

Análisis de la práctica reflexiva: el caso de la formación del profesional de enfermería

Gina Isabel Zesati Pereyra¹, Rosa María Breach Velducea², Isabel Guzmán Ibarra²
Thelma Jovita García¹, José Jair Guerrero Ávila¹

¹Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

²Universidad Autónoma de Chihuahua.

Resumen

Este trabajo detalla la vivencia de una profesora novel que abraza a la docencia como una segunda opción de desarrollo. El modelo a utilizar para esta tarea, es el Modelo para Desarrollar Competencias Académicas (M-DECA) mismo que desarrolla siete competencias por el docente, y que constituye un proceso de transformación que inicia con la propia reflexión de la práctica docente a través del acogimiento de la perspectiva teórica del modelo, donde la competencia de formación continua y las estructuración de secuencias didácticas son el eje central del modelo y de este trabajo. El estudio en lo general, siguió un paradigma metodológico que corresponde a una modalidad de la investigación colaborativa. El procedimiento se vivió en tres etapas: el M-DECA y proceso el proceso de formación; el proceso de intervención en el aula y finalmente el análisis de la práctica educativa y la valoración de la experiencia. Para el procesamiento de la información se utilizó las cuatro fases del procedimiento que plantea el MAPE (Matriz de Análisis de Práctica Educativa). La postura epistemológica fue la investigación acción participativa donde el investigador es objeto y sujeto de estudio. Como resultado en este trabajo se analiza la práctica educativa implementada a través de secuencias didácticas, cuyo esquema, de acuerdo con Roegiers, enfatiza las intenciones formativas y los recursos, así como el desarrollo de competencias del docente y por consiguiente de los estudiantes, entendidas más, como una coyuntura que permiten reflexionar y transformar la docencia.

Palabras Clave:

Palabras clave: Práctica docente, proyecto formativo, práctica reflexiva y secuencia didáctica.

Enfoque metodológico

En lo general, se partió de la “investigación colaborativa” (Casals, Vilar y Ayats, 2008; Lall, 2011), por coincidir con este trabajo en su proceso de acción y reflexión entre co-investigadores que arriban a una cuestión de interés común. Con un enfoque de corte cualitativo basado en el análisis en profundidad de un caso en situación natural

(Stake, 2010). Utilice el estudio de casos como estrategia de investigación, por considerarlo como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” Stake (2010).

Las técnicas específicas empleadas en el estudio incluyeron la práctica video grabada, observación participativa, entrevistas, grupos de discusión, diario de campo, encuestas, análisis documental, entre otros. Los diversos registros fueron en apego a los criterios de rigurosidad que un proceso de investigación requiere, contándose con material adecuado y confiable.

El procediendo general se dividió en tres etapas. La etapa I, el acercamiento al M-

DECA y la vivencia del proceso de formación, donde se construye la “guía del docente”; la etapa II, donde se interviene, se investiga y se documenta la experiencia en el aula y donde se utiliza la “guía del estudiante”, y finalmente la etapa III, donde se realiza el análisis de la práctica educativa y se realiza la valoración de la experiencia, esta información se procesa mediante las cuatro fases del procedimiento que plantea la Matriz de Análisis de Practica Educativa (MAPE).

Introducción

Enlazar la práctica docente cuando la formación disciplinar no es la pedagógica, es una tarea compleja, poco tiempo ha de pasar el docente frente al aula para observar que los esquemas con que fue formado ya no tienen cabida en un mundo universitario cada vez más cambiante.

Este documento presenta la operacionalización de un proyecto formativo sustentado en un modelo para la formación y evaluación de competencias docentes (M-DECA en lo sucesivo) propuesto por Marín y Guzmán 2011, el cual integra siete competencias docentes. Para estos autores, la competencia se concibe como una capacidad o actitud para movilizar un conjunto de recursos cognitivos frente a situaciones problema y la competencia docente puede ser entendida de manera amplia como la competencia profesional del docente para desempeñarse en la interacción social, en los diferentes contextos y situaciones cotidianas que implican la práctica social de la profesión, por lo que esta corresponderá a la parte reglada,

normativa y funcional del trabajo académico que le permitirá desempeñarse adecuadamente en el contexto de las prácticas educativas concretas de este campo profesional, esto es, de manera competente o con cierto nivel de competencia, (Protocolo de la REDECA, 2008 p.p.7).

Desde esta lógica, el “diseño de la docencia” tomó relevancia al conjugar las competencias que se pensó desarrollar en el estudiante a través de una situación integradora y al unísono en la formación de las competencias docentes y su evaluación.

