

Prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje: configuración e institucionalización en la disciplina de enfermería*

[Versión en Español]

Pedagogical practices and learning processes:
configuration and institutionalization in the discipline of nursing

Prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje:
configuración e institucionalización en la disciplina de enfermería

Recibido abril 4 de 2018. Aprobado octubre 31 de 2018

› Para citar este artículo:
Moreno Mojica, Claudia María y
Barragán Becerra, Julián Andrés
(enero-junio, 2019). Prácticas
pedagógicas y procesos de
aprendizaje: configuración
e institucionalización en la
disciplina de enfermería. *Ánfora*,
26(46), 163-185. DOI: <https://doi.org/10.30854/anfv26.n46.2019.559>. Universidad
Autónoma de Manizales. ISSN
10121-6538 / e-ISSN 2248-
6941

Claudia María Moreno Mojica**
Colombia

Julián Andrés Barragán Becerra***
Colombia

Resumen

Objetivos: identificar la configuración e institucionalización de las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza en la disciplina de enfermería, así como las propuestas que emergen para el desarrollo del ser integral, según el enfoque humanístico que sustenta la profesión. **Metodología:** se aplicó una revisión con enfoque integrativo de la literatura, a partir de la pregunta ¿cuáles son los productos científicos

*La investigación se llama prácticas pedagógicas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los programas de enfermería del oriente Colombiano, en este momento se encuentra en la recolección de datos en el departamento de Boyacá, su construcción inició en el año 2016 y cuenta con el apoyo del grupo de investigación gestión y calidad en enfermería de la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.

** Magíster. Enfermera. Profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo: claudiamaria.moreno@uptc.edu.co

*** Magíster. Enfermero. Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo: julian.barragan@uptc.edu.co

que sugiere la configuración e institucionalización de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje en enfermería? **Resultados:** se seleccionaron 78 artículos de los cuales 58 conformaron la muestra final que permitió la estructura y análisis de dos categorías: -prácticas pedagógicas: un proceso de reflexión y transición y pedagogía crítica y -procesos de aprendizaje: un reto para la disciplina. **Conclusiones:** la enfermería tiene un legado de modelos educativos biomédico-tradicionales, que han configurado un proceso enseñanza-aprendizaje positivista; en este transitar histórico, se denotan prioridades como conocer el modelo institucionalizado por los programas académicos, con el objeto de discutir y replantear su coherencia con el fenómeno disciplinar: el cuidado.

Palabras Claves: Práctica docente; Pedagogía; Procesos de aprendizaje; Enfermería.

Abstract

Objective: to identify the configuration and institutionalization of pedagogical practices and teaching processes in the discipline of nursing, as well as the proposals that emerge for the integral human development, according to the humanistic approach underlying the profession. **Methodology:** integrative literature review based on the question: What are the scientific products that suggest the configuration and institutionalization of pedagogical practices and learning processes in nursing? **Results:** 78 articles were selected of which 58 formed the final sample which allowed for the structuring and analysis of two categories: pedagogical practices, a process of reflection and transition; critical pedagogy and learning processes, a challenge for the discipline. **Conclusions:** Nursing has a legacy of biomedical-traditional educational models, which have shaped a positivist teaching-learning process. In this historical process, one of the priorities is knowing the model institutionalized by academic programs with the aim of discussing and rethinking its coherence with the disciplinary phenomenon: care.

Keywords: Teaching practice; Pedagogy; Learning processes; Nursing.

Resumo

Objetivo: identificar a configuração e institucionalização das práticas pedagógicas e processos de ensino na disciplina de enfermagem, bem como as propostas que emergem para o desenvolvimento do ser integral, de acordo com a abordagem humanista que sustenta a profissão. **Metodologia:** revisão com abordagem integrativa da literatura, com base na questão: Quais são os produtos científicos que sugerem a configuração e institucionalização das práticas pedagógicas e processos de aprendizagem em

enfermagem? **Resultados:** foram selecionados 78 artigos, dos quais 58 formaram a amostra final que permitiu estruturar e analisar duas categorias: -práticas pedagógicas: um processo de reflexão e transição e pedagogia crítica e -processos de aprendizagem: um desafio para a disciplina. **Conclusões:** a enfermagem possui um legado de modelos educacionais biomédico-tradicionais, que moldaram um processo de ensino-aprendizagem positivista; Nesta trajetória histórica, as prioridades são denotadas como conhecer o modelo institucionalizado pelos programas acadêmicos, com o objetivo de discutir e repensar sua coerência com o fenômeno disciplinar: o cuidado.

Palavras-chave: Prática de ensino; Pedagogia; Processos de aprendizagem; Enfermagem.

Introducción

La enfermería como disciplina integra las ciencias sociales y humanas y tiene una responsabilidad sobre las experiencias de cuidado del proceso de salud del ser humano: sus referentes teóricos, científicos, morales, éticos y legales que enmarcan el conocimiento propio, producto de un legado histórico relacionado con el desarrollo de la práctica (Garzón et al., 2014, p. 8.). Esta responsabilidad social recae sobre los programas de enfermería, al formar personas y profesionales con una mirada integral y humanística para que respondan a las necesidades de cuidado de la población, con base en el conocimiento que fundamente y explique el fenómeno de interés de una disciplina visible (Palencia, 2006).

Según Noreña et al. (2013), Vasconcelos, Backes y Gue, (2011), la historia del desarrollo de enfermería adoptó un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en el modelo biomédico, que brindó aportes al inicio de la profesión en la organización de los conocimientos y las bases pedagógicas que fueron determinadas e influenciadas por las corrientes educativas y la concepción del individuo que se deseaba formar. De allí surgió la práctica docente, la cual fluctúa en las últimas épocas en tres tipos de modelos: pedagogía del consenso y didáctica tradicional, pedagogía del conflicto y tecnología educativa y la pedagogía crítica; las dos primeras de tipo dominante en el presente y la última en estado emergente.

Así, los docentes de enfermería tienen como responsabilidad la reflexión de lo que significa formar ciudadanos a partir de prácticas pedagógicas que trascienden e involucran el proceso enseñanza-aprendizaje, más que el hecho de ver contenidos necesarios para la profesión (Araújo, Santana y Ramos, 2011; Moura, et al., 2010). Según Waldow (2009) y Achury (2008) enseñar en enfermería, implica que el profesor sea un aprendiz en búsqueda de actualización y reflexión del conocimiento sobre su rol docente; conlleva además que facilite la formación de aprendientes que participen en la construcción del conocimiento, que sean capaces de problematizar de forma crítica las situaciones de salud, generar e implementar acciones de cuidado que humanicen su entorno en el aula y fuera de ésta, que permitan el desarrollo de aprendizaje significativo enfocado en la solución de problemas y que, finalmente, deje de lado el modelo biomédico y bancario.

Este artículo presenta la revisión sistemática e integrativa de literatura científica, acerca de cómo se han configurado e institucionalizado las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza en la disciplina de enfermería, así como las propuestas que emergen para dar coherencia al desarrollo del ser integral con enfoque humanístico, como parte de la investigación “Prácticas pedagógicas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los programas de enfermería del oriente colombiano”.

Metodología

Se aplicó una revisión con enfoque integrativo, que sintetiza e interpreta los hallazgos de estudios realizados sobre un fenómeno específico, al permanecer fiel a las interpretaciones de cada estudio en particular; se indagó por el estado del arte de la producción científica, se identificaron necesidades y se llegó a conclusiones generales sobre el problema de investigación (Carreño y Chaparro, 2015).

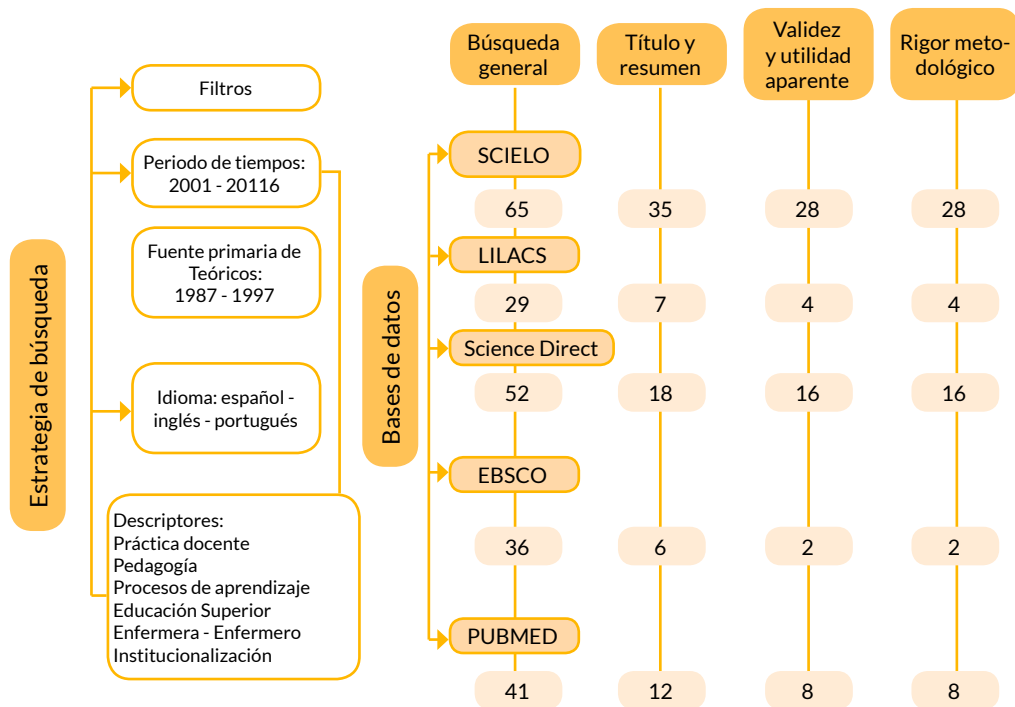
La búsqueda realizada tuvo como guía la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los productos de evidencia científica que sugieren la configuración e institucionalización de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje en enfermería desde la educación? Desde esta cuestión se configuró la estrategia de búsqueda en las siguientes bases de datos: SciELO, LILACS, SCIENCE DIRECT, EBSCO Y PUBMED. La pesquisa se delimitó al periodo 2001-2016 para productos científicos disciplinares y se incluyó la revisión de libros de fuentes primarias de pedagogos que daban respuesta a la pregunta y que no se encontraban dentro del rango de publicación.

La revisión se realizó en tres idiomas: español, inglés y portugués a partir de descriptores en Educación (Tesauro Unesco) y Ciencias de la Salud (DeCS) y de ecuaciones con operadores booleanos para la búsqueda avanzada. Se aplicó la CHEK-LIST abreviada de validez y utilidad aparente de Gálvez (2003a) a los documentos seleccionados; el análisis de los documentos se realizó a partir de la lectura crítica con la herramienta de CASPe, de aquellos que cumplieron los criterios de inclusión: estudios cualitativos originales, revisiones críticas, revisiones sistemáticas, metaanálisis y libros de fuentes primarias en pedagogía.

Tras ejecutar las ecuaciones de búsqueda en las bases de datos, se localizaron 223 artículos originales; posteriormente a la revisión del título y el resumen de los registros, se seleccionaron 78 artículos que cumplieron los criterios de inclusión y que fueron relevantes para el objeto del estudio.

