

El conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional

Lylian Macías Inzunza

Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de Santiago de Chile (Santiago, Chile)

Correspondencia: lylian.macias@usach.cl (Lylian Macías Inzunza)

Introducción

Antecedentes

El periodo de iniciación a la docencia engloba un cúmulo de vivencias, nuevos desafíos, preocupaciones, incertidumbres, insatisfacción e incluso puede llevar a cuestionarse la potencialidad de las personas como profesores noveles. En el ámbito educativo, el profesor o profesora novel es aquel recién egresado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa y se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa (Caballero-Montañez y Sime-Poma, 2006).

Medina y Castillo (2006) plantean que el saber enfermero se caracteriza epistemológicamente en la actualidad como un conocimiento práctico, el que por su propia naturaleza no puede ser formalizado ni transmitido tal cual se aplica, sólo puede ser demostrado, por tanto enseñar acerca del cuidar es siempre exponer de modo ordenado aquello que se aprendió de manera más o menos azarosa y es aquí en donde los profesores noveles utilizan como referentes, a falta de experiencia docente, sus modelos de profesores y sus saberes profesionales, es decir su saber en la acción.

Shulman (1986) señala que planificar y enseñar un tema determinado implica una actividad cognitiva compleja para lo cual el profesor debe aplicar conocimientos provenientes de distintos dominios. Es así como surge el concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) definido como el saber que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza, que les permite representar y formular el cuerpo de conocimientos de una materia, de manera que resulte comprensible para los estudiantes. Sin embargo, me cabe la interrogante de cómo el profesor novel, comprende su materia y la representa en el aula, a partir sus propios saberes profesionales expertos.

Por tanto, en la formación de los nuevos profesionales de enfermería, se requiere que el profesor reivindique la enseñanza como una profesión, que además del conocimiento de la materia, requiera conocimientos pedagógicos específicos para el nivel en el que se desempeña. Si bien los saberes disciplinares son indispensables, por si solos no generan ideas de cómo presentar un contenido particular, por lo que se requiere una transformación del conocimiento, propio del buen quehacer docente (Henaó, Nuñez y Quimbayo, 2010).

Estado actual del tema

En enfermería, el profesorado novel con amplia trayectoria profesional posee un conocimiento amplio y profundo de la materia además de experiencia empírica, sin embargo, al carecer de formación pedagógica, realiza la enseñanza en el aula con la materia tal cual como la estudiaron o como la conocen producto de su disciplina. El acto de enseñar implica siempre una transformación del saber. Medina y Castillo (2016) señalan que los profesores consciente o inconscientemente adaptan, reconstruyen, transforman y simplifican el contenido para hacerlo comprensible al alumnado. Esta capacidad de transformar el contenido es fruto de un largo proceso e inherentemente asociado a la enseñanza experta (Hayden y Eades Baird, 2018).

En el escenario de la educación en Enfermería, los profesores poseen escasa formación docente, lo que lleva a preguntarme cómo enseñan lo que saben. Los expertos en enfermería clínica, como tal tienen conocimiento experto para compartir y desean educar a la próxima generación (Weidman, 2013), sin embargo, ese conocimiento no es garantía de una enseñanza exitosa en el proceso de formación de los estudiantes.

En relación con lo anterior, las enfermeras que poseen una amplia trayectoria profesional y experiencia, que inician la transición a puestos académicos después de una carrera clínica exitosa, a menudo descubren que no están preparadas para asumir sus nuevos roles de educadoras. Aunque la experiencia clínica de enfermería puede ser una base necesaria, Poindexter (2013) refiere que este conocimiento no es suficiente para asumir un puesto de enfermera educadora.

La experiencia influye el modo de enseñanza y determina el desarrollo del proceso de construcción y ampliación de las fuentes del CDC. Cada profesor construye su CDC de manera particular y utiliza estrategias individuales para mejorar y fortalecer su práctica pedagógica (Souza, Delacanal-lazzari y Schubert-backes, 2017). Es por ello que se defiende la necesidad y relevancia de estudios del CDC, para posibilitar la colaboración en investigaciones de la enseñanza de enfermería y salud, así como brindar apoyos para estrategias de formación docente, que contemplen una formación crítica, creativa y reflexiva, que posibiliten la construcción de nuevas competencias de enseñanza.

Objetivos

Conocer la forma en que se genera y se operacionaliza el conocimiento didáctico del contenido en profesores noveles de enfermería con amplia trayectoria profesional.

- Describir el proceso de iniciación a la docencia universitaria de enfermeras con amplia trayectoria profesional.
- Describir las necesidades de conocimiento pedagógico de los enfermeros que transitan al rol docente.
- Describir el proceso de transformación de conocimiento prácticos a conocimiento pedagógico que realizan los profesores noveles de enfermería para hacerlos comprensibles al estudiando.
- Identificar las vías y formas en que los profesores noveles de enfermería elaboran su conocimiento profesional para enseñarlo.
- Comprender la vivencia de un enfermero con amplia trayectoria profesional en su transitar a profesor novel.

Metodología

Por la naturaleza del problema, se propone un estudio cualitativo fundamentado en la epistemología del conocimiento didáctico del contenido, con un enfoque hermenéutico y dialéctico ya que, desde la interacción generada, es necesario reconstruir la información a partir de lo implícito que significa el conocer cómo las enfermeras con amplia trayectoria profesional desarrollan el conocimiento didáctico del contenido.

Ahora bien, para poder estudiar en profundidad el objeto de estudio que es el conocimiento didáctico del contenido de los profesores noveles de enfermería, he seleccionado el enfoque de Estudio de Caso Múltiple (Stake, 1998), éste define dos tipos de estudios de casos, intrínseco e instrumental. El estudio instrumental de caso, no se sustenta en un caso particular o intrínseco, sino más bien en una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, como es en este proyecto, el saber que manejan las profesoras que debutan en la enseñanza, por lo que éste último es el que me origina mayor coherencia con la investigación.