Las situaciones problema planteadas durante este trabajo fueron pensadas según la pedagogía de la integración de Roegiers (2007), donde define "situación" en el sentido de "situación-problema", es decir, en el sentido de un conjunto contextualizado que debe articularse de acuerdo a una tarea determinada.

Así, las situaciones problema planteadas al grupo de licenciatura en enfermería de 5to semestre en la asignatura

de enfermería industrial, integraron tareas teniendo en cuenta los contenidos de los programas educativos, las capacidades y competencias que debieran ya tener adquiridas el estudiante de acuerdo a conocimientos previos, para acentuar las

competencias que el estudiante debe dominar con el fin de que tenga la capacidad de integrar los saberes y motivarlo a ir más allá, estas secuencias didácticas tienen la siguiente estructura:

Tipología en el diseño de secuencias de aprendizaje



Fuente: Guzmán y Marín (2010)

Estas secuencias se estructuran y forman parte de la “guía del docente”. Dentro de cada objeto de estudio, las secuencias didácticas responden al modelo y contemplan los dispositivos de formación y de evaluación como se observa en el esquema.

La práctica educativa involucra a múltiples dimensiones, que parecen delimitarla a los aspectos institucionales, áulicos, organizativos, metodológicos, etc., sin embargo, considero que esta práctica va mucho más allá de esas dimensiones, sus características de complejidad la vuelven difícil de encerrarla, limitarla o acotarla, pues sabemos que contiene múltiples factores que expresan creencias, ideas, valores, enfoques pedagógicos, relaciones educativas entre otros.

Desde esta perspectiva, la práctica educativa, y con ella, la intervención en el aula, tienen un antes, un durante y un

después. Esta caracterización del docente encuentra concordancia con la práctica educativa planteada, y se refuerza en la idea de Perrenoud (citado por Charlier 2005), quien describe al docente como “el profesional que reflexiona antes, durante y después de la acción”.

En M-DECA se hace referencia a que se puede contar con diferentes opciones para realizar un proceso de intervención en el aula; en este caso las Secuencias Didácticas fueron capaces de agrupar y articular a la mayoría de las variables educativas a analizar en un proceso de intervención en el aula, sus componentes tienen significado y valores distintos de acuerdo con la posición que ocupen con el resto de los elementos de las mismas.

De acuerdo con Coll et al (1992) la secuencia didáctica o de aprendizaje se constituye no exclusivamente en la unidad fundamental de la recogida de datos de una

intervención, sino también la unidad básica de análisis e interpretación, que va incluso desde la planeación hasta la evolución.

El intento por adentrarse en el análisis de la complejidad de la práctica educativa implica un trabajo de delimitación de algunas de las diversas categorías que en ella intervienen, esto puede llevarnos a perder algunas relaciones importantes del análisis, o bien, a transitar por dimensiones estrechas que soslayan el análisis en un sentido más holístico e integral que tiene cualquier intervención en el aula, por tal motivo, aunque en las secuencias didácticas como unidades de análisis y de intervención de la práctica educativa se encuentran en gran cantidad y diversidad de variables, es importante identificarlas y definir las de tal manera que podamos realizar un análisis por separado de cada una de ellas, pero sin perder de vista el enfoque de la globalidad, pues no podemos valorar la práctica en su parcialidad sino desde la perspectiva de la globalidad.

Este trabajo no tiene como propósito establecer valoraciones sobre estilos de docencia ni inclinarse por alguno en particular, sino en poner en común una experiencia de trabajo docente que valora y aplica, en un proceso de intervención, un proyecto formativo para desarrollar competencias en estudiantes universitarios, que a su vez posibiliten la realización de mejores prácticas en el aula.

En ese sentido, la identificación y valoración de los componentes de una secuencia didáctica y de las relaciones educativas que en ella se establecen, permiten comprender su valor y

transcendencia ante la urgente necesidad que tenemos de introducir cambios sustantivos que transformen nuestras prácticas cotidianas.

Las categorías propias de las secuencias didácticas descritas en el esquema anterior se realizaron en dos momentos:

El diseño de la docencia.-Se analizaron las características de la fase de planeación del proceso de formación de acuerdo a las características fijadas.

El de la intervención en el aula.-Se empleó el MAPE en los registros obtenidos de la aplicación de las secuencias didácticas en el proceso de intervención áulica.