Para proceder a la selección, se llevó a cabo la lectura completa del artículo, con el fin de determinar su validez y utilidad aparente. Finalmente se aplicó el último filtro de selección a través de la evaluación crítica del rigor metodológico, niveles de evidencia y grados de recomendación dados por Gálvez (2003b, 2003c) resultando un total de 58 artículos. A continuación, se muestra el esquema que presenta la búsqueda de información (Esquema 1.

Gráfico 1. Proceso de búsqueda de información



Fuente: Moreno y Barragán (2018)

Resultados

A partir de los documentos seleccionados y a través de la lectura crítica y de reflexión desde la pregunta propuesta, se clasificaron y estructuraron los resultados en dos categorías de análisis: prácticas pedagógicas un proceso de reflexión y transición y pedagogía crítica y procesos de aprendizaje: un reto para la disciplina.

Prácticas Pedagógicas: un proceso de Reflexión y Transición

El proceso de enseñar según la formación integral y humanista que plantea la educación de enfermería en la actualidad, es un reto para el modelo pedagógico tradicional conductista que se ha configurado por más de un siglo, sustentado a partir del modelo biomédico que no responde a las necesidades de la persona

integral que se quiere formar (Noreña et al., 2013). La práctica docente de enfermería, fluctúa en tres tipos de modelos: pedagogía del consenso y didáctica tradicional, pedagogía del conflicto y tecnología educativa y la pedagogía crítica; las dos primeras de tipo dominante en el presente y la última en estado emergente, que será expuesta como una última categoría.

La pedagogía del consenso y didáctica tradicional, es aquella en que el tipo relación profesor-estudiante es subordinado y la cual, las prácticas pedagógicas de los docentes

Se asemejan a la transmisión de conocimientos desde una educación bancaria, con apertura limitada al diálogo y algunas veces prácticas de domesticación, que llevan a la comodidad de recibir conocimiento transferido por el educador y la falta de oportunidad de realizar procesos de reflexión y crítica, que generan una formación conductista de carácter técnico-instrumental (Amestoy et al., 2013, p. 7).

Melis (citada por Carranza, 2005) refiere que el profesor de enfermería es poseedor de conocimiento, y por tanto, la metodología aplicada en la enseñanza es, tanto positivista como racionalista o empírico analítica” (p, 17). Desde esta concepción, algunos docentes de enfermería en la actualidad, tienen una idea de práctica pedagógica similar o igual a la concepción tradicional –que se caracteriza por la formación de mano de obra desde el desarrollo cognitivo y técnico– en la cual la enseñanza se establece por objetivos, planes de atención estandarizados y gestión de cuidados generalizados, aspectos que llevan al estudiante a asumir un rol pasivo frente al conocimiento que se le transmite como el útil para su desempeño laboral. Esta transmisión se realiza por medio de contenidos seleccionados y segmentados, que generan en el estudiante una limitación en el aprendizaje y en la capacidad crítica reflexiva y argumentativa (Pinto y Pepe, 2007; Achury, 2008).

Así mismo, se observa que desde el paradigma de categorización sustentado por el positivismo y el racionalismo lógico estructural funcional, surgen los proyectos académicos educativos de enfermería bajo el modelo tradicional, donde los currículos y los contenidos programáticos orientan la enseñanza hacia la memorización más que hacia la construcción y comprensión del conocimiento. Se deja al lado el componente emocional y sensible y se reduce la profesión a una acción instrumental y centra su interés en el contenido dado de forma secuencial, mecánica y repetitiva donde se aplican reglas, guías y protocolos, en lugar de resolver las necesidades de cuidado del ser humano (García, Guillén y Acevedo, 2011; Pereira, Ribeiro y Depes, 2013).

Para Medina y Sandin (2006), las prácticas pedagógicas de los docentes de enfermería se han enmarcado en una lógica simplista, que llevan a la incohe-

rencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en donde al alumnado se le ofrece una concepción del ser humano como sujeto unitario y multidimensional, que posteriormente disiente con prácticas reduccionistas y rígidas, bajo estrategias y evaluaciones coercitivas que impiden la argumentación del fenómeno disciplinar: el cuidado desde el aprendizaje humanizado. Y desde tal simplicidad, el docente transmite en el aula conocimientos en un tiempo determinado, con el objetivo de iniciar las prácticas formativas y deja de lado la aplicación y enseñanza de estrategias de aprendizaje que podrían ayudar al estudiante a integrar el conocimiento de la enfermería, a su autocuidado, al cuidado de las personas y al mejoramiento de las relaciones interpersonales que se establecen dentro del contexto asistencial y social (Rideout, citado en Noreña et al., 2013).

Así pues, la educación bancaria en enfermería ha tomado diferentes connotaciones que no son más que la prolongación de un concepto hegemónico, que se ha adaptado a través del tiempo; además, se le suma el modelo conductista con un nuevo elemento: la retroalimentación de lo que se espera como respuesta del estudiante, quien debe “hacer acriticamente actividades programadas” para dar respuesta a la adquisición de habilidades técnicas y manuales (Sánchez, 2014).

Posteriormente, con el objetivo de formar personas no solo desde el ámbito cognitivo e instrumental, sino capaces de desempeñarse en la actual sociedad, surge la modernización de la enseñanza con las pedagogías del conflicto y la tecnología educativa, que tenían como objetivo la visibilidad del estudiante, a partir de didácticas que le permitieran participar durante la teoría en la construcción del conocimiento y trasladarlo a la práctica. Esta visibilidad fue asumida por docentes como una participación controlada en donde éste, utilizaba medios audiovisuales y técnicas grupales para mantener activo al estudiante (Agramonte y Mena, 2006).

Para Acevedo (2009) “las propuestas de la tecnología educativa en enfermería se tomaron dentro de un modelo puramente instruccional, que consolidó el desarrollo de conductas esperadas en aprendizajes memorísticos y de imitación, y que imposibilitó la práctica docente reflexiva” (p. 58). Este problema surge cuando la práctica pedagógica (praxis)¹ queda reducida por la técnica (tejne) y la acción material (piosis), aboliendo la reflexión (phrónesis) como un proceso de prudencia del quehacer y fin último de maestros; de esta manera, se conduce a una actividad indeleble sin posibilidad de innovar, evaluar, y mejorar en contri-

1 Praxis: actividad compleja, estructurada y coherente de los individuos en el cual teorizar y ejecutar son complementarios; así la práctica se sitúa entre “los extremos del saber y el hacer” (Gadamer, citado por Barragán, 2013, p. 29). Esta implica el *razonamiento técnico* (tejne) que es la realización de *acciones materiales* (piosis) dirigidas por instrucciones concretas, que a la luz del *saber* y *razonamiento práctico* (Phrónesis) se ejecutan las con miras a un bien moral, desde la sabiduría, reflexión, prudencia y experiencia (Barragán, 2013).

bución y responsabilidad del proceso de formación del ser humano que connota como estudiante (Moya, 2006; Madeiray, 2008).

No lograr a cabalidad el objetivo que propone la pedagogía del conflicto, puede estar relacionado con la formación del enfermero como docente, ya que, en investigaciones sobre prácticas pedagógicas en la enseñanza de enfermería, se concluye que la formación disciplinar no proporciona las bases pedagógicas para ser maestros, que es una actividad compleja que requiere dominio de conocimientos pedagógicos, para no continuar con la transmisión de contenidos y enseñanza fragmentada (Rodríguez y Mendes, 2008; Cestari y Loureiro, 2005). Sebold y Carrero (2011) concluyen la necesidad de formación y preparación del enfermero que desea seguir la carrera docente, ya que sus prácticas pedagógicas siguen un paradigma tradicional con una deficiencia de preparación específica para la enseñanza y dificultad en incorporar modelos emergentes que llevan a la dicotomía entre teoría-práctica, al no integrar en el estudiante el aprendizaje en las diferentes situaciones problema.

Según Rodríguez (citado en Araújo et al., 2011) “no es posible formar enfermeros críticos y reflexivos sin que los profesores tengan una adecuada formación” (p. 3); por eso, algunas de las prácticas pedagógicas son la reproducción y reflejo de la formación que tuvieron los actuales docentes, quienes al desconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, continuaron con estrategias y didácticas de transmisión de contenidos con una visión reduccionista: las clases magistrales, las exposiciones asignadas, el caso clínico, el proceso enfermero “diagnósticos y etiquetas” y evaluaciones exhaustivas que fomentan procesos mecánicos de retención y memorización de contenidos a la luz del saber médico (Yancen, et al., 2013; Aguayo, et al., 2014).

El tránsito de la formación en enfermería entre la pedagogía del consenso y didáctica tradicional, y la pedagogía del conflicto y la tecnología educativa, se observa como un camino de “un discurso innovador, pero con prácticas fragmentadas y conservadoras, que promueven una serie de contradicciones e incoherencias en el proceso de formación” (Waldow, 2009, p. 249), así como en docentes que centran sus prácticas de enseñanza en competencias del conocer y hacer, desde el dominio cognitivo y prestan menor atención a la formación del ser en aspectos éticos, afectivos y sociales, que no permite que se determine la relación profesor-estudiante, al permanecer bajo un esquema vertical (Henao, Núñez y Quimbayo, 2010).

Este hecho promueve la reflexión en torno a una nueva forma de comprender y proponer metodologías de enseñanza a partir de prácticas coherentes, donde el conocimiento disciplinar y pedagógico trasciendan e involucren el proceso enseñanza-aprendizaje como un fin transpersonal y de reciprocidad: docente-estudiante y sociedad, pues

Aprender a cuidar ocurre necesariamente en la relación entre el estudiante y la persona cuidada, donde el estudiante aplica y transforma los conocimientos teóricos aprendidos en la sala de clases, a través de acciones prácticas de cuidado, las cuales son apoyadas por el docente (Bettancourt, et al., 2011, p. 2).

Pedagogía crítica y procesos de aprendizaje. Un reto para la disciplina

La pedagogía crítica es la concepción de la educación como praxis, que permite alcanzar la emancipación de las clases oprimidas por medio de la concienciación que se logra al realizar un cuestionamiento de la realidad social inmediata (Freire, 2005); en este contexto, el maestro acompaña al estudiante como agente de cambio social en la construcción de conocimiento, desde el análisis, comprensión, interpretación, transformación e intervención de problemas de la comunidad de la cual hace parte (Ramírez, 2008).

Como pedagogía emergente en enfermería, Piña y Amador (2015), Gordon (2010) y Rozo (2002) proponen el constructivismo como modelo base de transformación del proceso enseñanza-aprendizaje sustentado en Lev Semenovich Vigotsky (2001), quien plantea que el conocimiento se elabora de forma individual, como un proceso dinámico que se transforma a lo largo del tiempo; éste, guarda relación con el entorno y la experiencia del ser humano a través de la zona de desarrollo próximo, que es “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Baquero, 1997, p. 3). El proceso involucra no sólo al aprendiz como un actor activo, sino también al maestro, ya que la enseñanza se da como una dinámica de construcción, que ofrece alternativas para el crecimiento circular y ascendente de los actores, por medio de la comunicación o intersubjetividad que facilita la comprensión conjunta del conocimiento compartido (Vigotsky, 2001).

