

UNIVERSIDAD DEL PAPALOAPAN

CAMPUS TUXTEPEC

**Contexto del docente Universitario de la “Práctica Clínica
de Crecimiento y Desarrollo” en las escuelas
Telesecundarias**

Tesis para obtener el título:

Licenciatura en Enfermería

Presenta:

Angela Lizell Salinas Castro

Asesor:

M.C.E. Rosalva Moya Suarez

2017

DEDICATORIAS

En primer lugar quiero agradecer a Dios Padre por darme la fortaleza y sabiduría para concluir una meta más en mi vida profesional y que se ve reflejado en este trabajo de investigación.

A mis padres: Isabel Castro Cortez y Marcelino Salinas Bautista por darme la vida, quienes con su amor y paciencia me apoyaron en esta travesía, levantándome el ánimo para concluir con éxito. Gracias por sus enseñanzas y valores que me permiten ser la persona que soy hoy en día. Los admiro y los amo.

A los que han intervenido en mi proceso de aprendizaje a lo largo de mi vida: mi abuela Regina, tíos, amigos, profesores y compañeros.

AGRADECIMIENTOS

Al terminar esta tesis quiero manifestar mi reconocimiento a todas las personas que a lo largo de su elaboración han colaborado de manera concreta con diferentes aportaciones, que me han mostrado su interés y apoyo moral.

A la M.C.E. Rosalva Moya Suarez, mi asesora, por su inestimable ayuda, consejos, orientaciones y sabias opiniones. Le agradezco de una forma muy especial su comprensión y disponibilidad a lo largo de todo el proceso que se inició con el trabajo de investigación. Sus reflexiones me han ayudado a crecer en la tarea de investigar.

Al Doctor Javier Damián Simón, mi Co-asesor, por su apoyo para hacer realidad esta tesis, con admiración y respecto le doy gracias por dedicarle tiempo y brindarme su apoyo para culminar con éxito una meta más en mi vida profesional.

A Olivia Tenorio Mendoza, mi amiga, con la que he vivido el último tramo de mi formación, ella me ha ayudado a la reflexión permanente durante este periodo. Sus sabias opiniones, su manera de hacer y su apoyo han significado, para mí, un estímulo muy positivo.

Agradezco a las instituciones educativas: la Escuela Telesecundaria “Dr. Víctor Bravo Ahuja” y la Escuela Telesecundaria “Adolfo López Mateos” por brindarme el apoyo, el uso de las instalaciones y tiempo brindando para la obtención de datos para el estudio investigación.

A la Universidad del Papaloapan por los conocimientos brindados durante mi formación profesional.

A mis profesores de la Carrera de Licenciatura en Enfermería por compartir sus conocimientos dentro y fuera del aula, por enseñarme a disfrutar de la vida e infundir valores en mi persona como la actitud positiva hacia el trabajo, confianza, trabajo en equipo, honestidad y responsabilidad.

RESUMEN

La investigación constituye un factor determinante para el desarrollo de la educación, desde esta perspectiva a lo largo de los años se ha realizado a través de una educación tradicional con diferentes corrientes pedagógicas, incluyendo una relación de complementariedad entre la pedagogía y la didáctica en la Enfermería. La enseñanza con enfoque constructivista favorece el aprendizaje significativo y la innovación de la práctica. **Objetivo:** Identificar el contexto del docente y el estudiante del tercer semestre de la Licenciatura en Enfermería de la “Práctica clínica de Crecimiento y Desarrollo”, con un enfoque constructivista a dos grupos de estudio (“A” y “B”). **Metodología:** Estudio de investigación educativa de tipo trasversal con un enfoque cuantitativo, se diseñó y aplicó una encuesta a dos grupos donde, se exploran cinco variables: *Dinámica de enseñanza, Características del docente, Contenidos temáticos y su relación con la práctica diaria de la profesión, Aprendizaje promovido y Evaluación del aprendizaje*, a través de estas variables se pretende explorar la estrategia del docente hacia el estudiante de enfermería. **Resultados:** Durante la primera semana de febrero de 2016, se aplicó una encuesta con una escala tipo Likert a 48 alumnos; al análisis de ellas, mostró que la distribución general de las variables en el grupo “A” el valor medio es de 4.43 por lo que se encontró que *casi siempre* el aprendizaje se utilizó un enfoque constructivista. Mientras que en el grupo “B” el valor medio fue de 3.31, es decir que los alumnos afirmaron que *la mitad de las veces* la enseñanza se dio entre el docente y el estudiante con un enfoque constructivista. **Conclusiones:** De acuerdo con los resultados, se observó en el grupo “A” las cinco variables se encuentran en el rango de *casi siempre a siempre* por lo que se concluye que se utilizó un enfoque constructivista. En el grupo “B” las variables *Dinámica de enseñanza y Característica del docente* se encontraron en el rango de *casi nunca a la mitad de la veces*, esto refleja que el docente demuestra inseguridad al actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, y que es necesario atender esta situación.

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	8
JUSTIFICACIÓN	10
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
Objetivo general	12
Objetivo específicos	12
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	13
HIPÓTESIS	13
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO	14
1.1 Conceptualizaciones y aspectos teóricos.....	14
1.1.1 Rol docente	15
1.1.2 El docente como profesional.....	16
1.2 Antecedentes de la carrera de enfermería. Históricos de la formación del profesor-tutor.....	19
1.2.1. Papel del profesor-tutor en la formación del licenciado en enfermería	24
1.2.2 El proceso formativo del profesor-tutor para la carrera de enfermería.....	25
CAPÍTULO II MATERIAL Y MÉTODO.....	27
2.1. Metodología.....	27
2.2 Universo de estudio.....	28
2.3 Variables a estudiar.....	29
2.4 Instrumento para obtener la información	29
2.5 Análisis y tratamiento de la información	31
CAPÍTULO III RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	32
3.1 Aspectos generales.....	32
3.1.1 Variable 1: Dinámica de la enseñanza.....	32
3.1.2 Variable 2: Característica del docente	34
3.1.3 Variable 3: Contenidos temáticos y su relación con la práctica diaria de la profesión	36
3.1.4 Variable 4: Aprendizajes promovidos en la asignatura	37
3.1.5 Variable 5: Evaluación de los aprendizajes de la asignatura	38
3.2 Evaluación de variables por grupos de estudio	41
3.2.1 Comparación por grupo de la variable 1: Dinámica de la enseñanza	41

3.2.2 Comparación por grupo de la variable 2: Características del docente	42
3.2.3 Comparación por grupo de la variable 3: contenidos temáticos y su relación con la práctica diaria de la profesión.....	43
3.2.4 Comparación por grupo de la variable 4: Aprendizajes promovidos en la asignatura	45
3.2.5 Comparación por grupo de la variable 5: Evaluación del aprendizaje.....	46
CAPÍTULO IV CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	48
4.1 Conclusiones.....	48
4.2 Sugerencias	49
REFERENCIAS	51
ANEXOS.....	53

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1. Variables de estudio	29
Cuadro No. 2. Variables e ítems analizados en la investigación	30
Cuadro No. 3. Proporción y valores medios de la variable Dinámica de enseñanza	33
Cuadro No. 4. Proporción y valores medios de la variable Característica del docente	35
Cuadro No. 5. Proporción y valores medios de la variable Contenidos temáticos de la asignatura y su relación con la práctica diaria de la profesión	36
Cuadro No. 6. Proporción y valores medios de la variable Aprendizajes promovidos	38
Cuadro No. 7. Proporción y valores medios de la variable Evaluación de los aprendizajes	39
Cuadro No. 8. Valores medios de la variable por grupos de estudio	48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura No. 1. Valores medios de la variable Dinámica de la enseñanza por grupos de estudio “A” y “B”	41
Figura No. 2. Valores medios de la variable Características del docente por grupos de estudio “A” y “B”	43
Figura No. 3. Valores medios de la variable Contenido temático y la práctica diaria por grupos de estudio “A” y “B”	44
Figura No. 4. Valores medios de la variable Aprendizajes promovidos en la asignatura por grupos de estudio “A” y “B”	45
Figura No. 5. Valores medios de la variable Evaluación de los aprendizajes de la asignatura por grupos de estudio “A” y “B”	46

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha estado permanentemente interesada en la búsqueda de respuestas cada vez más completas a las interrogantes que plantea el conocimiento de los factores internos y externos del acontecimiento didáctico: capacidades, funciones y ejercicios que se ponen en juego dentro del proceso de enseñanza (García & Matus, 2002).

El docente de enfermería se encuentra inmerso en una serie de cambios curriculares en los que se destaca la educación basada en competencias, como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, se apoyan en las aportaciones del constructivismo por su visión participativa y activa del estudiante (Tovar, Santos, Paredes, & Bermudez, 2013).

La educación es un componente esencial en la profesión de enfermería; es concebida como una función sustantiva del rol enfermero, pues hace parte central del cuidado que este profesional brinda a las personas en los diferentes ámbitos de actuación y, por esto, algunos autores consideran que el enfermero es un educador por naturaleza (Ángel, López, & Restrepo, 2013).

La teoría constructivista del aprendizaje, es un proceso activo en el que el estudiante construye nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos actuales y pasados, es una teoría surgida a partir del análisis psicológico y la aplicación pedagógica inherente que abarcan todos los niveles educativos, Dentro de esto es importante mencionar el pensamiento crítico, juicio clínico y toma de decisiones, del estudiante de Licenciatura en Enfermería.

En esta investigación se presenta la experiencia del estudiante de enfermería en su práctica clínica, la relación pedagógica entre estudiante y enfermera/o, el papel que ésta desempeña en su formación clínica en diferentes dimensiones: desarrollo del razonamiento y habilidades clínicas, elaboración del significado en torno al acto de cuidar, fortalecimiento de cualidades relacionadas y ética, y reflexión sobre sí como cuidar.

Actualmente la enseñanza de enfermería se encuentra sustentada en algunas corrientes educativas y teorías de aprendizajes, constituyen una parte esencial e integral de la formación que brinda la oportunidad de aplicar unos conocimientos aprendidos en su enseñanza teórica y adquirir habilidades indispensables para el ejercicio de la profesión.

Diversos teóricos de enfermería resaltan la razón de ser de la educación en este contexto profesional, por ejemplo, Virginia Henderson la identifica como una necesidad de los pacientes que debe satisfacerse, Dorothea Orem muestra que la educación es fundamental en el contexto del autocuidado y Jean Watson hace hincapié en la necesidad de promover la enseñanza- aprendizaje transpersonal y la trabaja como uno de los factores en los cuales debe centrarse el cuidado (Angel, Lopez, & Restrepo, 2013).

Como investigador alcance a realizar una investigación educativa observacional, enfocado a la realidad objetiva, con un alcance exploratorio desde una perspectiva teórica fenomenológica, a través de un estudio descriptivo en el que se analizó la información de manera independiente con un cuestionario con veintidós ítems con una escala tipo Likert.

Este estudio de investigación se llevó a cabo en el marco de la asignatura Crecimiento y Desarrollo, a los estudiantes del tercer semestre de Licenciatura en Enfermería en las escuelas Telesecundaria “Dr. Víctor Bravo Ahuja” y “Adolfo López Mateo” durante el proceso de la práctica clínica en el mes de febrero del 2016.

La tesis está integrada por cuatro capítulos, mismo que se describen a continuación:

Capítulo I Marco teórico

Capitulo II Material y método utilizado en el proceso de investigación

Capitulo III Resultado de la investigación

Capitulo IV Conclusiones y sugerencias

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación abordó la importancia del tema de investigación, su relevancia social, teórica y metodológica en el campo de la investigación educativa, enfocado a la teoría constructivista del aprendizaje, con los grandes pilares del enfoque educativo: Piaget y Vygotsy, incorporando uno de los modelos y teorías en enfermería para facilitar la práctica en relación a la educación vinculando la praxis de conocimiento

En este modelo educativo el estudiante asume el protagonismo principal de su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje deberá ser autónomo y tutorizado, más activo, con mayor participación, en el que los estudiantes construyan conocimientos que les sirvan para interpretar de forma significativa la realidad que les va a tocar vivir.

