

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), 165-188. 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**

<http://orcid.org/0000-0002-1463-1546>

Colombia

Julián Andrés Barragán Becerra***

<http://orcid.org/0000-0002-6132-8558>

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

*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

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.

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,

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), 165-188. Universidad Autónoma de Manizales.

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).

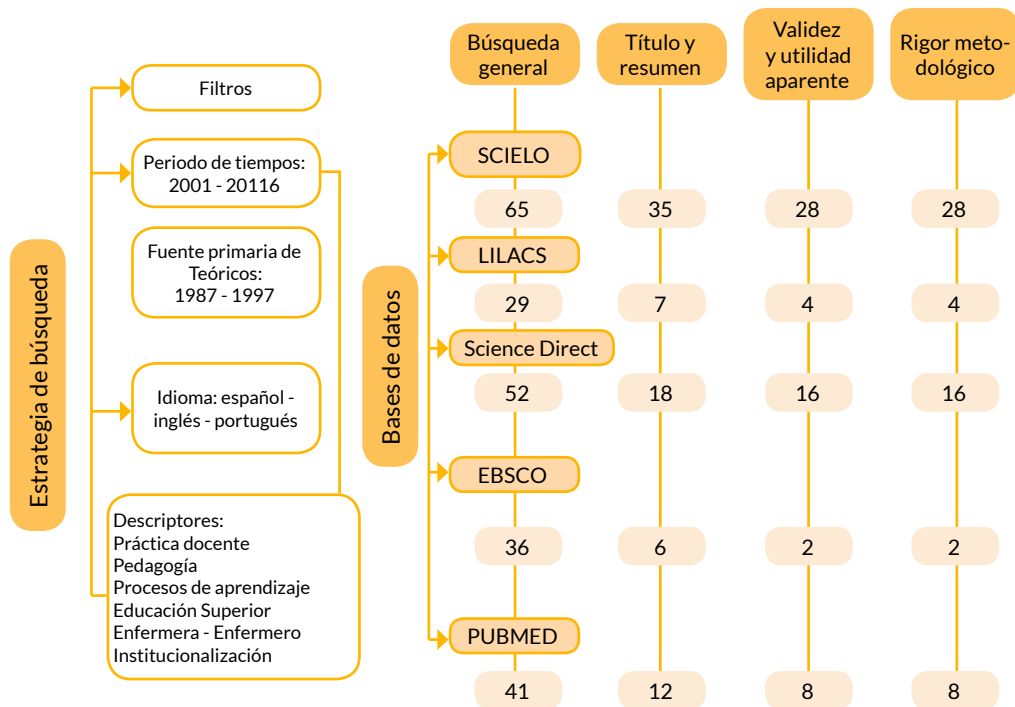
La búsqueda realizada tuvo como guía la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los productos de evidencia científica que sugieren la configuración e institucionalización de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje en enfermería desde la educación? Desde esta cuestión se configuró la estrategia 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 (Figura 1).

Figura 1. Proceso de búsqueda de información



Fuente: elaboración propia

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, 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 (Cestari y Loureiro, 2005). 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 Roza (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 Granero, 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. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 11(1), 53-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145216898004.pdf> [Consultado el 25 de octubre de 2017].
- Achury, D. (2008). Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 10(2), 97-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145217279007.pdf> [Consultado el 5 de enero de 2017].
- Agramonte, A., Mena, F., Fernández, L., Martínez, E. y Leiva, J. (2006). Criterios para optimizar el proceso de enseñanza en la formación de enfermeros profesionales. *Revista Cubana de Enfermería*, 22(4), 1-13. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192006000400005 [Consultado el 25 de febrero de 2017].

- Aguayo, M., Castelló, M. y Monereo, C. (2014). La identidad del académico de enfermería: entre la docencia y la investigación. *Texto & Contexto Enfermagem*, 23(2), 241-249. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71431352003> [Consultado el 2 de marzo de 2017].
- Amestoy, S., Backes, M., Thofehrn, M., Martini, J., Meirelles, B. y Trindade, L. (2013). Nurses' perception of the teaching-learning process of leadership. *Texto y Contexto -Enfermagem*, 22(2), 468-475. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n2/en_v22n2a24.pdf [Consultado el 15 de octubre de 2017].
- Araújo, E., Santana, L., Oliveira, R. y Pires, E. (2011). La enseñanza superior de enfermería: implicaciones de la formación profesional para el cuidado transpersonal. *Enfermagem*, 19(2), 252-260. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000200005> [Consultado el 22 de octubre de 2017].
- 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 [Consultado el 13 de junio de 2017].
- 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. *Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 6(6), 33-41. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfuni/eu-2009/eu091e.pdf> [Consultado el 15 de junio de 2017].
- Bettancourt, L., Muñoz, L., Barbosa, M. y Dos Santos, M. (2011). El docente de enfermería en los campos de práctica clínica: un enfoque fenomenológico. *Enfermagem* 19(5), 1-9. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n5/es_18.pdf [Consultado el 17 de junio de 2017].
- Bernal, M. y Ponce, G. (2009). Propuesta para la enseñanza del cuidado en Enfermería. *Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 6(1) Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfuni/eu-2009/eu091e.pdf> [Consultado el 22 de junio de 2017].