Desde esta zona, el aprendizaje es un proceso propio del individuo, que se da por medio de la interacción de instrumentos mediadores: herramientas y signos; las herramientas son las expectativas y conocimientos previos del estudiante, que transforman los estímulos informativos que llegan del contexto y los símbolos son el conjunto de signos que utiliza el mismo sujeto para hacer propios dichos estímulos. Este proceso recibe el nombre de ley de la doble formación, puesto que el conocimiento se adquiere desde el exterior, junto con las herramientas y luego se reestructura en el interior, a través de los símbolos (Baquero, 1997).

Vigotsky desarrolla el concepto de andamiaje en el que un adulto significativo con ayuda de mediadores, acompaña al estudiante en la estructuración del conocimiento para acceder a nuevos aprendizajes, creándose un cierto grado

de autonomía e independencia para aprender. La enseñanza se orienta de forma recíproca desde el diálogo del maestro con un grupo de estudiantes, en donde el cambio de roles permite verificar el nivel de comprensión por medio del intercambio social y el andamiaje, mientras los estudiantes adquieren las habilidades emocionales, afectivas y cognitivas (Carrera y Mazzarella, 2001). Según Castro y Pereira (2011) y Lepiani et al. (2013) enseñar en enfermería desde este paradigma y modelo, conlleva a que el profesor sea un aprendiz, en donde está siempre en la búsqueda, actualización y reflexión del conocimiento y práctica docente, que exige una formación de los maestros cada vez más seria en el campo de la pedagogía.

De esta manera, se propone el cuidado como proceso de enseñanza-aprendizaje, “desde herramientas y estrategias pedagógicas que favorecen el acercamiento entre la teoría y la práctica, al hacer mayor uso en aquellas que incrementan la visibilidad del conocimiento de enfermería para dar solución a los fenómenos propios de la disciplina” (Matilla y Gutiérrez, 2013, p. 46); esto reconstruye el concepto de aprendizaje desde los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos del estudiante y el adulto significativo, como base del desarrollo e incorporación de mediadores, que permiten la humanización de ambientes de construcción de conocimiento a lo largo del tiempo, a partir metodologías problematizadoras (Paim, Lappe y Rocha, 2015).

Para Castro y Pereira (2011), el cuidado de la enseñanza es permitir al estudiante crecer a su tiempo y a su manera, reconocer su independencia, tener tolerancia a las limitaciones y divagaciones, ser honesto, sincero y creer en el potencial del estudiante como una condición necesaria para el aprendizaje. Los procesos de planificación y organización, en relación con la acción pedagógica del docente, contribuyen a una mejor enseñanza en enfermería desde la coherencia del cuidado humanizado. Es así como la incorporación de estrategias reflexivas permite a los estudiantes comprender la práctica a partir de la teoría, para que los conocimientos adquiridos en el aula cobren sentido y significado en el proceso de enseñanza, que propone el docente como agente complementario que guía y acompaña y abandona el reduccionismo y la transmisión de conocimientos (García, Guillen y Acevedo, 2011).

Por su parte Henao, Rodríguez y Quimbayo (2010) concluyen que el educador, como sujeto mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, debe acercarse al estudiante a una metodología mediante la cual pueda aprender a aprender y dirigir su práctica hacia la adquisición de conceptos que generen nuevas actitudes académicas, personales, sociales y ciudadanas; esto implica para enfermería trascender el contenido más allá de impartir temáticas, ya que “la tarea que se considera esencial en un profesor es la de enseñar” (Porlán 1987, p. 65), por lo que es posible facilitar el aprendizaje a partir de la investigación en el aula en la

cual los procesos de indagación se presentan como impredecibles para un conocimiento de calidad que facilite una enseñanza significativa.

Para lograr este proceso, cada docente debe reconocer que el estudiante no es un receptor de mensajes, sino un ser individual con necesidades propias y que sobre su aprendizaje influyen variables como el entorno, el grado de desarrollo cognitivo y la estructura semántica con la que interpreta la realidad, las cuales debe conocer para adaptar sus prácticas docentes y dejar de lado grupos homogenizados (Porlán, 1987; García, 2005; Ospina, 2006).

La Enfermería como una profesión dinámica y en respuesta al cambio de paradigma, propone el Modelo de Cuidado Sabiduría Clínica y Ética en la práctica de enfermería, de Patricia Benner; en éste, el proceso de formación en enfermería se basa en competencias que se verán reflejadas en su práctica profesional y personal, al generar habilidades cognitivas, afectivas, comportamentales y conductuales que le permitan trasladar la teoría a la práctica, de acuerdo con la etapa en que se encuentre el estudiante.

De igual forma, concibe la persona como un ser integral con capacidades y potencialidades que se desarrollan con la experiencia interactiva con los demás y se establece la relación de simultaneidad del docente como mediador de la construcción interactiva de conocimiento con el estudiante, a partir de necesidades y fortalezas como seres activos de un proceso continuo que trasciende a partir de diversas estrategias de aprendizaje (Benner citada en Carrillo et al., 2013; Molina y Jara 2010).

Benner (citada en Rauner, 2007) propone la aproximación a un aprendizaje real y significativo, a través de la regulación del desarrollo de competencias, que le permitan al estudiante llevar sus capacidades de un estado de principiante a un estado de experto a partir de la construcción de conocimiento práctico, para lo cual se generan propuestas en torno a teorías de aprendizaje, que la nueva educación en enfermería debería apropiarse, para continuar el desarrollo de un camino transformador. Estas teorías pueden puntualizarse de la siguiente forma:

-Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): se define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos” (Barrows citado por Grano, et al., 2011, p. 30). Se centra en el estudiante quien desarrollará habilidades de comunicación, expresión y pensamiento crítico en torno a la reconstrucción del conocimiento de la disciplina a partir de la comprensión, conocimiento previo y contexto al enfrentar las situaciones reales (Spencer, 2003). De igual manera, Giribet y Medina (2014) plantean que la situación problematizada debe corresponder a la vida real, con el fin de que ésta permita la construcción de hipótesis explicativas, así como la identificación de necesidades de aprendizaje que

lleven a ser resueltos en conjunto docente-estudiante, para lograr los objetivos previamente establecidos.

Aprendizaje Colaborativo: es “el conjunto de métodos de instrucción para la aplicación en grupos pequeños, de entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas, donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como el de los restantes miembros del grupo” (Duran citado por Acevedo 2009, p.58). Este tipo de aprendizaje en la profesión de enfermería implica poner en escena la convivencia según los valores que promulga la disciplina como la autonomía, respeto, responsabilidad y beneficencia individual y grupal entorno a la construcción colectiva de nuevo conocimiento (Acevedo, 2009).

Aprendizaje Basado en la Evidencia (PBE): es el uso crítico, reflexivo y propositivo de información derivada de investigaciones que lleven a la validación del cuidado y toma decisiones frente a las necesidades de cambio en la práctica, a partir de sustento científico. Esta propuesta permite la inclusión de la tecnología como herramienta, que modifica las estructuras cognitivas y conceptuales del docente y el estudiante, con base en el pensamiento crítico que deben aplicar en cada revisión sistemática que se emprende (Cano, 2008). Para Eterovic y Stiepo-vich (2010) este aprendizaje “consta de un método de cinco etapas, a saber: formulación de la pregunta que deriva del problema observado; búsqueda de mejor respuesta en las mejores fuentes de información; evaluación crítica de la evidencia encontrada; la implementación de las evidencias en la práctica, al considerar las preferencias de los usuarios; y evaluación de las consecuencias resultantes de la intervención aplicada” (p. 10).

Aprendizaje Experiencial: concepto desarrollado por John Dewey (citado en Piña y Amador, 2015) quien propone que “se aprende haciendo e incorporando la reflexión sobre ello, sin que esto signifique la reducción a un hacer en forma repetitiva e irreflexiva” (p.154); en este aprendizaje se integra el análisis, la síntesis, la comparación y las analogías que se presentan en los diversos escenarios propuestos en un primer momento por el docente y luego por el estudiante, quien se responsabiliza de su aprendizaje como sujeto autónomo y no solo un espectador de lo que sucede (Niño, Vargas y Barragán, 2015).

Los tipos de aprendizaje antes expuestos responden al proceso significativo propuesto Ausubel (citado en Bernal y Ponce, 2009) el cual se da como “fenómeno complejo, sistemático y organizado que incluye la reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (p. 35). Así, el replanteamiento de la práctica educativa en

enfermería se sustenta en las vivencias, ideas e información previa, que serán integrados para la construcción de nuevos conceptos y permitir transformar la realidad a partir del pensamiento crítico y reflexivo, que demuestre la utilidad de aprender (López, Cardó y Moreno, 2011; Barriento, et al., 2009).

En coherencia con el aprendizaje significativo, se postulan estrategias que permiten el desarrollo de competencias del saber ser, del saber y el saber hacer desde los patrones del conocimiento de enfermería: el patrón empírico, el patrón ético, el patrón estético, el patrón personal, el socio político y el emancipatorio. El reconocimiento de estos patrones permite la construcción de cuestionamientos epistemológicos sobre el cuidado de enfermería desde preguntas críticas, procesos creativos, expresiones integradas, construcción de indicadores empíricos desde la docencia, para llevarlos a la práctica a través de la construcción y análisis de la situación de enfermería como la experiencia vivida y compartida donde los cuidados entre enfermera y persona cuidada se potencian (Mantilla y Gutiérrez, 2013).

Otras estrategias para la enseñanza de enfermería que se pueden utilizar son los: mapas conceptuales, el análisis documental, revisión sistemática, poesía, mímicas, dramatizaciones, escritos creativos, esculturas, dibujos, boletines, decoración, proyectos artísticos y grupos de discusión como medios que estimulen el proceso crítico y reflexivo (Moura y Mesquita, 2010).

Según Niño, Vargas y Barragán (2015) la simulación clínica es una metodología que propicia la participación directa del estudiante en los procesos de aprendizaje, como protagonista principal del escenario, donde se construyen guías que involucran situaciones clínicas e integran conocimientos previos y retoman los nuevos, para producir conceptos y el logro de competencias establecidas previamente. Junto a esta estrategia se encuentran las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) que facilitan el desarrollo de procesos de metacognición y generan conocimiento como producto de reflexión social, colaborativo y explorativo (Boude y Ruiz, 2008).

Para Tovar, Argote y Ocampo (2011) el uso de las TICs en la educación significa redefinir el concepto de flexibilidad en términos de presencia física, intelectual, productividad, creatividad, innovación, plazos de tiempo y herramientas puestas a disposición del estudiante, quien es autónomo y autor del conocimiento que logra producir y ampliar desde la multidireccionalidad, en donde el cuidado se construya desde perspectivas interactivas de carácter nacional e internacional; así, docente y el estudiante reflexionan sobre la realidad mundial, a través de posturas que buscan alternativas a los problemas encontrados.

Ahora, con el objetivo de dar visibilidad a la disciplina desde la formación en educación superior se inicia el cambio transformador del proceso enseñanza-aprendizaje fundamentado en prácticas pedagógicas innovadoras, que pro-

muevan la información integral a través de la cooperación y la comunicación efectiva, donde se utilice un enfoque crítico-constructivista, la dialéctica entre la teoría y la práctica y la racionalidad práctico-crítica, que lleven al estudiante a la toma de decisiones de forma holística cuando se enfrenten a situaciones reales, lo que implica el abandono del modelo positivista y tecnológico (Triviño y Stiepovich, 2007).