De la intervención a la realidad

En esta investigación se consideró el grupo de 5° semestre matutino del programa de licenciatura en enfermería de una Universidad Pública cuya característica principal fue que constituyeron la primera generación del programa, la asignatura empleada para desarrollar este proyecto fue la de “Enfermería Industrial”, que se considera una asignatura intermedia, de acuerdo con su ubicación dentro del plan curricular del programa. Estimo que esta materia se ubica en el área de mi experticia; las principales características de esta asignatura son su carácter de obligatoriedad y que está conformada por 48 horas teóricas. El horario asignado para la materia es de 3 horas continuas los lunes de cada semana del semestre. Para fines del proyecto se modificó su contenido de 8 temas y 33 subtemas para ser revisados en 16 sesiones

durante el semestre de agosto a diciembre del año 2011.

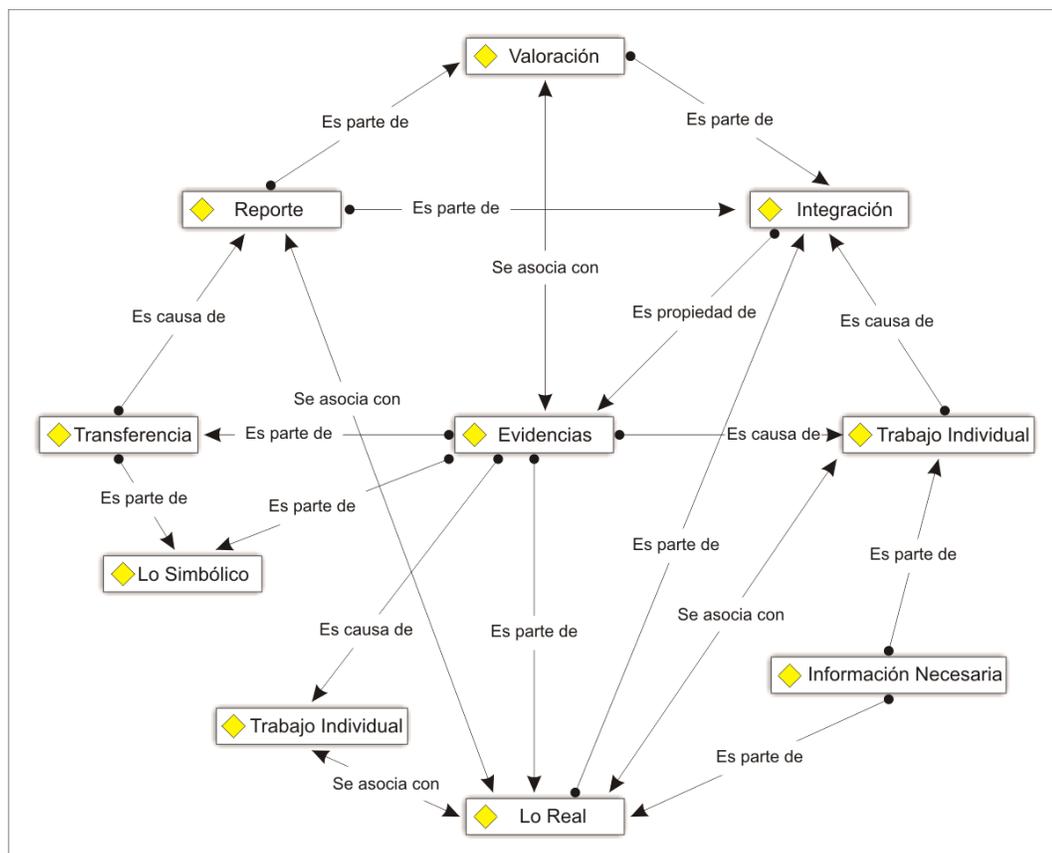
Una vez construida la “guía del docente” que posteriormente se convirtió en la “guía del estudiante” fue socializada frente al grupo el primer día de clases y se negoció bajo un contrato didáctico que fue firmado por los estudiantes y el docente.

En esta guía estaban contenidas las secuencias didácticas que se realizarían durante el semestre y de las cuales se muestra el siguiente análisis de la evidencia de desempeño 1 en la intervención.

Cuyo propósito fue contribuir a mejorar la calidad de la atención y cuidado que debe realizar la enfermera en el área industrial. Las competencias que se buscaba

desarrollar en los estudiantes fueron: Trabajo en equipo y Liderazgo, Comunicación, Solución de Problemas, Elementos Conceptuales Básicos.

La evidencia de desempeño consistía en que de forma individual presentaran un informe al gerente de Recursos Humanos de una empresa justificando la aceptación o rechazo a la empresa de la enfermera que su departamento entrevistó, basándose en la comparación de las funciones que ella realiza con las que teóricamente están establecidas. Además debían redactar de forma individual su opinión sobre el anuncio clasificado (anuncio tomado de un periódico serio de circulación estatal) utilizando este ejercicio: ¿el trabajo de enfermería se vende adecuadamente?