- Boude, Ó. y Ruiz, M. (2008). Las TIC: propuesta para el aprendizaje de enfermería basado en problemas. *Aquichán*, 8(2), 227-242. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/149/284> [Consultado el 27 de octubre de 2017].
- Caires, E., Araujo, L., Santana, S. y Oliveira, P. (2011). La enseñanza superior de enfermería: implicaciones de la formación profesional para el cuidado transpersonal. *Enfermagem*, 19(2), 1-9. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692011000200005&script=sci_abstract&tlng=es [Consultado el 21 de marzo de 2017].
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011> [Consultado el 23 de marzo de 2017].
- 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> [Consultado el 17 de julio de 2017].
- Carreño, S. y Chaparro, L. (2015). Metasíntesis: discusión de un abordaje metodológico. *Ciencia y Enfermería*, 21(3), 123-131. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532015000300011 [Consultado el 21 de julio de 2017].
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309> [Consultado el 22 de julio de 2017].
- Carrillo, A., García, L., Cárdenas, O., Díaz, I. y Yabrudy, W. (2013). La filosofía de Patricia Benner y la práctica clínica. *Enfermería Global*, 12(32), 346-361. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000400021 [Consultado el 24 de julio de 2017].
- Castro, M. y Pereira, W. (2011). Integral care: conceptions and practices of nursing professors. *Enfermagem*, 64(3), 486-493. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000300012 [Accessed April 25, 2017].

- Cestari, M. y Loureiro, M. (2005). El proceso de enseñanza-aprendizaje en enfermería. *Enfermería Global*, 7, 1-7. Recuperado de: <http://revistas.um.es/index.php/eglobal/article/viewFile/468/451> [Consultado el 26 de julio de 2017].
- Eterovic, C. y Stieповichi, J. (2010). Enfermería basada en la evidencia y formación profesional. *Ciencia y enfermería*, 16(3), 9-14. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532010000300002 [Consultado el 4 de marzo de 2017].
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Gálvez, A. (2003a) *Enfermería basada en la evidencia; como incorporar la investigación a la práctica de los cuidados*. Granada, España: Fundación Index.
- Gálvez, A. (2003b). Evidencias, Pruebas Científicas y Enfermería. Reflexión en voz baja y pensamientos inconfesables. *Enfermería Global*, 2(2), 1-13. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/23957/1/630-2912-2-PB%5B1%5D.pdf> [Consultado el 5 de marzo de 2017].
- Gálvez, A (2003c). Lectura crítica de un estudio cualitativo descriptivo. *Index de Enfermería* 40(41), 51-57. Recuperado de http://www.index-f.com/index-enfermeria/40-41revista/40-41_articulo_51-57.php [Consultado el 20 de octubre de 2017].
- García, E., Guillén, D. y Acevedo, M. (2011). La influencia del conductismo en la formación del profesional de enfermería. *Razón y palabra* (76). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199519981028> [Consultado el 17 de octubre de 2017].
- García, J. (2005). El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículo educativo. *Educación*, 2(2), 67-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029205> [Consultado el 15 de junio de 2017].
- 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*. Bogotá, Colombia: ACOFAEN.

- Giribet, M. y Medina, J. (2014). Fortalezas y debilidades del Aprendizaje Basado en Problemas desde la perspectiva profesional de las enfermeras tituladas. *Enfermagem*, 22(5), 724-30. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v22n5/es_0104-1169-rlae-22-05-00724.pdf [Consultado el 10 de junio de 2017].
- Gordón, L. (2010). Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3), 363-369. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105215721007.pdf> [Consultado el 15 de octubre de 2017].
- Granero, J., Fernández, C., Castro, A. y Aguilera, G. (2011). Aprendizaje Basado en Problemas: Seminario Integrado en el Grado de Enfermería. *Formación Universitaria*, 4(4), 29-36. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v4n4/art05.pdf> [Consultado el 25 de agosto de 2017].
- Henao, Á., Núñez, M. y Quimbayo, J. (2010). El rol del profesional de la salud como docente universitario. *Aquichán*, 10(1), 34-42. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1604/2122> [Consultado el 15 de agosto de 2017].
- Lepiani, DM. y Medialdea, BA. (2013). Satisfacción de estudiantes de enfermería con el proceso formativo adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. *Enfermería Docente*, 101, 22-28. Recuperado de <https://www.huvv.es/sites/default/files/revistas/ED-101-06.pdf> [Consultado el 19 de junio de 2017].
- 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> [Consultado el 5 de abril de 2017].
- 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 [Consultado el 7 de abril de 2017].