Así, las prácticas pedagógicas de los docentes deben estar en constante transformación a partir del proceso reflexivo que realizan junto al grupo de estudiantes, con quienes construyen el proceso de aprendizaje significativo desde el reconocimiento de la historia del sujeto involucrado, la precepción de la situación, los objetivos, alternativas y estrategias de resolución que lleva a la aparición de las concepciones alternativas sobre el papel del profesor, al cambiar con la forma vertical de enseñanza y estimular en el estudiante el poder de la creatividad, afectividad y la realidad de la comprensión (Agramonte et al., 2006; Pereira y Tavares, 2010).

Conclusiones

La Enfermería cuenta con un legado de modelos educativos, biomédico-tradicionales con pedagogías del consenso y del conflicto, que han configurado e institucionalizado un proceso enseñanza-aprendizaje positivista y racionalista. Tal proceso se fundamenta en la conducta humana y la categorización a través de prácticas docentes de transmisión de conocimientos desde una educación bancaria, que olvida los fenómenos cambiantes e inestables que se producen en el ser humano. Esta situación pone en evidencia la brecha y la falta de coherencia entre el ser integral que proponen los proyectos académicos y las prácticas pedagógicas que puedan estructurar el aprendizaje desde el cuidado, que pasan indelebles por el docente enfermero, quien desde su formación disciplinar, no cuenta con las bases pedagógicas para ser maestro y lo conducen a continuar con la transmisión de contenidos y enseñanza fragmentada (Rubio y Arias, 2013).

Surge entonces la necesidad de formación pedagógica del docente de enfermería para comprender y dar respuesta a las nuevas demandas educacionales de formación integral, cuyas prácticas permitan el desarrollo de un ser activo, crítico y propositivo. Por este motivo, el docente considera que la producción de conocimiento y la complejidad de enseñar ocurre en los procesos cotidianos y reflexivos de la práctica que desarrolla como maestro, la cual tiene como fin transformar y posibilitar el cambio para un buen vivir desde el cuidado transpersonal que trasciende del aula a la sociedad (Caires et al., 2011).

De igual forma, se lleva a repensar el proceso enseñanza-aprendizaje bajo nuevos modelos pedagógicos que permitan la autonomía del individuo y generen procesos crítico-reflexivos con construcción de conocimientos significativos sobre la posibilidad de intervenir de forma humanista e integral en el entorno propio y de la sociedad. Es así como desde la pedagogía crítica y el modelo constructivista Agramonte et al., (2006) proponen el enfoque histórico cultural y de la actividad en la formación del profesional de enfermería, como una tendencia en la que el aprendizaje del estudiante guarda relación con el contexto que lo rodea, para lo cual sustentan el enfoque en la teoría de Vygotsky desde su concepto de zona de desarrollo próximo.

Desde el transitar histórico del proceso enseñanza-aprendizaje en enfermería hoy se vislumbran prioridades como conocer el modelo que establece los proyectos académicos y que estructuran los currículos de cada institución educativa centrada en el cuidado, con el objeto de discutir, interiorizar y replantear su coherencia con el fenómeno disciplinar, que permitan reconocer y comprender la diversidad de prácticas pedagógicas y sus posibles relaciones con los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde una construcción real y significativa del conocimiento.

Referencias

- Acevedo, F. (2009). Construcción metodológica para la enseñanza de la disciplina de enfermería: aspectos históricos y reflexiones. *Revista Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 11(1), 53-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145216898004.pdf>
- Achury, D. (2008). Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería. *Revista en Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 10(2), 97-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145217279007.pdf>
- Aguayo, M., Castelló, M., Monereo, C. (2014). La identidad del académico de enfermería: entre la docencia y la investigación. *Revista Texto Contexto Enferm*, 23(2), 241-249. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71431352003>

- Amestoy, S., Backes, M., Thofehrn, M., Martini, J., Meirelles, B. YTrindade, L. (2013). Nurses' perception of the teaching-learning process of leadership. *Revista Texto y Contexto - Enfermagem*, 22(2), 468-475. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n2/en_v22n2a24.pdf
- Araújo, E., Santana da Silva, L. y Oliveira Ramos Pires, E. (2011): La enseñanza superior de enfermería: implicaciones de la formación profesional para el cuidado transpersonal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(2), 252-260. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000200005>
- Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: Edición Aique. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Baquero_2_Unidad_2.pdf
- Barragán, D., (2013). *Ciberculturas y las prácticas de los profesores, entre hermenéutica y educación*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Barriento, C., Romero Grimaldi, C., Segundo, A., Núñez, F., Medina, M., Bernal, M. y Ponce, G. (2009). Propuesta para la enseñanza del cuidado en Enfermería. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 6(6), 33-41. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfuni/eu-2009/eu091e.pdf>
- Bettancourt, L., Muñoz, L., Barbosa, M. y Dos Santos, M. (2011). El docente de enfermería en los campos de práctica clínica: un enfoque fenomenológico. *Revista Latinoamericana de Enfermagem* 19(5), 1- 9. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n5/es_18.pdf
- Bernal, M., Ponce, G. (2009). Propuesta para la enseñanza del cuidado en Enfermería. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 6 (1) Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfuni/eu-2009/eu091e.pdf>
- Boude, Ó. y Ruiz, M. (2008). Las TIC: propuesta para el aprendizaje de enfermería basado en problemas. *Revista Aquichán*, 8(2), 227-242. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/149/284>

- Caires, E., Araujo, L. Santana, S. y Oliveira, P. (2011). La enseñanza superior de enfermería: implicaciones de la formación profesional para el cuidado transpersonal. *Revista. Latino-Am. Enfermagem*, 19(2), 1-9. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692011000200005&script=sci_abstract&tlng=es
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>
- Castro, M. y Pereira, W. (2011). Integral care: conceptions and practices of nursing professors. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64(3), 486-493. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000300012
- Carranza, A. (2005). El constructivismo como estrategia educativa: formación profesional en enfermería. *Biblioteca Las casas*, 30(1), 15-21. Recuperado de <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0715.pdf>
- Carreño, S. y Chaparro, L. (2015). Metasíntesis: discusión de un abordaje metodológico. *Revista Ciencia y Enfermería*, 21(3), 123-131. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532015000300011
- Carrera, B., Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Revista venezolana de educación*, 5(13), 41-44.
- Carrillo, A., García, L., Cárdenas, O., Díaz, I. y Yabrudy, W. (2013). La filosofía de Patricia Benner y la práctica clínica. *Revista Enfermería Global*, 12(32), 346-361. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000400021
- Cestari, M., Loureiro, M. (2005). El proceso de enseñanza - aprendizaje en enfermería. *Revista Enfermería Global*, (7), 1-7. Recuperado de: <http://revistas.um.es/index.php/eglobal/article/viewFile/468/451>
- Eterovic, C. y Stiepovich, J. (2010). Enfermería basada en la evidencia y formación profesional. *Revista Ciencia y enfermería*, 16(3), 9-14. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532010000300002

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Gálvez Toro A. (2003a) Enfermería basada en la evidencia; como incorporar la investigación a la práctica de los cuidados. *Revista index de Enfermería*, 2003.
- Gálvez, A. (2003b). Evidencias, Pruebas Científicas y Enfermería. Reflexión en voz baja y pensamientos inconfesables. *Revista Enfermería Global*, 2(2), 1-13. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/23957/1/630-2912-2-PB%5B1%5D.pdf>
- Gálvez, A (2003c). Lectura crítica de un estudio cualitativo descriptivo. *Revista Index de Enfermería* 40(41), 51-57. Recuperado de http://www.index-f.com/index-enfermeria/40-41revista/40-41_articulo_51-57.php
- García, E., Guillén, D. y Acevedo, M. (2011). La influencia del conductismo en la formación del profesional de enfermería. *Revista razón y palabra* (76). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199519981028>
- García, J. (2005). El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículo educativo. *Revista Educación*, 2(2), 67-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029205>
- Garzón, N., Muñoz, O., Peña, B., Prieto, G. y Soto, M. (2014). *Directrices para orientar la enseñanza en los programas académicos de enfermería de pregrado y posgrado: Lineamientos Básicos para la enseñanza del componente disciplinar*. ACOFAEN. Bogotá:
- Giribet, M. y Medina, J. (2014). Fortalezas y debilidades del Aprendizaje Basado en Problemas desde la perspectiva profesional de las enfermeras tituladas. *Revista. Latino-Am. Enfermagem*, 22(5), 724-30. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v22n5/es_0104-1169-rlae-22-05-00724.pdf
- Gordón, L. (2010). Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3), 363-369. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105215721007.pdf>
- Granero, J., Fernández, C., Castro, A. y Aguilera, G. (2011). Aprendizaje Basado en Problemas: Seminario Integrado en el Grado de Enfermería. *Revista*

Formación Universitaria, 4(4), 29-36. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v4n4/art05.pdf>

Henao, Á., Núñez, M. y Quimbayo, J. (2010). El rol del profesional de la salud como docente universitario. *Revista Aquichán*, 10(1), 34-42. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1604/2122>

Lepiani, DM. y Medialdea, BA. (2013). Satisfacción de estudiantes de enfermería con el proceso formativo adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Enfermería Docente* (101), 22-28. Recuperado de <https://www.huvv.es/sites/default/files/revistas/ED-101-06.pdf>

López, M., Cardó, G. y Moreno, A. (2011). Los docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de docencia universitaria*, 9(2), 167-172. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6165>

Madeira, M. y Lima, M. (2008). The practice of teaching: a dialogue with professors of nursing. Recuperado de *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(4), 447-453. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672008000400008&script=sci_abstract

Mantilla, M. y Gutiérrez, M. (2013). Procesos de evaluación del aprendizaje del cuidado en la práctica de estudiantes de Enfermería. *Revista Enfermería universitaria*, 10(2), 43-49. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-universitaria-400-articulo-procesos-evaluacion-del-aprendizaje-del-S1665706313726289>

Medina, JL. y Sandín M. (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. *Revista Texto y Contexto*, 15(2), 312-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415216>

Molina, P. y Jara, P. (2010). El saber práctico en Enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 26(2), 1479-86. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192010000200005

Moreno, C. y Barragán J (2018). Estrategia de Búsqueda de la información: Esquema.