En el pasado, las escuelas de enfermería priorizaban una enseñanza técnica; más tarde, se añadió un énfasis en el conocimiento técnico-científico. En todas las disciplinas, el conocimiento era basado en las ciencias biológicas, éstas constituían el denominado bloque teórico, y las acciones de enfermería comprendidas las intervenciones terapéuticas, con enfoques más conservadores.

La metodología utilizada en la investigación es partir de un instrumento, el cual fue revisado y se aplicó a dos grupos de estudio, realizando una investigación cuantitativa en dos etapas, que se fueron desarrollando durante toda la metodología de investigación (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2010).

La primera etapa implicó la aplicación de una encuesta precodificada y ampliamente validada, el cual incluía la escala de Likert para medir las cinco áreas (Dinámica de enseñanza de la asignatura, características del docente, contenidos temáticos de la asignatura y su relación con la práctica, aprendizajes promovidos en la asignatura, Evaluación de los aprendizajes de la asignatura), sobre la aplicación del enfoque constructivista en el aprendizaje de la asignatura de Crecimiento y Desarrollo.

La segunda etapa durante la práctica clínica de crecimiento y desarrollo, los estudiantes son supervisados en la vinculación de la teoría y la práctica, se observó al

docente quienes son los responsables de facilitar el proceso enseñanza – aprendizaje con el cual iniciamos esta investigación.

Este trabajo se inicia con la observación, la interacción del grupo de estudio y la búsqueda del estudio de la documentación existente sobre la epistemología enfermera y la situación actual de la práctica de la enfermería. En el cual se elaboró un diagnóstico educativo vinculando la teoría - práctica de enfermería revisando la carpeta clínica de crecimiento y desarrollo.

El diseño de este estudio es de tipo transversal, descriptivo. La población de estudio fueron los alumnos de tercer semestre del grupo A, con total de 26 alumnos y B con 22 alumnos de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad del Papaloapan Campus Tuxtepec, de la asignatura de Crecimiento y Desarrollo en la práctica clínica.

El estudio se desarrolló durante el mes de febrero de 2016, tras finalizar el alumno su primera experiencia de las prácticas clínicas en instituciones educativas.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Identificar el contexto del docente y el estudiante del tercer semestre de la Licenciatura en Enfermería de la “práctica clínica de crecimiento y desarrollo” con un enfoque constructivista a dos grupo de estudio (“A” y “B”).

Objetivo específicos

Para el logro del objetivo general se establecieron cuatro objetivos específicos:

- 1) Identificar las diferentes estrategias de enseñanza en los entornos educativos y el aprendizaje significativo con la práctica reflexiva, del docente clínico en las diferentes escuelas telesecundarias.
- 2) Valorar la práctica clínica como metodología en el proceso enseñanza/aprendizaje de enfermería
- 3) Identificar la actitud del estudiante de enfermería ante la práctica clínica con el conocimiento constructivista
- 4) Elaboración de una encuesta para evaluar el proceso de enseñanza con un enfoque constructivista en el aprendizaje significativo en la asignatura de Crecimiento y Desarrollo.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de la investigación se procuró tener como guía la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué relación tiene el docente y estudiante del tercer semestre de la Licenciatura en Enfermería en el aprendizaje de la práctica clínica de Crecimiento y Desarrollo, con un enfoque constructivista?

HIPÓTESIS

HI: El docente y el estudiante, tienen relación con el aprendizaje en la práctica clínica de crecimiento y desarrollo con un enfoque constructivista.

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordó el estudio del marco teórico, conceptual e histórico, para la determinación de las características esenciales del proceso de formación del profesor-tutor, para la carrera de enfermería en el ámbito nacional e internacional.

1.1 Conceptualizaciones y aspectos teóricos

Conceptualizar la “formación docente” cargada actualmente de múltiples connotaciones (ideológicas, políticas, filosóficas, pedagógicas, económicas) por los discursos que circulan, pone en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea la concepción de sujeto a “formar”, el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso, la misma idea de “formación” en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje y la posición epistemológica didáctica que adopte cada docente/formador.

Comencemos con la etimología del término: formación proviene del latín *formatio*, *onis*, que significa “acción y efecto de formar o formarse” y tiene como base la expresión *forma*, entendida como el modo de proceder en algo o la configuración externa. Entonces, podemos decir que “formar” es algo que tiene que ver con la “forma” y “formarse” se relaciona con la idea de “adquirir una forma”. Si esa forma es la del campo profesional, estará orientada a obtener el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con el ejercicio de esa profesión.

De esta manera, en todo proceso de formación opera una transformación en el formador (docente) como en el formado (alumno), en la trama intersubjetiva que tejen en cada acto educativo mediado por el conocimiento, y resaltando, en toda formación, la necesidad no solo de transmitir saberes (contenidos/ conocimientos) contextuados, sino también de desarrollar capacidades y habilidades en los futuros docentes para el ejercicio de su profesión en los escenarios actuales.

La función del docente, tal como la conocemos hoy, no ha existido siempre, si bien desde hace varios siglos ha cumplido la misma función de transmitir y recrear la cultura a las futuras generaciones, no siempre lo ha hecho en el marco de las mismas exigencias sociales culturales, ni tampoco ha tenido siempre ante la sociedad la misma responsabilidad que hoy se le exige.

La formación docente en los tiempos de la hipermodernidad, en la cultura de la imagen, del zapping, en la sociedad de la información, del aprendizaje, entre otras de las variadas formas de nombrar la época actual, requiere construir y deconstruir esa formación para poder comenzar a pensar y reflexionar sobre las propias y complejas prácticas de enseñar, sobre el rol que el docente cumple (el que debe y el que desea cumplir) en el aula hoy, cómo posicionarse ante los alumnos, ante las instituciones y ante la sociedad para que la docencia vuelva a recuperar el sentido y la función formativa y educativa que constituyó y convocó a ser docentes desde la vocación, la afectividad y la profesionalidad desde hace muchos años y cada vez más a los educadores (Leliwa, Scangarello, & Ferreyra, 2016).

A lo largo de la historia podemos hablar de consensos o acuerdos en torno a lo que significa ser docente, con relativa facilidad encontramos que en la mayoría de las sociedades no se ha desconocido la importancia de su rol (Leliwa, Scangarello, & Ferreyra, 2016).

Discursos elogiosos o favorables sobre el docente, difundidos y que circulaban desde diferentes organismos e instituciones (voceros de la alta oficialidad, élites intelectuales, agencias internacionales, Ministerios de Educación, Consejos Educativos) han remarcado la importancia del mismo, ya como promotor de hábitos, valores religiosos y morales y del cambio social y cultural que favorece el desarrollo de los pueblos, como sujeto constructor de nuevas subjetividades y posteriormente, como profesión socialmente aceptada formadora de nuevas generaciones (Leliwa, Scangarello, & Ferreyra, 2016).

1.1.2 Rol docente

El reconocimiento del rol docente, importante a nivel discursivo, podemos encontrarlo tanto al inicio como a finales del Siglo XX, en nuestro país como en toda Latinoamérica, pero no siempre fue acompañada con la misma valoración por la sociedad en general y por el Estado en particular.

En efecto, en el siglo XXI encontramos múltiples referencias (periódicos, índices, comentarios, opiniones, noticias, etc.) sobre el paulatino deterioro del rol de los docentes, manifestado de diversas formas como: el desmejoramiento de los

salarios, la alta conflictividad de los contextos educativos, la baja estima de la función desde otras profesiones, las condiciones de salud y trabajo, la violencia suscitada entre padres y docentes o de los padres/alumnos hacia los docentes, la disconformidad y el agotamiento laboral, el bajo reconocimiento social que termina por convertirse en generador de malestar entre los docentes, entre otras.

Tales elementos se reflejan en aquellas situaciones educativas en las que, si bien se reconoce la importancia del docente, esta no cuenta con la atención ni la valoración del Estado, ni con el debido reconocimiento salarial a su función, ni con una comprensión integral de lo importante de su función pedagógica.

Lo que ha generado que ante las profundas transformaciones actuales (en todos los órdenes de nuestra sociedad) que se están produciendo, se requiera, y esa es una de los objetivos de este capítulo, repensar el rol del docente desde su formación, la responsabilidad hacia el “otro” que conlleva el mismo vínculo entre docente/formador/colegas/ alumnos, y la ética que esta actividad conlleva.

Por lo tanto, la formación es un trayecto, un espacio flexible de construcción y el desafío, es cómo dar lugar para que cada uno construya su propio recorrido, teniendo siempre una consideración especial por las características contextuales actuales que hacen de la formación docente un proceso dinámico.

1.1.2 El docente como profesional

La profesión docente, su rol y su hacer ha estado relacionado con diversas especialidades, como un oficio, como una vocación, como un trabajo y actualmente podemos sostener que el docente es un profesional de la educación, cuya función resulta muy desvalorizada socialmente, en cuanto se modifican las relaciones en torno al saber y al poder, es decir, hoy la tecnología escuela debe ceder constantemente poder ante la fuerza de las tecnologías mediáticas, a lo que los docentes deben poder posicionarse nuevamente ante las transformaciones que demandan nuevas características para su rol.

Desde los discursos hegemónicos se sostiene que cualquier profesional por poseer un saber (conocimientos específicos o generales de su disciplina) puede

enseñar, sin tener en consideración la importancia radical de adquirir el saber y el saber hacer pedagógico propio de la docencia, sea cual sea la disciplina que se enseñe.

Leliwa, Scangarello & Ferreyra (2016), nos plantea que una alta proporción de profesionales que ejercen la docencia, al referirse a su identidad profesional (al expresarse respecto de lo que son, lo que saben, los libros que leen, los congresos a los que asisten, los artículos que escriben, las investigaciones de las que forman parte) se centran en sus especialidades científicas o técnicas y, en pocas ocasiones, hacen alusión a sus actividades docentes, es decir, se reconocen a sí mismos por la profesión de origen (farmacéuticos, ingenieros, psicólogos, biólogos, etc.) y se identifican con el título obtenido en éstas.

La legitimidad de sus prácticas, el poder y el prestigio como profesionales deviene de dicho título, por lo que cuando hablamos de docencia nos referimos también a una profesión, y por lo tanto, no es tarea sencilla.

El rol del docente en la enseñanza es central, es el eje referencial básico y elemental del proceso de enseñanza donde la relación docente/ alumno mediada por el conocimiento, es un acto pedagógico. Desde una perspectiva ética el docente no puede ser excluido como sujeto psíquico.

Todos los procesos subjetivos (profundos y complejos) constituyen la historia propia de un docente y le proporciona un saber más allá de lo estrictamente pedagógico y académico. De esta manera, la profesión educativa se caracteriza por centrarse en un vínculo que va más allá de lo pedagógico.

Por tanto, la dimensión ética es esencial al ejercicio profesional de un docente; o como dijera Francisco Altarejos “Se requiere también, y sobre todo, un saber ético que haga bueno al que trabaja; que conforme al profesional bueno, para conseguir así un buen profesional.”

El saber ético posibilita al profesional docente reconocerse como enseñante que piensa y siente y así posicionarse como sujeto deseante y epistémico y no meramente como un individuo repetidor y reproductor de conocimientos.

Lo antedicho conlleva para las prácticas de la enseñanza una implicancia ética, en cuanto a la responsabilidad que tiene un docente de construir/sé cómo un sujeto social, que pueda reflexionar (como práctica instituyente) sobre los procesos subjetivos que se ponen en juego en el acto de enseñar y sobre sus propias prácticas cotidianas.

En relación a estas prácticas reflexivas Gloria Edelstein expresa: “Los docentes construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto”.

A ello hay que integrar, sin duda, el conocimiento que, generado en otros tiempos y espacios, sirve de soporte teórico, permitiendo al docente nuevas construcciones de orden conceptual desde las cuales interpretar y comprender las problemáticas de situaciones de la práctica objeto de análisis. Entonces, que el docente se comprometa a tomar una posición reflexiva ante la enseñanza y pueda conocer desde su función y formación sus posibilidades y limitaciones en cuanto a las elecciones pedagógicas didácticas que realiza; y pueda tomar distancia de ellas para analizar la “posición” a partir de la cual toma las decisiones teóricas y prácticas que le permiten optar por una mirada sobre el mundo escolar y social y sobre los sujetos que circulan en él; se configura en un acto ético y responsable de comenzar a asumir ya durante la formación docente.