El dispositivo de evaluación estuvo dispuesto de la siguiente manera:

Evidencia: Presentar un escrito con los resultados del debate sobre los argumentos para contratar o no, a una enfermera industrial con argumentos justificados.

Criterios: 1.-Incorporar elementos analizados, comparados y enriquecidos del mapa mental. 2.-Elementos de la entrevista real de una enfermera que trabaja en una empresa de Chihuahua. 3.-Trabajo colaborativo.

El dispositivo de evaluación conto con una rúbrica que fue socializada de forma previa con los estudiantes y que contenía la siguiente escala de evaluación:

Excelente: escrito que reúna todos argumentos fundamentados.

Muy bien: escrito que reúna la mayoría de los argumentos fundamentados.

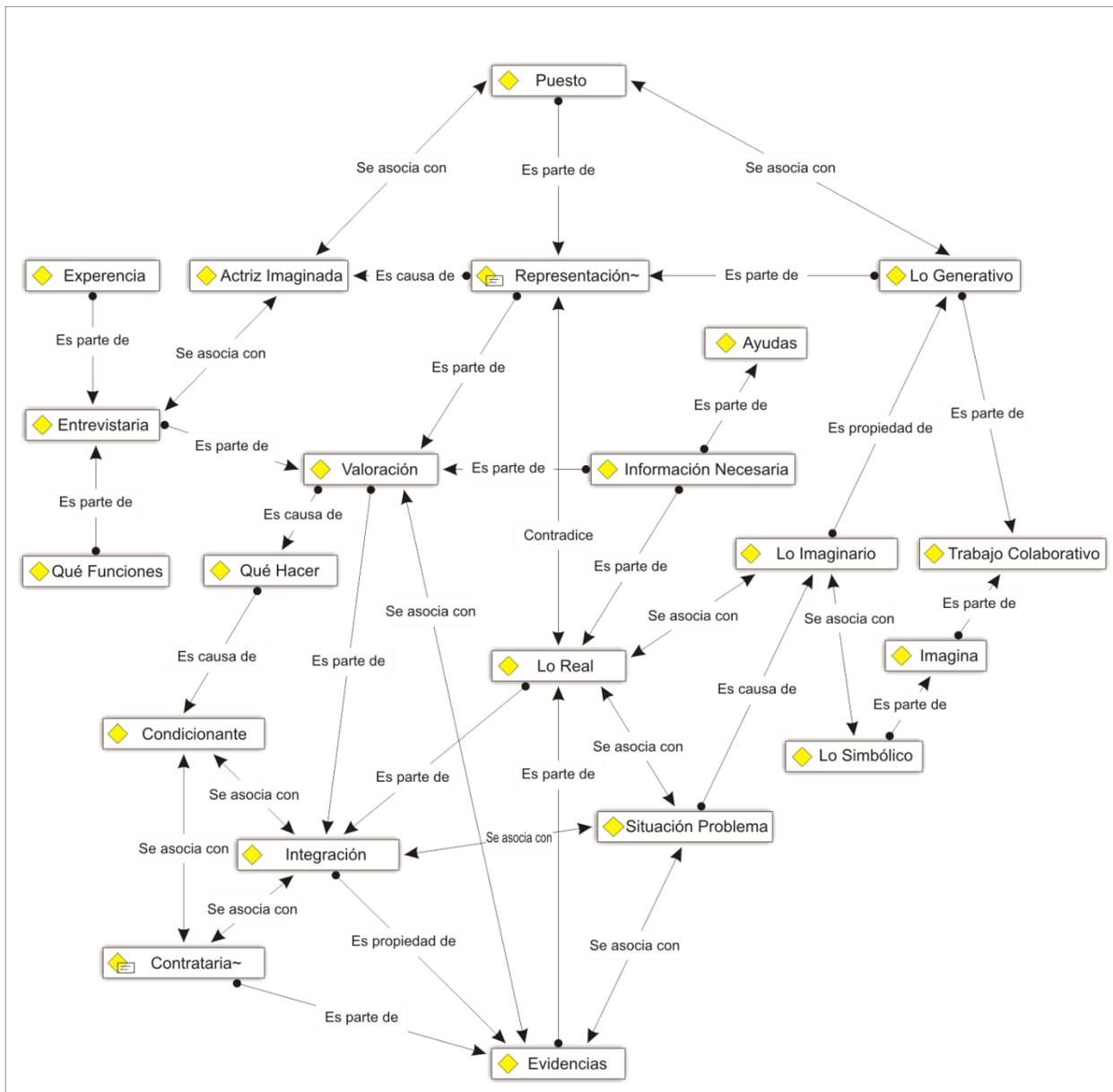
Regular: Escrito que reúna argumentos solo de mapa y/o entrevista.