- Moura, E. Mesquita (2010). Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(5), 793-798. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672010000500016&script=sci_abstract&tlng=pt
- Moya, J. y Esteban, M. (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. *Revista Texto y Contexto*, 15(2), 312-319. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000200016>
- Niño, C., Vargas, N., Barragán, J. (2015). Fortalecimiento de la simulación clínica como herramienta pedagógica en enfermería: experiencia de internado. *Revista Cuidarte*, 6(1), 970- 975 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.v6i1.161>
- Noreña, A., Alcaraz, N., Amador, G. y Ramos, F. (2013). La relación de ayuda en el campo de la enseñanza –aprendizaje. *Revista Cultura de los cuidados*, 17(35), 1060-114. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/28072>
- Ospina, A. (2006). Currículo por competencias en la universidad de la sabana. *Revista Aquichán*, 6(1), 117-124. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/85>
- Paim, A., Lappe, N. y Rocha, D. (2015). Métodos de enseñanza utilizados por docentes del curso de enfermería: enfoque en la metodología de investigación. *Revista Enfermería Global*, 14(37), 136-152. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412015000100007
- Palencia, E. (2006). Reflection upon the practice of the teaching of nursing in our times. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 24(2), 130-134. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072006000200014
- Pereira, W., Ribeiro, M., Depes, V. y Santos, N. (2013). Competencias emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en enfermería en la perspectiva de las neurociencias. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(3), 663-669. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692013000300003>

- Pereira, W. y Tavares, C. (2010). Pedagogical practices in nursing teaching: a study from the perspective of institutional analysis. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(4), 1077-1084. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342010000400032>
- Piña, I. y Amador, R. (2015). La enseñanza de la enfermería con simuladores, consideraciones teórico-pedagógicas para perfilar un modelo didáctico. *Revista Enfermería universitaria*, 12(3), 152-159. <https://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.007>
- Pinto, J., Pepe, A. (2007). Nursing education: contradictions and challenges of pedagogical practice. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(1), 120-126. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000100018>
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula, investigar para conocer, conocer para enseñar. *Revista Investigación en la escuela* (1), 63-69. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/1/R1_9.pdf
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios* (28), 108-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Rozo de Arévalo, C. (2002). Fundamentos pedagógicos que sustentan el proceso de la educación en salud. *Revista Aquichán*, 2(1), 27-35. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/20/39>
- Rauner, F. (2007) El conocimiento práctico y la competencia de acción en la profesión. *Revista europea de formación profesional*, 40, 58-73. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316211_
- Rubio, M., Arias, M. (2013). Fenomenología y conocimiento disciplinar de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 191-198. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192013000300005
- Sánchez, A. (2014). Corrientes educativas que han permeado la formación de enfermería en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. *Revista Enf*

Neurol, 13(2), 95-98. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2014/ene142g.pdf>

Spencer, J. (2003). Learning and teaching in the clinical environment. *British Medical Journal*, (326), 591-594. Recuperado de <https://www.bmj.com/content/326/7389/591.1>

Tovar, M., Argote, L. y Ocampo, M. (2011). Las TIC en la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle: Una experiencia transformadora. *Revista Colomb Med*, 42(1), 134-43. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co:8080/bitstream/10893/3132/1/las%20tics.pdf>

Triviño, Z. y Stieповich, J. (2007). Evaluation indicators in the nursing teaching. *Revista Colombia Médica*, 38(4), 89-97. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342007000600010

Vasconcelos, C., Backes, V. y Gue, J. (2011). La evaluación en la enseñanza de grado en enfermería en América Latina: una revisión integrativa. *Revista Enfermería Global*, 10(23): 96-117. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3684783>

Waldow, V. (2009). Enseñanza de enfermería centrada en el cuidado. *Revista Aquichán*, 9(3), 246-256. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1523/1970>

Vigotsky, L. (2001). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Aique.

Yancen, L., Consuegra, D., Díaz, D., Herrera, K. y Pacheco, B. (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. *Revista Salud Uninorte*, 29(3), 405-416. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/4779>

Moreno Mojica, Claudia María y Barragán Becerra, Julián Andrés (enero-junio, 2019). Prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje: configuración e institucionalización en la disciplina de enfermería. *Ánfora*, 26(46), 163-185. Universidad Autónoma de Manizales.

Pedagogical practices and learning processes: configuration and institutionalization in the discipline of nursing *

[English Version]

Prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje:
configuración e institucionalización en la disciplina de enfermería

Práticas pedagógicas e processos de aprendizagem:
Configuração e institucionalização na disciplina de enfermagem

Received April 4 of 2018. Approved October 31 of 2018

› To cite this article: Moreno
Mojica, Claudia María y
Barragán Becerra, Julián
Andrés (January-June, 2019).
Pedagogical practices and
learning processes: configuration
and institutionalization in the
discipline of nursing. *Ánfora*,
26(46), 163-185. DOI: <https://doi.org/10.30854/anfv26.n46.2019.559>. Universidad
Autónoma de Manizales. ISSN
0121-6538 / e-ISSN 2248-
6941

Claudia María Moreno Mojica**
Colombia
Julián Andrés Barragán Becerra***
Colombia

Abstract

Objective: to identify the configuration and institutionalization of pedagogical practices and teaching processes in the discipline of nursing, as well as the proposals that emerge for the integral human development, according to the humanistic approach underlying the profession. **Methodology:** integrative literature review based on the question: What are

*The research is called Pedagogical practices in the learning processes of the students of the nursing programs of the eastern part of Colombia. At this moment, the data is being collected in the department of Boyacá. It started in 2016 and has the support of the Management and Quality in Nursing Research Group of the Pedagogical and Technological University of Colombia.

** Magister. Nurse. Professor at the Pedagogical and Technological University of Colombia. E-mail: claudiamaria.moreno@uptc.edu.co

*** Magister. Nurse. Professor at the Pedagogical and Technological University of Colombia. E-mail: julian.barragan@uptc.edu.co

the scientific products that suggest the configuration and institutionalization of pedagogical practices and learning processes in nursing? **Results:** 78 articles were selected of which 58 formed the final sample which allowed for the structuring and analysis of two categories: pedagogical practices, a process of reflection and transition; critical pedagogy and learning processes, a challenge for the discipline. **Conclusions:** Nursing has a legacy of biomedical-traditional educational models, which have shaped a positivist teaching-learning process. In this historical process, one of the priorities is knowing the model institutionalized by academic programs with the aim of discussing and rethinking its coherence with the disciplinary phenomenon: care.

Keywords: Teaching practice; Pedagogy; Learning processes; Nursing.

Resumen

Objetivo: identificar la configuración e institucionalización de las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza en la disciplina de enfermería, así como las propuestas que emergen para el desarrollo del ser integral, según el enfoque humanístico que sustenta la profesión. **Metodología:** Revisión con enfoque integrativo de la literatura, a partir de la pregunta ¿cuáles son los productos científicos que sugiere la configuración e institucionalización de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje en enfermería? **Resultados:** se seleccionaron 78 artículos de los cuales 58 conformaron la muestra final que permitió la estructura y análisis de dos categorías: -prácticas pedagógicas: un proceso de reflexión y transición y pedagogía crítica y -procesos de aprendizaje: un reto para la disciplina. **Conclusiones:** la enfermería tiene un legado de modelos educativos biomédico-tradicionales, que han configurado un proceso enseñanza-aprendizaje positivista; en este transitar histórico, se denotan prioridades como conocer el modelo institucionalizado por los programas académicos, con el objeto de discutir y replantear su coherencia con el fenómeno disciplinar: el cuidado.

Palabras Claves: Práctica docente; Pedagogía; Procesos de aprendizaje; Enfermería.

Resumo

Objetivo: identificar a configuração e institucionalização das práticas pedagógicas e processos de ensino na disciplina de enfermagem, bem como as propostas que emergem para o desenvolvimento do ser integral, de acordo com a abordagem humanista que sustenta a profissão. **Metodologia:** revisão com abordagem integrativa da literatura,

com base na questão: Quais são os produtos científicos que sugerem a configuração e institucionalização das práticas pedagógicas e processos de aprendizagem em enfermagem? **Resultados:** foram selecionados 78 artigos, dos quais 58 formaram a amostra final que permitiu estruturar e analisar duas categorias: -práticas pedagógicas: um processo de reflexão e transição e pedagogia crítica e -processos de aprendizagem: um desafio para a disciplina. **Conclusões:** a enfermagem possui um legado de modelos educacionais biomédico-tradicionais, que moldaram um processo de ensino-aprendizagem positivista; Nesta trajetória histórica, as prioridades são denotadas como conhecer o modelo institucionalizado pelos programas acadêmicos, com o objetivo de discutir e repensar sua coerência com o fenômeno disciplinar: o cuidado.

Palavras-chave: Prática de ensino; Pedagogia; Processos de aprendizagem; Enfermagem.

Introduction

Nursing as a discipline integrates the social and human sciences. It also has a responsibility over the care experiences of the human health process: theoretical, scientific, moral, ethical and legal referents that frame our own knowledge and are a product of a historical legacy related to the development of the practice (Garzón et al., 2014, p. 8). This social responsibility lies with the nursing programs, since this is in charge of training people and professionals with a comprehensive and humanistic view to meet the population's needs for care, based on the knowledge that supports and explains the phenomenon of interest of a visible discipline (Palencia, 2006).

According to Noreña et al. (2013), Vasconcelos, Backes and Gue (2011), the history of nursing development adopted a teaching-learning process based on the biomedical model. This model provided input at the beginning of the profession through the organization of knowledge and pedagogical bases that were determined and influenced by educational trends and the individual's desired conception. This led to the emergence of teaching practice, which fluctuates in recent times between three types of models: 1) pedagogy of consensus and traditional didactics; 2) pedagogy of conflict and educational technology; 3) critical pedagogy. The first two models are dominant in the present and the last is just emerging.

Thus, nursing professors have the responsibility of reflecting on what to educate citizens from pedagogical practices that transcend and involve the teaching-learning process, rather than covering necessary content for the profession (Araújo, Santana and Ramos, 2011; Moura, et al., 2010). Waldow (2009) and Achury (2008) claim that teaching in nursing implies that the professor is an apprentice in search of updating and reflecting their knowledge in their teaching role. It entails facilitating the education of the learners who participate in the construction of knowledge. They are able to critically question health situations, generate and implement care actions that humanize their environment in the classroom and beyond. This also allows for the development of meaningful learning focused on solving problems and the use of other models different to the biomedical and banking ones.

This paper presents a systematic and integrative review of scientific literature regarding the configuration and institutionalization of pedagogical practices and teaching processes in the discipline of nursing. It also lays out the proposals that emerge to give coherence to the integral human development from a humanistic approach, as part of the research: "Pedagogical practices in the learning processes of nursing students in the eastern part of Colombia".

Methodology

An integrative literature review was carried out, synthesizing and interpreting the findings of studies conducted on a specific phenomenon, whilst remaining faithful to the interpretations of each study. The state of the art of scientific production was investigated, needs were identified and general conclusions were reached about the research problem (Carreño and Chaparro, 2015).

