <https://doi.org/10.5935/1415-2762.20180059>
- Lima, V. V. (2017). Espiral construtivista: Uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface: Communication, Health, Education*, 21(61), 421–437. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>
- Mattos, M., & Monteiro, F. M. (2017). Desenvolvimento profissional de docentes da educação superior em enfermagem: Ressignificando experiências. *Educação em Revista*, 33(0), e162238. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162238>
- Mesquita, S. K., Meneses, R. M., & Ramos, D. K. (2016). Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: Dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, 14(2), 473–486. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>
- Minayo, M. C. (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Oliveira, L. B., Díaz, L. J., Carbogim, F., Rodrigues, A. R., & Püschel, V. A. (2016). Effectiveness of teaching strategies on the development of critical thinking in undergraduate nursing students: A meta-analysis. *Revista da Escola de Enfermagem*, 50(2), 355-364. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420160000200023>
- Souza, D. M., Backes, V. M., Lazzari, D. D., & Martini, J. G. (2018). Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. *Revista brasileira de enfermagem*, 71(5), 2432–2439. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0289>
- Vendruscolo, C., Pozzebon, A., Bender, J., W., Kloh, D., Zocche, D. A., & Zanatta, E. A. (2018). Enfermeiro Professor: Limites e possibilidades da carreira. *Revista Brasileira das Ciências da Saúde*, 22(2), 95–100. <https://doi.org/10.4034/RBCS.2018.22.02.01>
- Vieira, S. L., Silva, G. T., Silva, M. O., & Amestoy, S. C. (2020). Diálogo e ensino-aprendizagem na formação técnica em saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18(suppl. 1). <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00253>
- Winters, J. R., Prado, M. L., Waterkemper, R., & Kempfer, S. S. (2017). Formação dialógica e participativa na enfermagem: Contribuição ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e criativo de acadêmicos. *Revista Mineira de Enfermagem*, 21, e-1067. <http://www.dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20170077>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman.
- Zamprogna, K. M., Backes, V. M., Menegaz, J. C., & Francisco, B. S. (2019). Characterization of didactic and pedagogical training in Brazilian stricto sensu postgraduate programs in nursing. *Revista da Escola de Enfermagem*, 53, e03430. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017030503430>



Notas

Como citar este artigo: Rojas Espinoza, J. B., Cárdenas Becerril, L., Arana Gómez, B., Kempfer, S. S., Rodrigues, M. E., & Catarina, A. A. (2021). Práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes no ensino de enfermagem. *Revista de Enfermagem Referência*, 5(8), e20174. <https://doi.org/10.12707/RV20174>

Notas de autor

- a Conceptualización
Tratamiento de datos
Metodología
Escritura - borrador original
 - b Conceptualización
Tratamiento de datos
Metodología
 - c Conceptualización
Tratamiento de datos
Metodología
 - d Conceptualización
Escritura - borrador original
Escritura - análisis y edición
 - e Metodología
Escritura - borrador original
Escritura - análisis y edición
 - f Metodología
Escritura - borrador original
Escritura - análisis y edición
- mariacarlr@gmail.com