La enseñanza como práctica de discurso nos alerta sobre la necesidad de reflexionar sobre cómo posicionarse en esa práctica discursiva (como el docente omnipotente, el reproductor y portador del saber, el docente crítico, abierto y constructor de conocimiento con los alumnos), a partir de un modo particular, que cada uno elige (consciente e inconscientemente).

La práctica reflexiva de la enseñanza supone reconocer y reconocerse en esa distancia constitutiva que supone e impone la reflexión. Poder reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza requiere, a su vez, conocer en profundidad los conocimientos que dan fundamento epistemológico, filosófico, histórico, etc. a la materia que uno enseña, pero esto no es suficiente; resulta necesario apropiarse de las teorías psicológicas del aprendizaje, ya que no podemos tomar una posición

reflexiva de las prácticas de enseñar sino analizamos la concepción de aprendizaje que subyace en cada uno, el valor que le otorgamos a los aprendizajes.

Así como el aprendizaje es un proceso subjetivo y personal que se constituye en la historia singular de cada sujeto, constituirse como docente desde el “ser” y el “hacer”, también requiere de un proceso singular y social atravesado por los diferentes contextos que lo condicionan: político, económico, social y cultural, ideológico, institucional; de los cuales debemos tomar distancia, aprender a “mirar/se” para tomar posición ante las prácticas, dilemas, problemáticas educativas que nos interpelan, para poder interpretarlas reflexivamente y generar nuevas subjetividades, allí donde el otro que aprende se constituye; tarea que resulta fundamental para que las prácticas de enseñar tengan sentido y el deseo empiece a circular en todo acto educativo entre docente y alumno.

1.2 Antecedentes de la carrera de enfermería. Históricos de la formación del profesor-tutor

Para la formación del profesor-tutor para la carrera de enfermería está indisolublemente ligada a la formación del enfermero, ya que no se pueden ver de forma independiente, si se parte de que ésta siempre estuvo a cargo de enfermeros que además de sus funciones administrativas, asistenciales e investigativas realizaban funciones docentes como parte del perfil de salida de este profesional de la salud, es por eso que para hacer un estudio de la primera, necesariamente implica tener en cuenta su estrecha relación (Rodríguez, 2015).

La historia de la enfermería se remonta a la comunidad primitiva. Aunque entre el arte de cuidar, ubicado como función básicamente femenina (cuidadoras) desde sus inicios, y la enfermería existe una relación directa, solo fue a partir del siglo XVI que este último término comenzó a ser usado en Europa.

Dicho vocablo, tiene su génesis en la expresión latina “nutrire”, que significa alimentar y en la palabra inglesa “nurse”, que a su vez nace en la palabra “nursing”, utilizada para definir la labor realizada por las mujeres que se encargaban del cuidado y la alimentación de personas necesitadas, como niños y enfermos. De igual manera

para el idioma español la palabra enfermería también tiene sus orígenes en el latín, en este caso “infirmas” cuyo significado es enfermedad (Rodríguez, 2015).

La enfermería es una actividad que se inició con la humanidad misma en la lucha por la supervivencia y la preservación de la vida humana. Durante largo tiempo ha sido un arte y una práctica basada en una filosofía general y, solo en los últimos decenios ha ido tomando su lugar entre las profesiones de salud, tratando de disminuir su dependencia frente a otras disciplinas para desarrollar un marco conceptual que le sea propio.

Su práctica como objeto histórico y social surgió por la división del trabajo en el campo de la salud y ha comprendido las modalidades: profesional, técnica y auxiliar. Cada una de ellas, desde su nivel de formación, ha debido cumplir con una serie de funciones básicas realizadas en ámbitos sociales diferentes.

Se reconoce que fue Florence Nightingale (1823-1910) de nacionalidad inglesa, la primera persona en dar a conocer la enfermería como profesión y, en consecuencia es considerada como la madre de la enfermería moderna. De igual modo a Nightingale también se le atribuye el primer programa conocido para formación de enfermeras, cuando en 1860 inició estas prácticas en los hospitales Santo Thomas y King’s Colegio de Londres.

Rodríguez (2015), considera que también fue Nightingale, la precursora de la clasificación didáctica de las funciones de enfermería por dimensiones: la dimensión asistencial se pone de manifiesto en la concepción en el cuidado de enfermería; la dimensión docente al ser fundadora de las primeras escuelas de enfermería como profesión y extender su modelo de formación al resto del mundo y la dimensión investigativa, en tanto se reconoce como una destacada investigadora científica. Se pudiera decir que desde sus inicios la formación de la enfermería tuvo un carácter mayormente práctico, a partir de que básicamente se desarrollaba en las propias instituciones de la salud, con la transmisión de las experiencias - conocimientos y habilidades – por parte de aquellos profesionales que poseían más preparación.

Con relación a Cuba, el hecho siguió pautas parecidas. La enseñanza y formación en las especialidades de la salud, tiene su origen a partir de 1726, con el reconocimiento del inicio de la educación médica superior. Durante el período colonial, la formación en enfermería, tuvo un carácter empírico, en tanto los practicantes aprendían siguiendo el modelo de los oficios o imitación de los procedimientos elementales que se aplicaban en aquella época. Es decir siguió el modelo no escolarizado.

Se considera que la primera escuela surge con la ocupación norteamericana. Esta formación tenía carácter práctico y se funda en el Hospital "Nuestra Señora de las Mercedes". A partir de 1900 se abren escuelas en Cienfuegos, la Habana, Matanzas, Camagüey y Remedios; todas tenían hospitales como escenarios de aprendizaje.

A partir de entonces se generaron diferentes planes de estudio para distintos períodos de tiempo. Como elemento común, todas las escuelas que existieron hasta 1959 estuvieron asociadas a determinados hospitales existentes en los diferentes períodos históricos.

Como regla general, en la formación predominaba el carácter empírico; es decir, la transmisión de los saberes tenía lugar a partir de los conocimientos que poseían los más experimentados. De algún modo en la mayoría de las provincias existentes se promovieron determinados cursos o escuelas para la preparación de enfermeras. Tal es el caso que refiere Berdayes (2007),: “ (...) el 20 de abril de 1917, durante la sesión ordinaria de la cámara municipal del ayuntamiento de Pinar del Río, se da lectura a un mensaje del ejecutivo por el que se recomienda se acuerde interesar a los tres representantes de esta provincia en la Cámara Nacional, que exijan la aprobación en Pinar del Río de la ley aprobada por el senado de la república, sobre la creación de una escuela de enfermeras en cada una de las capitales provinciales.”

De igual manera que el resto de las especialidades de la salud, al triunfo de la Revolución la enfermería también recibió un duro golpe con el robo de cerebros llevado a cabo por el gobierno norteamericano. Esto obligó durante la década de 1960 a la formación acelerada de importantes grupos de profesionales del área, que suplieran

el déficit existente en los centros asistenciales de entonces. El modelo formativo seguido tuvo la práctica en el puesto de trabajo como regularidad, a partir de personas con diferentes niveles culturales y distintos grados de escolaridad.

La formación durante la década de 1960 estuvo dirigida básicamente a: la formación de auxiliares de enfermería, la capacitación de practicantes empíricos, la superación posbásica y de postgrado de los profesionales existentes y la formación incipiente en determinadas especializaciones del área.

La nueva formación tenía como base el pensamiento martiano y fidelista, erigido sobre el principio de la vinculación del estudio con el trabajo. Como puede verse, a pesar de que ya se aplicaban determinados planes y programas, como regularidad la formación mantenía su carácter práctico en las unidades asistenciales. Como profesores en tanto, fungían los propios especialistas en ejercicio, aún sin poseer preparación pedagógica alguna.

Sin embargo, fue a partir de la década de 1970 que se introdujeron cambios significativos en los planes de estudios de la carrera de enfermería. La Dirección de docencia médica media y el Ministerio de Educación (MINED) crean de conjunto los planes y programas de estudio para la enseñanza técnica y profesional en la especialidad de Enfermería.

Este vínculo con el MINED permite conjugar simultáneamente el nivel de preparación técnica tradicional con la preparación cultural. Aunque justo es decir que en ambos modelos siguió predominando la formación práctica en las unidades de salud desde los primeros años y la formación estaba a cargo de profesores, llamados en aquel entonces como Instructores de enfermería, los que atendían a los enfermeros en formación tanto en los escenarios docentes como en la práctica clínica.

Comenzaron a aparecer importantes contenidos médicos sociales de manera teórica, vinculados a un hecho de gran trascendencia, relacionado con que los estudiantes concurrieran al escenario de la Atención Primaria de Salud (APS) en los policlínicos. De igual manera, a finales de esta década (curso escolar 1976-1977),

comienza la formación de nivel superior por cursos de trabajadores de los enfermeros en ejercicio.

A partir del año 1980, comenzaron a cumplirse los programas de formación del personal de enfermería diferenciados por categorías: licenciado y técnico medio. La estrategia para la elaboración del plan tenía como propósito esencial la formación de un enfermero de perfil amplio, orientado a la atención primaria, a partir de un cambio del enfoque eminentemente biológico de la medicina centrado en la enfermedad, hacia el biopsicosocial con acciones fundamentales de promoción de salud y de prevención de las enfermedades, lo que marcó un hito de verdadera transformación en el campo de la salud. Su diseño tuvo como premisa la identificación de los problemas de salud que el profesional en enfermería debía resolver, a pesar de los cambios acelerados se mantenía la figura de la instructora como responsable de la formación del enfermero.

Fue a partir de la 3ra Revolución Educacional, con el surgimiento de la universalización de la educación superior, que la enseñanza de la enfermería adquiere características especiales. A partir de ello, fue necesario reforzar la formación de los profesionales en su propio puesto de trabajo, bajo la tutela de aquellos especialistas de la enfermería más competentes integralmente. Así, este profesional que venía, desde varios años atrás atendiendo a los estudiantes en etapas de prácticas preprofesionales, adquiere otras responsabilidades; ahora a su desempeño profesional se le agrega la docencia, para lo que requiere preparación en un grupo de elementos del conocimiento que no poseía, relacionado con las Ciencias Pedagógicas.

De esta manera surge el profesor-tutor de la carrera de enfermería. Como ha podido apreciarse, la formación de la enfermería en Cuba ha tenido un alto componente práctico, por lo que no se puede negar el enriquecimiento recibido con la incorporación de contenidos inclinados a una formación teórica, básica y general, se ha mantenido históricamente al punto que hoy se manifiesta como una tendencia esencial del proceso. Como escenarios pedagógicos esenciales desde el principio han fungido las áreas asistenciales: hospitales y policlínicos.

Al mismo tiempo uno de los componentes personales esenciales lo ha constituido el especialista en ejercicio, que junto al profesor universitario (Instructor) –

sobre todo en los últimos 35 años - han sido responsables de la modelación del profesional de la enfermería.

1.2.1. Papel del profesor-tutor en la formación del licenciado en enfermería

Desde que comenzó a impartirse la enfermería de manera profesional ha ido adquiriendo cada vez mayor relevancia la discusión en torno a la profesionalización de la misma. Lo que antes era un oficio, donde la formación se limitaba básicamente al aprendizaje de técnicas para el cuidado y cumplimiento de órdenes prescritas, hoy es un proceso complejo que busca desarrollar un currículum integrado que posibilite la articulación teoría-práctica, de manera que favorezca el aprendizaje significativo y la formación de profesionales.

Si se aborda específicamente la formación profesional en la práctica clínica, se podría describir la relación que generalmente se establece entre el alumno y su profesor-tutor de prácticas como una relación vertical y unidireccional, en donde el primero asume una posición inferior al segundo, tanto por su falta de conocimientos, como por su inexperiencia en esa área específica de enfermería, en donde el profesor-tutor es quien posee el saber para poder actuar.

A partir del curso 2003-2004 en el Nuevo Modelo de Formación Pedagógica para la carrera de Licenciatura en Enfermería, se considera al profesor-tutor como un factor fundamental en la concepción de la enseñanza tutelar. Esta responsabilidad implica a la vez un alto honor, un reto en los momentos actuales, por lo que ha de ser un abanderado de la revolución.

En la formación del licenciado en enfermería, el profesor-tutor desempeña un papel significativo en tanto este se convierte en: El modelo a seguir por los estudiantes, orienta a los estudiantes en el proceso formativo asesora a los estudiantes en el área de investigación, dirige el proceso de formación de los estudiantes como parte de la educación en el trabajo y desarrolla valores en los estudiantes.