Esta investigación se llevará a cabo incluyendo como sujetos participantes a los profesores noveles de tres escuelas de enfermería de Santiago de Chile que deberán ser profesionales de enfermería, poseer menos de 5 años de experiencia docente en educación superior, poseer una amplia trayectoria profesional, considerando como tal; diez o más años de experiencia laboral, haber permanecido por más de cinco años en un mismo servicio; o tener formación de diplomas o actualizaciones en el área de desempeño clínico y no poseer ningún tipo de formación en aspectos pedagógicos.

Dicho seguimiento se realizará a través de observación no participante, entrevistas en profundidad y un diario de campo del investigador. Posteriormente se proyecta el análisis de la información utilizando el método de las comparaciones constantes (Charmaz, 2006; Corbin y Strauss, 2002). Este es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se com-

bina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. Posteriormente se realizará la triangulación de datos entre entrevistas y observación. En este caso se triangulará la información obtenida en la observación, las entrevistas y el diario de campo del investigador.

Consideraciones éticas

Consentimiento informado: Todos los participantes de la investigación estarán informados desde el principio de la finalidad y uso que se le dará a la información, como sus derechos y responsabilidades dentro del mismo. También se garantizará el derecho de los participantes a retirarse de la investigación.

Confidencialidad y anonimato: Se garantizará la confidencialidad de la información, la identidad y los datos, informándoles de ello y usando seudónimos para su análisis.

Manejo de riesgos: La investigación cualitativa conlleva riesgos debido a la subjetividad que pueda presentar la interpretación o juicios de valor erróneos. Para ello se deberá prever tratando la información e interpretaciones considerando estos riesgos. Resguardar y aclarar a los participantes que no existirán represalias independientes de los resultados.

Instrumentos de recogida de información: En las entrevistas se deberá evitar condicionar las respuestas de los entrevistados, en las grabaciones de audio se debe respetar a los participantes, solicitando siempre su autorización.

Plan de trabajo

Para realizar la siguiente investigación se realizarán cinco fases, iniciando en Octubre del año 2017 y concluyendo en Agosto del año 202 (Tabla 1).

- En una primera fase de la investigación se desarrollará la revisión de la literatura, la que permitirá delimitar el objeto de estudio, así como también el marco teórico conceptual lo que dará inicio a la elaboración del plan de investigación a entregar.

- La segunda fase se desarrollará mediante la planificación del primer acercamiento al campo obteniendo los permisos de ingreso. Así se identificarán los sujetos participantes.

- En la tercera fase se desarrollará en dos momentos, el primero será la recogida de datos, con el trabajo de campo y el seguimiento a un profesor a modo de aproximación. Esta etapa se procederá mediante: Observación no participante, entrevistas en profundidad y diario de campo del investigador. Posteriormente, en un segundo momento, luego de dicha experiencia se realizarán las mejoras necesarias para la inmersión al campo final.

- La cuarta fase, consistirá en el análisis e interpretación de los datos. La fase incluye análisis, interpretación y triangulación de los datos. Para el análisis recursivo se utilizará un programa computacional de análisis cualitativo.

- La quinta fase y final consiste en la redacción de los informes finales, conclusiones y divulgación de los datos a la comunidad.

Tabla 1. Cronograma plan de trabajo

Etapas	Oct/2017 - Jun/2018	Jun/2018 - Dic/2018	Ene/2019 - Jun/2019	Jul/2019 - Dic/2019	Ene/2020 - Agosto/2020
Fase I	X	X			
Fase II		X			
Fase III			X		
Fase IV				X	
Fase V					X

Fuente: Elaboración propia

Bibliografía

Caballero-Montañez, R., y Sime-Poma, L. (2006). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4> [acceso: 20/04/2018]

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE publications.

Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases De La Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos Para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Hayden, E. H., y Eades Baird, M. (2018). Not a stale metaphor: The continued relevance of pedagogical content knowledge for science research and education. *Pedagogies: An International Journal*, 13(1):36–55.

Henao Castaño, Á. M., Nuñez, M., y Quimbayo-d, H. (2010). El rol del profesional de la salud como docente universitario. *Aquichan*, 10:34–42. Disponible en: <https://doi.org/10.5294/1604> [acceso: 10/05/2018]

Medina Moya, J. L., y Castillo Parra, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva.

Medina, J. L., Cruz, L., y Jarauta, B. (2016). La dimensión dialógico-reflexiva del Conocimiento Didáctico del Contenido en la docencia universitaria. *Revista de Educación*, 374:69–93. Disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-326> [acceso: 10/05/2018]

Poindexter, K. (2013). Novice Nurse Educator Entry-Level Competency to Teach: A National Study. *Journal of Nursing Education*, 52(10):559–566. Disponible en: <https://doi.org/10.3928/01484834-20130913-04> [acceso: 18/05/2018]

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15.

Souza, D., Delacanal-lazzari, D., y Schubert-backes, V. (2017). Posibilidades en la educación en enfermería : errar, crear y arriesgar. *Enfermería Universitaria*, 14 (2):79-87. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.005> [acceso: 20/06/2018]

Stake, R. y Filella Escolà, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Disponible en: http://catalog.ub.edu/record=b1432741~S1*spi [acceso: 20/05/2018]

Weidman Msn, N. A. (2013). The lived experience of the transition of the clinical nurse expert to the novice nurse educator. *Teaching and Learning in Nursing*, 8:102–109. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2013.04.006> [acceso: 01/06/2018]