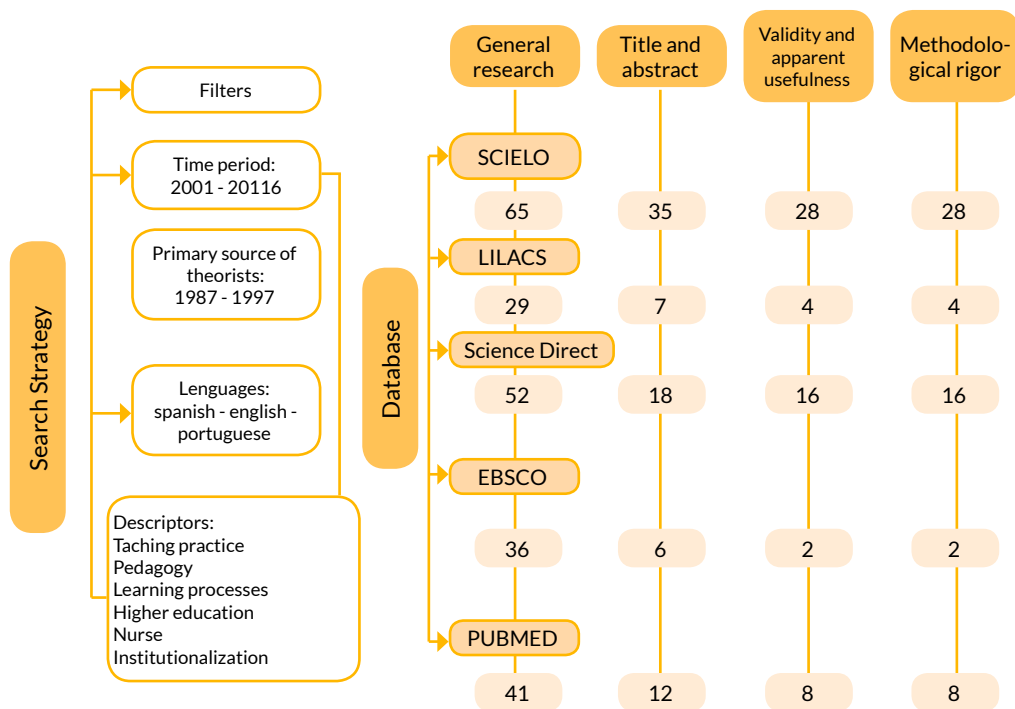
The search used the following question: what are the products of scientific evidence that suggest the configuration and institutionalization of pedagogical practices and learning processes in nursing from education? From this question, the search strategy was configured in the following databases: SciELO, LILACS, SCIENCE DIRECT, EBSCO and PUBMED. The research was limited between 2001-2016 for scientific disciplinary products. The review of books from primary sources of pedagogues that answered the question and were not within the publication range were included.

The review was conducted in three languages: Spanish, English and Portuguese, based on descriptors in Education (Tesauro Unesco) and Health Sciences (DeCS). Equations with Boolean operators for advanced search were also used. The abbreviated CHEK-LIST for validity and apparent usefulness of Gálvez (2003a) was applied to the selected documents. The analysis of the documents was carried out based on the critical reading (using the CASPe tool) of those which met the inclusion criteria: original qualitative studies, critical reviews, systematic reviews, meta-analysis and books from primary sources in pedagogy.

After executing the search equations in the databases, 223 original articles were found; Once the title and the abstract were revised, 78 articles that met the inclusion criteria and were relevant for the purpose of the study were selected.

To proceed with the selection, the complete reading of the article was carried out in order to determine its validity and apparent usefulness. Lastly, the final selection filter was applied through the critical evaluation of methodological rigor, levels of evidence and degrees of recommendation given by Gálvez (2003b, 2003c). The resulting articles were 58. The information search is shown below (Graph 1)

Graph 1. search information process



Source: Moreno and Barragán (2018)

Results

From the selected documents and through critical reading and reflection from the proposed question, the results were classified and structured into two categories of analysis: pedagogical practices, a process of reflection and transition; critical pedagogy and learning processes, a challenge for the discipline.

Pedagogical practices: a process of reflection and transition

The teaching process, according to the comprehensive and humanistic education that nursing poses today, is a challenge for traditional behavioral pedagogical model that has been configured for over a century. This model has been supported by the biomedical one that does not meet the comprehensive needs of the learner (Noreña et al., 2013). Teaching practice in nursing fluctuates in

three types of models: 1) pedagogy of consensus and traditional didactics; 2) pedagogy of conflict and educational technology 3) critical pedagogy. The first two models are dominant in the present and the last is just emerging and will be exposed as a last category.

The pedagogy of consensus and traditional didactics is a model in which the type of teacher-student relationship is subordinate and the pedagogical practices of teachers

most resemble the transmission of knowledge and scarce open-ness to dialog. The banking concept of education, when adopted by the lecturers, involves harm, some irreversible, to the students, sometimes turning them into domesticated, limited beings, and with difficulties in inserting themselves into the world (Amestoy et al., 2013, p. 474).

Meleis (cited by Carranza, 2005) claims that "the nursing professor is the holder of knowledge, and therefore, the methodology applied in teaching is both positivist and rationalist or analytical empirical" (p, 17). From this conception, currently, some nursing professors have an idea of pedagogical practice similar or equal to the traditional conception -characterized by the on-the-job training from cognitive and technical development- in which education is established by objectives, standardized care plans and generalized care management. These aspects lead the student to assume a passive role in front of the knowledge that is transmitted to them as the tool for his job performance. This transmission is carried out through selected and segmented contents, which create a limitation in the student's learning and in the reflexive and argumentative critical capacity (Pinto and Pepe, 2007, Achury, 2008).

Likewise, it is observed that, from the categorization paradigm supported by positivism and functional structural logical rationalism, nursing academic projects arise from the traditional model. In this model, curricula and programmatic contents guide teaching towards memorization rather than the construction and understanding of knowledge. The emotional and sensitive component is left aside and the profession is reduced to an instrumental action. It also focuses its interest on the given content in a sequential, mechanical and repetitive way where rules, guides and protocols are applied, instead of solving the human being's care needs (García, Guillén and Acevedo, 2011; Pereira, Ribeiro and Depes, 2013).

Medina and Sandin (2006) states that the pedagogical practices of nursing professors have been framed in a simplistic logic. This leads to the incoherence of the teaching-learning process, where students are offered a conception of the human being as a unitary and multidimensional subject. This subsequently

disagrees with reductionist and rigid practices under coercive strategies and evaluations that impede the argumentation of the disciplinary's phenomenon: care from a humanized learning perspective. From such simplicity, the professor transmits knowledge in a determined time with the aim of initiating the training practices. However, it leaves aside the application and teaching of learning strategies that could help the student to integrate the knowledge of nursing to the self-care, the care of people and the improvement of interpersonal relationships that are established within the social and healthcare context (Rideout, cited in Noreña et al., 2013).

Thus, banking education in nursing has taken on different connotations that are nothing more than the prolongation of a hegemonic concept, which has been adapted over time. In addition, the behavioral model is added with a new element: the feedback of what is expected as a response from the student, who must "uncritically develop programmed activities" to respond to the acquisition of technical and manual skills (Sánchez, 2014).

Subsequently, with the aim of training people not only from the cognitive and instrumental scope, but also able to perform in the current society, the modernization of teaching emerges with pedagogies of conflict and educational technology. This focused on the visibility of the student as the didactics allowed them to participate during theory in the construction of knowledge and put it into practice. This visibility was assumed by teachers as a controlled participation where the latter used audiovisual media and group techniques to keep the student active (Agramonte and Mena, 2006).

According to Acevedo (2009) "the proposals of educational technology in nursing were taken within a purely instructional model, which consolidated the development of expected behaviors in imitation and memory-based learning and made reflective teaching practice impossible" (p. 58). This problem arises when the pedagogical practice (praxis)¹ is reduced by the technique (tejne) and the material action (piosis), abolishing reflection (phrónesis) as a process of the prudence of the task and ultimate goal of professors. This leads to an indelible activity without the possibility of innovating, evaluating, and improving the contribution and responsibility of the process of education of the human being that connotes as a student (Moya, 2006, Madeiray, 2008).

1 Praxis: complex, structured and coherent activity of the individuals in which to theorize and to execute are complementary; thus, the practice is situated between "the extremes of knowledge and doing" (Gadamer, cited by Barragán, 2013, p.29). This implies the *technical reasoning* (tejne) that is the realization of *material actions* (piosis) directed by concrete instructions, which in the light of *knowledge and practical reasoning* (Phronesis) are executed towards a moral good, from wisdom, reflection, prudence and experience (Barragán, 2013).

Failure to fully achieve the objective proposed by the pedagogy of conflict may be related to the training of the nurse as a teacher. In research on teaching practices in nursing education, it is concluded that the disciplinary training does not provide the pedagogical basis for being teachers, which is a complex activity that requires mastery of pedagogical knowledge, so as not to continue with the transmission of content and fragmented teaching (Rodríguez and Mendes, 2008, Cestari and Loureiro, 2005). Sebold and Carrero (2011) conclude that there is a need for training the nurses who wish to pursue the teaching career. This is due to their pedagogical practices following a traditional paradigm with a deficiency of specific preparation for teaching and difficulties in incorporating emerging models that lead to the dichotomy between theory and practice, by not integrating the learning in the different problematic situations into the students.

As reported by Rodríguez (cited in Araújo et al., 2011) "it is not possible to train critical and reflective nurses if professors do not have an adequate training" (p.3). As a consequence, some of the pedagogical practices are the reproduction and reflection of the training that the current professors had, who continued with strategies and didactic transmission of contents with a reductionist vision without knowing the learning styles of the students: lectures, assigned expositions, clinical case, nursing process "diagnostics and labels" and exhaustive evaluations that encourage mechanical processes of retention and memorization of contents in the light of medical knowledge (Yancen, et al., 2013; Aguayo, et al., 2014).

The transition of nursing training between the pedagogy of consensus and traditional didactics, and the pedagogy of conflict and educational technology, is observed as a path of "an innovative discourse, but with fragmented and conservative practices, which promote a series of contradictions and inconsistencies in the training process" (Waldow, 2009, p.1). 249); as well as in teachers who focus their teaching practices on competencies of knowing and doing, from the cognitive domain and pay less attention to the formation of the being in ethical, affective and social aspects, which does not allow the teacher-student relationship to be determined, by remaining under a vertical scheme (Henao, Núñez and Quimbayo, 2010).

This fact promotes reflection on a new way of understanding and proposing teaching methodologies based on coherent practices, where disciplinary and pedagogical knowledge transcend and involve the teaching-learning process as a transpersonal and reciprocal end: teacher-student and society, then:

Learning to care occurs, necessarily, in the relationship between the student and the person being cared for, where the student applies and transforms the

theoretical knowledge learned in the classroom, through practical care actions, which are supported by the teacher (Bettancourt, et al., 2011, p. 2).

Critical pedagogy and learning processes. A challenge for the discipline

Critical pedagogy is the conception of education as praxis, which allows to reach the emancipation of the oppressed classes by means of the awareness that is achieved when questioning the immediate social reality (Freire, 2005). In this context, the teacher accompanies the student as an agent of social change in the construction of knowledge, from the analysis, comprehension, interpretation, transformation and intervention of problems in the community of which they are a part of (Ramírez, 2008).

As an emerging pedagogy in nursing, Piña and Amador (2015), Gordon (2010) and Rozo (2002) propose constructivism as a basic transformation model of the teaching-learning process based on Lev Semenovich Vigotsky (2001), who states that knowledge is elaborated individually, as a dynamic process that is transformed over time. This is related to the environment and the experience of the human being through the zone of close development, which is "the distance between the level of development, determined by the capacity to solve a problem independently and the level of potential development, determined through the resolution of a problem under the guidance of an adult or in collaboration with another more capable companion" (Baquero, 1997, p.3). The process involves not only the learner as an active actor, but also the teacher, since teaching is given as a construction dynamic, which offers alternatives for the circular and ascending growth of the actors, by means of communication or intersubjectivity that facilitates the joint understanding of shared knowledge (Vigotsky, 2001).

From here, learning is the individual's own process, which occurs through the interaction of mediating instruments: tools and signs. The tools are the expectations and previous knowledge of the student that transform the informative stimuli that come from the context; and the symbols are the set of signs that the same subject uses to make these stimuli their own. This process receives the name of the double education law, since the knowledge is acquired from the outside, together with the tools and then it is restructured in the inside through the symbols (Baquero, 1997).