1.2.2 El proceso formativo del profesor-tutor para la carrera de enfermería

La Educación Médica Superior, como parte de la Universidad cubana desarrolla el proceso formativo de enfermeros y enfermeras, basado en una concepción flexible, que satisfaga las carencias y necesidades crecientes en las distintas unidades docente-asistenciales.

Rodriguez (2015), menciona que en la carrera de Licenciatura en Enfermería a inicios el plan A y B tenía bien definido en su diseño curricular la asignatura de Pedagogía, que si bien no dotaba al Licenciado de todas las herramientas para cumplir con su perfil docente, le ofrecía elementos esenciales. En la década de los `90 desaparece dicha asignatura del plan de estudios C y se retoma con un insuficiente número de horas en el 2004, en el plan D, que posteriormente se ha ido perfeccionando con el rediseño del plan D, pero aún resulta insuficiente para su preparación como profesor-tutor.

Este modelo de formación se caracteriza por una temprana vinculación laboral del educando, que ha de producirse una vez concluidos sus estudios como técnico medio, de forma tal que a partir de ese momento su formación continua en cursos por encuentros. La singularidad de este modelo que lo diferencia de los anteriores, es que en la disciplina rectora una parte importante del programa formativo se cumple en el período de ínter encuentros, en los escenarios laborales reales, con la participación del profesor-tutor el cual adquiere en este modelo un papel relevante en la educación e instrucción de los educandos.

El plan de estudio “D” para la formación del Licenciado en Enfermería tiene como base dos principios que son los pilares fundamentales de la formación de profesionales de la salud en Cuba: la unidad de la educación y de la instrucción y la vinculación del estudio con el trabajo, la que se concreta en la educación en el trabajo, como forma organizativa fundamental del proceso formativo.

Estos principios han de tener su expresión concreta en la realización de dicho proceso. De ahí que los mismos deban ser debidamente comprendidos por todos los que asumen la función docente, de manera que a través de su trabajo puedan lograr que el proceso se oriente, con la participación de todas las disciplinas, al logro de un

desempeño profesional integral del futuro egresado, dotándolo de los conocimientos, las habilidades y los valores que le permitan una adecuada actuación profesional en cualquiera de los puestos de trabajo que se le asignen.

Si bien existen determinadas disciplinas y asignaturas que contribuyen predominantemente a alguno de estos aspectos, desde el punto de vista metodológico es relevante que la totalidad de los colectivos docentes se sientan comprometidos con el desarrollo integral del estudiante.

El eje de esa estrategia de formación integral es la asignatura enfermería, que en su carácter de disciplina principal integradora se extiende a lo largo de la carrera con catorce asignaturas en el currículo base (incluidas las dos etapas de práctica profesional, el nivel técnico y nivel superior), la educación en el trabajo, que es su forma organizativa docente principal, representa más del sesenta por ciento del fondo de tiempo total de la carrera, lo que pone en evidencia el notable impacto que ha de tener la misma en el pleno logro de las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora del proceso formativo, donde la formación integral del profesor-tutor, tiene un espacio importante y necesario, el cual no se le está proporcionando (Rodríguez, 2015).

Para el caso de México, en la currícula de la Licenciatura en Enfermería en todas las universidades generalmente se incluye la asignatura “Docencia en Enfermería” tomando como modelo a la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dicha asignatura tiene como objetivo introducir al alumno en el campo de la educación y la docencia, abordando los fundamentos básicos de la educación y la docencia para sentar las bases didácticas – pedagógicas de la construcción de una propuesta de intervención educativa (UNAM, 2016).

CAPÍTULO II MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Metodología

El diseño del estudio fue de tipo transversal, descriptivo. La población de estudio fueron los alumnos de tercer semestre del grupo “A” y “B” de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad del Papaloapan Campus Tuxtepec, de la asignatura de Crecimiento y Desarrollo en la práctica clínica. El estudio se desarrolló durante el mes de febrero de 2016, tras finalizar el alumno su primera experiencia de las prácticas clínicas en instituciones educativas.

Con el propósito de disminuir en la medida de lo posible los sesgos de información, la encuesta se aplicó cuando los alumnos habían sido evaluados y las calificaciones finales ya habían sido entregadas. La participación en el estudio fue voluntaria y los cuestionarios fueron auto aplicados, el mismo día y a la misma hora por docentes de la práctica clínica. Con el propósito de garantizar la confidencialidad de la información la encuesta no incluyó datos de identificación del alumno ni del profesor.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario de 22 ítems y constó de cinco variables:

La primera examinó sobre **la dinámica de la enseñanza** que se dio entre el docente y los alumnos, para este propósito se preguntó si la dinámica establecida por el profesor permitió que los alumnos aprendieran a través de la reflexión y el análisis de su propia experiencia, si se fomentó el aprendizaje como un proceso de crecimiento y cambio, si se promovió la independencia y responsabilidad, si los conocimientos aprendidos ayudaron a resolver problemas prácticos de aprendizaje y, si los nuevos conocimientos fueron congruentes con las ideas, creencias y experiencias del alumno.

La segunda variable se enfocó a conocer **las características del docente**, se preguntó si el profesor motivó al alumno a aprender, si fue más participativo que autoritario, si se centró en la construcción de la verdad más que en repetir conocimientos ya probados, si demostró conocimiento multidisciplinario más que

unidisciplinario, si fomentó la organización de grupos de trabajo y si atendió los problemas personales de los estudiantes y no son estrictamente académicos.

La tercera exploró cómo **los contenidos temáticos de la asignatura se relacionan con la práctica diaria de la profesión**, aquí se interrogó si los contenidos de la asignatura integran las teorías, conceptos y metodologías de manera pertinentes, si los conocimientos adquiridos son de utilidad para interpretar la realidad a través de significados y si los contenidos temáticos tienen un orden lógico.

En la cuarta variable se indagó sobre **los tipos de aprendizajes que se obtuvieron en la asignatura**, para tal fin se preguntó si considera el alumno que el aprendizaje obtenido le servirá para desarrollar habilidades de clínicas que podrá aplicar, si los conocimientos adquiridos le permitirán continuar aprendiendo, si los conocimientos obtenidos le permite volver sobre contenidos anteriores y reabordarlos con mayor profundidad y si considera que el aprendizaje le dará habilidades para la solución de problemas lo cual le permiten ir más allá de la información.

En la última se investigó sobre la **evaluación de los aprendizajes**, se examinó la evaluación que se realizó de acuerdo al programa de la asignatura, los criterios de evaluación se definieron claramente con base a los objetivos de la asignatura, se realizó la evaluación al inicio, durante y al finalizar.

2.2 Universo de estudio

El presente estudio se realizó a dos grupos de estudio a los alumnos del tercer semestre grupo "A" y "B" de la Licenciatura en Enfermería, Campus Tuxtepec, quienes realizaron práctica clínica de Crecimiento y Desarrollo, en dos instituciones educativas: la Escuela Telesecundaria Dr. Víctor Bravo Ahuja, ubicada en la colonia Jardines y en la Escuela Telesecundaria Adolfo López Mateo, ubicada en la colonia el Adolfo López Mateo; ambas instituciones educativas ubicada en la ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

2.3 Variables a estudiar

Para la realización del trabajo de investigación fueron elegidas cinco variables sobre la Estrategia de enseñanza constructivistas en la asignatura de crecimiento y desarrollo, a continuación se detallan cada una de ellas en el cuadro No.1.

Cuadro No. 1. Variables de estudio

Variable de estudio	
Dinámica de enseñanza	Elementos o técnicas empleados por el docente, necesarios para que el aprendizaje sea eficaces en el estudiante.
Característica del docente	En lo que respecta a las características docente son: <ul style="list-style-type: none">• Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del estudiante.• Usa materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables.• Usa terminología cognitiva tal como: Clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar.• Investiga acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.• Desafía la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre los y las estudiantes.
Contenidos temáticos y su relacionan con la práctica diaria de la profesión	Los contenidos de la asignatura si se integran: teorías, conceptos y metodologías de acuerdo al plan de estudio; y la carpeta clínica tiene u orden lógico
Aprendizajes promovidos en la asignatura	Acción por parte del estudiante que consiste en el empleo de medios o técnicas utilizados para influir en su aprendizaje.
Evaluación de los aprendizajes de la asignatura	Que el docente le motivo a desarrollar, aprender y resolver habilidades teóricas y prácticos durante su formación.

Fuente: Elaboración propia con información de la revisión bibliográfica.

2.4 Instrumento para obtener la información

Para llevar a cabo la recopilación de la información sobre la aplicación del enfoque constructivista en el aprendizaje de la asignatura de crecimiento y desarrollo

de programa académico de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad del Papaloapan, Campus Tuxtepec. Se utilizó un cuestionario denominado “Estrategias de enseñanza constructivistas en la asignatura de crecimiento y desarrollo” (ver anexo), debido a que ya existía un cuestionario similar, lo que permitió obtener la información de las cinco variables que se muestran a continuación en la cuadro No.2.

Una vez obtenida las variables se elaboró un cuestionario respectivo, mismo que se integró de 22 ítems. Las preguntas se contestaron con la escala tipo Likert de cinco puntos que fueron en un continuum de: 1) “nunca”; 2) “casi nunca”; 3) “la mitad de las veces”; 4) “casi siempre”; y 5) “siempre”.

Cuadro No. 2. Variables e ítems analizados en la investigación

a) Dinámica de la enseñanza
La dinámica establecida permitió que aprendieras a través de la reflexión y el análisis de tu propia experiencia TEORICA.
La dinámica establecida fomentó tu aprendizaje como un proceso de crecimiento y cambio profesional.
Fomentó tu independencia y responsabilidad.
La dinámica establecida fue útil y te ayudó a resolver problemas prácticos de aprendizaje
Promovió que los nuevos conocimientos fueran congruentes con tus ideas, creencias y experiencias.
b) Característica del docente
El profesor te motivó a aprender.
Fue más participativo que autoritario
Se centró en la construcción de la verdad más que en repetir conocimientos ya probados.
Demostró conocimiento multidisciplinario más que unidisciplinario.
Fomentó la organización de grupos de trabajo
Atendió los problemas personales de los estudiantes y no son estrictamente académicos
c) Contenidos temáticos y su relacionan con la práctica diaria de la profesión
Los contenidos de la asignatura integran las teorías, conceptos y metodologías de manera pertinentes.
Los conocimientos adquiridos son de utilidad para interpretar la realidad a través de significados
Los contenidos temáticos de la carpeta clínica tienen un orden lógico
d) Aprendizajes promovidos en la asignatura
Consideras que el aprendizaje obtenido te servirá para desarrollar habilidades de investigación que podrás aplicar.
Los conocimientos adquiridos te permitirán continuar aprendiendo.
Consideras que los conocimientos obtenidos te permiten volver sobre contenidos anteriores y reabordarlos con mayor profundidad.
Consideras que el aprendizaje te dio habilidades para la solución de problemas lo cual le permiten ir más allá de la información.
e) Evaluación de los aprendizajes de la asignatura
La evaluación de la asignatura se realizó de acuerdo al programa de la asignatura.
Los criterios de evaluación se definieron claramente con base a los objetivos de la asignatura.
Te evaluaron al inicio, durante y al final de la asignatura.
Los resultados de estas evaluaciones te fueron comunicados oportunamente y se te dio retroalimentación para mejorar tu aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con información de la revisión bibliográfica.

2.5 Análisis y tratamiento de la información

La ejecución de este trabajo sienta las bases en el método estadístico iniciando con la recopilación de datos a través de la aplicación de cuestionario a los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad del Papaloapan. Una vez realizando lo anterior se procedió a la construcción de una base de datos por medio de herramientas estadísticas como el programa Excel y SPSS con el cual se obtuvieron cuadros, gráficos, porcentajes y valores medios.

Los resultados en todos los casos se presentan agrupados de acuerdo a las cinco variables estudiadas, para ello primero se realiza un análisis general y en seguida se efectúa una comparación por los dos grupos de estudio "A" y "B".