No apto: Escrito sin argumentos.

Con respecto al diseño de esta secuencia didáctica se recogió el siguiente episodio verbal.

...que hacer porque en muchos casos te tratan de lo peor, vas a buscar empleo y prácticamente te tratan como si pidieras limosna... bueno muy mal, no sé si sea porque la enfermería está mal vista, o si todos son así.

El análisis del diseño de la situación problema 1 contenía algunas reflexiones y cuestionamientos que habría que tomar en cuenta, tales como ¿Conoces las funciones que debe realizar una enfermera en ese puesto? ¿Cómo proceder para llevar a cabo este trabajo de selección? ¿A quién acudir para pedir apoyo o información al respecto? ¿Cómo se organizarán para empezar a resolver esta situación?



A continuación se muestra un episodio verbal del análisis de esta secuencia didáctica 1 en la intervención y que hace referencia al criterio de significatividad del uso de estas secuencias durante el semestre:

...En lo personal me ha gustado, siento que entre más me involucre con lo que tengo que aprender más grabado se me queda y sobre todo porque ha sido una clase muy dinámica y a la vez

teórica pero realizando actividades que no solo se enfocan a exposiciones sino también a la creatividad eh incluso divertirnos un poco, me ha gustado el dinamismo de la clase con las Situaciones problema.

Las actividades de aprendizaje contenidas en la secuencia didáctica durante la intervención en el aula y bajo el criterio de patrones de desempeño predominantes de

profesor, se describen los siguientes episodios verbales recogidos:

...la clase actual es mucho más dinámica y nos hace involucrarnos más en lo que estamos aprendiendo.

...Realmente siento que gracias a las técnicas que ha empleado este semestre me ha ayudado mucho para comprender y retener la materia de enfermería Industrial, ya que asociando y visualizando los temas y

elaborando los trabajos (línea del tiempo, mapa mental, collage y tríptico) he aprendido mucho más al tener que memorizar la información para comprenderla y tener que aplicarla en los ejercicios, por lo que hasta el momento considero que con ejercicios es suficiente, a mi manera de trabajar siento que se aprende más haciendo y aplicando que solo memorizando para un examen, ya que tiempo después se olvida y con ejercicios se queda mucho más.

Conclusiones

El Modelo DECA aportó a la docente cambios significativos y estrategias de innovación para su actuar diario en las aulas, a los estudiantes los dotó de herramientas para que estos desarrollaran responsabilidad de su propio aprendizaje, mismo que no estuvo centrado en el aula, sino que le significó anclaje en su vida real, personal y profesional; el modelo permitió con las actividades áulicas que se desarrollaron y que fueron sustentadas en las secuencias didácticas ambientes y relaciones armónicas de respeto confianza y compromiso.

Sobre el diseño de la docencia se acortó la brecha que existía entre lo planeado y lo ejecutado, puesto que las situaciones didácticas eliminaban el espacio

para la improvisación al sostener una estructura clara y centrada, pero a la vez negociable que le permitió a la docente y a los estudiantes replantearlas cuando fuera necesario y cimentarse en ellas cuando los momentos de cambio hacían compleja la interacción áulica.

Si bien las situaciones problema fueron tomadas en un inicio con recelo por parte de los estudiantes, puesto que les significaba responsabilizarse de su propio aprendizaje, conforme transcurrió el semestre existió un claro proceso de adaptación y apropiación, lo que permitió asumir que efectivamente esta nueva forma de docencia fue un aporte relevante para una docencia innovadora.

Bibliografía

Casals, A. Vilar, M. & Ayats, J. (2008). La investigación acción colaborativa. *Complutense de Investigación en Educación*, 5, 17.

Coll, C., Colomina, R. Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992) Actividad Conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de

influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, pp189-232.

Charlier, E. (2005). Como formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En: *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*. México: Fondo de cultura económica.

Guzman I. y Marín, R. (2011). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1., 22-40.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos* Ediciones Morata. Madrid : Morata . 3ª ed.

Roegiere, X. (2007). Pedagogía de la integración.

Zabala, A. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona España: Graó.

Zavala, A. (2012). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: Identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial. *Revista latinoamericana de educacion inclusiva* Vol. 6 No. 2.