Vigotsky develops the concept of scaffolding in which a significant adult with the help of mediators, accompanies the student in the structuring of knowledge to access new learning, creating a certain degree of autonomy and independence to learn. Teaching is oriented in a reciprocal way from the dialo-

gue of the teacher with a group of students, where the change of roles allows to verify the level of comprehension by means of social exchange and scaffolding, while the students acquire the emotional, affective and cognitive abilities (Carrera and Mazzarella, 2001). According to Castro and Pereira (2011) and Lepiani et al. (2013), teaching in nursing from this paradigm and model leads to the teacher being an apprentice, where he is always in the search, updating and reflecting knowledge and teaching practice, which demands an increasingly serious teacher training in the field of pedagogy.

In this way, care is proposed as a teaching-learning process, "from pedagogical tools and strategies that favor the rapprochement between theory and practice, by making greater use of those that increase the visibility of nursing knowledge to provide a solution to the phenomena inherent to the discipline" (Matilla and Gutiérrez, 2013, p. 46). This reconstructs the concept of learning from the significant adult and student's cognitive, affective and physiological traits, as the basis for the development and incorporation of mediators, which allow the humanization of knowledge construction environments over time, starting from problematic methodologies (Paim, Lappe and Rocha, 2015).

For Castro and Pereira (2011), the care of teaching is to allow the student to grow in his own time and manner, to recognize his independence, to have tolerance for limitations and ramblings, to be honest, sincere, and to believe in the student's potential as a necessary condition for learning. The processes of planning and organization, in relation to the pedagogical action of the teacher, contribute to a better teaching in nursing from the coherence of humanized care. This is how the incorporation of reflective strategies allows students to understand practice from theory, so that the knowledge acquired in the classroom takes on meaning and significance in the teaching process, which the teacher proposes as a complementary agent that guides and accompanies, and abandons reductionism and the transmission of knowledge (García, Guillen and Acevedo, 2011).

Heno, Rodríguez and Quimbayo (2010) conclude that the educator, as the mediator of the teaching-learning process, must approach the student with a methodology through which they can both learn to learn and direct his practice towards the acquisition of concepts that generate new academic, personal, social and civic attitudes. This implies that for nursing to transcend the content beyond imparting subjects, as "the task that is considered essential in a teacher is that of teaching" (Porlán 1987, p. 65), so it is possible to facilitate learning from research in the classroom in which inquiry processes are presented as unpredictable for knowledge quality that facilitates meaningful teaching.

To achieve this process, each teacher must recognize that the student is not a receiver of messages, but an individual being with their own needs. Furthermore, variables such as the environment, the degree of cognitive development

and the semantic structure with which they interpret reality all influence the student's learning, which teachers must know in order to adapt their teaching practices and leave homogenized groups aside (Porlán, 1987; García, 2005; Ospina, 2006).

Nursing, as a dynamic profession and in response to the paradigm shift, proposes Patricia Benner's Model of Clinical and Ethical Wisdom Care in Nursing Practice. In this, the process of nurse training is based on competencies that will be reflected in their professional and personal practice, by generating cognitive, affective, behavioral and behavioral skills that allow them to translate theory into practice, according to the stage in which the student is at.

In the same way, it conceives the person as an complete being with capacities and potentialities that are developed with the interactive experience with others. In this sense, it establishes the relationship of simultaneity of the teacher as mediator of the interactive construction of knowledge with the student, based on the needs and strengths as active beings of a continuous process that transcends from various learning strategies (Benner cited in Carrillo et al., 2013; Molina and Jara 2010).

Benner (cited in Rauner, 2007) proposes the approach to real and meaningful learning, through the regulation of the development of competences that allow the student to take his abilities from a beginner state to an expert state through the construction of practical knowledge. For this, proposals are generated around learning theories that the new nursing education should be appropriate, in order to continue the development of a transforming path. These theories can be punctuated in the following way:

Problem-Based Learning (PBL) is defined as "a learning method based on the principle of using problems as a starting point for the acquisition and integration of new knowledge" (Barrows quoted by Granero, et al., 2011, p. 30). It focuses on the student, who will develop communication skills, expression and critical thinking around the reconstruction of knowledge of the discipline from understanding, prior knowledge and context when facing real situations (Spencer, 2003). Similarly, Giribet and Medina (2014) propose that the problematized situation should correspond to real life, so that it allows the construction of explanatory hypotheses, as well as the identification of learning needs that lead to be solved as a teacher-student group, to achieve the previously established objectives.

Collaborative Learning is defined as "the set of instructional methods for application in small groups, training and development of mixed skills, where each member of the group is responsible for their learning as well as that of the

other members in the group" (Duran quoted by Acevedo 2009, p.58). This type of learning in the nursing profession involves staging coexistence according to the values promulgated by the discipline such as autonomy, respect, responsibility and individual and group beneficence around the collective construction of new knowledge (Acevedo, 2009).

Evidence-Based Learning (EBL) is the critical, reflective and propositional use of information derived from research that leads to the validation of care and makes decisions regarding the need for change in practice, based on scientific substantiation. This proposal allows the inclusion of technology as a tool that modifies the cognitive and conceptual structures of the teacher and the student, based on the critical thinking which must be applied in each systematic review that is undertaken (Cano, 2008). For Eterovic and Stiepovich (2010) this learning "consists of a five-stage method, namely: formulation of the question that derives from the observed problem; search for the best answer in the best sources of information; critical evaluation of the evidence found; implementation of evidence in practice, when considering the preferences of users; and evaluation of the consequences resulting from the applied intervention" (p. 10).

Experiential Learning is a concept developed by John Dewey (quoted in Pineapple and Amador, 2015) who proposes that "one learns by doing and incorporating the reflection on it, without this meaning the reduction to a repetitive and unreflective doing" (p.154). This learning integrates analysis, synthesis, comparison, and analogies that are presented in the various scenarios first proposed by the teacher and then by the student, who is responsible for his or her learning as an autonomous subject and not just a spectator of what is happening (Niño, Vargas, and Barragán, 2015).

The aforementioned types of learning respond to the significant process proposed by Ausubel (cited in Bernal and Ponce, 2009), which occurs as "a complex, systematic and organized phenomenon that includes the active restructuring of the perceptions, ideas, concepts and schemes that the apprentice possesses in his cognitive structure" (p. 35). Thus, the rethinking of educational practice in nursing is based on experiences, ideas and previous information, which will be integrated for the construction of new concepts and allow the transformation of reality from critical and reflective thinking, which demonstrates the usefulness of learning (López, Cardó and Moreno, 2011; Barriento, et al., 2009).

In coherence with significant learning, strategies are postulated that allow the development of competences of the knowledge of being, of the knowled-

ge and the know-how from the patterns of nursing knowledge: the empirical pattern, the ethical pattern, the aesthetic pattern, the personal pattern, the socio-political pattern and the emancipatory pattern. The recognition of these patterns allows the construction of epistemological questions about nursing care from critical questions, creative processes, integrated expressions, construction of empirical indicators from teaching, to put them into practice through the construction and analysis of the nursing situation as the lived and shared experience where the care between nurse and person cared for is enhanced (Mantilla and Gutiérrez, 2013).

Other strategies for teaching nursing that can be used are: concept maps, documentary analysis, systematic review, poetry, mimics, dramatizations, creative writing, sculptures, drawings, bulletins, decoration, artistic projects and group discussions as means to stimulate the critical and reflective process (Moura and Mesquita, 2010).

According to Niño, Vargas and Barragán (2015), clinical simulation is a methodology that favors the direct participation of the student in learning processes. The student is the main protagonist of the scenario, in which guides are constructed that involve clinical situations and integrate previous knowledge and take up new ones, to produce concepts and the achievement of previously established competencies. Alongside this strategy, information and communication technologies (ICTs) facilitate the development of metacognition processes and generate knowledge as a product of social, collaborative and explorative reflection (Boude and Ruiz, 2008).

For Tovar, Argote and Ocampo (2011), the use of ICTs in education means redefining the concept of flexibility in terms of physical and intellectual presence, productivity, creativity, innovation, time periods and tools made available to the student, who is autonomous and author of the knowledge that can produce and expand from multiple sources, where care is built from interactive perspectives of national and international character. Thus, teachers and students reflect on the world reality, through positions that seek alternatives to the problems encountered.

Now, with the objective of giving visibility to the discipline in higher education, the transforming change of the teaching-learning process begins, based on innovative pedagogical practices that promote comprehensive information through cooperation and effective communication. In this process, a critical-constructivist approach is used, the dialectic between theory and practice and practical-critical rationality, that lead the student to make decisions in a holistic way when faced with real situations. This implies an abandonment of the positivist and technological model (Triviño and Stieповich, 2007).

Thus, the pedagogical practices of teachers must be in constant transformation based on the reflective process that they carry out with the group of students. They construct the significant learning process from the recognition of the history of the involved subject, the perception of the situation, the objectives, alternatives and resolution strategies that lead to the appearance of alternative conceptions in the role of the teacher. This changes with the vertical form of teaching and stimulates the power of creativity, affectivity and the reality of understanding in the student (Agramonte et al., 2006; Pereira and Tavares, 2010).

Conclusions

Nursing has a legacy of educational, biomedical-traditional models with pedagogies of consensus and conflict, which have configured and institutionalized a positivist and rationalist teaching-learning process. Such process is based on human behavior and categorization through teaching practices of transmission of knowledge from a banking education, which forgets the changing and unstable phenomena that occur in the human being. This situation highlights the gap and the lack of coherence between the complete being, proposed by academic projects and the pedagogical practices that can structure learning from care. These practices are indelibly passed on by the nurse teacher, who from their disciplinary training does not have the pedagogical basis to be a teacher and leads them to continue with the transmission of contents and fragmented teaching (Rubio and Arias, 2013).

Thus, the need arises for pedagogical training of nursing teachers in order to understand and respond to the new educational demands for a comprehensive education, whose practices allow the development of an active, critical and proactive being. For this reason, the teacher considers that the production of knowledge and the complexity of teaching occur in the daily and reflexive processes of the practice developed as a teacher, which aims to transform and enable change for a good life from transpersonal care which transcends from the classroom to society (Caires et al., 2011).

In the same way, the teaching-learning process is reconsidered under new pedagogical models that allow the autonomy of the individual and generate critical-reflective processes with the construction of significant knowledge about the possibility of intervening in a humanistic and integral way in one's own environment and society. Thus, from the critical pedagogy and the constructivist model Agramonte et al., (2006) propose the historical cultural approach in the nursing professional's training, where there is a tendency in which the student's

learning is related to the context that surrounds it, for which they sustain the focus in Vygotsky's theory and his zone of proximal development concept

From the historical transition of the teaching-learning process in nursing, nowadays we see priorities such as knowing the model that establishes academic projects and that structures the curricula of each educational institution centered on care, with the purpose of discussing, internalizing and rethinking its coherence with the disciplinary phenomenon. This allows us to recognize and understand the diversity of pedagogical practices and their possible relationships with the learning processes of students from a real and significant construction of knowledge.