CAPÍTULO III RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez analizada e interpretada la información recabada del trabajo de campo se obtuvieron los siguientes resultados, mismos que se presentan y describen en los dos apartados que comprende este capítulo: en primer lugar se describen los resultados por variables y su respectivo cuadro por cada ítem calculando el valor medio de cada ítem, tomando en cuenta sólo las opciones de casi siempre y siempre.

3.1 Aspectos generales

La población estudiada es homogénea respecto al sexo debido que el 56.25% son mujeres y el 43.75% son hombres, cuya edad oscila en un rango de 18 a 25 años, siendo la edad media de 20.35 años; el 100% son alumnos que cursaron el tercer semestre de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad del Papaloapan.

3.1.1 Variable 1: Dinámica de la enseñanza

Esta variable examinó sobre la *dinámica de la enseñanza* que se dio entre el docente y los alumnos, si la dinámica establecida por el profesor le permitió que el alumno aprendiera a través de la reflexión y el análisis de su propia experiencia, si él fomentó el aprendizaje como un proceso de crecimiento y cambio. El Cuadro No.3 muestra la evaluación de los ítems correspondientes:

Con respecto al primer ítem, el 47.91% (23) de los encuestados afirmó que *casi siempre a siempre* la dinámica que se estableció permitió un aprendizaje a través de la reflexión y el análisis de su experiencia teórica, sin embargo, llama la atención que el 52.08% (25) mencionó que lo anterior sucedió en el rango *casi nunca a la mitad de las veces*, situación que denota aspectos importantes para mejorar.

En cuanto al segundo ítem, la dinámica establecida para fomentar el aprendizaje como un proceso de crecimiento y cambio profesional el 62.5% (30) afirmó que esto ocurrió entre *casi siempre y siempre*, en menor medida el 37.5% (18) estableció que *casi nunca a la mitad de las veces* no mostraba un crecimiento y cambio profesional en el aprendizaje.

Al examinar el tercer ítem, el 64.58% (31), afirmó que *casi siempre a siempre* el docente fomentó su independencia y responsabilidad, mientras que el resto 35.41% (17) *casi nunca a la mitad de las veces*.

En el cuarto ítem, el 62.5% (30), mencionaron que *casi siempre a siempre* el docente ayudó a resolver problemas prácticos de aprendizaje, el resto *casi nunca a la mitad de las veces* con un 37.5% (18).

En el ítem cinco, el 56.25% (27) muestra que *casi siempre a siempre* promovió que los nuevos conocimientos fueran congruentes con las ideas, creencias y experiencia, pero el 43.75% (21) dijo que *casi nunca a la mitad de las veces* el docente no fue congruente.

Cuadro No. 3. Proporción y valores medios de la variable Dinámica de enseñanza

Dinámica de enseñanza	Nunca	Casi nunca	La mitad de las veces	Casi siempre	Siempre	Valor medio
1. La dinámica establecida permitió que aprendieras a través de la reflexión y el análisis de tu propia experiencia TEORICA.	5 (10.41%)	7 (14.58%)	13 (27.08%)	19 (39.58%)	4 (8.33%)	3.20
2. La dinámica establecida fomentó tu aprendizaje como un proceso de crecimiento y cambio profesional.	0 (0.0%)	3 (6.25%)	15 (31.25%)	16 (33.33%)	14 (29.16%)	3.85
3. Fomentó tu independencia y responsabilidad.	0 (0.0%)	3 (6.25%)	14 (29.16%)	15 (31.25%)	16 (33.33%)	3.91
4. La dinámica establecida fue útil y te ayudó a resolver problemas prácticos de aprendizaje	0 (0.0%)	11 (22.91%)	7 (14.58%)	18 (37.5%)	12 (25%)	3.64
5. Promovió que los nuevos conocimientos fueran congruentes con tus ideas, creencias y experiencias.	0 (0.0%)	6 (12.5%)	15 (31.25%)	14 (29.16%)	13 (27.08%)	3.70

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta

El ítem con la puntuación media más alta (3.91), corresponde a que los alumnos consideran que *casi siempre* la *dinámica de enseñanza* fomentó su independencia y

responsabilidad. Y el ítem más bajo (3.20), afirmó que *la mitad de las veces* la dinámica establecida permitió que aprendieras a través de la reflexión y el análisis de tu propia experiencia teórica.

3.1.2 Variable 2: Característica del docente

En esta variable se analizó la *característica del docente*, refiriéndose al docente con una actitud participativa que autoritaria, su conocimiento multidisciplinario que unidisciplinario, y que se centre más en la construcción de la verdad más que en repetir los conocimientos ya establecidos. A continuación se muestran los resultados en el cuadro No.4:

En el ítem seis, de los alumnos entrevistados el 60.41% (29) refirió que *casi siempre a siempre* el docente lo motivo a aprender, mientras que el resto 39.58% (19) dijo que *nunca a la mitad de las veces*.

Si analizamos el ítem siete, los resultado muestran que el 58.33% (28) *casi siempre a siempre* el docente tiene una actitud más participativa, y el resto 41,66% (20), *nunca a la mitad de las veces* mostró una actitud autoritario, situación que debe mejor.

En el ítem ocho, los resultado arrojados es que 54.16% (26), *casi siempre a siempre* declararon que el docente se centró en la construcción de la verdad más que en repetir los conocimientos ya probados y, el 45.5% (21) afirmó que *nunca a casi nunca* el docente se centró en repetir conocimientos ya aprobados.

Al examinar los resultado del ítem nueve, el 60.41% (29), mostró que *casi siempre a siempre* los alumnos expresaron que el docente tiene un conocimiento multidisciplinario y el 39.58% (19), afirmó que *nunca a la mitad de las veces* el docente tiene un conocimiento unidisciplinario.

En cuanto al ítem diez, muestra que el 70.83% (34) *casi siempre a siempre* el docente fomentó la organización de grupos de trabajo. Lo que significa que el trabajo colaborativo pone en juego las diferentes habilidades de los alumnos, reportándoles mayores beneficios que el trabajo individual, pero el 29.23% (14),dijo que *casi nunca a la mitad de las vece* fomentó grupos de trabajos.

En el ítem once, el 54.16% (26) dijeron que *casi siempre* a *siempre* el docente atendió los problemas personales de los estudiantes y no sólo estrictamente académicos, sin embargo, el 45.91% (22), dijo que *casi nunca* el docente no atendió problemas personales.

Cuadro No. 4. Proporción y valores medios de la variable Característica del docente

	Nunca	Casi nunca	La mitad de las veces	Casi siempre	Siempre	Valor medio
6. El profesor te motivó a aprender.	2 (4.16%)	9 (18.75%)	8 (16.66%)	5 (10.41%)	24 (50%)	3.8
7. Fue más participativo que autoritario	1 (2.08%)	7 (14.58%)	12 (25%)	14 (29.16%)	14 (29.16%)	3.68
8. Se centró en la construcción de la verdad más que en repetir conocimientos ya probados.	0	6 (12.5%)	16 (33.3%)	14 (29.16%)	12 (25%)	3.66
9. Demostró conocimiento multidisciplinario más que unidisciplinario.	2 (4.2%)	5 (10.4%)	12 (25%)	13 (27.08%)	16 (33.33%)	3.75
10. Fomentó la organización de grupos de trabajo	1 (2.1%)	4 (8.33%)	9 (18.8%)	15 (31.25%)	19 (39.58%)	3.97
11. Atendió los problemas personales de los estudiantes y no son estrictamente académicos	2 (4.2%)	9 (18.8%)	11 (22.91%)	17 (35.41%)	9 (18.8%)	3.45

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta

En el ítem con la puntuación media más alta (3.97), afirmó a que *casi siempre* la *característica del docente* fomentó la organización de grupos de trabajo. Y el ítem más bajo (3.45), muestra que *la mitad de las veces* la *característica del docente* establecida atendió los problemas personales de los estudiantes y no son estrictamente académicos.

3.1.3 Variable 3: Contenidos temáticos y su relación con la práctica diaria de la profesión

En cuanto esta variable se interrogó los contenidos, las teorías, conceptos y metodología, conocimiento teórico y práctico, se muestra los resultados en el cuadro No.5:

El ítem doce muestra que el 64.58% (31), de los alumnos afirmó que *casi siempre a siempre* la asignatura integra teorías, conceptos y metodologías y el resto 35.41% (17), de *nunca a la mitad de la veces* integran teorías de manera pertinentes.

Con respecto al ítem trece, muestra que el 70.83%(34), refieren que *casi siempre a siempre* los conocimientos adquiridos son de utilidad para interpretar la realidad a través del aprendizaje significados. El 29.16%(14), dijo que *nunca a la mitad de las veces* el docente muestran conocimientos adquiridos.

Mientras en el ítem catorce el 85.41% (41), de los alumnos afirmó que *casi siempre a siempre* los contenidos temáticos de la carpeta clínica tiene un orden lógico y el 14.58% (7), *la mitad de las veces* la carpeta clínica tiene un orden lógico.

Cuadro No. 5. Proporción y valores medios de la variable Contenidos temáticos de la asignatura y su relación con la práctica diaria de la profesión

	Nunca	Casi nunca	La mitad de las veces	Casi siempre	Siempre	Valor medio
12. Los contenidos de la asignatura integran las teorías, conceptos y metodologías de manera pertinentes.	0	5 (10.41%)	12 (25%)	22 (45.83%)	9 (18.8%)	3.72
13. Los conocimientos adquiridos son de utilidad para interpretar la realidad a través de significados	0	7 (14.58%)	7 (14.58%)	16 (33.33%)	18 (37.5%)	3.93
14. Los contenidos temáticos de la carpeta clínica tienen un orden lógico	0	0	7 (14.58%)	17 (35.41%)	24 (50%)	4.35

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta

En el ítem con la puntuación media más alta (4.35), corresponde a que los alumnos consideran que *casi siempre* los contenidos temáticos de la carpeta clínica tienen un orden lógico. Y el ítem más bajo (3.72), afirmó que *la mitad de las veces a casi siempre* los contenidos de la asignatura integran las teorías, conceptos y metodologías de manera pertinentes.

3.1.4 Variable 4: Aprendizajes promovidos en la asignatura

En la cuarta variable se analizó sobre los tipos de aprendizajes que se obtuvieron en la asignatura, el cuadro No.6 muestra los resultados de los ítems:

Con respecto al quince ítem, el 79.16% (38), de los estudiantes afirmaron que *casi siempre a siempre* consideran que el aprendizaje obtenido le servirá para desarrollar habilidades teóricas que podrás aplicar. El 20.83% (10), dijo que *casi nunca* el docente no desarrollo habilidades de aprendizajes.

Al examinar el dieciséis ítem, el 91.66% (44), afirmó que *casi siempre a siempre* manifestaron que los conocimientos adquiridos les permite continuar aprendiendo en la práctica diaria. Y el resto 8.33% (4), *la mitad de las veces* el conocimiento adquirido le permite seguir aprendiendo.

En el diecisiete ítem, el 79.16% (38) mencionaron que *casi siempre a siempre* consideras que los conocimientos obtenidos les permiten volver sobre contenidos anteriores y reabordarlos con mayor profundidad. El 20.82% (10), afirmó que *la mitad de las veces* los conocimientos obtenidos les permite reabordarlos.

El siguiente ítem dieciocho, el 70.83% (34), dijo que *casi siempre* considera que el aprendizaje le dio habilidades para la solución de problemas lo cual le permiten ir más allá de la información. El 29.16% (14), afirmó que *la mitad de las veces* el aprendizaje le dio habilidades para continuar aprendiendo.

Cuadro No. 6. Proporción y valores medios de la variable Aprendizajes promovidos

	Nunca	Casi nunca	La mitad de las veces	Casi siempre	Siempre	Valor medio
15. Consideras que el aprendizaje obtenido te servirá para desarrollar habilidades teóricas que podrás aplicar.	0	1 (2.08%)	9 (18.75%)	11 (22.91%)	27 (56.25%)	4.33
16. Los conocimientos adquiridos te permitirán continuar aprendiendo.	0	1 (2.08%)	3 (6.25%)	12 (25%)	32 (66.66%)	4.56
17. Consideras que los conocimientos obtenidos te permite volver sobre contenidos anteriores y reabordarlos con mayor profundidad.	0	2 (4.16%)	8 (16.66%)	17 (35.41%)	21 (43.75%)	4.18
18. Consideras que el aprendizaje te dio habilidades para la solución de problemas lo cual le permiten ir más allá de la información.	0	4 (8.33%)	10 (20.83%)	19 (39.58%)	15 (31.25%)	3.93

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta

En el ítem con la puntuación media más alta (4.56), afirmó a que *siempre* los conocimientos adquiridos le permitirán continuar aprendiendo. Y el ítem más bajo (3.93), muestra que *la mitad de las veces a casi siempre* el estudiante considera que el aprendizaje le dio habilidades para la solución de problemas lo cual le permiten ir más allá de la información.