- Mantilla, M. y Gutiérrez, M. (2013). Procesos de evaluación del aprendizaje del cuidado en la práctica de estudiantes de Enfermería. *Enfermería universitaria*, 10(2), 43-49. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-universitaria-400-articulo-procesos-evaluacion-del-aprendizaje-del-S1665706313726289> [Consultado el 11 de marzo de 2017].
- 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. *Texto y Contexto*, 15(2), 312-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415216> [Consultado el 25 de agosto de 2017].
- 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 [Consultado el 23 de abril de 2017].
- 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 [Consultado el 27 de agosto de 2017].
- 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. *Texto y Contexto*, 15(2), 312-319. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000200016> [Consultado el 14 de octubre de 2017].
- 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> [Consultado el 11 de marzo de 2017].
- Noreña, A., Alcaraz, N., Amador, G. y Ramos, F. (2013). La relación de ayuda en el campo de la enseñanza –aprendizaje. *Cultura de los cuidados*, 17(35), 1060-1114. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/28072> [Consultado el 7 de marzo de 2017].

- Ospina, A. (2006). Currículo por competencias en la Universidad de la Sabana. *Aquichán*, 6(1), 117-124. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/85> [Consultado el 25 de marzo de 2017].
- Paim, A., Lappe, N. y Rocha, D. (2015). Métodos de enseñanza utilizados por docentes del curso de enfermería: enfoque en la metodología de investigación. *Enfermería Global*, 14(37), 136-152. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412015000100007 [Consultado el 13 de octubre de 2017].
- Palencia, E. (2006). Reflection upon the practice of the teaching of nursing in our times. *Investigación y Educación en Enfermería*, 24(2), 130-134. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072006000200014 [Consultado el 17 de junio de 2017].
- 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. *Enfermagem*, 21(3), 663-669. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692013000300003> [Consultado el 3 de octubre de 2017].
- Pereira, W. y Tavares, C. (2010). Pedagogical practices in nursing teaching: a study from the perspective of institutional analysis. *Enfermagem*, 44(4), 1077-1084. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342010000400032> [Consultado el 25 de junio de 2017].
- Piña, I. y Amador, R. (2015). La enseñanza de la enfermería con simuladores, consideraciones teórico-pedagógicas para perfilar un modelo didáctico. *Enfermería universitaria*, 12(3), 152-159. <https://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.007> [Consultado el 12 de julio de 2017].
- Pinto, J. y Pepe, A. (2007). Nursing education: contradictions and challenges of pedagogical practice. *Enfermagem*, 15(1), 120-126. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000100018> [Consultado el 10 de junio de 2017].

- 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 <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59047> [Consultado el 6 de abril de 2017].
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009> [Consultado el 13 de abril de 2017].
- 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> [Consultado el 15 de marzo de 2017].
- Rozo, 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> [Consultado el 5 de marzo de 2017].
- Rubio, M. y 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 [Consultado el 16 de abril de 2017].
- Sánchez, A. (2014). Corrientes educativas que han permeado la formación de enfermería en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. *Enfermería Neurológica* 13(2), 95-98. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2014/ene142g.pdf> [Consultado el 5 de abril de 2017].
- 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> [Consultado el 25 de agosto de 2017].
- Tovar, M., Argote, L. y Ocampo, M. (2011). Las TIC en la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle: Una experiencia transformadora. *Colombia Médica*, 42(1), 134-43. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co:8080/bitstream/10893/3132/1/las%20tics.pdf> [Consultado el 5 de junio de 2017].

- Triviño, Z. y Stiepovich, J. (2007). Evaluation indicators in the nursing teaching. *Colombia Médica*, 38(4), 89-97. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342007000600010 [Consultado el 5 de julio de 2017].
- Vasconcelos, C., Backes, V. y Gue, J. (2011). La evaluación en la enseñanza de grado en enfermería en América Latina: una revisión integrativa. *Enfermería Global*, 10(23), 96-117. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3684783> [Consultado el 17 de octubre de 2017].
- Vigotsky, L. (2001). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Aique.
- Waldow, V. (2009). Enseñanza de enfermería centrada en el cuidado. *Aquichán*, 9(3), 246-256. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1523/1970> [Consultado el 19 de julio de 2017].
- 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> [Consultado el 25 de agosto de 2017].