References

- Acevedo, F. (2009). Construcción metodológica para la enseñanza de la disciplina de enfermería: aspectos históricos y reflexiones. *Revista Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 11(1), 53-66. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145216898004.pdf>
- Achury, D. (2008). Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería. *Revista en Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 10(2), 97-113 Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145217279007.pdf>
- Aguayo, M., Castelló, M., Monereo, C. (2014). La identidad del académico de enfermería: entre la docencia y la investigación. *Revista Texto Contexto Enferm*, 23(2), 241-249. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71431352003>
- Amestoy, S., Backes, M., Thofehn, M., Martini, J., Meirelles, B. YTrindade, L. (2013). Nurses' perception of the teaching-learning process of leadership. *Revista Texto y Contexto - Enfermagem*, 22(2), 468-475. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n2/en_v22n2a24.pdf
- Araújo, E., Santana da Silva, L. y Oliveira Ramos Pires, E. (2011): La enseñanza superior de enfermería: implicaciones de la formación profesional para el cuidado transpersonal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(2), 252-260. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000200005>

- Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: Edición Aique. Retrieved from http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Baquero_2_Unidad_2.pdf
- Barragán, D., (2013). *Ciberculturas y las prácticas de los profesores, entre hermenéutica y educación*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Barriento, C., Romero Grimaldi, C., Segundo, A., Núñez, F., Medina, M., Bernal, M. y Ponce, G. (2009). Propuesta para la enseñanza del cuidado en Enfermería. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 6(6), 33-41. Retrieved from <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfuni/eu-2009/eu091e.pdf>
- Bettancourt, L., Muñoz, L., Barbosa, M. y Dos Santos, M. (2011). El docente de enfermería en los campos de práctica clínica: un enfoque fenomenológico. *Revista Latinoamericana de Enfermagem* 19(5), 1- 9. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n5/es_18.pdf
- Bernal, M., Ponce, G. (2009). Propuesta para la enseñanza del cuidado en Enfermería. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 6 (1) Retrieved from <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfuni/eu-2009/eu091e.pdf>
- Boude, Ó. y Ruiz, M. (2008). Las TIC: propuesta para el aprendizaje de enfermería basado en problemas. *Revista Aquichán*, 8(2), 227-242. Retrieved from <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/149/284>
- Caires, E., Araujo, L. Santana, S. y Oliveira, P. (2011). La enseñanza superior de enfermería: implicaciones de la formación profesional para el cuidado transpersonal. *Revista. Latino-Am. Enfermagem*, 19(2), 1-9. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692011000200005&script=sci_abstract&tlng=es
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>
- Castro, M. y Pereira, W. (2011). Integral care: conceptions and practices of nursing professors. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64(3), 486-493. Re-

rieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000300012

Carranza, A. (2005). El constructivismo como estrategia educativa: formación profesional en enfermería. *Biblioteca Las casas*, 30(1), 15-21. Retrieved from <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0715.pdf>

Carreño, S. y Chaparro, L. (2015). Metasíntesis: discusión de un abordaje metodológico. *Revista Ciencia y Enfermería*, 21(3), 123-131. Retrieved from https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532015000300011

Carrera, B., Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Revista venezolana de educación*, 5(13), 41-44.

Carrillo, A., García, L., Cárdenas, O., Díaz, I. y Yabrudy, W. (2013). La filosofía de Patricia Benner y la práctica clínica. *Revista Enfermería Global*, 12(32), 346-361. Retrieved from http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000400021

Cestari, M., Loureiro, M. (2005). El proceso de enseñanza - aprendizaje en enfermería. *Revista Enfermería Global*, (7), 1-7. Retrieved from <http://revistas.um.es/index.php/eglobal/article/viewFile/468/451>

Eterovic, C. y Stiepovichi, J. (2010). Enfermería basada en la evidencia y formación profesional. *Revista Ciencia y enfermería*, 16(3), 9-14. Retrieved from https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532010000300002

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores SA.

Gálvez, A. (2003a) Enfermería basada en la evidencia; como incorporar la investigación a la práctica de los cuidados. *Revista index de Enfermería*, 2003.

Gálvez, A. (2003b). Evidencias, Pruebas Científicas y Enfermería. Reflexión en voz baja y pensamientos inconfesables. *Revista Enfermería Global*, 2(2), 1-13. Retrieved from <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/23957/1/630-2912-2-PB%5B1%5D.pdf>

- Gálvez Toro A (2003c). Lectura crítica de un estudio cualitativo descriptivo. *Revista Index de Enfermería* 40(41), 51-57. Retrieved from http://www.index-f.com/index-enfermeria/40-41revista/40-41_articulo_51-57.php
- García, E., Guillén, D. y Acevedo, M. (2011). La influencia del conductismo en la formación del profesional de enfermería. *Revista razón y palabra* (76). Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199519981028>
- García, J. (2005). El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículo educativo. *Revista Educación*, 2(2), 67-75. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029205>
- Garzón, N., Muñoz, O., Peña, B., Prieto, G. y Soto, M. (2014). *Directrices para orientar la enseñanza en los programas académicos de enfermería de pregrado y posgrado: Lineamientos Básicos para la enseñanza del componente disciplinar*. ACOFAEN. Bogotá:
- Giribet, M. y Medina, J. (2014). Fortalezas y debilidades del Aprendizaje Basado en Problemas desde la perspectiva profesional de las enfermeras tituladas. *Revista. Latino-Am. Enfermagem*, 22(5), 724-30 Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/rlae/v22n5/es_0104-1169-rlae-22-05-00724.pdf
- Gordón, L. (2010). Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3), 363-369. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105215721007.pdf>
- Granero, J., Fernández, C., Castro, A. y Aguilera, G. (2011). Aprendizaje Basado en Problemas: Seminario Integrado en el Grado de Enfermería. *Revista Formación Universitaria*, 4(4), 29-36. Retrieved from <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v4n4/art05.pdf>
- Henaó, Á., Núñez, M. y Quimbayo, J. (2010). El rol del profesional de la salud como docente universitario. *Revista Aquichán*, 10(1), 34-42. Retrieved from <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1604/2122>
- Lepiani, DM. y Medialdea, BA. (2013). Satisfacción de estudiantes de enfermería con el proceso formativo adaptado al Espacio Europeo de Educación Super-

- rior. *Revista Enfermería Docente* (101), 22-28. Retrieved from <https://www.huvv.es/sites/default/files/revistas/ED-101-06.pdf>
- López, M., Cardó, G. y Moreno, A. (2011). Los docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de docencia universitaria*, 9(2), 167-172. Retrieved from <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6165>
- Madeira, M. y Lima, M. (2008). The practice of teaching: a dialogue with professors of nursing. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(4), 447-453. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672008000400008&script=sci_abstract
- Mantilla, M. y Gutiérrez, M. (2013). Procesos de evaluación del aprendizaje del cuidado en la práctica de estudiantes de Enfermería. *Revista Enfermería universitaria*, 10(2), 43-49. Retrieved from <http://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-universitaria-400-articulo-procesos-evaluacion-del-aprendizaje-del-S1665706313726289>
- Medina, J.L. y Sandín M. (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. *Revista Texto y Contexto*, 15(2), 312-9 Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415216>
- Molina, P. y Jara, P. (2010). El saber práctico en Enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 26(2).1479-86. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192010000200005
- Moreno, C. y Barragán J (2018). Estrategia de Búsqueda de la información: Esquema.
- Moura, E. Mesquita (2010). Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(5), 793-798. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672010000500016&script=sci_abstract&tlng=pt
- Moya, J. y Esteban, M. (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. *Revista Texto y Contexto*

to, 15(2), 312-319. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000200016>

Niño, C., Vargas, N., Barragán, J. (2015). Fortalecimiento de la simulación clínica como herramienta pedagógica en enfermería: experiencia de internado. *Revista Cuidarte*, 6(1), 970- 975 Retrieved from <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.v6i1.161>

Noreña, A., Alcaraz, N., Amador, G. y Ramos, F. (2013). La relación de ayuda en el campo de la enseñanza –aprendizaje. *Revista Cultura de los cuidados*, 17(35), 1060-114. Retrieved from <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/28072>

Ospina, A. (2006). Currículo por competencias en la universidad de la sabana. *Revista Aquichán*, 6(1), 117-124. Retrieved from <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/85>

Paim, A., Lappe, N. y Rocha, D. (2015). Métodos de enseñanza utilizados por docentes del curso de enfermería: enfoque en la metodología de investigación. *Revista Enfermería Global*, 14(37), 136-152. Retrieved from http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412015000100007

Palencia, E. (2006). Reflection upon the practice of the teaching of nursing in our times. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 24(2), 130-134. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072006000200014

Pereira, W., Ribeiro, M., Depes, V. y Santos, N. (2013). Competencias emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en enfermería en la perspectiva de las neurociencias. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(3), 663-669. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692013000300003>

Pereira, W. y Tavares, C. (2010). Pedagogical practices in nursing teaching: a study from the perspective of institutional analysis. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(4), 1077-1084. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342010000400032>

Piña, I. y Amador, R. (2015). La enseñanza de la enfermería con simuladores, consideraciones teórico-pedagógicas para perfilar un modelo didáctico.

- Revista *Enfermería universitaria*, 12(3), 152-159. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.007>
- Pinto, J., Pepe, A. (2007). Nursing education: contradictions and challenges of pedagogical practice. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(1), 120-126. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000100018>
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula, investigar para conocer, conocer para enseñar. *Revista Investigación en la escuela* (1), 63-69. Retrieved from http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/1/R1_9.pdf
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios* (28), 108-119. Retrieved from <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Rozo de Arévalo, C. (2002). Fundamentos pedagógicos que sustentan el proceso de la educación en salud. *Revista Aquichán*, 2(1), 27-35. Retrieved from <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/20/39>
- Rauner, F. (2007) El conocimiento práctico y la competencia de acción en la profesión. *Revista europea de formación profesional*, 40, 58-73. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316211_
- Rubio, M., Arias, M. (2013). Fenomenología y conocimiento disciplinar de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 191-198. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192013000300005
- Sánchez, A. (2014). Corrientes educativas que han permeado la formación de enfermería en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. *Revista Enf Neurol*, 13(2), 95-98. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2014/ene142g.pdf>
- Spencer, J. (2003). Learning and teaching in the clinical environment. *British Medical Journal*, (326), 591-594. Recuperado de <https://www.bmj.com/content/326/7389/591.1>

- Tovar, M., Argote, L. y Ocampo, M. (2011). Las TIC en la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle: Una experiencia transformadora. *Revista Colomb Med*, 42(1), 134-43. Retrieved from <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co:8080/bitstream/10893/3132/1/las%20tics.pdf>
- Triviño, Z. y Stieповich, J. (2007). Evaluation indicators in the nursing teaching. *Revista Colombia Médica*, 38(4), 89-97. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342007000600010
- Vasconcelos, C., Backes, V. y Gue, J. (2011). La evaluación en la enseñanza de grado en enfermería en América Latina: una revisión integrativa. *Revista Enfermería Global*, 10(23): 96-117. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3684783>
- Waldow, V. (2009). Enseñanza de enfermería centrada en el cuidado. *Revista Aquichán*, 9(3), 246-256. Retrieved from <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1523/1970>
- Vigotsky, L. (2001). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Aique.
- Yancen, L., Consuegra, D., Díaz, D., Herrera, K. y Pacheco, B. (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. *Revista Salud Uninorte*, 29(3), 405-416. Retrieved from <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/4779>

Revi sion

Review · Revisão