3.1.5 Variable 5: Evaluación de los aprendizajes de la asignatura

En este último apartado se evaluaron los aprendizajes de la asignatura, que a continuación se muestran los ítems en el cuadro No.7:

Se observa en el ítem diecinueve que el 64.58% (31), de los alumnos afirmaron que *casi siempre a siempre* la evaluación de la asignatura se realizó de acuerdo al programa de la asignatura. El resto 35.41% (17), muestran que *casi nunca* la evaluación se realizó de acuerdo al programa de estudio.

Así mismo en el ítem veinte, 70.83% (34) dijeron que *casi siempre a siempre* los criterios de evaluación se definieron claramente con base a los objetivos de la

asignatura. El 29.15% (14) *casi nunca a la mitad de las veces* los criterios de evaluación se definieron claramente.

En cuanto al ítem veintiuno, 83.33% (40) mencionan *casi siempre a siempre* los alumnos fueron evaluados al inicio, durante y al final de la asignatura. El 16.66% (8) afirmó que *casi nunca a la mitad de las veces* el docente no los evaluó al inicio y al final de la asignatura.

En el último ítem, el 64.58% (31) afirmaron que *casi siempre a siempre* los alumnos les fueron comunicados oportunamente los resultados de las evaluaciones y se dio retroalimentación para mejorar su aprendizaje. Y el resto 35.41% (17) los alumnos afirman que *nunca a la mitad de las veces* los resultados de la evaluaciones no le fueron comunicados en tiempo y forma.

Cuadro No. 7. Proporción y valores medios de la variable Evaluación de los aprendizajes

	Nunca	Casi nunca	La mitad de las veces	Casi siempre	Siempre	Valor medio
19. La evaluación de la asignatura se realizó de acuerdo al programa de la asignatura.	1 (2.08%)	7 (14.58%)	9 (18.75%)	12 (25%)	19 (39.58%)	3.85
20. Los criterios de evaluación se definieron claramente con base a los objetivos de la asignatura.	1 (2.08%)	5 (10.41%)	8 (16.66%)	19 (39.58%)	15 (31.25%)	3.87
21. Te evaluaron al inicio, durante y al final de la asignatura.	0	2 (4.16%)	6 (12.5%)	16 (33.33%)	24 (50%)	4.29
22. Los resultados de estas evaluaciones te fueron comunicados oportunamente y se te dio retroalimentación para mejorar tu aprendizaje.	2 (4.16%)	6 (12.5%)	9 (18.75%)	14 (29.16%)	17 (35.41%)	3.79

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta

El ítem con la puntuación media más alta (4.29), corresponde a que los alumnos consideran que *casi siempre* los docentes los evaluaron al inicio, durante y al final de

la asignatura. Y el ítem más bajo (3.79), afirmó que *la mitad de las veces a casi siempre* los resultados de estas evaluaciones te fueron comunicados oportunamente y se te dio retroalimentación para mejorar tu aprendizaje.

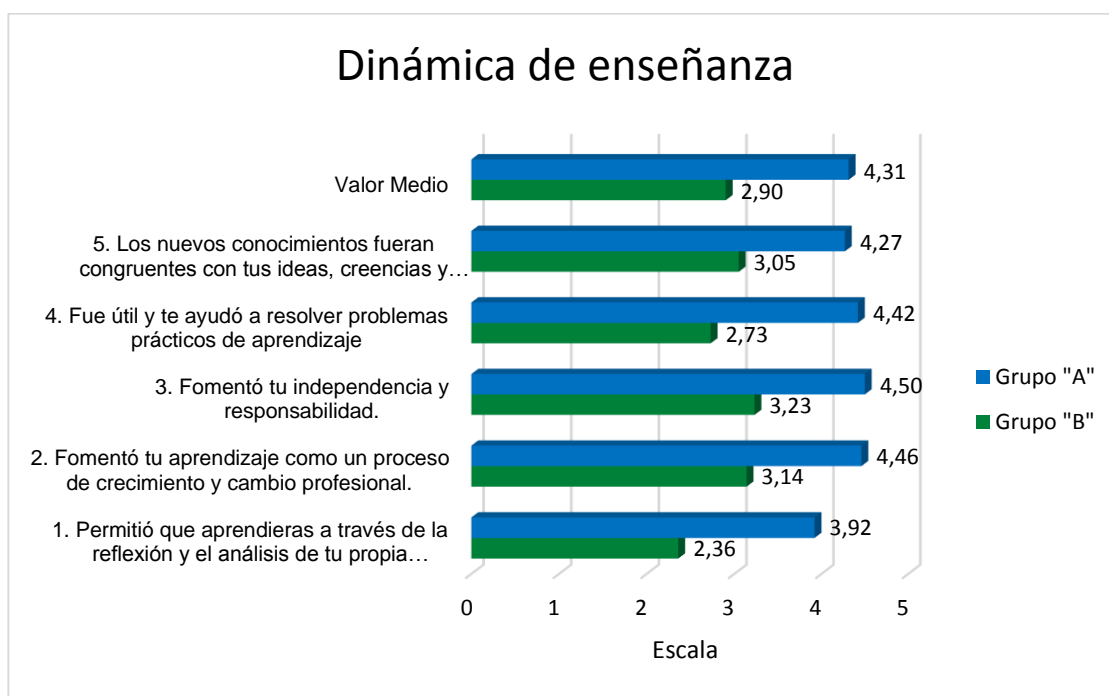
3.2 Evaluación de variables por grupos de estudio

En la sección anterior se efectuó una evaluación global de los ítems que conformaron a cada una de las variables analizadas, sin embargo, a fin de profundizar en el conocimiento de la situación estudiada en esta sección se efectúa un análisis comparativo de la evaluación de las variables desde el punto de vista de los dos grupos que participaron en el estudio.

3.2.1 Comparación por grupo de la variable 1: Dinámica de la enseñanza

La figura No.1 muestra que el grupo "A" otorgó una puntuación media mayor a la variable *dinámica de enseñanza* (4.31), misma que significa que los encuestados afirmaron que *casi siempre* la enseñanza que se dio entre el docente y los alumnos de la asignatura de crecimiento y desarrollo fue buena, lo cual le permitió al alumno aprender y construir nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados, así como clarificar y ordenar sus ideas, crear sus propias conclusiones, ser más responsables e independientes.

Figura No. 1. Valores medios de la variable Dinámica de la enseñanza por grupos de estudio "A" y "B"



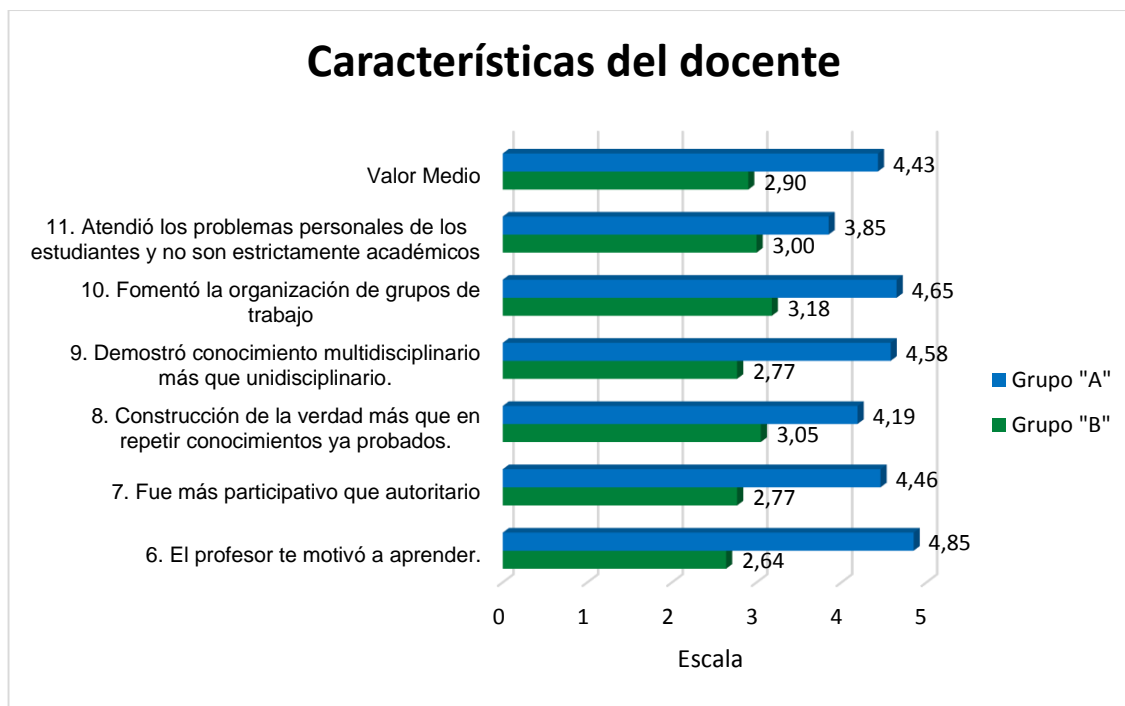
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario

Mientras que en el grupo “B” se obtuvieron valores medios muy bajos (2.90), es decir que los alumnos afirmaron que *casi nunca a la mitad de las veces* la enseñanza se dio entre el docente. De manera más analítica y a modo de confirmar las puntuaciones medias generales de la variable anterior, en la misma figura se muestran los valores medios de los ítems por grupos en el cual los valores menores fueron asignados por el grupo B en todos los casos.

3.2.2 Comparación por grupo de la variable 2: Características del docente

En la figura No.2 se muestra que el grupo “A” tiene un alto valor medio en la variable la *características del docente* (4.43), los encuestados afirman que *casi siempre* el docente tiene una actitud más participativa que autoritaria, que su bagaje de conocimiento es multidisciplinario, lo que le permite al alumno que se centre en la construcción de la verdad más que en repetir los conocimientos. Si bien el constructivismo promueve la exploración libre del estudiante dentro de un marco o una estructura dada, misma que puede ser de un nivel sencillo hasta un nivel más complejo en el cual es conveniente que los estudiantes desarrollen actividades centradas en sus habilidades y así puedan consolidar sus aprendizajes acordes a la profesión de enfermería la cual se encarga de proporcionar cuidados para proteger la vida, promover la salud y aliviar el dolor en personas familias, colectivos humanos tanto a personas sanas como enfermas.

Figura No. 2. Valores medios de la variable Características del docente por grupos de estudio “A” y “B”



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario

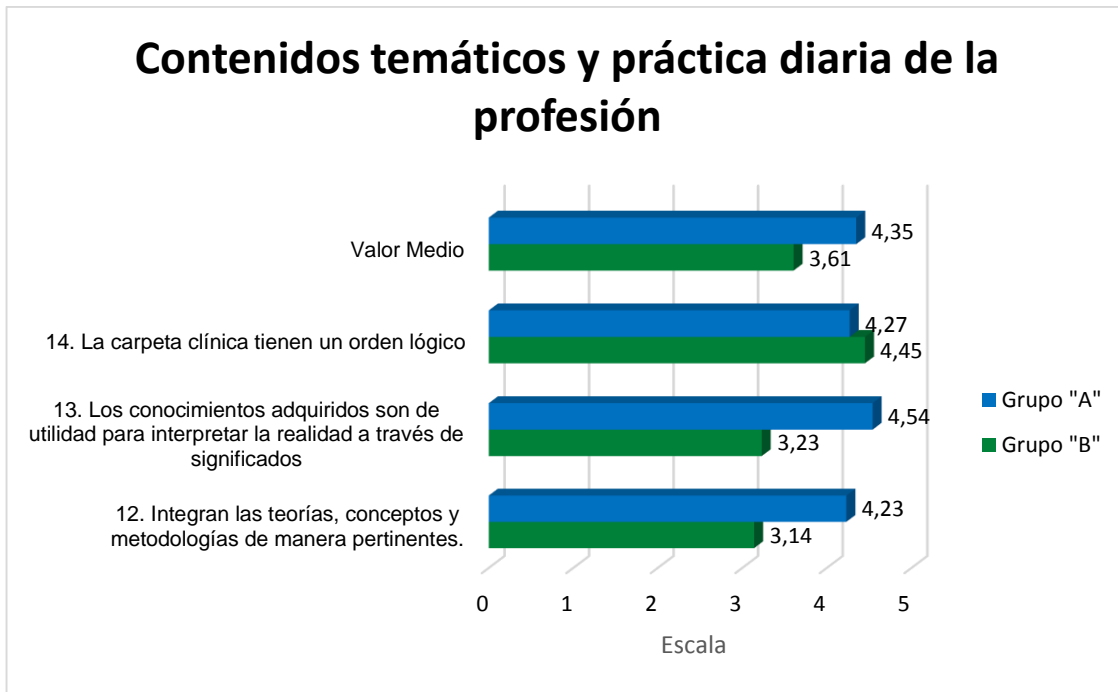
Lo que se observó en el grupo “B” (2.90), manifestó que *casi nunca a la mitad de las veces* el docente no los motivó a aprender, a construir conocimientos y a no organizar grupos de trabajos. De manera más analítica y a modo de confirmar las puntuaciones medias generales de la variable anterior, en la figura se muestran que los valores menores fueron asignados por el grupo B en todos los ítems.

3.2.3 Comparación por grupo de la variable 3: contenidos temáticos y su relación con la práctica diaria de la profesión

La figura No.3 muestra al grupo “A” con una puntuación media de (4.35), que corresponde a *casi siempre* los alumnos consideran que los contenidos temáticos de la asignatura integran teorías, conceptos y que los aprendizajes promovidos les permiten integrar conocimientos con las diferentes asignaturas, así como los conocimientos obtenidos les permite seguir aprendiendo o bien seguir buscando más información; ya que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del

individuo, donde el papel del docente es minimizado y reducido a un simple ejecutor de programas tal como se ve en el paradigma cognitivo.

Figura No. 3. Valores medios de la variable Contenido temático y la práctica diaria por grupos de estudio “A” y “B”



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario

Sin embargo en el grupo “B” se obtuvieron valor medio de (3.61), es decir que los alumnos afirmaron que sólo *la mitad de las veces a casi siempre* mostró relación con la teoría y la práctica diaria. De manera más analítica y a modo de confirmar las puntuaciones medias, en la misma figura se muestran los valores medios de los ítems por grupos en el cual los valores menores fueron:

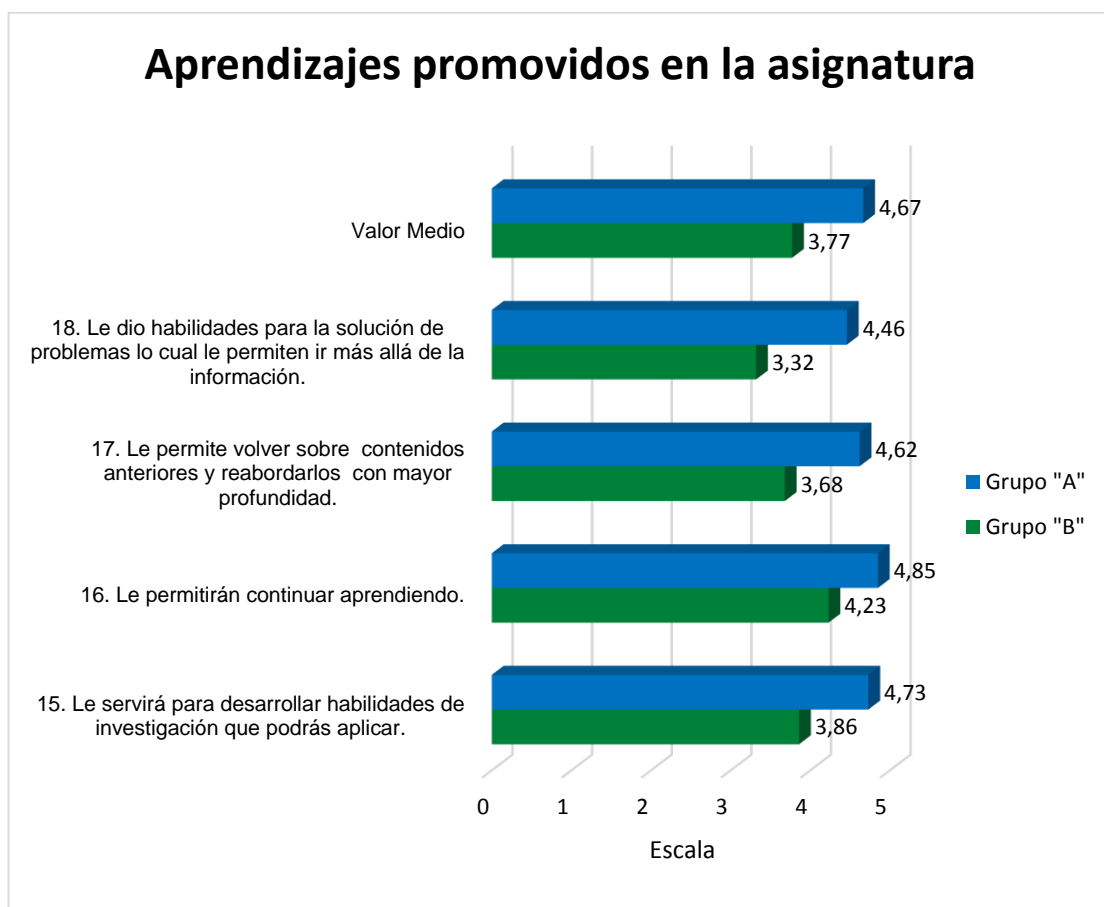
El ítem doce muestra el valor medio de (3.14), de los alumnos afirmó que *la mitad de las veces* consideran que la asignatura integra teorías, conceptos y metodologías.

Con respecto al ítem trece, el valor medio de (3.23), los alumnos refieren *la mitad de las veces* los conocimientos son de utilidad para interpretar la realidad.

3.2.4 Comparación por grupo de la variable 4: Aprendizajes promovidos en la asignatura

La figura No.4 muestra al grupo "A" con una puntuación media de (4.67), es decir, tiene un excelente indicador lo que va de *casi siempre* a *siempre* el docente se preocupan por el desarrollo de habilidades cognitivas y meta cognitivas para motivar al alumno por el interés por la investigación como fuente del conocimiento disciplinar.

Figura No. 4. Valores medios de la variable Aprendizajes promovidos en la asignatura por grupos de estudio "A" y "B"



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario

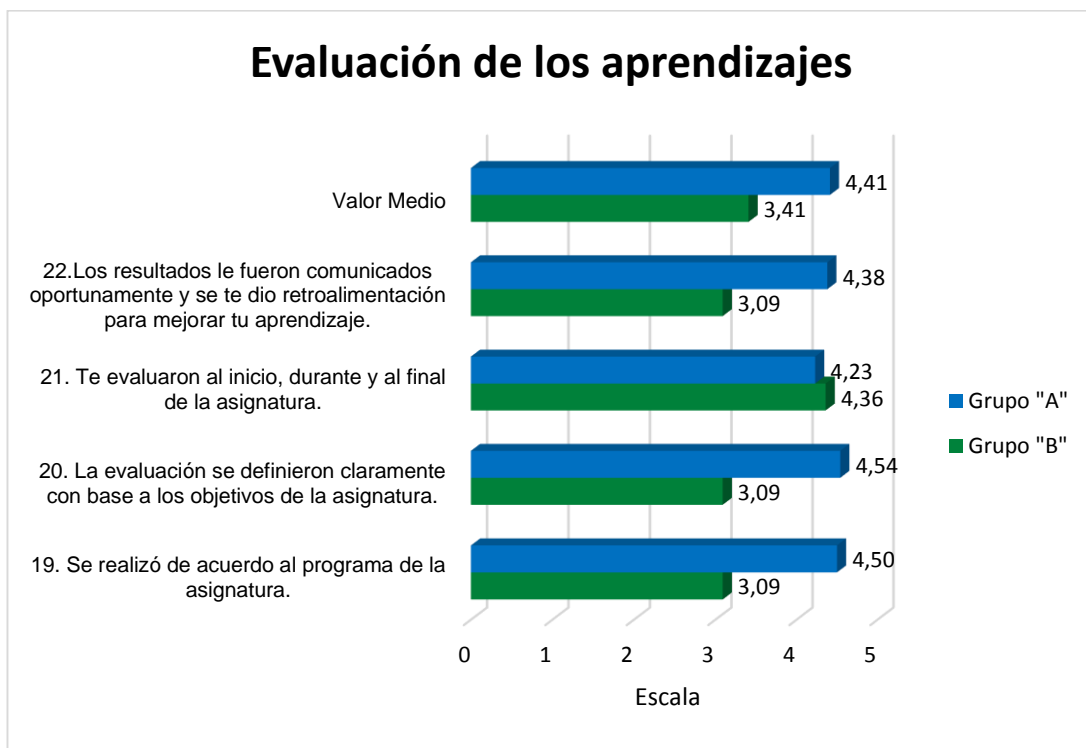
Los resultado del grupo "B" es de (3.77), el valor medio se encuentra en *la mitad de las veces a casi siempre* el docente facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje lo que le permite continuar aprendiendo. De manera más analítica y a modo de confirmar las puntuaciones medias generales de la variable anterior, en la figura se

muestran que los valores menores fueron asignados por el grupo B en el ítem dieciocho, con una media de (3.32), *la mitad de las veces* de los alumnos declararon que el aprendizaje obtenido le dio habilidades para solucionar problemas y lo que le permitió ir más allá de la información.

3.2.5 Comparación por grupo de la variable 5: Evaluación del aprendizaje

En la figura No.5 se observa en el grupo “A” con una media (4.41) lo que se mantiene en *casi siempre* la evaluación de la asignatura es importante que se defina claramente desde el inicio con el propósito de darle certeza al alumno, así como darle los resultados de las evaluaciones parciales con el fin de retroalimentar su aprendizaje, por lo que la evaluación se debe ver como un proceso continuo.

Figura No. 5. Valores medios de la variable Evaluación de los aprendizajes de la asignatura por grupos de estudio “A” y “B”



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario

Sin embargo el grupo “B” otorgó una media de (3.41) lo que indica que *la mitad de las veces* el docente evalúa todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De manera más analítica y a modo de confirmar las

puntuaciones medias generales de la variable anterior, en la figura se muestran que los valores menores fueron asignados por el grupo B en el ítem diecinueve, donde el valor medio fue de (3.09), es decir, los alumnos afirmaron que *la mitad de las veces* la evaluación de la asignatura se realizó de acuerdo al programa de la asignatura.

Así mismo en el ítem veinte, valor medio de (3.09) de *la mitad de las veces* los criterios de evaluación se definieron claramente con base a los objetivos de la asignatura.

En cuanto al ítem veintidós, el valor medio de (3.09) menciona que *la mitad de las veces* los alumnos les fueron comunicados oportunamente los resultados de las evaluaciones y se dio retroalimentación para mejorar su aprendizaje.

Una vez que se han presentado los resultados obtenidos en la investigación, las conclusiones que desarrollamos a partir de los resultados obtenidos se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

4.1 Conclusiones

Una vez finalizado el análisis de los resultados cuantitativos obtenidos fue posible llegar a las siguientes conclusiones:

La hipótesis formulada al inicio del estudio: “El docente y el estudiante, tienen relación con el aprendizaje en la práctica clínica de crecimiento y desarrollo con un enfoque constructivista”, de acuerdo con los resultados es correcta. El cuadro No.8 muestra que los docentes de los grupos estudiados que vincularon la teoría-práctica de Crecimiento y Desarrollo, si utilizaron un enfoque constructivista, evidenciándose más en el grupo “A” que en el grupo “B”.

Cuadro No. 8. Valores medios de la variable por grupos de estudio

Variable de estudio	Valor Medio	
	Grupo “A”	Grupo “B”
Dinámica de enseñanza	4,31	2,90
Característica del docente	4,43	2,90
Contenido temático y la práctica clínica diaria de la profesión	4,35	3,61
Aprendizaje promovido	4,67	3,77
Evaluación del aprendizaje	4,41	3,41

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario

En el grupo “A”, las variables se encuentran en el rango de *casi siempre a siempre* por lo que se concluye que se utilizó enfoque constructivista. En el grupo “B” el valor medio menor fue en las variables: *Dinámica de enseñanza y Característica del docente*, encontrándose en el rango de *casi nunca a la mitad de las veces*, esto refleja que el docente demuestra inseguridad al actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, por lo que es necesario atender esta situación y cambiar el paradigma de que el docente es el centro de la atención y el alumno es sujeto pasivo del proceso de enseñanza que se desarrolla.

Con base en los resultados obtenidos también se puede contestar a la pregunta de investigación que se planteó al inicio de la investigación, siendo esta: ¿Qué relación tiene el docente y estudiante del tercer semestre de la Licenciatura en Enfermería en

el aprendizaje de la práctica clínica de Crecimiento y Desarrollo, con un enfoque constructivista?

Por lo que se concluye que el docente y el estudiante si tienen relación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, el docente cuando se enfrenta a la tarea de enseñar a un grupo de alumnos debe, en primer lugar, tener claro cuál es su estilo de aprendizaje y, en segundo lugar identificar el estilo de los distintos alumnos. Tras ello, debe seleccionar el modo más adecuado y eficaz de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje para cada grupo identificado. Si no se hace así, el estilo de enseñanza del docente, aplicado por igual a todos los alumnos, puede llegar a favorecer inadvertidamente a los grupos de alumnos con mayor afinidad en el estilo de aprendizaje, mientras que para otros grupos menos acordes, puede constituirse en perjuicio.

Los estudiantes de enfermería aprenden los procedimientos durante la práctica en los diferentes escenarios clínicos; de inicio no realizan procedimientos, primero observa y escucha al profesional de enfermería o a su docente, quien de forma relatada y demostrativa le explica el cómo se realizan los diversos procedimientos y técnicas del cuidado.

Los resultados indican que se debe trabajar de manera más consistente en el desarrollo de los estilos de aprendizaje, ya que guardan una estrecha relación con los perfiles ideales que se pretenden alcanzar dentro de la universidad. Asimismo, se observó la utilidad de conocer los estilos de aprendizaje, ya que determinan las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje en el estudiante de enfermería de nivel licenciatura.

4.2 Sugerencias

Derivado de los resultados y las conclusiones se hacen las siguientes sugerencias:

1. Que el docente ponga en práctica las diferentes estrategias educativas, enfocadas en conocimiento constructivista que le permitan lograr el aprendizaje significativo.

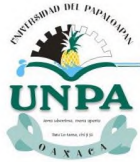
2. Hacer uso de mapas conceptuales y redes semánticas como una forma de codificar visual y semánticamente los conceptos o conocimientos.
3. El docente debe poseer conocimiento teórico y práctico, para vincular la praxis del conocimiento de todo un nutrido arsenal de instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los alumnos.
4. Establecer el aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico.
5. La educación deberá promover, antes que nada, el desarrollo de aptitudes para asumir responsabilidades tanto individuales como social frente a un mundo imprevisible y cada día menos codificado.
6. Por otra parte, se sugiere continuar con el estudio, convirtiéndolo en un estudio longitudinal, para poder observar los cambios que pueda tener el estudiante de enfermería durante su formación académica.
7. Se propone ampliar la muestra para toda la población de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, a fin de observar las posibles diferencias entre los estilos de aprendizaje de las diferentes generaciones de estudiantes.
8. Se sugiere la aplicación de la misma encuesta a los docentes de la Carrera de Enfermería para realizar un análisis de correlación entre los estilos de aprendizaje de los alumnos a fin de descubrir la posible influencia entre el docente.

REFERENCIAS

1. Achury, S. D. (2008). Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería. 97-113.
2. Angel, J. G., Lopez, H. F., & Restrepo, M. D. (2013). La experiencia educativa del profesional de enfermería en el ámbito clínico. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 9-29.
3. Báez, H. F., Hernández, Á. J., & Pérez, T. J. (2007). En Puebla, México: estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería. *Aquichan*, 219-226.
4. Bettancourt, L., Muñoz, L. A., Barbosa, M. M., & Fernandes, d. S. (2011). El docente de enfermería en los campos de práctica clínica: un enfoque fenomenológico. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*.
5. Camacho, F. E., & Rodríguez, J. S. (2010). Una mirada crítica de la formación del profesional de enfermería con perspectiva reflexivo. *Enfermería Universitaria*, 37-44.
6. Cartagena, R. D. (2015). Percepción de la experiencia clínica de la asignatura de atención comunitaria. por los estudiantes de enfermería de una Universidad Chilena. *Iberoamericana de educación e investigación en enfermería*, 22-31.
7. Castillo, C. V., Yahuita, Q. J., & Garabito, L. R. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Cuadernos del hospital de clínica*, 96-101.
8. Ceballos, B. I., & Arribas, B. C. (2003). El diagnóstico de los estilos de aprendizaje: un instrumento valioso para apoyar la formación en los estudiantes de enfermería. *Enfermería Global*.
9. Fernandes, D. S., Barbosa, M. M., & Muñoz, L. A. (2010). La enfermera clínica y las relaciones con los estudiantes de enfermería: un estudio fenomenológico. *Artigo Original*, 112-119.
10. Flanco, P. A. (2009). Enseñar estrategias de razonamiento y pensamiento crítico a los estudiantes de Enfermería. *Metas de enfermería*, 68-72.
11. Garcia, N. M., & Matus, M. R. (2002). Aptitud clínica en estudiantes de enfermería ante situaciones clínicas complejas. *Rev Enfermería IMSS*, 131-136.
12. Hernandez, S. R., Fernandez, C. C., & Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: The McGraw-Hill.
13. Hidalgo, R. J., Cardenas, J. M., & Rodriguez, J. S. (2013). El tutor clínico. Una mirada de los estudiantes de Licenciatura de Enfermería y obstétrica. *Enfermería Universitaria*, 92-97.
14. Leliwa, S., Scangarello, J. I., & Ferreyra, Y. M. (2016). *Psicología y educación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

15. Moreno, T. M., Prado, N., & Garcia, A. D. (2013). Percepcion de los estudiantes de enfermeria sobre el ambiente de aprendizaje durante sus prácticas clinicas. *Revista Cuidate*, 444-449.
16. Osuma, T. B., & Gonzalez, R. C. (2010). La enseñanza práctica de enfermeria y el microespacio. *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 123-127.
17. Perez, A. C., Alameda, C. A., & Lizarraga, C. (2002). La formacion práctica en enfermeria en la escuela universitaria de la comunidad de Madrid. Opinion de los alumnos y de los profesionales asistenciales. Un estudio cualitativo con grupo de discusion. *Rev Esp Salud Publica*, 517-530.
18. Puntunet, B. M., & Dominguez, B. A. (2008). La educacion continua y la capacidad del personal de enfermeria. *Revista Mexicana de Enfermeria Cardiologica*, 115-117.
19. Rodriguez, L. M. (2015). *Modelo del proceso de formación del profesor tutor para la carrera de enfermería: estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río*. Havana: Editorial Universitaria.
20. Rojas, V. L. (2006). En el enfoque constructivista en el curriculum de enfermeria: motivacion, dificultades y demandas que enfrenta el o la docente. *Revista Enfermeria Actual en Costa Rica*, 1-16.
21. Salcedo, A. R., Alba, L. A., & Zarza, A. M. (2010). Enfoque constructivista en el aprendizaje de la asignatura de metodologia de la investigacion en la ENEO. *Enfermeria Universitaria*, 21-31.
22. Tey, T. A., Villa, B. R., & Miguel, M. M. (2013). Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía. *Revista de docencia universitaria*, 337-352.
23. Tovar, M. M., Santos, C. M., Paredes, L. S., & Bermudez, G. A. (2013). El constructivismo y la formacion profesional de enfermeria. *Biblioteca las Casas*.
24. UNAM. (2016). *Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia*. Obtenido de http://www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/lic/planes_estudio/enf_obst_04/7sem/1701.pdf
25. Varela, R. M., Vives, V. T., Hamai, S. L., & Fortoul Van, G. T. (2011). *Educacion basada en competencias: un profesor tradicional frente a una nueva orientacion educativa*. Mexico: Medica Panamericana.

ANEXOS



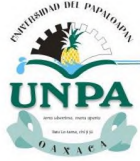
UNIVERSIDAD DEL PAPALOAPAN CAMPUS TUXTEPEC LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de realizar un estudio de investigación **Contexto del docente Universitario de la “Práctica Clínica de Crecimiento y Desarrollo” en las escuelas Telesecundarias**

Le recordamos que la información que nos proporcione es confidencial, anónima y solamente va a ser usada para fines de investigación. Marque con una **X** la opción de acuerdo a la asignatura de Crecimiento y Desarrollo durante el semestre.

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Semestre: _____ Grupo: _____

	Nunca	Casi nunca	La mitad de las veces	Casi siempre	Siempre
1. La dinámica establecida permitió que aprendieras a través de la reflexión y el análisis de tu propia experiencia TEORICA.					
2. La dinámica establecida fomentó tu aprendizaje como un proceso de crecimiento y cambio profesional.					
3. Fomentó tu independencia y responsabilidad.					
4. La dinámica establecida fue útil y te ayudó a resolver problemas prácticos de aprendizaje					
5. Promovió que los nuevos conocimientos fueran congruentes con tus ideas, creencias y experiencias.					
6. El profesor te motivó a aprender.					
7. Fue más participativo que autoritario					
8. Se centró en la construcción de la verdad más que en repetir conocimientos ya probados.					
9. Demostró conocimiento multidisciplinario más que unidisciplinario.					
10. Fomentó la organización de grupos de trabajo					
11. Atendió los problemas personales de los estudiantes y no son estrictamente académicos					
12. Los contenidos de la asignatura integran las teorías, conceptos y metodologías de manera pertinentes.					
13. Los conocimientos adquiridos son de utilidad para interpretar la realidad a través de significados					
14. Los contenidos temáticos de la carpeta clínica tienen un orden lógico					
15. Consideras que el aprendizaje obtenido te servirá para desarrollar habilidades de investigación que podrás aplicar.					
16. Los conocimientos adquiridos te permitirán continuar aprendiendo.					
17. Consideras que los conocimientos obtenidos te permite volver sobre contenidos anteriores y reabordarlos con mayor profundidad.					
18. Consideras que el aprendizaje te dio habilidades para la solución de problemas lo cual le permiten ir más allá de la información.					
19. Las evaluación de la asignatura se realizó de acuerdo al programa de la asignatura.					
20. Los criterios de evaluación se definieron claramente con base a los objetivos de la asignatura.					
21. Te evaluaron al inicio, durante y al final de la asignatura.					
22. Los resultados de estas evaluaciones te fueron comunicados oportunamente y se te dio retroalimentación para mejorar tu aprendizaje.					



**UNIVERSIDAD DEL PAPALOAPAN
CAMPUS TUXTEPEC
LICENCIATURA EN ENFERMERÍA**

CARTA DE CONCENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN PROYECTO DE INVESTIGACION SOCIAL.

San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca., a _____ de 2016

Por medio de la presente acepto participar en el proyecto de investigación titulado: **Contexto del docente Universitario de la "Práctica Clínica de Crecimiento y Desarrollo" en las escuelas Telesecundarias**

Que como alumna de la Universidad Interamericana para el desarrollo de San Juan Bautista Tuxtepec tienen autorizado para su desarrollo.

Mi participación consiste en lo siguiente:

- Contestar un cuestionario cuya información será confidencial en todo momento.

Compromisos del investigador

- Responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de la investigación y del cuestionario
- Respetar su derecho de no participar en el llenado del cuestionario y retirarse en cualquier momento aun ya iniciado.

Consecuencias de su participación

- No se ha identificado ninguna consecuencia en su participación en este proyecto

Nombre y firma del participante :

Nombre y firma del investigador:

Nombre y firma del testigo:
