

Ciudad, febrero 16 de 2021

A quien corresponda

Magaly Rodríguez Soacha con CC. 52.498.575 de Bogotá, autora del trabajo de grado titulado “Estrategia de aprendizaje basado en problemas ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería. Un estudio de caso desde la práctica docente” presentado y aprobado en el 2021 como requisito para optar al título de Magister en Educación, declaro que conozco el Reglamento Estudiantil, particularmente el Art. 28 “Pérdida de espacio académico”, No. 4 “En caso de verificarse plagio en los trabajos escritos, se aplicará la sanción de suspensión o cancelación definitiva de la matrícula, a partir de lo establecido en el Régimen Disciplinario de la USTA” y el Art. 36 “Aprobación de trabajos de grado o tesis”, No. 4 “REPROBADA: cuando se compruebe que hay plagio en el trabajo de grado o tesis, o el estudiante o grupo de estudiantes evidencien desconocimiento del tema tratado, o el desarrollo y contenido se considere deficiente y no merezca aprobación. En caso de ser reprobada por segunda vez, el estudiante queda excluido del Programa de Posgrado”; al igual que las leyes de la República de Colombia en lo concerniente a las derivaciones jurídicas concernientes a los derechos de autor y propiedad intelectual.

Por tanto, declaro que no se ha hecho copia textual parcial o total de obra o idea ajena sin su respectiva referenciación y/o citación, y certifico que el presente escrito es de mi completa autoría. Soy consciente de que la acción voluntaria o involuntaria de una falta a las anteriores reglamentaciones acarrearán investigaciones y sanciones. Igualmente, los conceptos emitidos en este documento son responsabilidad de los autores.

En constancia firmo,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Magaly Rodríguez Soacha', with a horizontal line drawn through the middle of the signature.

Magaly Rodríguez Soacha
cc 52.498.575 de Bogotá

DECANATURA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

1. Información general del documento	
Tipo de documento	Trabajo de Maestría
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	Estrategia de aprendizaje basado en problemas ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería. Un estudio de caso desde la práctica docente
Autor (es)	Magaly Rodríguez Soacha
Director	Sabas Manuel Bustamante Fuentes
Publicación	
Unidad patrocinante	
Palabras clave	Aprendizaje basado en problemas, práctica docente, enseñanza, enfermería
2. Descripción del documento	
La práctica docente desde algunas estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje experiencial y situado, expone el aprendizaje centrado en la solución de problemas. Por lo tanto, al comprender la práctica de los docentes al implementar la estrategia de ABP y analizar el grado de articulación entre la teoría de lo que debe ser la estrategia del ABP para la enseñanza y lo que realmente se desarrolla en la práctica del docente facilitador en la asignatura de fundamentos de enfermería, aporta al reconocimiento del nuevo rol de los docentes en la formación de profesionales de enfermería. Lo cual permite conocer y profundizar sobre el ABP en la formación de profesionales de enfermería teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.	

3. Fuentes del documento

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. [Fecha de Consulta 11 de octubre de 2020]. ISSN: 1133-8482. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36841180005>
- Alcolea-Cosín, M. Teresa, Oter-Quintana, Cristina, Martínez-Ortega, Rosa M., Sebastián-Viana, Tomás, & Pedraz-Marcos, Azucena. (2012). Aprendizaje basado en problemas en la formación de estudiantes de enfermería: Impacto en la práctica clínica. *Educación Médica*, 15(1), 23-30. Recuperado el 13 de febrero de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S157518132012000100007&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, A.C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, Vol. (28), p. 1-13. Recuperado el 2 de septiembre de 2018. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Amador G, Montesinos-López OA, Alcaraz N. (2016). Validation of an instrument to measure tutor performance in promoting self-directed learning by using confirmatory factor analysis. *Invest Educ Enferm*; Medellín Vol. 34, (1): 74-83.
- American Nurses Association: ANA. Consultado el 4 de abril de 2019. <http://www.nursingworld.org>
- Apodaca-Orozco, Ginne Ussi Guadalupe, & Ortega-Pipper, Lourdes Patricia, & Verdugo-Blanco, Luz Ester, & Reyes-Barribas, Laura Elena (2017). MODELOS EDUCATIVOS: UN RETO PARA LA EDUCACIÓN EN SALUD. *Ra Ximhai*, 13 (2), 77-86. [Fecha de Consulta 28 de septiembre de 2020]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46154510006>
- Barrows H. (1986) A Taxonomy of problembased learning methods, *Medical Education*, 20: 481-486.
- Bautista Martínez, Á. V., Garzón Morales, L., & Torres Olarte, E. G. (2019). Las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en las aulas y los escenarios de práctica de V semestre del Programa de Enfermería de la FUCS, en el marco del modelo pedagógico institucional.
- Bejarano M, Lirio J, Martínez A, Manzanares A, Palomares M, Rodríguez L, et al. El aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Madrid: Narcea Ediciones; 2008.
- Bernabeu Tamayo, M., & Cònsul Giribet, M. (2004). Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la educación superior Europea y la adopción del aprendizaje basado en problemas en la E.U.I. Vall d'Hebron de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 97-107.
- Bolívar, A. (2008). Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Boude Figueredo, Oscar, & Medina Rivilla, Antonio. (2011). Desarrollo de competencias a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en educación superior. *Educación Médica Superior*, 25(3), 301-311. Recuperado en 13 de septiembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000300007&lng=es&tlng=es.

- Boude Figueredo, Oscar, & Ruiz, Mónica. (2009). TIC y el aprendizaje basado en problemas como agentes significativos en el desarrollo de competencias. *Index de Enfermería*, 18(1), 18-22. Recuperado en 1 de febrero de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000100004&lng=es&tlng=es.
- Camilloni, A.R.W. (2007). Didáctica general y didáctica específica. En Camilloni, A (comp). El saber didáctico (pp. 23-37). Buenos Aires. Paidós.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. [Fecha de Consulta 5 de septiembre de 2020]. ISSN: 0717-196X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>
- Consejo Internacional de Enfermería CIE. Consultado el 4 de abril de 2019. <http://www.icn.ch>.
- Cortés, R. (2006). Visión de la Enfermería Profesional en Colombia. *Revista Actualidad en Enfermería* [en línea] año 9, núm.4. Disponible en <https://encolombia.com/medicina/revistas-medicas/enfermeria/ve-94/memorias1/>
- Expósito Concepción, M. (2015). Reflexiones en torno al aprendizaje basado en problemas: una alternativa en la asignatura gestión del cuidado. *Revista Cubana De Enfermería*, 31(4). Recuperado de <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/898/140>
- Crispin M, Esquivel M, Loyola M, Fregoso A. (2011). ¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos? En: M Crispín, MC Doria, AB Rivera, T De la Garza, S Carrillo, L Guerrero, et al. *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana; consultado 6 Jul 2019. Disponible en: <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>
- Daza Lesmes, J. (2010). Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. *Revista Ciencias de la Salud*; 8(1):69-83.
- Del Cid, A. (2007). Investigación Fundamentos y Metodología. Pearson Educación. Capítulo 1.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el 25 de junio de 2019 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>
- Ehrenberg, A.C., & Häggblom, M. (2007). Problem-based learning in clinical nursing education: integrating theory and practice. *Nurse education in practice*, 7(2),67-74. [http://www.nurseeducationinpractice.com/article/S1471-5953\(06\)00051-5/abstract](http://www.nurseeducationinpractice.com/article/S1471-5953(06)00051-5/abstract)
- Escayola Maranges, Ana María, & Vila Ganglells, Montserrat. (2005). A las puertas del cambio en la Formación Universitaria. *Educación Médica*, 8(2), 19-23. Recuperado en 13 de septiembre de 2020, de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000200004&lng=es&tlng=es.

- Escribano, A. (2008). Aprendizaje colaborativo y resolución de problemas. En A. Escribano y Á. Del Valle (Coords.), El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior (pp. 71-90). Madrid: Narcea.
- Fernández, G. (2010). Evaluar en educación. *Revista Digital Ciencia y Didáctica*, 33, 72-81. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_33.pdf#page=72
- Fierro C, Fortoul B, Rosas L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México, Barcelona, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fundación Universitaria Sanitas. (2007). Proyecto educativo institucional. <https://www.unisanitas.edu.co/documents/10181/18334/PEI+2007.pdf>.
- Giménez, V. M., Martigani, M. D., José, M., León, M. G., Figueredo, S. y Proto Gutiérrez, F. J. (2014). Uso de simuladores en la enseñanza de las ciencias de la salud [archivo PDF]. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/190>
- González-Hernando C, Carbonero-Martín MA, Lara-Ortega F, Martín-Villamor P. (2013). "Learning to learn" in Nursing Higher Education. *Invest Educ Enferm.*; Medellín Vol 31(3): 473-479. Disponibles en: <https://search-proquest-com.proxy.unisanitas.edu.co/healthcomplete/docview/1501535268/fulltextPDF/7BE921A1E0C24B2FPQ/1?accountid=148996>
- González-Hernando, P. Martín-Villamora, M. Á. Carbonero-Martín y F. Lara-Ortega (2013). Evaluación por competencias de los estudiantes de Enfermería a través de Aprendizaje Basado en Problemas. *Enfermería Universitaria*, 10(4),120-124
- González-Hernando, P.G. Martín-Villamor, N. Martín-Durántez y S. López-Portero (2015). Evaluación por los estudiantes al tutor de enfermería en el contexto del aprendizaje basado en problemas. *Enfermería Universitaria*, 12(3),110-115.
- González-Hernando, C., Martín-Villamor, P. G., Almeida, S. D., Martín-Durántez, N., & López-Portero, S. (2016). Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(1), 47-53.
- Guerra-Martín, M. D., & Borralló-Riego, Á. (2018). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, 19(5), 301-308. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.019>
- Guerra Martín, M^a Dolores. (2009). Opiniones de los estudiantes de enfermería sobre el aprendizaje basado en problemas. *Enfermería Global*, (17) Recuperado en 14 de febrero de 2018, de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412009000300010&lng=es&tlng=es.

- Guillament A, González P, Valero C, Celma M. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas como cambio de cultura para las escuelas de enfermería. *Nursing*;26(3):64-6. Disponible en:http://www.hvn.es/invest_calid_docencia/bibliotecas/publicaciones/archivos/doc_130.pdf
- Hernández Sampieri R. (2010) Metodología de la Investigación. 5ta ed. Mc Graw Hill Education. Capítulo3.
- Hernández, H. (2019) El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia didáctica innovadora en la enseñanza de la Anatomía Human. *Horizonte de la Ciencia*, vol. 10, núm. 19, 2020. Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5709/570962992013/html/index.html>
- Herrera A. Aprendizaje Basado en Problemas, una visión actual para la enseñanza de la Enfermería [tesis maestría]. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia; 2013 [citado 17 abril 2018]. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/11418/1/04868240.2013.pdf>
- Herrera Rodríguez, J. I., Guevara Fernández, G. E., & Munster de la Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2),120-134. <http://repositoriocyct.unlam.edu.ar/handle/123456789/190>
- In-Soo Shin and Jung-Hee kim. (2013) The effect of problem-based learning in nursing education: a meta-analysis. *Advances in Health Sciences Education*, Volume 18, Issue 5, pp 1103–1120
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Ley 266 de enero de 1996. Asociación Nacional de Enfermeras de Colombia ANEC. Diario Oficial No. 42.710, del 5 de febrero de 1996. http://www.anec.org.co/images/Documentos_ANEC/ley_266_1996.pdf.
- Longhi, Ana Lía De, Bermudez, Gonzalo Miguel Angel, Abensur, Patricia Lima Dubeux, & Ruiz-Moreno, Lidia. (2014). Una estrategia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 18(51), 759-769. <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0967>
- Manfredi, M. (2001). La construcción de un futuro para enfermería desde la perspectiva regional [memoria de ponencias], VIII Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería, ACOFAEN, OPS/OMS, Universidad de Texas y Universidad de California, Bogotá, 2001. <http://www.medigraphic.com>
- Martínez, A., Gutiérrez, J y Piña, E. (2007). Aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la medicina y ciencias de la salud. México, Editores de textos mexicanos, S.A. 199 pág.
- Medina-Ramírez, Raquel I, Álamo-Arce, Daniel D, Costa, Manuel J, & Rodríguez de Castro, Felipe. (2019). Aprendizaje autorregulado: una estrategia para ‘enseñar a aprender’ en ciencias de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(1), 5-10. Epub 14 de octubre de 2019. Recuperado en

13 de septiembre de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322019000100002&lng=es&tlng=es.

Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento Jurídico*, (39). Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229>

Mendoza-Espinosa, H., J. Méndez-López, et al. (2012). "Aprendizaje basado en problemas (ABP) en educación médica: sugerencias para ser un tutor efectivo." *Investigación en educación médica* 1(4): 235-237.

Montes de Oca Recio, Nancy, & Machado Ramírez, Evelio F. (2011). Teaching strategies and teaching-learning methods within Higher Education. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488. Recuperado en 13 de septiembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=en.

Montoya, J. (2009). El método de indagación de Dewey y el aprendizaje basado en problemas Cap. IV. En Correa & Rúa (Eds). *El Aprendizaje basado en problemas en la educación superior Vol I* (pp. 91-111). Sello editorial Universidad de Medellín.

Morales y Landa (2004). Aprendizaje basado en problemas problem – based learning. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias, Sección Química, Lima, Perú. *Theoria*, Vol. 13: 145-157

Moya, J. L. M., i Giribet, M. C., & Marchante, L. M. (2006). Cambio de paradigma docente: EUE" Vall d'Hebron": Una experiencia innovadora centrada en el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista ROL de enfermería*, 29(10), 15-20.

Navarro-Hernández N, Zamora-Silva J. (2016). Factores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje basado en problemas en grupo pequeño, vistos por los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. *Iatreia*. Abr-Jun;29(2):113-122. DOI 10.17533/udea.iatreia.v29n2a01.

Olivares, Silvia L., Escorza, Yolanda. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. México; *Revista Mexicana de Investigación*; Vol 17: 759-778. Diponible es: <https://search-proquest-com.proxy.unisanitas.edu.co/healthcomplete/docview/1095776736/fulltextPDF/343C9716ED174408PQ/1?accountid=148996>

Oliveira, M. D. S. B. D., Jurado, S. R., Bassler, T. C., Moreira, A. D. S., Silva, A. V. D., & Furlan, M. C. R. (2019). Contribuições da educação tutorial para a formação do enfermeiro: uma reflexão teórica. *Nursing* (São Paulo), 3452-3456.

Organización Mundial de la Salud OMS. Consultado el 18 de mayo de 2018. <http://www.who.int/topics/nursing/es/>

Paredes-Curin. (2015). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una estrategia de enseñanza de la educación

ambiental, en estudiantes de un liceo municipal de Cañete. Revista Electrónica Educare, vol. 20, núm.

1. Universidad Nacional. CIDE.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194143011006/html/index.html>

Pérez, G. (2001). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. 2da ed. Madrid Narcea.

Ramírez, R. y Joya, Fabiola. (2008). Elementos del enfoque aprendizaje basado en problemas (ABP) que posibilitan el desarrollo de principios éticos desde la pedagogía del cuidado en los estudiantes de 4° y 5° semestre de enfermería de Unisanitas. Repositorio Universidad Santo Tomas, Maestría en Educación, Bogotá.

Restrepo B. (2005). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Revista Pedagogía Universitaria. Consultado 6 Jul 2020;8:9-19. Disponible en: <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&cad=rja&uact=8&ved=0CEEQFjAF>

Roa, S. y García, A. (2016). Experiencias en la formación de profesionales universitarios desde el aprendizaje basado en problemas. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Sanitas.

Rodríguez H, Lugo L, Aguirre C. El aprendizaje basado en problemas, en el currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. IATREIA 2004;17(3):245-257.

Rodríguez Martín, Sandra, (2013). Formación pedagógica para docentes del área de medicina: Hacia una didáctica desde el aprendizaje basado en problemas pedagógicos. Repositorio Universidad Santo Tomas, Doctorado en Educación, Bogotá.

Rojas, C. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. Tiempo de Educar, vol. 12, núm. 24, julio-diciembre, pp. 277-297 Universidad Autónoma del Estado de México

Stake, R.E. (2010). Investigación con estudio de casos. 5ta ed. Madrid: Morata.

Suarez, B. (2013). Enfermería disciplina social y profesión liberal: desarrollo de las competencias del profesional de enfermería. Colombia, Academia Nacional de Medicina Comisión de Educación. Ministerio de Salud y Protección Social Dirección de Talento Humano en Salud [en línea], disponible en http://www.minsalud.gov.co/sites/rid/List/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Enfermer%C3%ADa_

Valderrama ML, Castaño GA. (2017). Solucionando dificultades en el aula: una estrategia usando el aprendizaje basado en problemas. Rev Cuid; 8(3): 1907-18.<http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.v8i3.456>

Vieira, Maria J. y Vidal, Javier (2006). TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA E IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA. Revista Española de Orientación

y Psicopedagogía, 17 (1), 75-97. [Fecha de Consulta 25 de agosto de 2020]. ISSN: 1139-7853.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230774006>

Yin, R. (2003). Case study research. Design and methods. USA: Sage Publica.

<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

Zuluaga O (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. Revista de educación y pedagogía No. 13, pp.4-9. Bogotá, Ceid-Fecode.

4. Contenidos del documento

CAPÍTULO I

1. La enseñanza como problema en las ciencias de la salud

1.1 Aproximación al problema de investigación

1.2 Antecedentes del problema de investigación

1.3 El problema de investigación

1.3.1 Pregunta de investigación

1.3.2 Objetivos

1.3.3 Justificación

CAPITULO II

2. Aproximación teórica y práctica en la enseñanza en enfermería

2.1 Categorías

2.2 Marco teórico conceptual

2.2.1 Práctica docente desde la enseñanza

2.2.2 Didáctica desde la estrategia de Aprendizaje basado en problemas ABP

2.2.3 Enseñanza con el ABP para el ámbito clínico

2.2.4 Formación en Enfermería

2.2.4.1 Asignatura de Fundamentos de Enfermería

CAPITULO III

3. La entrada en campo: práctica docente desde la estrategia de ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería

3.1 Marco metodológico

3.1.1 La investigación cualitativa

3.1.2 Enfoque epistémico

3.1.3 Diseño estudio de caso

3.2. Recolección de los datos

3.3 El procesamiento de los datos desde la triangulación hermenéutica

3.3.1 Triangulación de la información por cada categoría

3.3.2 Triangulación desde la perspectiva del investigador

3.3.3 Triangulación de la información con el marco teórico

3.4 Análisis e interpretación de los datos

3.4.1 La práctica docente desde la enseñanza con la estrategia de aprendizaje basado en problemas

3.4.2 La didáctica de la estrategia de aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de fundamentos de enfermería

5. Metodología del documento

La metodología se desarrolló desde el enfoque cualitativo a partir de la base epistemológica de la hermenéutica a través del diseño de estudio de caso simple con unidad de análisis múltiple. Con respecto a la técnica se utiliza la entrevista semiestructurada y la encuesta cualitativa, con sus respectivos instrumentos para recolección de los datos como son la guía de tópicos de entrevista y el cuestionario respectivamente; las cuales se analizan desde la triangulación hermenéutica: a la luz de la teoría, el hallazgo propiamente dicho y la interpretación del investigador.

6. Conclusiones del documento

Entre los principales aportes del estudio se puede resaltar que la estrategia del ABP requiere un docente que asuma el rol de facilitador donde una de sus principales fortalezas a desarrollar es la empatía, por lo que es necesario capacitarse para ejercer adecuadamente el rol y así lograr en los estudiantes pensamiento crítico y reflexivo por medio del trabajo autónomo. Resultando oportuno, hacer un balance entre el alto contenido temático y de actividades para los docentes facilitadores y estudiantes en relación al tiempo asignado.

7. Referencia APA del documento

Rodríguez, M. (2021, febrero 16). Estrategia de aprendizaje basado en problemas ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería. Un estudio de caso desde la práctica docente [tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás, Bogotá.

Elaborado por:

Magaly Rodríguez Soacha

Revisado por:

Fecha de elaboración del resumen:

16

02

2021

Estrategia de aprendizaje basado en problemas ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería. Un estudio de caso desde la práctica docente

Autora:

Magaly Rodríguez Soacha

Universidad Santo Tomas

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá

2020

Estrategia de aprendizaje basado en problemas ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería. Un estudio de caso desde la práctica docente

Autora:

Magaly Rodríguez Soacha

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Maestría en Educación

Asesor:

Sabas Manuel Bustamante Fuentes

Universidad Santo Tomas

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá

2020

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción.....	11
CAPÍTULO I	14
1. La enseñanza como problema en las ciencias de la salud.....	14
1.1 Aproximación al problema de investigación.....	14
1.2 Antecedentes del problema de investigación.....	19
1.3 El problema de investigación.....	30
1.3.1 Pregunta de investigación.....	32
1.3.2 Objetivos.....	32
1.3.3 Justificación.....	32
CAPITULO II.....	36
2. Aproximación teórica y práctica en la enseñanza en enfermería.....	36
2.1 Categorías.....	36
2.2 Marco teórico conceptual.....	38
2.2.1 Práctica docente desde la enseñanza.....	38
2.2.2 Didáctica desde la estrategia de Aprendizaje basado en problemas ABP.....	40
2.2.3 Enseñanza con el ABP para el ámbito clínico.....	45
2.2.4 Formación en Enfermería.....	49
2.2.4.1 Asignatura de Fundamentos de Enfermería.....	53
CAPITULO III	56
3. La entrada en campo: práctica docente desde la estrategia de ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería.....	56

3.1 Marco metodológico.....	56
3.1.1 La investigación cualitativa.....	56
3.1.2 Enfoque epistémico.....	57
3.1.3 Diseño estudio de caso.....	58
3.2. Recolección de los datos.....	62
3.3 El procesamiento de los datos desde la triangulación hermenéutica.....	64
3.3.1 Triangulación de la información por cada categoría.....	65
3.3.2 Triangulación desde la perspectiva del investigador.....	65
3.3.3 Triangulación de la información con el marco teórico.....	66
3.4 Análisis e interpretación de los datos.....	67
3.4.1 La práctica docente desde la enseñanza con la estrategia de aprendizaje basado en problemas.....	69
3.4.2 La didáctica de la estrategia de aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de fundamentos de enfermería.....	80
CAPITULO 4.....	93
4. Reflexiones y sugerencias.....	93
4.1 Reflexiones.....	93
4.2 Sugerencias.....	96
Referencias.....	99

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Categorías de la investigación.....	37
Figura 2. Teorías del aprendizaje que influyen en el ABP.....	42
Figura 3. Triangulación para el análisis de los datos.....	65
Figura 4. Caracterización de los participantes de la encuesta cualitativa.....	81
Figura 5. Categorización didáctica desde la estrategia del ABP.....	83
Figura 6. Caracterización de la enseñanza en enfermería desde los fundamentos de enfermería.....	88
Figura 7. El objetivo en los procesos de evaluación de fundamentos de enfermería.....	92

Lista de anexos

Anexo 1. Ficha de lectura PEI Fundación Universitaria Sanitas

Anexo 2. Entrevista semiestructurada

Anexo 3. Encuesta cualitativa

Resumen

La pregunta orientadora de la investigación es ¿cuál es el aporte que la estrategia del aprendizaje basado en problemas ABP hace a la práctica docente desde la enseñanza de los fundamentos de enfermería? y en coherencia se tiene como objetivo comprender la práctica docente desde la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería. La metodología se desarrolló desde el enfoque cualitativo a partir de la base epistemológica de la hermenéutica a través del diseño de estudio de caso simple con unidad de análisis múltiple. Lo cual permite conocer y profundizar sobre el ABP en la formación de profesionales de enfermería teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado en el campo de la atención en salud que requiere un cuidado integral de vanguardia con calidad. Las categorías abordadas son: práctica docente desde la enseñanza, didáctica desde la estrategia ABP y enseñanza en enfermería desde los fundamentos de enfermería.

Entre los principales aportes del estudio se puede resaltar que la estrategia del ABP requiere un docente que asuma el rol de facilitador donde una de sus principales fortalezas a desarrollar es la empatía, por lo que es necesario capacitarse para ejercer adecuadamente el rol y así lograr en los estudiantes pensamiento crítico y reflexivo por medio del trabajo autónomo. Resultando oportuno, hacer un balance entre el alto contenido temático y de actividades para los docentes facilitadores y estudiantes en relación al tiempo asignado.

Palabras clave: Aprendizaje basado en problemas, práctica docente, enseñanza, enfermería

Abstract

The guiding question for the research is what is the contribution that the PBL problem-based learning strategy makes in teaching practice from the teaching of nursing fundamentals? and in coherence the objective is to understand the teaching practice from the implementation of the learning strategy based on PBL problems for the teaching of nursing fundamentals. The methodology was developed from a qualitative approach from the epistemological basis of hermeneutics through the design of a simple case study with multiple unit of analysis. This allows knowing and deepening about the PBL in the training of nursing professionals, taking into account the challenges of a globalized world in the field of health care that requires comprehensive, cutting-edge quality care. The categories addressed are: teaching practice from teaching, didactics from the PBL strategy, and nursing teaching from the foundations of nursing.

Among the main contributions of the study, it can be highlighted that the PBL strategy requires a teacher to assume the role of facilitator where one of their main strengths to develop is empathy, so it is necessary to train to adequately exercise the role and thus achieve in students critical and reflective thinking through autonomous work. As appropriate, make a balance between the high thematic content and activities for the teacher facilitators and students in relation to the time allocated.

Keywords: Problem-based learning, teaching practice, teaching, nursing

Dedicatoria

A mi hijo adorado, Gabriel por su compañía, comprensión y paciencia.

*¡Te dedico el trabajo de investigación como muestra
de que con disciplina y amor se pueden cumplir los sueños!*

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios, la Virgen y al Espíritu Santo por brindarme calma, fortaleza y luz en cada paso del camino para avanzar en el desarrollar de la investigación.

A mi familia por su apoyo.

Al profesor Sabas Bustamante por su tiempo y asesorías.

A mi amiga Gilma Caraballo por sus orientaciones, voz de confianza y ánimo.

Introducción

La sociedad de hoy en día requiere que las instituciones de educación superior que ofrecen carreras de las ciencias de la salud respondan a las demandas en formación con calidad y en congruencia a lo que se necesita de los profesionales para afrontar las nuevas tecnologías, el auto aprendizaje continuo con información basada en la evidencia, con liderazgo propositivo y habilidades para trabajar en equipo e interdisciplinariamente de forma reflexiva y ética.

En efecto, para dar solución a estas exigencias la enseñanza reflexiona hacia un desarrollo constructivista donde el aprendizaje basado en problemas ABP es una estrategia que Según Barrows (1986, citado por Morales y Landa, 2004) el ABP se define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (p. 147). Cambiando así, las dinámicas del proceso de enseñanza a través una didáctica donde el docente se transforma para dejar de ser el actor principal en la educación y adopta un rol de facilitador guía que permite que los estudiantes sean los actores principales y activos de su propia formación fomentando el análisis crítico de la información para la adecuada toma de decisiones y actualización permanente a largo de su vida.

La práctica docente desde algunas estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje experiencial y situado, presentado por Díaz Barriga (2003), expone el aprendizaje centrado en la solución de problemas. Por lo tanto, al comprender la práctica de los docentes al implementar la estrategia de ABP y analizar el grado de articulación entre la teoría de lo que debe ser la estrategia del ABP para la enseñanza y lo que realmente se desarrolla en la práctica del docente facilitador en la asignatura de fundamentos de enfermería, aporta al reconocimiento del nuevo rol de los docentes en la formación de profesionales de enfermería.

Al mismo tiempo, la relación con su entorno exige al profesional de Enfermería nuevas habilidades tales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la solución de conflictos, el liderazgo y el manejo avanzado de las tecnologías de la comunicación e información. Estos objetivos sólo pueden alcanzarse cuando el estudiante se convierte en el centro de su propio aprendizaje (Guillamet, 2008, p.64).

Es así, que la investigación se inscribe en la línea de investigación en Pedagogía, currículo y evaluación de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomas, porque permite comprender y generar conocimientos sobre el desarrollo de los procesos educativos. La metodología es desde el enfoque cualitativo definido por Hernández (2010) porque “se basa más en una lógica y proceso inductivo al explorar y describir” (p.9).

A partir de la base epistemológica de la hermenéutica a través del diseño de estudio de caso simple al estudiar un caso singular sirviendo a un propósito revelatorio como es dar a conocer el rol del docente facilitador con unidad de análisis múltiple conformada por cuatro docentes con experiencia en la estrategia de ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería. Donde las categorías abordadas son: práctica docente desde la enseñanza, didáctica desde la estrategia ABP y enseñanza en enfermería desde los fundamentos de enfermería. Con respecto a la técnica se utiliza la entrevista semiestructurada y la encuesta cualitativa, con sus respectivos instrumentos para recolección de los datos como son la guía de tópicos de entrevista y el cuestionario respectivamente; las cuales se analizan desde la triangulación hermenéutica: a la luz de la teoría, el hallazgo propiamente dicho y la interpretación del investigador.

Teniendo en cuenta el análisis del proyecto educativo institucional de la Fundación Universitaria Sanitas, del discurso de la entrevista y de los resultados y análisis de las encuestas se identifican criterios importantes y que coinciden en relación a la práctica docente desde la

estrategia del ABP para la enseñanza de fundamentos de enfermería, como son: que el docente facilitador busca generar en los estudiantes pensamiento crítico y reflexivo por medio del trabajo autónomo de los estudiantes. También es de destacar que es relevante las habilidades comunicativas y organización del tiempo tanto de los docentes facilitadores como de los estudiantes.

Así mismo, el análisis permitió resaltar la importancia de la formación en el área de la educación, pedagogía y/o didáctica a los profesionales del área de la salud que se desempeñen como docentes y sobre todo cuando se implementan estrategias didácticas como el ABP para lograr avances en el proceso enseñanza aprendizaje de formación de enfermería. En efecto, sí existe una adecuada ejecución de la estrategia desde los docentes facilitadores esto se proyecta en los estudiantes al generar pensamiento crítico, propositivo y ético; mejorando la comprensión de los contenidos temáticos de los fundamentos de enfermería tanto en la teoría como en la práctica.

El trabajo está presentado en tres capítulos, en donde el primer capítulo trata de la enseñanza como problema en las ciencias de la salud, el segundo capítulo aborda la aproximación teórica y práctica en la enseñanza en enfermería y finalmente en el tercer capítulo se expone la entrada al campo de la investigación para generar análisis de la práctica docente desde la estrategia del ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería.

CAPÍTULO I

1. La enseñanza como problema en las ciencias de la salud

1.1 Aproximación al problema de investigación

El desarrollo de la educación en instituciones universitarias busca en los estudiantes el desarrollo de las capacidades académicas y personales que les permita integrarse al campo laboral respondiendo a las demandas de hoy en día. En este sentido, Vieira (2006) afirma que “la educación superior se encuentra en un momento de profundos cambios al asumir los retos que implican la sociedad del conocimiento, la globalización, la revolución tecnológica, la diversidad de los estudiantes, el aprendizaje permanente, la rendición de cuentas, entre otros” (p.75). Es evidente entonces, que la transformación en la enseñanza brindada en la educación superior responda a más necesidades de manera inmediata y con calidad.

Ante la situación plateada, se realiza una exploración en la literatura y como resultado de esta indagación se obtienen 177 fuentes entre artículos de investigación, artículos reflexivos y trabajos de investigación. El número de hallazgos en las siguientes bases de datos, fueron: Lilacs (49), BDENF-enfermería (46), IBECs (28), Binacis (6), Cumed (1) Elsevier (5), SciELO (21), Redalyc (8), Repositorios (5), Pubmed (1), ProQuest (7). Se depuro la búsqueda seleccionando 102 publicaciones, realizados entre los años 2006 al 2019. Posteriormente, se seleccionaron los artículos que se centraban en la educación universitaria de talento humano en salud, precisando la lectura de 73 resúmenes que trabajaron propuestas constructivistas en educación, con el fin de identificar inicialmente su utilidad dentro de la revisión.

Como resultado de las lecturas, se seleccionaron los artículos que en varios apartados del mismo abordaban el tema del docente en el desarrollo de estrategias de enseñanza que buscaran

aprendizajes significativos para la formación de ciencias de la salud en especial de enfermería obteniendo un total de 42 artículos, de los cuales se identificaron con base cinco criterios entre temáticas, referentes teóricos, objetivo de investigación, tipo de investigación y referentes epistemológicos.

Para empezar, según los resúmenes el tema de mayor interés a investigar en un 74% son las experiencias de los estudiantes para aprender con nuevas estrategias donde se busca conocer oportunidades de aprendizaje, desempeño en el salón, resultados de evaluación y dificultades en el aprendizaje. El restante 26% investiga sobre el papel del docente en relación con su desempeño con las nuevas tendencias en pedagogía y como los perciben los estudiantes en el momento de aportar para su aprendizaje.

Se observa claramente, con un 94% que para el desarrollo de las investigaciones fueron bajo un enfoque cualitativo donde predominan estudios descriptivos transversales y estudio de caso en un 87% y en un 13% con metodología de revisión documental e investigación acción. Cabe agregar, que el 6% restante desarrolla investigación con un enfoque cuantitativo donde busca medir incidencia e interrelación y meta análisis de la literatura.

En referencia a la clasificación anterior, las instituciones que más investigan alrededor del tema son las instituciones de educación superior en las facultades de ciencias de la salud con un 83% donde los programas de medicina y enfermería demuestran gran interés sobre la implementación y desarrollo de las nuevas estrategias en educación en el proceso de enseñanza aprendizaje, y con un escaso porcentaje del 17% otras facultades como son de ciencias humanas y de educación están comenzado a investigar sobre el tema de pedagogía, didáctica y evaluación en la formación de personal profesional y paramédico en ciencias de la salud, donde se pone en manifiesto la necesidad de formación académica o no empírica de los profesionales del área de la

salud para asumir con responsabilidad el rol docente al mismo tiempo que se fomenta este tipo de investigación en la enseñanza y aprendizaje “educación” siendo una tarea a resolver por parte de las facultades de educación y las investigaciones en este mismo campo promoviendo que no exista solo interés de los programas de salud.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el rastreo permitió reconocer tendencias en relación con las categorías, así como sobre el desarrollo del tema de las estrategias de enseñanza constructivistas en facultades de ciencias de la salud a nivel internacional y nacional.

En primer lugar, la formación en educación superior al tener cuenta los cambios de un mundo globalizado, en la formación en carreras del área de la salud está provocando adaptaciones que respondan al rápido y constantes avances de la ciencia y la tecnología, pero fortaleciendo la relación con el otro u otros. De acuerdo con Longhi (2014) “los cambios curriculares y de la praxis han superado el antiguo paradigma biomédico y la concepción de salud como ausencia de enfermedad, planteando la transformación de las prácticas profesionales” (p. 760). Resultando oportuno suscitar procesos de educación en salud que respondan a las necesidades reales de formación teniendo en cuenta las tendencias de la medicina basada en la evidencia.

En el ámbito universitario los desarrollos de la enseñanza están cambiando el ambiente académico para propiciar aprendizajes que dejen a un lado el modelo memorístico. En este sentido, Escayola (2005) afirma que “los cambios sociales conducen a un planteamiento en la docencia universitaria” (p.22). Donde es inevitable un modelo constructivista, para adaptarse a los cambios que demanda y demandará el ejercicio laboral.

En el contexto internacional tomando como referentes a España con Medina (2019), Guerra (2018), Escayola (2005) y Argentina con Gimenez (2018), los cambios en las estrategias educativas están fomentando el aprendizaje autorregulado generando cada día más espacios para

tutorías presenciales y virtuales que fomentan en el estudiante la autoformación de manera analítica y proactiva. Al mismo tiempo que los resultados de aprendizaje deben ser observables y evaluables frente habilidades clínicas y es por esto que la formación exige la inclusión de modernos laboratorios de simulación con tecnologías innovadoras para un aprendizaje exitoso y así mejorar el rendimiento académico al pasar de la teoría del salón de clases a la práctica generando aprendizajes significativos.

Para su parte en el contexto Latinoamericano las trasformaciones para una educación superior de vanguardia en las facultades o programas de la ciencia de la salud hace evidente un replanteamiento en el currículo para responder a la necesidades actuales y futuras en la formación de un profesional de la salud. Es evidente entonces, que hay un cambio de roles en el proceso de enseñanza aprendizaje donde el docente aparte de estar formado en su disciplina del área de la salud debe tener “formación didáctico-pedagógica” coherente con la orientación que está practicando (Daza, 2010).

Con referencia a lo anterior, como lo presentan Vergara, Travieso y Crespo (2014, citados por Apodaca, 2017) en la investigación de Modelos Pedagógicos: un reto para la educación en salud, afirman:

En la actualidad, con el perfeccionamiento de la educación superior en las áreas de la salud abarca nuevas reformas curriculares que resultan necesarias e indispensables, por los nuevos paradigmas que enfrentan la pedagogía contemporánea y otras ciencias vinculadas a la enseñanza. Es por ello por lo que se están realizando cambios sustanciales en los programas y planes de estudios, dando particular atención a los problemas dominantes de salud, al aprendizaje significativo, la flexibilidad curricular, la incorporación de nuevas tecnologías y los nuevos valores éticos que se desean fortalecer en los profesionales (p. 84).

En concordancia con la indagación en la literatura un 69% de las diferentes metodologías en la educación superior buscan estar en relación con entornos de aprendizaje colaborativo y autónomo con métodos innovadores centrado en el estudiante para generar competencias científicas, tecnológicas y humanísticas que puedan responder a las demandas sociales en la atención del proceso salud-enfermedad.

Es así, como las tendencias en los métodos de enseñanza aprendizaje están desarrollando en los docentes de las facultades de salud una didáctica, como lo afirma Montes (2011) orientada a la enseñanza en “el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el método de casos, las simulaciones dramatizadas o a través de las tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo y el aprendizaje colaborativo en el salón”. Debido a esto, las estrategias docentes deben tener un proceso de planificación para alcanzar el objetivo de aprendizaje al desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades coherentes según sus necesidades y exigencias del entorno.

Ahora en el contexto nacional el interés de las instituciones de educación superior en la formación de profesionales en el área de ciencias de la salud en relación con su estrategia didáctica, como afirma Bautista (2019) “está invitando a involucrar acciones hacia la simulación clínica, estudio de caso, narrativas, uso de las TICs, aprendizaje basado en problemas, salón invertida, aprendizaje experiencial” (p.10). donde se fomenta el auto aprendizaje con el enfoque constructivista que permita desarrollar un adecuado aprendizaje para solucionar problemas reales durante la vida profesional.

Es evidente entonces, como lo señala Bautista (2019) que “las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas permitan el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, y la toma de decisiones que hacen parte del empoderamiento al estudiante en formación” (p. 13). Ante esta

afirmación es importante tener en cuenta que los roles en el proceso de la educación están cambiando donde el estudiante es un actor activo y el docente se convierte en un guía facilitador que orienta el proceso de aprendizaje de los estudiantes y es importante que los docentes universitarios en ciencias de la salud aparte de tener formación en una disciplina de la salud también desarrollen competencias como educadores para cumplir con los requerimientos de alta calidad en educación superior.

1.2 Antecedentes del problema de investigación

A continuación, se profundiza sobre la estrategia del aprendizaje basado en problemas ABP en la formación de profesionales de enfermería a nivel internacional y nacional puesto que los enfermeras y enfermeros en las últimas décadas han tenido grandes avances en diferentes campos laborales lo que demanda que su proceso de formación genere competencias que le permitan enfrentar los retos de un mundo globalizado:

A nivel de Europa en Suecia, Ehrenberg (2007) se desarrolló una investigación titulada *Problem-based learning in clinical nursing education: Integrating theory and practice*. Por medio de un estudio cualitativo que permitió describir los estudiantes de Enfermería y sus preceptores (docentes) con respecto a sus experiencias por medio del aprendizaje basado en problemas como nuevo modelo de supervisión clínica. Donde resalta a Bowden y Marton, 1998 y Baker, 2000, al abordar el ABP, como un método educativo para “aprender a aprender” con reflexión supervisada, que establece capacidades para manejar realidades y situaciones cambiantes. El estudio identificó que el método es efectivo para los estudiantes y preceptores, aunque a veces era difícil manejar el tiempo para los preceptores.

Por su parte, en Corea, In-Soo Shin (2013) con la colaboración de la Fundación Nacional de Investigación de Corea financiado por el Ministerio de Educación, realizó una investigación

sobre, The effect of problem-based learning in nursing education: a meta-analysis; donde se cita a Williams y Beattie, 2008, entendiendo el ABP como un diseño educativo que enfatiza la participación activa, resolución de problemas y habilidades de pensamiento crítico. Los resultados de este metanálisis son una guía para los educadores de Enfermería con respecto a las condiciones bajo las cuales el ABP es más efectivo que las estrategias de aprendizaje tradicionales.

En las fuentes primarias y secundarias se evidencia amplias investigaciones sobre ABP encontrando abundante investigación sobre el tema en España más que en otros países, orientada a la formación en Enfermería. Es así, como Moya (2006) en su artículo Cambio de paradigma docente, en la Escuela Universitaria de Enfermería Vall d'Hebron de Barcelona, analiza la responsabilidad del estudiante en el proceso de autoaprendizaje y en el aprendizaje-desaprendizaje de los docentes para el desempeño del nuevo rol de tutor. El autor explica cómo se ha pasado de una enseñanza tradicional a un aprendizaje basado en la resolución de problemas, lo cual demanda cambios en el plan de estudios y operativas para integrar todos los componentes de la estrategia ABP renovando así la enseñanza-aprendizaje y demanda también mejorar el perfil básico del tutor y capacitaciones permanentes para formar a los tutores sobre su práctica.

En la Universidad de Sevilla, Guerra (2009) se investigó sobre las opiniones de los estudiantes de enfermería sobre el aprendizaje basado en problemas. Estudio cuantitativo, donde su interés fue conocer las opiniones de los estudiantes sobre el ABP en la asignatura de administración de servicios de Enfermería. Guerra define el ABP como “un aprendizaje, donde los estudiantes pasan a ser sujetos activos, ya que construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real y la misión de los tutores/as en este proceso de aprendizaje es la de

facilitadores, catalizadores, ya que responsabilizan estudiante de su aprendizaje, aunque los tutores/as deben estimular el pensamiento crítico y si es necesario provocar la discusión y el debate” (p.28). La investigación concluyó, que es conveniente establecer estrategias de mejoramiento y evaluación del ABP e implementarlo en más asignaturas, ya que el sistema de créditos europeo favorece la implementación del método. Este artículo me lleva reflexionar que se justifica promover la investigación sobre el tema para el mejoramiento continuo y resaltar cuál es el rol del tutor en ese mejoramiento.

También, González (2013) publicó un estudio sobre “Learning to learn” in Nursing Higher Education, en la Universidad de Valladolid España, investigación cuasi experimental con pre test y pos test, donde se entiende por perfil de autodirección, cinco componentes del perfil autodirigido: planificación y selección de estrategias, autorregulación y motivación, independencia y autonomía, uso de la experiencia y la conciencia crítica, e interdependencia y valor social; y se cita a García (2012, citado por González, 2013) y Gallardo (2012, citado por González, 2013) quienes abordan el ABP como una estrategia para el desarrollo de la competencia “aprender a aprender” en diferentes contextos. El estudio concluyó que el perfil auto dirigido de los estudiantes mejoró después de utilizar ABP, lo cual logro autonomía y autorregulación en el aprendizaje. El desarrollo de la competencia “aprender a aprender” permite un aprendizaje para toda la vida, necesario en los profesionales de enfermería del siglo XXI.

Con base de las anteriores consideraciones, González, 2015, desarrolló la investigación Evaluación por los estudiantes al tutor de enfermería en el contexto del aprendizaje basado en problemas por medio de un estudio transversal descriptivo, donde se cita a Branda y Sciarra, al definir el tutor ABP como un educador que ayuda a un grupo de estudiantes a la consecución de los objetivos de aprendizaje respecto a un tema o problemas definido. Igualmente, los nuevos

enfoques necesitan de desarrollo de pensamiento de alto nivel, que permita una mejor comprensión, aprendizaje colaborativo y diferentes formas de evaluación, según las teorías constructivistas del aprendizaje. El estudio concluyó que evaluar al tutor permite mejorar la calidad en este rol y proporciona más autonomía en los estudiantes demostrando responsabilidad y honestidad al evaluar al tutor y a sí mismo.

Siguiendo en España, González-Hernández (2016) presentó un estudio sobre las Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería de la Universidad de Valladolid, fue un estudio exploratorio cualitativo fenomenológico a través de grupos focales. Los resultados arrojados desde las ventajas fueron: elevada motivación, mejor trabajo en equipo, aprendizaje más profundo y estudiantes responsables de sus propios aprendizajes y que las profesoras adoptaron una posición de guías u orientadoras, y entre los inconvenientes: rechazo al cambio, dificultad de coordinación del grupo, mayor carga de trabajo y mayor demanda de tiempo.

A nivel Latinoamérica, en México, Olivares (2012) por su parte, investigó el Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. Siendo el propósito de la investigación comparar los niveles de pensamiento crítico obtenidos con el Test California de Destrezas de Pensamiento Crítico (cctst-2000) de Facione (2000) por estudiantes de salud formados con ABP con alumnos de la misma escuela que no fueron expuestos a esta técnica didáctica.

En esta investigación se entiende el termino de pensamiento crítico, desde diferentes autores; de acuerdo con Noris y Ennis (1989, citado por Olivares, 2012) como el proceso de discriminar cuál es la verdad que cada individuo juzga conveniente creer y la correcta evaluación de argumentos, lo cual es importante en la decisión de la solución de casos problemáticos y el

concepto de John Dewey a principios del siglo XX de pensamiento reflexivo, que tiene en cuenta definiciones de indagación, deducción, inducción y juicio. En la década de los noventa se define pensamiento crítico como, la formación de un juicio auto-regulado, y Facione (1990, citado por Olivares, 2012) aclara que debe incluir habilidades cognitivas como lo son la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes formados con la técnica didáctica de ABP, adquieren habilidades significativas en pensamiento crítico con mayor desarrollo de un pensamiento inductivo y deductivo.

Continuando en México, Mendoza-Espinosa (2012) de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó la publicación denominada Aprendizaje basado en problemas (ABP) en educación médica: sugerencias para ser un tutor efectivo. Donde expone el papel del tutor como fundamental y sugiere 7 pasos para mejorar el desempeño del mismo. El artículo concluye que “que implementar cada paso del proceso es complejo, involucra conocer los fundamentos teóricos del método y la adquisición de habilidades docentes para su exitosa implementación” (p. 237). Es claro que gran parte del éxito de aprendizaje de los estudiantes depende del adecuado desempeño del tutor en las sesiones o encuentros que comprende el ABP.

Por su parte Amador (2016) de la facultad de enfermería en la Universidad de Colima de México, realizó una investigación denominada Validation of an instrument to measure tutor performance in promoting self-directed learning by using confirmatory factor analysis. Como método cuantitativo, se aplicó análisis factorial confirmatorio (AFC) para validar un instrumento que permitiera medir el desempeño de los tutores en la promoción del aprendizaje autodirigido, teniendo en cuenta la autoevaluación, reflexión, pensamiento crítico, administración de la

información y habilidades de grupo. Como explican, Wolff y Rideout (2001, citado por Amador, 2016) el rol del tutor dentro de un proceso de ABP, para ser efectivo, debe partir de la didáctica y los diversos enfoques que conviertan a los tutores en facilitadores del aprendizaje. Se concluye que el instrumento permite informar si el profesor está haciendo más énfasis en un área que debe atender durante el proceso del ABP o en otra y ayuda en la toma de decisiones sobre el rumbo de la docencia en su conjunto.

Al mismo tiempo, en la Universidad de La Frontera en Temuco - Chile, Navarro (2016) analiza los factores que Facilitan u obstaculizan el aprendizaje basado en problemas en grupo pequeño, vistos por los estudiantes de la Facultad de Medicina. Bajo el paradigma cualitativo mediante un estudio de caso. Las bases filosóficas y epistemológicas del ABP, según Posner (1998, citado por Navarro, 2016) se originaron gracias a John Dewey, “solución de problemas”, donde el planteamiento de un problema es la base para el aprendizaje y mediante los intentos de resolverlo intervienen las experiencias previas y la reflexión. Y se considera el rol del tutor quien facilita el aprendizaje, como lo afirma, Papinczak (2009, citado por Navarro, 2016) el tutor es uno de los pilares sobre los que se apoya el ABP. Los estudiantes concluyeron, que es relevante en el proceso tutorial las características del tutor, su experiencia, dominio del tema desde su disciplina y responsabilidad; reconociendo un nuevo tipo de docente. También, los estudiantes manifestaron que para que el tutor pueda cumplir su rol, es importante una reestructuración desde la misma institución y respaldo del personal administrativo.

Pasando a Brasil, Oliveira (2019) presentó un artículo sobre las "Contribuições da educação tutorial para a formação do enfermeiro: uma reflexão teórica. Donde analiza y discute las contribuciones de Educación Tutorial a la formación de enfermeras teniendo como referencia la Pedagogía Libertadora de Paulo Freire. Concluye que las contribuciones de la educación tutorial

para la capacitación en Enfermería donde destaca el ABP ha logrado diferentes resultados en el desarrollo de las habilidades profesionales de las enfermeras, tales como autonomía, creatividad, sentido crítico, seguridad, ética, toma de decisiones, liderazgo, mejores relaciones interpersonales y comunicación. Estas habilidades son necesarias para que el profesional proporcione atención integral y humanizado durante el cuidado de enfermería.

Siguiendo a nivel nacional, en la Universidad de los Llanos, Colombia, Valderrama (2017) realizó una investigación orientada hacia la Solución de dificultades en el salón: una estrategia usando el aprendizaje basado en problemas. Con un enfoque descriptivo y transversal. Abordando el ABP según Robles (2013, citado por Valderrama, 2017), como una herramienta didáctica que facilita el análisis por medio de la investigación y que en ese proceso se ayuda a fortalecer competencias. En la discusión se plantea que la coordinación docente y estudiantes es fundamental, que se debe fortalecer este aspecto para dar claridad al uso de la estrategia. Al igual, que las competencias adquiridas aportan al desempeño que tendrán los estudiantes en su campo profesional.

Por otra parte, en el Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de La Sabana en Bogotá Colombia, Boude (2009) investigó sobre las TIC y el aprendizaje basado en problemas como agentes significativos en el desarrollo de competencias, por medio del estudio de caso. Donde el estudiante debe resolver situaciones en contexto (problemas) y no un listado de temas, ayudando así, al conocimiento comprensivo del problema planteado. La investigación permitió explorar la relación de las TICs por medio de un enfoque pedagógico de aprendizaje basado en problemas para facilitar el autoaprendizaje y la autoformación. El estudio concluyó que la estrategia desarrollo en los estudiantes competencias, pero cuando se realiza intercambio de los aprendizajes con pares.

Finalmente, dentro en la búsqueda se encontraron tres disertaciones de tesis, dos de maestría y la otra de doctorado. Ramírez (2008), elaboró su tesis de maestría en Educación de la Universidad Santo Tomas, sobre los Elementos del enfoque aprendizaje basado en problemas (ABP) que posibilitan el desarrollo de principios éticos desde la pedagogía del cuidado en los estudiantes de 4° y 5° semestre de enfermería de Unisanitas. Por medio de un estudio cualitativo con el método de diagnóstico exploratorio. Analizando el ABP, según Gallow (2005) como una estrategia metodológica que se fundamenta en tres principios: aprendizaje significativo, situaciones que estimulan el aprendizaje y que el conocimiento se genera por procesos sociales. Se concluyó que por medio del ABP se favorece el sistema social democrático y exige que los alumnos aprendan (además de los contenidos de la disciplina) valores como la solidaridad y el respeto.

Por su parte, Rodríguez (2013) en su tesis de doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomas, investiga la Formación pedagógica para docentes del área de medicina: Hacia una didáctica desde el aprendizaje basado en problemas pedagógicos. Por medio de un enfoque cualitativo, se plantea una propuesta de formación pedagógica, teniendo en como referente epistemológico el constructivismo pedagógico que desarrolla aprendizajes significativos y por descubrimiento. Donde el ABP, según Iglesias (2002, citado por Rodríguez, 2013) debe integrar la dinámica de enseñanza con el abordaje de casos reales en el quehacer de la medicina, teniendo en cuenta las teorías del aprendizaje, planteadas desde Sócrates y Dewey. La investigadora explica que el ABP responde a las necesidades que tiene la educación superior y que favorece el desarrollo integral del estudiante desde el ser, saber hacer y aprender a convivir en varios contextos, generando procesos continuos de aprendizajes.

También, Herrera (2013) en su tesis de maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, en la línea en pedagogía y docencia universitaria con énfasis en ciencias de la salud; llevó a cabo la investigación sobre Aprendizaje Basado en Problemas, Una visión actual para la enseñanza de la Enfermería. Por medio de monografía. Donde el objetivo fue realizar una revisión bibliográfica completa, metódica y crítica de la visión actual del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el área de Enfermería. Esta investigación, concluye que el desarrollo del ABP dirigido a estudiantes de Enfermería ayudaría a adquirir competencias necesarias para el desempeño del profesional de Enfermería y que ofrece también ventajas que fortalecerían al profesor.

De los anteriores planteamientos se expone a continuación un balance de las tendencias en investigación frente al ABP según su enfoque metodológico y conclusiones:

Las investigaciones producidas en el contexto europeo sobre el ABP son numerosas. Destacan para este estudio las realizadas en Suecia, Corea y España. En las universidades de este último país han generado reflexiones sobre los efectos del ABP en la educación de enfermería donde las tendencias giran alrededor de la evaluación al estudiante por competencias, desempeño docente como tutor facilitador, desempeño del estudiante en la práctica clínica, proceso de aprendizaje de los estudiantes y satisfacción de los estudiantes frente a la estrategia.

La tendencia metodológica de las investigaciones es más hacia lo cuantitativo (Alcoela, 2012; González, 2013 y 2015; Guerra, 2009 e In-Soo, 2013). Dentro de las cualitativas destacan (Ehranberg, 2007 y González, 2013 y 2015). Se aborda el ABP, desde una concepción constructivista del aprendizaje por medio del planteamiento de situaciones reales (casos problema como propuesta de análisis) donde el actor principal es el estudiante el cual aprende a aprender con reflexión supervisada del docente tutor, lo cual le posibilita el desarrollo de

pensamiento crítico, lo que le permite adquirir conocimiento significativo para fortalecer competencias no solo desde el saber, sino también desde el ser, hacer y saber ser, al igual que se resalta la importancia del trabajo colaborativo.

Las anteriores investigaciones, concluyen en general que, el ABP, es positivo para los estudiantes como para los docentes al permitir retroalimentación permanente de todas las dinámicas, al igual que, brinda las herramientas necesarias para la adquisición de competencias, lo cual genera un aprendizaje significativo que se puede aplicar en contextos reales. Estos procesos son indispensables en la profesión de enfermería, ya que se necesitan enfermeros que sepan responder a las necesidades de cuidado de una población, de manera integral, eficiente, oportuna, humanizada e interdisciplinariamente.

Otros aspectos que se desprenden de estas investigaciones con la estrategia ABP, son: los estudiantes y los docentes en su rol de tutor – facilitador tienen una carga significativa de actividades, generando sobrecarga académica y laboral respectivamente. También que el desempeño de los estudiantes en la práctica clínica desde competencias del hacer no sobresale con respecto a otros estudiantes que han sido formados con estrategias tradicionales. Y que es necesario realizar adecuadas capacitaciones y evaluaciones a los docentes para que dominen y tengan un adecuado desempeño al asumir el rol de tutor facilitador, ya que de esto depende en gran parte los avances que los estudiantes puedan tener con la estrategia del ABP.

En el contexto latinoamericano, algunos de los países que han desarrollado investigación sobre el ABP en Facultades de Medicina, ha sido México, Chile y Brasil. Los temas de interés han girado alrededor de identificar factores que puedan dificultar y facilitar el ABP, cómo el ABP aporta para el desarrollo del pensamiento crítico, y el desempeño del tutor facilitador, para generar aprendizaje auto dirigido en los estudiantes.

Dos ejemplos de investigaciones cualitativas son Amador 2016 y Navarro, 2016; y de corte cuantitativo la investigación de Olivares, 2012. Epistemológicamente se adopta el pensamiento crítico en el ABP desde varios teóricos, especialmente de la perspectiva de John Dewey se apropia los pensamientos reflexivo y argumentativo los cuales se logran por medio del método de indagación. Lo anterior implica, considerar las experiencias de los estudiantes para generar a través de ellas construcción del propio aprendizaje por medio de la auto regulación. Con respecto, al docente, se resalta que su rol ya no es protagónico, pero sigue siendo fundamental para el aprendizaje del estudiante, donde su actuar es de facilitador, guía u orientador, el cual debe tener habilidades y actividades bien establecidas para ayudar al grupo a lograr sus metas. Es decir, el ABP reclama la construcción de un nuevo tipo de docente.

Se observa claramente, entre las investigaciones que se resalta que el docente cambia de rol y de denominación, cuando se enseña por medio de teorías constructivistas, como lo es el aprendizaje basado en problemas, ya que se convierte en tutor facilitador que debe tener la cualidad de poder orientar a los estudiantes en su propio aprendizaje por medio del pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Es evidente, que la calidad de tutor se va desarrollando a través del conocimiento de la estrategia ABP y de su experiencia en la misma, lo cual permite orientar mejor la toma de decisiones y autonomía en los estudiantes.

Los resultados muestran que los estudiantes formados con la técnica didáctica de ABP, adquieren habilidades significativas en pensamiento crítico con mayor desarrollo de pensamientos inductivo y deductivo. El docente facilitador, debe tener dominio de la estrategia y la responsabilidad que él tenga frente al grupo, es vital para los avances de los estudiantes y mejoramiento de las dinámicas, al igual que debe haber un compromiso de la institución

educativa al tener en cuenta todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, para el óptimo desarrollo de la estrategia.

Por su parte, las investigaciones desarrolladas en Colombia, que se seleccionaron fueron las realizadas en la Universidad de los Llanos y la Universidad de la Sabana, donde los temas abordados son desde la percepción de los estudiantes frente a la estrategia y como el ABP permite mejorar el ambiente en el salón y facilita los aprendizajes. Se expone también, trabajos de maestría y doctorado por la línea de Educación y pedagogía en la Universidad Santo Tomás y la Universidad Nacional, que estudian el ABP como una valiosa herramienta para ejercicio de la pedagogía desde las áreas de la medicina y la enfermería, al igual que el aporte para el desarrollo de principios éticos para el cuidado desde enfermería.

Con respecto a las investigaciones nacionales, se encuentran algunas de corte cualitativo (Herrera, 2013; Valderrama, 2017; Rodríguez, 2013; Ramírez, 2008; Boude, 2009). Abordando el ABP, como una herramienta didáctica, enfoque pedagógico y estrategia metodológica que permite adquirir competencias ya que el aprendizaje que se tiene es significativo y mejora el desempeño interpersonal y el trabajo grupal. En general las investigaciones concluyen, que la estrategia del ABP es innovadora al responder a las demandas de la educación actual y que se obtienen mejores resultados en los estudiantes cuando se logra intercambiar conocimientos entre los mismos estudiantes.

1.3 El problema de investigación

De acuerdo a Roa y García (2016) en “Colombia diversas instituciones de educación superior han incluido el ABP como método, metodología y estrategia didáctica, aunque solo la Fundación Universitaria Sanitas, desde el 2005, asumió integralmente sus programas académicos y la formación docente, mediante el ABP como su modelo pedagógico” (p. 10). Específicamente en

el programa de enfermería, señala Monosalva (2009, citado por Roa y García, 2016) “el objetivo central era la formación de una nueva generación de enfermeras a través del ABP, concebida esta estrategia como el proceso normal de aprendizaje en la vida real de todo trabajador” (p. 17)

En este mismo sentido, el III semestre del programa de enfermería de la Fundación Universitaria Sanitas en la asignatura de fundamentos de enfermería se desarrolla el conocimiento disciplinar se enfatizando la aplicación de proceso de atención de enfermería PAE, de manera especial en la etapa de valoración, la cual permite al futuro profesional de enfermería identificar el estado de salud de la persona a la cual proporciona cuidados. La valoración inicial, suele requerir más tiempo para su aplicación y busca obtener información tanto de la persona, como de su entorno físico, social y cultural.

Adicionalmente en este semestre, es donde se da el inicio a las prácticas profesionales en el ámbito clínico y comunitario, se desarrolla el concepto y aplicación de las situaciones de enfermería como herramienta de reflexión de una experiencia empírica del cuidado; esta experiencia permite identificar al estudiante los aspectos del conocimiento disciplinar, reconocer la visión de la Enfermería, expresar patrones del conocimiento y abordar modelos conceptuales y teóricos que soportan el cuidado de cada sujeto y comunidad.

Con respecto a la monografía Aprendizaje Basado en Problemas, Una visión actual para la enseñanza de la Enfermería desarrollado por Herrera, 2013, no expone de manera clara, la experiencia que la Fundación Universitaria Sanitas FUS tiene frente al desarrollo del ABP en la facultad de enfermería, que, a la fecha de la elaboración de la investigación en mención, tenía varias cohortes de graduados. Por lo que se deduce, que la falta de investigación sobre la apropiación del ABP en la FUS, está dejando de cierta manera invisible este aporte al ejercicio docente y a la profesión de Enfermería en Colombia.

Para ello es necesario una investigación que permita dar respuesta a la siguiente pregunta:

1.3.1 Pregunta de investigación. ¿Cuál es el aporte que la estrategia del aprendizaje basado en problemas ABP hace a la práctica docente desde la enseñanza de los fundamentos de enfermería?

1.3.2 Objetivos

Objetivo General

Comprender la práctica docente desde la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería.

Objetivos Específicos

- Contrastar el proyecto educativo institucional de la Fundación Universitaria Sanitas con la estrategia didáctica del ABP.
- Identificar las prácticas docentes de la estrategia del ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería.
- Analizar las comprensiones didácticas del ABP desde la práctica docente para la enseñanza de fundamentos de enfermería.

1.3.3 Justificación. Las necesidades del sistema educativo de generar en los estudiantes de medicina aprendizajes significativos y actualizados para una mejor preparación que responda a las demandas de la práctica profesional, llevan a desarrollar la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas o Problem Based Learning, en adelante ABP. Según Barrows (1986, citado por Morales y Landa, 2004) el ABP se define como “un método de aprendizaje basado en el

principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (p. 147). Por lo tanto, el aprendizaje está ligado a procesos dinámicos y significativos donde el estudiante es el actor principal del proceso educativo.

Estas necesidades se traducen en procesos de mejoramiento al pasar de la teoría a la práctica en la dinámica del salón de clases en diferentes programas académicos.

Se expone, que el ABP es una estrategia excelente para desarrollar competencias:

Instrumentales-cognitivas y metodológicas (capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, capacidad de organización y planeación, gestión del tiempo, razonamiento crítico), instrumentales-tecnológicas y lingüísticas (búsqueda y análisis crítico de la información, comunicación oral y escrita), interpersonales (trabajo en equipo, habilidades interpersonales, liderazgo, compromiso ético) y sistémicas (capacidad para el aprendizaje autónomo y la adaptación a nuevas situaciones) (González ,2013, p. 121).

Al buscar en los estudiantes el logro de las competencias en mención, es necesario que se posea un manejo apropiado de la estrategia por los actores involucrados, es decir: la institución educativa, los docentes y estudiantes. Ya que cambian las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

En este contexto, algunas instituciones de educación superior en la formación de recurso humano en salud y específicamente en enfermería han implementado el ABP, lo cual pretende responder a la necesidad evidente que el estudiante tenga la oportunidad de un rol más participativo y autónomo, y el docente sea un orientador del proceso del aprendizaje de los estudiantes; incorporando los avances de la ciencia de la salud, la tecnología de vanguardia de la

industria hospitalaria y los medios de comunicación; al igual que garantizar prácticas de simulación clínica para un aprendizaje continuo y seguro.

En esta dirección, Bernabeu y Cónsul (2004), explica que “nos encontramos en una sociedad cambiante debido a los grandes avances científicos y tecnológicos [...]. Se instaura una incertidumbre respecto a la validez del conocimiento, de las habilidades y de las actitudes que se están adquiriendo con la formación tradicional” (p. 98). Por esto, es necesario seguir innovando la manera como se está formando al profesional de Enfermería, siendo el ABP, una estrategia que se presenta útil, porque permite un aprendizaje centrado en el estudiante, el rol del profesor es de guía facilitador y la evaluación es diagnóstica y formativa.

Se están viviendo cambios significativos en la manera como nos comunicamos, en el acceso a la información y la tecnología, lo que demanda que los estudiantes cambien su condición en el proceso de formación para incorporarse a un entorno laboral muy diferente exigiendo enfoques innovadores y habilidades para la resolución de situaciones complejas.

En concordancia el ABP pretende ayudar en la forma como se enseña y se aprende. Por consiguiente, es un desafío conocer si es suficientemente significativa esta estrategia como para generar cambios en los docentes generando avances en su trabajo y en los futuros profesionales en las disciplinas en las que buscan formar.

Por lo anterior, los motivos que llevan a investigar sobre el docente cuando asume un rol de facilitador-guía en la estrategia ABP, surge a partir de compartir con ellos y ellas y de notar la falta de conocimiento a nivel local en relación a este nuevo rol docente, el cual exige unas habilidades desde la pedagogía, la didáctica y la evaluación en los entornos del salón de clases, laboratorios de simulación clínica y prácticas en ámbitos clínicos y comunitarios durante la formación de profesionales de Enfermería específicamente relacionado con la enseñanza de

fundamentos de enfermería. Siendo necesario analizar las prácticas que han tenido los docentes vista desde el proyecto educativo institucional y el quehacer del docente al asumir el rol de tutor facilitador, porque de esto depende la apropiación de la estrategia ABP en el proceso enseñanza aprendizaje.

En consecuencia, es importante reflexionar sobre aspectos en el ejercicio del docente que desarrolla ABP ya que pocos docentes de las facultades de ciencias de la salud tienen algún tipo de formación pedagógica, simplemente enseñan como les enseñaron, es decir, a través de clases magistrales siendo el docente el responsable de transferir contenidos. Donde no se desafía al estudiante a alcanzar niveles cognitivos más altos de comprensión, autonomía, habilidades comunicativas, trabajo en equipo, liderazgo entre otras capacidades que “demanda un mundo globalizado para poder enfrentar problemas en situaciones reales y complejas.” (Morales y Landa, 2004, p. 147).

Por lo anterior, es un reto revelar aspectos como su sentir, expectativas y desempeño al asumir el rol de facilitador, relacionados con la implementación del ABP en la asignatura de III semestre de fundamentos de enfermería donde se integran principios científicos del cuidado de enfermería y se pasa de la teoría del ciclo básico de la formación profesional a tener el primer contacto con los sujetos de cuidado en la práctica clínica y comunitaria, y por considerar relevante la apreciación de quienes conocen y aplican esta estrategia para facilitar una discusión en aras de lograr la formación deseada. Adicionalmente, la comprensión de estos aspectos aporta a la visibilización del nuevo rol que los docentes están desarrollando en respuesta a las tendencias de la pedagogía constructivista.

CAPITULO II

2. Aproximación teórica y práctica en la enseñanza en enfermería

Luego de las búsquedas realizadas y la pertinencia con el proyecto planteado las siguientes fuentes ayudarán a comprender mejor la pregunta de la presente investigación. A partir de una presentación general de las temáticas que se van a desarrollar. Se profundizará sobre las categorías como la práctica docente desde la enseñanza, la didáctica desde la estrategia del aprendizaje basado en problemas ABP y la enseñanza de enfermería desde los fundamentos de enfermería.

2.1 Categorías

La operacionalización de las categorías para esta investigación se centra en el desarrollo de la estrategia del ABP al tenerse en cuenta la experticia del docente que la implementa, el contexto en la cual se aplica y las acciones del docente en la parte teórica y práctica durante la enseñanza de los fundamentos de enfermería. Se trabajan con categorías y subcategorías preconcebidas o a priori con el fin de medir lo que se pretende desde el problema y objetivos de investigación. De acuerdo con Herrera, Guevara y Munster de la Rosa (2015):

El investigador es quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos o temas a partir de lo que se recoge y organiza la información. Para ello se distinguirá entre categorías que denotan un tópico en sí mismo y las subcategorías que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categorías y subcategorías pueden

ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información [...] (p. 6)

De acuerdo a los razonamientos que se han venido realizando, la operacionalización de las categorías que se trabajaran en el estudio se presentan a continuación en la Figura 1.

Figura 1.

Categorías de la investigación

Categorías a priori	Subcategorías	Indicadores
Práctica docente	Enseñanza	Rol de facilitador
Didáctica	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Práctica en el salón
		Práctica en laboratorios de simulación clínica
		Práctica en el ámbito clínico y comunitario
Enseñanza en Enfermería	Fundamentos de enfermería	Plan de atención de enfermería PAE
		Cuidado de enfermería en los patrones funcionales de: percepción y manejo de la salud, sueño y descanso, actividad y ejercicio, rol y relaciones, adaptación y tolerancia al estrés y eliminación.
		Cuidado de enfermería en la administración segura de medicamentos

Fuente: construcción propia.

Es importante abordar estas categorías para lograr comprender la práctica de los docentes al implementar la estrategia de ABP e identificar para análisis el grado de articulación entre la teoría de lo que debe ser la estrategia del ABP para la enseñanza y lo que realmente se desarrolla en la práctica del docente facilitador en la asignatura de fundamentos de enfermería.

2.2 Marco teórico conceptual

2.2.1 Práctica docente desde la enseñanza. Analizar la práctica docente desde la perspectiva de la enseñanza que fomenta la reflexión significa reconocer las posibles maneras de comprender de los estudiantes, que se integraría a la situación de enseñanza que lleva a cabo el docente. La práctica docente según Fierro, Fortoul y Rosas (1999) se comprende como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso - maestros, alumnos, autoridades educativas, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

Por lo tanto, la práctica docente es el resultado de la suma de variables importantes que no se pueden ignorar pero que muchas veces son difícil de manejar y cuando el docente tiene comprensión de su realidad puede tomar decisiones para adaptar las estrategias docentes y este razonamiento inicia la acción de transformación para ser dinámico, y coherente con su quehacer pedagógico que mejoren su desempeño.

Al abordar la estrategia de enseñanza como “los procedimientos que el profesor utiliza de manera flexible, adaptativa, auto-regulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz Barriga, 2003). Permite construir un diálogo con los estudiantes para indagar sus preconceptos y fortalezas permitiendo guiar mejor su acción docente para motivar a los estudiantes aprender para la vida y no a corto plazo.

La práctica docente desde algunas estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje experiencial y situado, presentado por Díaz Barriga (2003), son las siguientes:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos.
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizajes in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio-service learning.
- Trabajo en equipos colaborativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- NTIC Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Según Díaz Barriga, todas estas estrategias tienen en común: enfocan la construcción del conocimiento en contextos reales, enfocan el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y el pensamiento de alto nivel y se enfocan hacia la participación en prácticas sociales auténticas de la comunidad.

La mirada de la práctica docente permite una permanente confrontación, interpretación de la relación entre estrategias e ir superando las técnicas de su práctica. Por su parte, Zuluaga (1998), señala que:

Enseñar es tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre.

La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el

aprender, con una ética, y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura (p.39-40).

Significa entonces, que el cómo se enseña genera una reflexión idealmente constructiva en pro de buscar los mejores métodos, recursos y estrategias para perfeccionar la forma como los docentes guían a los estudiantes para la comprensión y análisis de los contenidos en coherencia con los objetivos, competencias o resultados de aprendizaje durante la formación que se esperan alcanzar con el fin de asegurar el aprendizaje.

2.2.2 Didáctica desde la estrategia de aprendizaje basado en problemas ABP. La novedad en las prácticas docentes se da cuando se desarrollan adecuadas estrategias de enseñanza en los entornos donde el docente se encuentra con los estudiantes involucrando la didáctica. Es por esto, que la didáctica es dinámica y cambiante porque tiene en cuenta el contexto de los actores que involucra el proceso de pedagógico desde su ambiente en el salón, cultura, tema a desarrollar y los objetivos que se quieren lograr. En este sentido, Camilloni (2007) afirma, “siempre hay mejores formas de enseñar, porque existe una permanente necesidad de seleccionar, crear e implementar nuevas estrategias didácticas en el campo de la enseñanza y de la evaluación” (p.25). Donde el docente busca que los estudiantes adquieran el aprendizaje necesario en relación al tema e integre el conocimiento para avanzar en la formación.

Se observa claramente, que se debe contar con la didáctica, de acuerdo a Camilloni (2007) define la didáctica como la “disciplina teórica que se dedica a estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas

plantean a los profesores” (p.23). Es decir, la didáctica cumple el papel de los procedimientos de enseñanza desde lo conceptual u operativo en coherencia con el saber pedagógico.

La propuesta de Bolívar (2008) es que “si queremos constituir a la didáctica como disciplina científica habría que comenzar afirmando que es más una teoría de la enseñanza, que del aprendizaje. El sistema didáctico, está conformado por: el sujeto que aprende, quien enseña y los contenidos los cuales son enseñados y aprendidos” (p.62). Es decir, se basa en la práctica docente con conocimientos objetivos y fundamentados que le permitan un mejoramiento continuo de la praxis entre el estudiante y el docente entorno a unos temas.

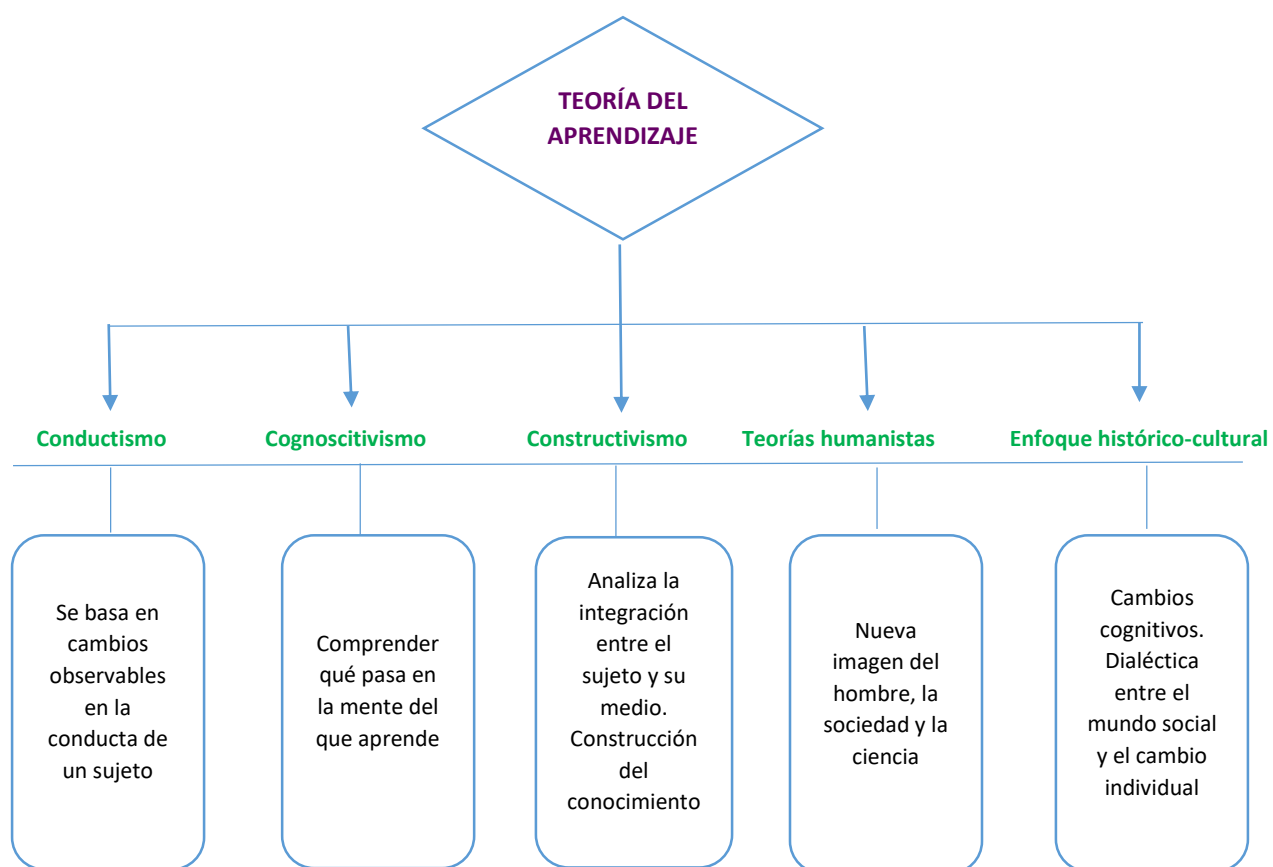
En efecto, resultan las didácticas específicas, que según Camilloni (2007) “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (p.23). Por lo tanto, se debe tener en cuenta aspectos como la institución educativa, características de los estudiantes y los contenidos temáticos que se quieren desarrollar. La didáctica específica de interés para este estudio, es la estrategia del aprendizaje basado en problemas en la asignatura de fundamentos de enfermería desarrollada con los estudiantes de III semestre; en correspondencia esta elección obedece al contexto de la investigación.

Con respecto al aprendizaje basado en problemas ABP se desarrolló en los años setenta para la enseñanza de medicina (Barrows,1996). Sus bases educativas han sido rastreadas hasta las ideas de Dewey sobre el pensamiento y su vinculación con la indagación en torno a la solución de problemas. Como lo presenta Boud (1991, citado por Montoya, 2009) el ABP es tanto una forma de diseño curricular como una estrategia de enseñanza que usa los problemas como estímulo para promover en los estudiantes una motivación intrínseca hacia la adquisición y

construcción de conocimiento nuevo. Razón por lo cual se asocia con ideas constructivistas tales como el aprender a aprender, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

Teorías del aprendizaje que influyen en el ABP



Fuente. Adaptado de *Aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la medicina y ciencias de la salud*. Martínez A. (2007). México, D.F. Editores de textos mexicanos, S.A. Pág. 6.

El aprendizaje basado en problemas ABP, surge a partir de una perspectiva de formación alternativa ante la necesidad de superar el plano de los conocimientos, para fomentar en los estudiantes la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas de su futura profesión (Roa y García 2016). Ante esta afirmación es importante tener en cuenta que el ABP, como estrategia

docente de vanguardia es una herramienta muy valiosa en la educación médica porque integra lo mejor de las teorías educativas, puesto que no hay una base teórica única que de los principios para todo el proceso de enseñanza aprendizaje propuesto en el ABP.

El ABP es una aproximación para el aprendizaje y la instrucción que tiene los siguientes efectos cognitivos en el aprendizaje de los estudiantes: activación y utilización del conocimiento previo pertinente, reestructuración del conocimiento y estimulación de la curiosidad científica.

El ABP proporciona como características positivas principales, como lo refiere Martínez (2007, p. 30):

- Oportunidad de aprender a tomar decisiones metodológicamente.
- Adquisición del razonamiento clínico.
- Utilización de un enfoque holístico para el manejo de las situaciones.
- Aprendizaje autodirigido (educación continua a lo largo de la vida).
- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Adquisición de la habilidad para escuchar, responder y participar en grupo.

Ante lo definido por el autor que invita a ver la estrategia didáctica del ABP como un paradigma alternativo a la estrategia de enseñanza magistral tradicional en muchos aspectos, como la función del docente y de los estudiantes para comprender, adaptarse y avanzar en el proceso enseñanza aprendizaje respondiendo así a la propuesta de la solución de problemas como método de aprendizaje.

Sin embargo, es necesario reconocer algunas dificultades en su aplicación, como: dificultad del estudiante para adaptarse a la transición de una educación menos dependiente, esfuerzo para elaborar el material para el desarrollo de los temas. Por otro lado, Martínez (2007) señala que “la habilidad del profesor para desempeñarse como tutor representa la fortaleza o debilidad de la

estrategia del ABP, por lo que es imperativo crear talleres para la formación de tutores”. En efecto la falta de experiencia con el ABP genera incertidumbre debido a que al igual que los estudiantes hay cambio en las funciones para desarrollar adecuada metodología y no generar confusión.

El papel del profesor en el proceso de enseñanza se realiza en torno a las actividades del estudiante, no quiere decir que el profesor sea pasivo, como lo presenta Dewey (1916, citado por Montoya, 2009):

La alternativa a proporcionar un objeto de estudio ya preparado y a escuchar la precisión con la cual se reproduce no es la inactividad, sino la participación, el tomar parte conjuntamente en una actividad. En esa actividad compartida, el profesor es un estudiante y el estudiante es, sin saberlo, un profesor y, en general, cuanto menos consciente se sea de estar en el lado que recibe o que imparte la educación, mejor (p. 106).

Es así como el rol del docente en ABP se denomina facilitador con el fin de subrayar que deben abandonar su papel tradicional de sabio en el centro del salón y reemplazarlo por el guía desde el lado. Lo anterior responde a una nueva educación médica que es capacitar para el aprendizaje auto dirigido a lo largo de la vida.

El proceso del ABP como lo presenta Barrows (1986, citado por Martínez, 2007) para desarrollar el proceso de aprendizaje a través de los casos problema, en ABP, se lleva a cabo siguiendo un procedimiento sistemático:

- Presentación inicial del caso
- Planteamiento del o los problemas
- Formulación de hipótesis, explicaciones o ambas cosas
- Definición de áreas u objetivos de aprendizaje

- Aprendizaje independiente
- Síntesis de conocimientos previos y nuevos
- Repetición de todos o algunos de los pasos previos, según sea necesario
- Transferencia de conocimientos adquiridos
- Evaluación

Para la adecuada implementación del ABP es necesario que el docente facilitador conozca y domine muy bien cada uno de sus fases, para lograr el desarrollo progresivo de la metodología y que los estudiantes se apropien de su proceso de aprendizaje de manera clara y coherente teniendo siempre la orientación oportuna del docente quien deja de ser el actor principal en el proceso; pero que sin embargo es fundamental para el éxito en la adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes.

2.2.3 Enseñanza con el ABP para el ámbito clínico. A continuación, se explica la implementación del ABP que desarrolla la Fundación Universitaria Sanitas, a través de fases o etapas del aprendizaje, las cuales se presentan a continuación:

- Fase I. Planeación: el objetivo de esta fase es precisar las competencias a desarrollar, a través del estudio y análisis del problema, generando una ruta de estudio del mismo.
- Fase II: abordaje y estudio del problema, tiene como objetivo desarrollar el plan de trabajo propuesto para el análisis del problema e inicio del proceso de resolución.
- Fase III. Síntesis: su fin es socializar los aprendizajes generados durante el proceso desarrollado mediante la presentación de la resolución del problema.
- Fase IV. Retroalimentación: su objetivo es reflexionar y retroalimentar los procesos de aprendizaje con el fin de establecer estrategias de optimización y mejoramiento de los mismos.

- Fase V. Evaluación: dentro del contexto de ABP la evaluación es de carácter constructivo y permanente, se desarrolla desde el inicio del proceso. La evaluación es un proceso formativo y sistemático, permite no solamente obtener información acerca del desempeño del estudiante y del docente, sino que establece lineamientos claros de trabajo, el proceso de evaluación permite evidenciar el logro de las competencias básicas, genéricas y específicas.

El desarrollo de las estas fases se da con la guía del docente facilitador en espacios denominados encuentros y no clases, donde en los salones se organizan máximo tres mesas de trabajo para grupos entre cinco a seis estudiantes por mesa y no pupitres o puestos individuales, al mismo tiempo que los estudiantes se organizan por roles cada una o dos semanas según la unidad pedagógica, en (moderador (es), secretario, transcriptor y recursos) porque son los estudiantes los actores activos dentro de su proceso de aprendizaje. Además, la fase de síntesis y de evaluación se enriquece con actividades lúdicas y de retroalimentación permanente las cuales se pueden desarrollar en el salón, laboratorios de simulación clínica, en la sala de sistemas o en espacios abiertos.

Primero, en la fase de abordaje y estudio del problema, los estudiantes se organizan en mesas de trabajo y según los roles asignados por parte del docente facilitador: moderador (es), transcriptor, secretario, recursos; para analizar el problema de la unidad pedagógica didáctica donde con la organización del o los moderador (es) se comienza con una lluvia de ideas para abordar el problema y así se identifican los preconceptos de los estudiantes y posteriormente se utilizan diferentes fuentes de información para estructurar unas herramientas de aprendizaje según las necesidades e indagaciones de cada mesa de trabajo.

Posteriormente en otro encuentro, en la fase de síntesis, los estudiantes se organizan de acuerdo a lo que los moderadores tengan diseñado y se desarrollan todas las herramientas o estrategias que se hayan establecido en la fase de abordaje del problema. De esta forma, se socializan los temas que permitan dar soluciones o respuestas al problema y es como se integran los saberes adquiridos y se complementan entre todos los estudiantes; al mismo tiempo, que el docente facilitador identifica posibles vacíos en el análisis de la solución del problema y establece estrategias que permitan profundizar o aclarar el tema.

Para dar continuidad, cuando se realiza la evaluación de los aprendizajes en las estaciones de los laboratorios de simulación clínica se brinda una ambientación lo más real posible en relación a lo que el futuro profesional en salud va a afrontar en su vida laboral; con esta estrategia de evolución el docente organiza una estación con una indicación por escrito, situación clínica problemática, puesto que no hay interacción verbal entre estudiante y docente facilitador. Para empezar el estudiante realiza lectura de la indicación y procede a realizar lo que considere adecuado para dar solución a la situación planteada en un tiempo no mayor a diez minutos. Por su parte, el docente facilitador utiliza un instrumento para registrar el desempeño del estudiante en su proceso de evaluación por medio de un baremo de la estación teniendo en cuenta los aspectos a evaluar, puntos, ponderación y observaciones. Como resultado de esta forma de evaluación se identifican competencias básicas, genéricas y específicas desde el saber, saber ser y saber hacer del estudiante.

De la misma manera que se desarrolla la evaluación de desempeño individual se procede a desarrollar la evaluación de desempeño grupal en el laboratorio de simulación clínica; pero con esta estrategia didáctica se busca identificar como los estudiantes integran el conocimiento adquirido en las fases previas de abordaje del problema y síntesis, y dan solución en equipo a una

situación problemática previamente diseñada por el docente donde cada estudiante no trabaja individualmente por una calificación sino que trabaja por un bien común, utilizando argumentos, pensamiento crítico, capacidad de escucha, liderazgo, cooperación y habilidades en el hacer.

Al finalizar la evaluación de todos los grupos, el docente facilitador se reúne con todo el grupo de estudiantes para que ellos mismos socialicen con sus compañeros la forma como decidieron dar solución al problema planteado en la estación de simulación, lo cual permite una retroalimentación por parte del docente facilitador y entre los mismos estudiantes. Como consecuencia de esta estrategia de evaluación se obtiene un aprendizaje significativo y permanente, donde se aprende con el otro por medio de la reflexión y el análisis crítico y propositivo.

En ese orden de ideas, la perspectiva didáctica que soporta el modelo pedagógico de la Fundación Universitaria Sanitas es el aprendizaje basado en problemas, en razón a su coherencia, sus fundamentos teóricos y metodológicos, y a la forma como se interrelaciona con los principios de la institución.

Pero asumir la postura de sistema didáctico para el aprendizaje basado en problemas, tiene ciertas implicaciones, tal como lo plantean Chevallard, Bosch y Gascón (1997, citados por Roa y García, 2016), por cuanto “se forma un sistema didáctico cada vez que algunas personas se enfrentan a una cuestión cuya respuesta no es evidente y deciden hacer algo para resolverla”. Así, el sistema didáctico incluye los propósitos de formación, los estudiantes, los docentes y los saberes en torno a los cuales trabajan todos en el contexto específico de formación universitaria en el área de la salud colombiano; estos elementos se organizan de forma sinérgica.

El ABP se caracteriza por enfocarse en el estudiante, para producir aprendizajes en grupos pequeños, en el que los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje

propios de la profesión objeto de estudio. El profesor se convierte en un orientador del proceso. En este contexto se ve que el actor principal del sistema didáctico es la comunidad que trabaja alrededor del aprendizaje, el cual es un hecho individual pero también colectivo; por tanto, implica que el papel del docente y del estudiante cada vez es menos definido (Roa y García, 2016). En ese mismo sentido, el estudiante establece unas relaciones móviles con los saberes, ya que estos son considerados por la didáctica como objetos vivos, evolutivos y cambiantes.

Estos elementos del sistema didáctico presentan diversidad de interrelaciones; por ellos es muy complejo el proceso, pero para que este sistema funcione adecuadamente se debe soportar en un contrato didáctico. Existen mecanismos implícitos entre los elementos del sistema didáctico; de esta forma se crea un contrato entre el docente, los estudiantes, los saberes y los propósitos de formación. Este contrato fija roles o papeles, lugares, condiciones y funciones para cada elemento, así como las actividades que desarrollará cada docente como los estudiantes mostrando la manera como el saber evolucionará con la enseñanza, como lo plantea Johsua y Dupin (2005, citados por Roa y García, 2016) “... estos aspectos del contrato son implícitos, pero aun así todos los conocen”.

En resumen, el ABP es concebido como una estrategia didáctica puesto que surge cuando un grupo de personas interactúan para generar aprendizajes en torno al estudio de una situación diseñada para tal fin, de donde se deriva una mejor comprensión de lo abordado. Tanto docentes como estudiantes asumen un rol de aprendices en sus niveles respectivos. Los estudiantes para construir los conocimientos, y los docentes para realizar un seguimiento de toda la estrategia.

2.2.4 Formación en enfermería. Para abordar el concepto de Enfermería es necesario comprender el contexto desde el cual se va a mirar, pues es importante entender que la forma de percibirla ha cambiado con el paso del tiempo y este constructo se afirma desde su campo de

formación y los diferentes campos laborales que demandan de esta profesión. Por lo que se definirá desde varios referentes el concepto de Enfermería.

Desde el Consejo Internacional de Enfermería CIE, define enfermería como: “los cuidados, autónomos y en colaboración, que se prestan a las personas de todas las edades, familias, grupos y comunidades, enfermos o sanos, en todos los contextos, e incluye la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, y los cuidados de los enfermos, discapacitados, y personas moribundas. Son funciones esenciales de la enfermería, la defensa, el fomento de un entorno seguro, la investigación, la participación en la política de salud y en la gestión de los pacientes, de los sistemas de salud, y la formación.

Por su parte, la Asociación Norteamericana de Enfermería ANA, 1980 declara en el documento denominado «Nursing: A Social Policy Statement» que la enfermería corresponde al “diagnóstico y tratamiento de las respuestas humanas ante problemas de salud reales o potenciales”. La anterior definición ha sido ampliada o adaptada, a partir de la propuesta de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Moscú, en Rusia, “ciencia o disciplina que se encarga del estudio de las respuestas reales o potenciales de la persona, familia o comunidad tanto sana como enferma en los aspectos biológico, psicológico, social y espiritual”.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), la Enfermería abarca la atención autónoma y en colaboración dispensada a personas de todas las edades, familias, grupos y comunidades, enfermos o no, y en todas circunstancias. Comprende la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y la atención dispensada a enfermos, discapacitados y personas en situación terminal.

En Colombia, la Ley 266 de 1996, determinó que la Enfermería es concebida como “una profesión liberal y una disciplina de carácter social, cuyos sujetos de atención son la persona,

la familia y la comunidad, con sus características socioculturales, sus necesidades y derechos, así como el ambiente físico y social que influye en la salud y en el bienestar. Su ejercicio tiene como propósito general promover la salud, prevenir la enfermedad, intervenir en el tratamiento, rehabilitación y recuperación de la salud, aliviar el dolor, proporcionar medidas de bienestar y contribuir a una vida digna de la persona...” (Artículo 3, Ley 266 de 1996).

Asimismo, fundamenta su práctica en los conocimientos sólidos y actualizados de las ciencias biológicas, sociales y humanísticas y en sus propias teorías y tecnologías. Tiene como fin “dar cuidado integral de salud a la persona, a la familia, la comunidad y a su entorno; ayudar a desarrollar al máximo los potenciales individuales y colectivos, para mantener prácticas de vida saludable que permitan salvaguardar un estado óptimo de salud en todas las etapas de la vida”.

Con respecto a la formación de enfermeras profesionales en Colombia, el modelo tradicional empieza a superarse a partir de la década de los 80’s y los mayores cambios se evidencian durante la década de los 90’s, época especialmente rica en la búsqueda de modelos pedagógicos que privilegien espacios de relación docente-estudiante de gran intensidad, en donde el docente no solo domine de manera plena su área de enseñanza, sino que oriente los procesos de aprendizaje enriqueciéndolos con experiencias fomentadoras de autonomía y autoaprendizaje, afianzando su sentido crítico, creatividad, autonomía y responsabilidad (Gómez, 1992).

Este nuevo modelo empieza a ser posible por los desarrollos conceptuales que entran a operar en la propia Enfermería, la publicación de estudios de investigación en educación y todo esto se traduce en modelos de formación centrados en el estudiante, mejor diseño pedagógico y didáctico, mayor implicación de los sujetos aprendices, lo que deriva en el desarrollo de mayores grados de autonomía por parte de los estudiantes.

Igualmente, Manfredi (2010), reconoce las fortalezas constituidas en materia de formación en Enfermería, particularmente en cuanto a cambios curriculares, en las metodologías y en las orientaciones pedagógicas, no obstante, enfatiza en que tales desarrollos solamente se han dado en las grandes instituciones de educación superior, sin haber logrado permear muchas otras instituciones formativas, en consecuencia, invoca la generación de mecanismos de solidaridad institucional para posibilitar las transformaciones requeridas.

Actualmente hay aspectos que son objeto de debate en la comunidad académica y que tienen que ver con la formación por competencias, flexibilidad curricular, movilidad estudiantil, formación articulada desde el pregrado hasta el doctorado, internacionalización, formación en segunda lengua, uso de nuevas tecnologías de información y comunicación – TIC y el trabajo inter y transdisciplinario. Dichos aspectos, se constituyen en desafíos particulares para la formación de profesionales de Enfermería competentes y competitivos, con altos estándares de calidad humana y científica, capaces de responder a las cambiantes necesidades de la población y la comunidad científica nacional e internacional (Cortes, 2006).

Hechas las consideraciones anteriores, el programa de pregrado de enfermería de la Fundación Universitaria Sanitas, entiende la Enfermería como una ciencia que centra su desarrollo en el cuidado de la vida de los seres humanos. Para lo cual, Woods y Catanzaro (1998, citado por Roa y García, 2016), mencionan que se “toma de base los avances del conocimiento, que la enfermería ha logrado construir y validar a través de la historia, en ellos los profesionales fundamentan su ser y quehacer al momento de realizar su práctica”.

En concordancia con dichos conocimientos, los enfermeros que se forman en esta institución de educación superior, durante este proceso logran relacionarse y ser capaces de reconocer los aspectos históricos, filosóficos, ontológicos, epistemológicos y deontológicos, que han logrado

posicionar a enfermería, según lo afirma Suarez (2013) como “una disciplina con un cuerpo de saberes únicos, teniendo como eje principal la ciencia del cuidado de las personas, familias y comunidades”. En este sentido, los profesionales en enfermería se deben capacitar para adaptarse permanentemente a su entorno y que sean generadores de propuestas de mejoramiento continuo a nivel individual y colectivo.

En este nuevo escenario, el objetivo inicial es conseguir educar a los futuros profesionales en aprender a aprender, es decir, desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, apoyado en el autoaprendizaje. Al mismo tiempo, la relación con su entorno exige al profesional de Enfermería nuevas habilidades tales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la solución de conflictos, el liderazgo y el manejo avanzado de las tecnologías de la comunicación e información. Estos objetivos sólo pueden alcanzarse cuando el estudiante se convierte en el centro de su propio aprendizaje (Guillamet, 2008, p.64).

2.2.4.1 Asignatura de Fundamentos de Enfermería. El programa académico, se centra en el cuidado de enfermería, asumido como el eje central del quehacer profesional, haciéndolo evidente por medio de acciones directas destinadas a la asistencia, soporte y solución de las necesidades de los sujetos (individuos, familias y comunidades), con base en principios éticos, para así mantener y preservar el bienestar y la calidad de vida de las personas, familias y comunidades. Esta postura se refleja en la elaboración de los problemas de estudio, los propósitos de formación, las unidades pedagógicas, las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación.

Desde esta perspectiva se pretende que los profesionales formados logren dar una mirada integral al sujeto de cuidado, alineados con la postura epistemológica que resalta el cuidado como eje fundamental de la formación. Con esto se pretende tener profesionales críticos,

reflexivos y competentes, que sean capaces de dar cuidado de forma humanizada e integral.

Durante el III semestre se aborda el proceso de atención de Enfermería, reconociéndolo como una herramienta que permite estructurar el cuerpo de conocimientos que guían la práctica de enfermería, con el uso de un lenguaje estandarizado lo cual favorece la atención segura, oportuna y de calidad a los diferentes sujetos y contextos de atención. Así mismo, se presenta como sustento metodológico con aplicación sistemática, organizada de las diferentes etapas lo cual permite el análisis crítico y reflexivo de las acciones de cuidado.

Aunque son muchos los referentes teóricos en Enfermería, en el desarrollo de este semestre se realiza la revisión de la teoría de las 14 necesidades de Virginia Henderson, la cual centra el ejercicio profesional en la priorización de problemas de salud, modelo que esta coherentemente relacionado con las temáticas definidas en III semestre.

Por otra parte, en III semestre, desde el conocimiento disciplinar se enfatiza la aplicación de proceso de atención de Enfermería PAE, de manera especial en la etapa de valoración, la cual permite al profesional de Enfermería identificar el estado de salud de la persona a la cual proporciona cuidados. La valoración inicial, suele requerir más tiempo para su aplicación y busca obtener información tanto de la persona, como de su entorno físico, social y cultural e incluso político.

Es así, como partiendo del desarrollo conceptual y de la aplicación del proceso de atención de Enfermería, en esta asignatura se realiza la revisión de la teoría de Jean Orlando, la cual hace especial énfasis en la relación recíproca entre el paciente y la enfermera, esta teoría considera a la Enfermería como una profesión distinta e independiente; el objetivo general de Orlando es desarrollar una teoría que hace de la práctica de Enfermería algo eficaz, en la que se define un papel diferenciado para las enfermeras profesionales y que proporcionaría una base para el

estudio sistemático de la enfermería desde los cuidados de enfermería desde los patrones: percepción y manejo de la salud, sueño y descanso, actividad y ejercicio, eliminación, rol y relaciones, adaptación y tolerancia al estrés y principios en la administración de medicamentos .

Adicionalmente en este semestre, es donde se da el inicio a las prácticas profesionales en el ámbito clínico y comunitario, se desarrolla el concepto y aplicación de las situaciones de Enfermería como herramienta de reflexión de una experiencia empírica del cuidado; esta experiencia permite identificar al estudiante los aspectos del conocimiento disciplinar, reconocer la visión de la enfermería, expresar patrones del conocimiento y abordar modelos conceptuales y teóricos que soportan el cuidado de cada sujeto atendido.

CAPITULO III

3. La entrada en campo: práctica docente desde la estrategia de ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería

3.1 Marco metodológico

Esta investigación se inscribe en la línea de investigación en Pedagogía, currículo y evaluación, porque permite comprender y generar conocimientos sobre el desarrollo de los procesos educativos.

3.1.1. La investigación cualitativa. En cuanto a el enfoque que se aplicará es el *cualitativo* porque como señala Del Cid (2007) “permite comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la experimentan” y, de otra parte, “permite acercarnos a la realidad de manera profunda y comprender mejor el mundo representado por la teoría y la práctica” (Pérez, 1998, p. 20).

La investigación cualitativa correspondería a lo que Hernández (2010) afirma “se basan más en una lógica y proceso inductivo al explorar y describir (p. 9). Teniendo en cuenta lo anterior, la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes para conocer sus emociones, experiencias y significados, para luego generar descripción y análisis e interpretación, y por ende un conocimiento válido y profundo del tema de interés.

De igual forma Corbetta (2003, citado por Hernández, 2010) expone que la investigación cualitativa “evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad”, por consiguiente, al pretender indagar sobre la estrategia del ABP en el desarrollo de una asignatura específica de la disciplina de enfermería, demanda que explore la realidad de la praxis de los docentes en su rol de facilitador.

3.1.2. Enfoque epistémico. Por otra parte, se implementa desde la base epistemológica de la *hermenéutica*. De acuerdo con Cisterna (2005):

Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador... y se asume la cuestión de la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación. El eje conductor del acto hermenéutico es el uso del lenguaje. (p.62)

En concordancia con lo anterior, la hermenéutica vista desde la consciencia que se tiene de lo educativo, es decir la experiencia de sus actores, este método permitirá ver la experiencia, que, para el caso, sería abordada desde la implementación de la estrategia del ABP por docentes de enfermería de una institución educativa superior privada con experiencia en ABP. Es así como: hay consciencia de la experiencia porque hay re-flexión sobre ella. Como lo presenta Echeverría (1993, citado por Cisterna, 2005)

Se verá asociado a los actos de expresar, de explicar, de traducir y, por lo tanto, de hacer comprensible el sentido que algo tiene para otro..., y en donde la hermenéutica como fenómeno de comunicación se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido: aquel horizonte de entendimiento del intérprete y el horizonte del cual es portador el texto (p. 62).

Por su parte, Habermas (1991, citado por Mejia,2014) plantea:

Una hermenéutica constructivista, como instrumento metódico por excelencia de las ciencias sociales con aspiración crítica y emancipadora... donde la interpretación y comprensión de sentido permiten el conocimiento de la realidad humana, a través de una investigación hermenéutica orientada hacia la conservación y ampliación de la tradición y la intersubjetividad (p. 24-25)

Así, desde la hermenéutica se podría tener una comprensión de las vivencias subjetivas y objetivas que tienen los docentes del estudio y a la vez la mirada de lo natural del fenómeno (implementación de la estrategia ABP desde la práctica docente) a la consciencia de él mismo (vivencia del docente durante la práctica de enseñanza desde el ABP). Lo cual aporta al objetivo de la presente investigación porque este enfoque epistemológico está orientado por y a la praxis, donde se busca mostrar la relación del conocimiento en la vida, en la praxis del docente facilitador.

3.1.3. Diseño estudio de caso. De acuerdo con la propuesta de investigación, esta se desarrollará desde un diseño metodológico de *estudio de caso simple con unidad de análisis múltiple*. De acuerdo con Stake (2010) “se espera que abarque la complejidad de un caso particular, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.10). El caso simple puede usarse para determinar entonces si las proposiciones de una teoría son correctas o si algún conjunto alternativo de explicaciones podría ser más pertinente (Yin, 2003, p.25). Así mismo, los casos simples son un diseño común para realizar los estudios de caso, donde Yin (2003) explica que es “donde el caso representa una prueba crítica de una teoría existente dónde el caso es un evento raro o único, o donde el caso sirve un propósito revelatorio” (p.29). Esta estrategia permite un proceso

descriptivo dentro de un contexto, requiriendo diferentes fuentes y técnicas para recopilar la información.

La presente investigación tiene una metodología desde estudio de caso simple donde el interés es un caso en particular de una institución de educación superior privada, al desear entender la realidad de la práctica de los docentes al enseñar los fundamentos de enfermería en III semestre de la carrera con la estrategia didáctica del ABP, y así ayudar a reflexionar sobre esta praxis docente de vanguardia en la formación de enfermeras y enfermeros profesionales en el país.

Cabe agregar que los estudios de caso son “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez Serrano, 1994, citado por Álvarez, 2012). Por su parte, Schramm (1971, citado por Yin, 2003) comprende la esencia de un estudio de caso “al intentar iluminar una decisión o juego de decisiones: por qué ellos fueron tomados, cómo ellos fueron llevados a cabo, y qué resultado” (p.8). Además, los estudios de caso no siempre necesitan incluir las observaciones directas y detalladas como una fuente de evidencia (Yin, 2003, p.10). Igualmente, Yin (2003) explica que “los casos simples y múltiples reflejan las diferentes situaciones del diseño y que, dentro de estos dos tipos puede haber unitarias o múltiples unidades de análisis” (p.25). Dentro de este contexto, para explorar el tema de interés se desarrolla un tipo 2 de diseño de caso simple integrado por unidad de análisis múltiple; diseñando instrumentos como la entrevista semiestructurada, la encuesta cualitativa y una ficha de lectura para recolectar la información en relación a los tres objetivos específicos de la presente investigación.

Pasando ahora a la **unidad de análisis múltiple**, es conformada por cuatro docentes de la facultad de enfermería de la Fundación Universitaria Sanitas de la ciudad de Bogotá que

cuenta con 27 docentes. Se tendrá en cuenta como criterios de inclusión formación de pregrado en la disciplina de enfermería, experiencia docente mínima de cinco años desde la práctica docente en el salón, laboratorios de simulación clínico, práctica en el ámbito clínico y comunitario implementando la estrategia ABP en la enseñanza de la asignatura de fundamentos de enfermería en III semestre de la carrera, y como criterios de exclusión formación de pregrado diferentes a la disciplina de enfermería, docente que solo tenga asignación en cargo administrativo en los últimos dos años y docentes que tengan experiencia en la enseñanza con la estrategia ABP pero en otras asignaturas.

Con respecto a la **técnica** se utiliza la **entrevista semiestructurada** y la **encuesta cualitativa**. De acuerdo con Rojas (2011) considera que “toda técnica prevé el uso de un instrumento de aplicación; así, el **instrumento** de la Encuesta es el cuestionario y de la Entrevista es la Guía de tópicos de entrevista” (p. 278). Es así, que para dar respuesta a la investigación se elaboró una **entrevista semiestructurada** la cual se desarrolló entrevistando a una docente facilitadora por medio de un enlace virtual por la plataforma zoom, en coherencia con el estudio de caso por su utilidad para las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas.

En este sentido, Stake (2010) propone que “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p. 60). Por otra parte, la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta (King y Horrocks, 2009, citado por Hernández, 2010, p.460). Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje (Cuevas, 2009, citado por Hernández, 2010, p.461). Lo anterior definido por los autores invita a ver la entrevista útil para conseguir una descripción detallada del caso por medio de la relación de las preguntas y una descripción minuciosa del tema de interés en las respuestas.

Por otra parte, teniendo en cuenta el segundo y tercer objetivo específicos; el instrumento a aplicarse a tres docentes facilitadores para la recolección de la información consistirá en una **encuesta** cualitativa a través de un cuestionario con varios tipos de opciones de respuesta (escala tipo Likert, selección múltiple y pregunta abierta) a través de un archivo de formulario google drive. De acuerdo con Jasen (2012) “la encuesta cualitativa analiza la diversidad de las características de los miembros dentro de una población” (p.39), por consiguiente, “la encuesta cualitativa es el estudio de la diversidad (no de la distribución) en una población” (op.cit, p 43).

Adicionalmente, Jasen (2012) “recomienda el análisis de la encuesta cualitativa para la exploración de significados y experiencias” (p.43). Por lo tanto, la encuesta cualitativa es una herramienta de recolección de información menos estructurada que se utiliza para obtener información en detalle sobre el razonamiento y las motivaciones de las personas. El objetivo final es entender cabalmente un tema, asunto o problema desde una perspectiva individual.

Previo a la aplicación de los instrumentos, se realiza un proceso de validación de las preguntas teniendo en cuenta la pertinencia, adecuación y estabilidad de las misma, para saber si cada pregunta es clara y coherente frente al tema que se desea investigar, y hacer las correcciones pertinentes para elaborar los instrumentos definitivos, al igual servirá para tener en cuenta el tiempo aproximado en el diligenciamiento de cada instrumento y así hacer un cronograma para agendar el encuentro con las cuatro docentes: una entrevistada y tres encuestadas.

El día del desarrollo de los instrumentos se explicó y diligenció el formato de consentimiento informado, el cual hace aclaración del propósito de la información, aclarando que hace parte de una investigación académica, sin fines de lucro y anónima. Posteriormente se desarrollaron las encuestas por los tres docentes facilitadores.

De acuerdo con lo planteado y en consecuencia con la revisión del proyecto educativo institucional de la Fundación Universitaria Sanitas, el desarrollo de la entrevista semiestructurada y la encuesta se podrá cumplir con el objetivo general y lograr responder la pregunta de investigación.

3.2. Recolección de los datos

Teniendo en cuenta el primer objetivo específico de la investigación donde se deseó contrastar el proyecto educativo institucional de la Fundación Universitaria Sanitas con la estrategia didáctica del ABP, se estructuró una ficha de lectura a partir de una pregunta orientadora ¿qué apartados del proyecto educativo institucional plantean la enseñanza de enfermería desde la estrategia del ABP?

De acuerdo con lo anterior, se consultó la página de la Fundación Universitaria Sanitas referente a su normatividad y específicamente el proyecto educativo institucional PEI en el siguiente link <https://www.unisanitas.edu.co/documents/10181/18334/PEI+2007.pdf>. Se realizó la lectura completa del documento para identificar y comprender qué se plantea sobre la enseñanza de enfermería desde la estrategia del ABP.

Por otra parte, teniendo en cuenta el segundo y tercer objetivo de la investigación donde el interés fue identificar las prácticas docentes de la estrategia del ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería y analizar las comprensiones didácticas del ABP desde la práctica docente para la enseñanza de fundamentos de enfermería.

Se desarrolló como técnica la entrevista semiestructurada a partir de cinco preguntas que permiten guiar el dialogo con la entrevistada. Se seleccionó intencionalmente un docente con experiencia en la estrategia de ABP desde el rol de docente facilitador. Para el desarrollo de la entrevista se hizo un primer acercamiento al posible candidato para el estudio, este acercamiento

consistió en una llamada telefónica donde se informó la justificación y objetivos de la investigación con el fin de lograr su participación.

Después de una semana la docente se comunica telefónicamente y manifiesta su interés de participar en la investigación; se acuerda según disponibilidad de la entrevistada la fecha y hora para el desarrollo de la entrevista. Cabe aclarar, que la por la situación de salud pública desencadena por la pandemia en relación con el sars cov 2 covid 19, para el desarrollo de la entrevista se programó a través de una invitación para encuentro virtual.

En un segundo momento se continua con la aplicación de la entrevista la cual se desarrolla en modalidad virtual por la plataforma zoom el 6 de octubre de 2020 entre las 19:30 horas a las 20:12 horas. En primer lugar, se inicia con una conversación informal, siguiendo con la lectura del consentimiento informado para proceder al desarrollo de la entrevista en audio y video. La entrevistada manifestó que comprendió el consentimiento informado y dio su aprobación para grabar el audio y video de la entrevista. Este consentimiento es firmado por la entrevistada y lo envió escaneado al correo de la investigadora.

La participación de la investigadora fue directa para involucrarse con las emociones, con el sentir de la entrevistada lo que facilitó el desarrollo de cada una de las preguntas que se tenían programadas en la hoja de entrevista. Esta empatía entre la entrevistada y la investigadora también facilita el análisis teniendo en cuentas la categoría y subcategorías.

También, se aplicó la técnica de encuesta cualitativa que consistió en un cuestionario de nueve afirmaciones con varias opciones de respuesta tipo escala Likert, selección múltiple y una pregunta abierta que es el número 4 del cuestionario.

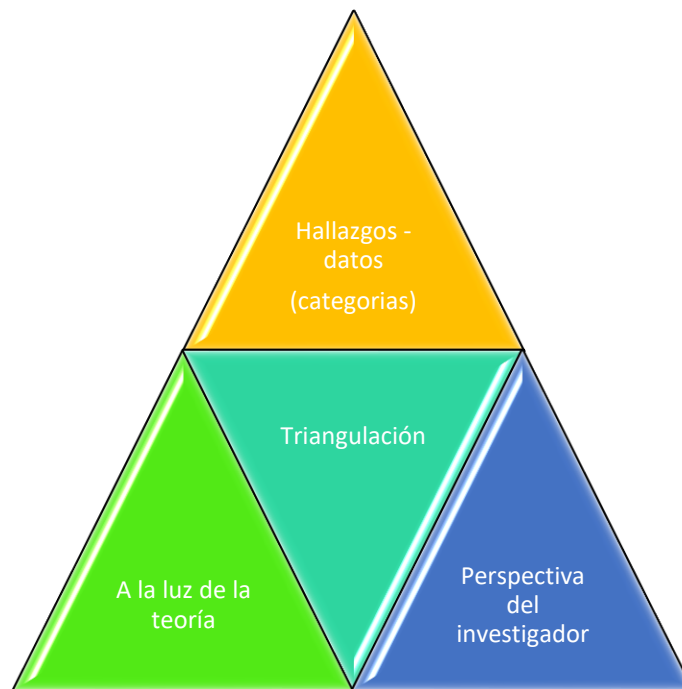
Las encuestas siguieron el siguiente proceso: se contacta telefónicamente a tres docentes facilitadoras del programa de enfermería de la Fundación Universitaria Sanitas. Se les explicó la

justificación y los objetivos de la encuesta a lo cual las tres docentes facilitadoras manifestaron su intención voluntaria en participar. Se envió al correo de cada una el consentimiento informado el cual firmaron y lo devolvieron escaneado al correo electrónico de la investigadora. Posteriormente se les envió al correo electrónico el cuestionario para ser desarrollado a través de un formulario de google drive.

La participación de la investigadora en el proceso de la encuesta por medio del cuestionario cualitativo fue no participativa sino indirecta para no contaminar ninguna de las posibles respuestas de las encuestadas. Dentro de los siguientes ocho días de enviado el cuestionario al correo electrónico de cada encuestada, se obtuvo el diligenciamiento de este.

3.3 El procesamiento de los datos desde la triangulación hermenéutica

Se tienen en cuenta las categorías y subcategorías a priori establecidas previamente. Comenzando con la lectura del proyecto educativo institucional de la Fundación Universitaria Sanitas, el análisis del discurso de la entrevista y posteriormente el análisis de los datos las encuestas. Teniendo como guía la propuesta de Cisterna (2005), quien define el proceso de triangulación hermenéutica como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida de una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (p.68). Figura 3.

Figura 3.*Triangulación para el análisis de los datos*

Fuente. Construcción propia.

3.3.1 Triangulación de la información por cada categoría. Para la organización y análisis de la información de la entrevista semiestructurada y de las tres encuestas cualitativas, se realiza primero cruzando los resultados obtenidos a partir de las respuestas de cada participante, por cada categoría y subcategoría desde la práctica docente, el ABP y la enseñanza de enfermería dando origen a una primera clasificación. Posteriormente, se cruza dichas clasificaciones, agrupándolas por su pertinencia a una determinada categoría desde la didáctica o enseñanza en enfermería, y con ello se generan las conclusiones categoriales. En otras palabras, la triangulación va a ser desde el hallazgo mismo del dato para la interpretación.

3.3.2 Triangulación desde la perspectiva del investigador. De acuerdo a Aguilar y Barroso (2015) es tipo de triangulación “incrementa la calidad y la validez de los datos ya que se cuenta

con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio” (p.74). Para esta investigación una parte del análisis de la narrativa de la entrevista se hace desde la investigadora para dar una comprensión del discurso desde la interpretación de lo dicho y no dicho de la entrevistada. Es así, como se encamina la relación de la comunicación verbal y no verbal de la participante entorno a sus prácticas docentes con la estrategia del ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería.

3.3.3 Triangulación de la información con el marco teórico. Para la transcripción de la entrevista se organizó en formato línea a línea donde se enumera cada línea de la transcripción lo cual permite el análisis del discurso identificando las frases e intenciones según las categorías a priori o preconcebidas.

Con los resultados de la transcripción de la entrevista y desde una posición reflexiva teniendo en cuenta el marco teórico y la interpretación, con el eje orientador de la categoría de la práctica docente y subcategorías de la enseñanza con la estrategia ABP, permitiendo integrar la investigación y dar sentido a la misma. La interpretación del análisis del discurso de la entrevista se realiza desde el nivel más profundo donde se tiene en cuenta tres elementos claves; como son, a la luz de la teoría, el hallazgo propiamente dicho y la interpretación del investigador.

El análisis de las categorías se llevará a cabo a partir de la triangulación de los datos; es decir, desde los hallazgos obtenidos, la mirada de la investigadora y desde las referencias teóricas para validar los resultados alcanzados en la investigación desde diferentes perspectivas. Lo que permite, confrontar y relacionar la didáctica de ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería desde la práctica docente dando respuesta a la pregunta de la investigación y por lo tanto logrando los objetivos propuestos.

3.4 Análisis e interpretación de los datos

Inicialmente, se identificó la última versión del proyecto educativo institucional de la Fundación Universitaria Sanitas, el cual es del 2007 y está estructurado a partir de 8 apartados, que son: formulación oficial de la misión, antecedentes históricos y legales, objetivos generales, objetivos específicos, valores y principios organizacionales, perfiles del estudiante, visión, y como tal el proyecto educativo institucional desde la noción, formación integral, formación humanística, currículo, métodos de aprendizaje, investigación formativa, educación continua y evaluación.

Teniendo en cuenta la pregunta orientadora de ¿qué apartados del proyecto educativo institucional plantean la enseñanza de enfermería desde la estrategia del ABP? es importante aclarar que en el apartado de antecedentes históricos y legales menciona que en el 2004 obtuvieron registro calificado para las carreras de enfermería y medicina, entendiendo que todo a lo que hace relación el documento aplica para estas dos carreras.

Para continuar, bajo el subtítulo de currículo se menciona por primera vez la estrategia del ABP, como un sistema de aprendizaje y no como una actividad eventual dentro del plan de estudios. Centra el aprendizaje en el estudiante por fases: objetivos, autoaprendizaje, síntesis, tutorías y evaluación por medio de unidades pedagógicas, estructuradas de formas multidisciplinaria que involucran bloques temáticos, y solo se menciona que los estudiantes están organizados en pequeños grupos con docentes facilitadores; pero, no explica cuáles son las actividades de los docentes que se denominan facilitadores.

También, menciona que el método de aprendizaje para la Fundación es el ABP como técnica didáctica donde se busca dar a conocer un problema a los estudiantes, con el propósito de que ellos identifiquen las necesidades de aprendizaje fomentando el estudio independiente y el

trabajo en equipo. En este sentido, la metodología coloca al estudiante en una posición activa y a los docentes como facilitadores en el proceso enseñanza aprendizaje.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el proyecto educativo institucional relaciona el ABP como estrategia didáctica en el método de aprendizaje lo cual está en coherencia con el rol de facilitadores que asumen los docentes del programa de enfermería de esta institución de educación superior. Sin embargo, no brinda mayor información sobre de cómo se entiende el ABP y cómo se desarrolla en cada uno de los programas que ofertan y en relación a la práctica docente en el rol de facilitador solo lo menciona, mas no explica que se entiende por docente facilitador y cuales son específicamente sus actividades en el salón de clases, laboratorios de simulación clínica y en los escenarios de prácticas en el ámbito clínico y comunitario para el adecuado proceso de enseñanza.

Siguiendo con el análisis se realizó una entrevista semiestructurada a una participante y se hizo una revisión documental por la categoría pre concebida o a priori, la cual es: práctica docente con la subcategoría sobre la enseñanza, y resultando dos subcategorías emergentes como fueron los valores agregados y los aspectos a mejorar para la práctica docente con la estrategia del ABP. Como consecuencia de esto, se organiza y presenta en el apartado 3.3.1, el análisis e interpretación del discurso.

Posteriormente, se realizó la encuesta cualitativa a tres participantes lo cual también conllevó para el análisis la respectiva revisión documental por las categorías preconcebidas o a priori, las cuales son: primera categoría, didáctica con la subcategoría estrategia del ABP orientada a partir de la práctica en el salón, práctica en laboratorios de simulación clínica y práctica en el ámbito clínico y comunitario. Segunda categoría, enseñanza en enfermería con la subcategoría desde los fundamentos de enfermería donde se enfatizó en el plan de atención de enfermería, cuidados de

enfermería de seis patrones funcionales y el cuidado de enfermería en la administración de medicamentos. En tal sentido, se organiza y presenta en el apartado 3.3.2, el análisis e interpretación de los resultados.

3.4.1 La práctica docente desde la enseñanza con la estrategia de aprendizaje basado en problemas.

A continuación, se presentan los datos encontrados a partir de la entrevista realizada a la docente que participo en la investigación donde los datos se presentarán en el siguiente orden: primero los datos generales de la categorización como son categoría, subcategoría y codificación. Segundo, se presentarán las intervenciones dadas por la entrevistada de forma textual y finalmente se presentará el análisis desde la perspectiva de la investigadora en conjunto con el aporte teórico.

Se contó con la participación de una enfermera que laboró en la Fundación Universitaria Sanitas como docente facilitadora en los semestres del ciclo básico de la carrera de enfermería, desempeñándose en todo el componente teórico y práctico de los fundamentos de enfermería.

La formación académica de la docente entrevistada, es: enfermera con posgrado de maestría en enfermería con énfasis en salud familiar. Experiencia de 10 años en el área clínica y 7 años en el área administrativa de una institución de salud. Posteriormente se vinculó por 16 años como docente facilitadora donde tuvo la oportunidad de capacitarse en los niveles básico, intermedio y avanzado en la estrategia didáctica del ABP lo que le permitió desempeñarse como docente facilitadora. Como resultado de esta formación se le otorgo un reconocimiento de formador de formadores en ABP.

Categoría: Práctica docente

Subcategoría preconcebida o a priori: Enseñanza

Codificación: PD.Enz**Texto de la narrativa:**

La docente facilitadora afirma que tiene dos retos desde su práctica docente en el proceso de enseñanza, expresa lo siguiente:

Primer reto es mostrarles lo que es ser enfermero las competencias que debe adquirir un enfermero (renglones 6 y 7).

...ellos reconozcan una profesión y que lleguen realmente a identificarse con esa profesión... (renglones 15 y 16).

El segundo reto... dificultad en la parte del manejo de la autonomía y la autorregulación ...estudiante trabaje muchas cosas solo asesorado, apoyado, guiado por el docente, pero pues el docente no es el que le va a dar o suministrar todo, sino que es él el que debe hacer la búsqueda de información (renglón 21, 24, 27, 28 y 29).

Entonces, otro gran reto es lograr que el chico se adapte a la estrategia [mira hacia el techo] porque al comienzo de I semestre tienen muchas dificultades de adaptación (renglones 34, 35 y 36).

...desarrollando más esa autonomía, autorregulación y que pueden avanzar solos (renglones 39 y 40)

lograr que el estudiante se adapte a la estrategia y así estamos desarrollando que el futuro profesional habilidades de pensamiento crítico para que pueda tomar las mejores decisiones (renglones 41, 42 y 43).

Desarrollen esas competencias que aprendan a aprender eh...aprendan a aprender; o sea, que aprendan a buscar la información de necesitan para solucionar las situaciones, aprendan a utilizar la evidencia (renglones 49,50 y 51).

Que ellos puedan utilizar el juicio clínico el pensamiento crítico pues creo que estaríamos haciendo un gran aporte a la sociedad [se expresa con orgullo] (renglones 52,53 y 54).

Aprenden a trabajar mejor en grupo como aprende a expresar mucho mejor sus ideas, pierde el temor por participar, como los chicos aprenden a cuestionarse mucho y aprender a buscar la información para resolver esas dudas que surgen eh... (renglones 61,62 y 63).

Este relato refleja lo que mencionan Bowden y Marton (1998, citado por Ehrenberg, 2007) y Baker (2000, citado por Ehrenberg, 2007) al abordar el ABP, como un método educativo para aprender a aprender con reflexión supervisada. Continuando con Valderrama (2017) quien plantea que la coordinación docente y estudiantes es fundamental, que se debe fortalecer este aspecto para dar claridad al uso de la estrategia. Se ve así, que se puede interpretar que, para la entrevistada, al abordar la práctica docente en la implementación del ABP, el docente facilitador tiene dos grandes retos con los estudiantes de los primeros semestres de enfermería. Primero, al tener en cuenta que la profesión de enfermería no tiene mucho reconocimiento en nuestra sociedad el docente les muestra a los estudiantes que es y que no es ser enfermero, para que tomen conciencia de que esta profesión tiene toda la fundamentación de una disciplina porque tiene conocimiento propio.

El segundo reto, es que por el nivel académico con que llegan los estudiantes en relación a la falta de comprensión de lectura y que están acostumbrados que el docente es quien les trasmite

todo lo que se considera deben aprender, son estudiantes pasivos a los que se les dificulta el manejo de la autonomía y la autorregulación. Entonces, el otro reto en la práctica docente es enseñarles a entender cada una de las fases de la estrategia para lograr que se adapten y avancen; porque, la estrategia del ABP exige que los estudiantes trabajen muchas cosas solos, donde el rol del docente es asesorar, apoyar o guiar a los estudiantes.

Por lo anterior, es importante lograr que estos desafíos en la práctica docente en el contexto del ABP se trabajen muy bien para lograr descubrir en cada estudiante si realmente tiene vocación por la profesión de enfermería que se dedica al cuidado de las personas y de las comunidades y en segundo lugar que no se asientan abrumados por la estrategia de enseñanza, obteniendo como resultado disminución de la deserción estudiantil en los primeros semestres de la carrera.

A nivel de las instituciones de educación y en las políticas del estado, el reto es desarrollar en el futuro profesional habilidades de pensamiento crítico para que pueda tomar las mejores decisiones. Por su parte, el estado está en deuda con la profesión por la falta de reconocimiento y valoración del trabajo de los profesionales en enfermería; por esto es necesario el desarrollo de políticas en salud donde se fortalezca el desempeño de los enfermeros en todos los niveles de atención pero donde más se puede valorar este trabajo es en los programas de la atención primaria en salud del estado en relación a la salud pública donde son importantes las acciones encaminadas a la promoción de la salud, la detección temprana y la prevención de la enfermedad.

Así mismo, las respuestas de la entrevistada tienen relación con lo descrito por Guerra (2009) quien define el ABP como un aprendizaje, donde los estudiantes pasan a ser sujetos activos y la misión de los docentes en este proceso de aprendizaje es la de facilitadores, catalizadores,

responsabilizan al estudiante de su aprendizaje, aunque los facilitadores deben estimular el pensamiento crítico.

Entonces, si la enseñanza con la estrategia ABP permite lograr competencias para que los estudiantes aprendan a aprender o sea que aprendan a buscar la información relevante con bases científicas y trabajar con equipos multidisciplinarios en pro de generar soluciones a las situaciones particulares de las personas, familias y comunidad; utilizando el juicio clínico y el pensamiento crítico se estaría haciendo un gran aporte al país y al gremio de enfermería.

En consecuencia, los estudiantes tienen la facilidad de preguntar e investigar cuestiones de su interés profesional y su opinión cuenta en la toma de decisiones. Estas oportunidades en la enseñanza son indispensables para la motivación y para el aprendizaje autorregulado.

Continuando con esta subcategoría, la docente facilitadora manifiesta que el rol del docente en la estrategia ABP para el proceso de enseñanza, es:

Aquí entonces [silencio] eh... nosotros tenemos que adaptarnos a no dictar la clase, quedarnos callados, tenemos es que escuchar al estudiante, interrogando, llevando al estudiante a que haga la reflexión, el análisis de una situación sin votarle mucha información (renglones 94,95,96 y 97).

...es muy difícil para el docente hacerse a un lado y no ser el protagonista, el que está dando toda la.... información el que está dando toda la clase como lo ha venido haciendo y hacerse a un lado para que sea el estudiante el que más interactúe, entre ellos, en equipo [se toca la frente insistentemente] para resolver una situación estando uno ahí para brindar el apoyo, la asesoría, pero no resolviéndoles todas las inquietudes sino orientándolos como ellos pueden adquirir esa información (renglones 99, 100,101,102,103y 104).

El docente facilitador en el ABP ayuda, apoya la formación integral...Somos como el aire, si como el aire que ayuda a prender la llama que hay en cada estudiante al fomentar en ellos su propio autoaprendizaje [lo expresa con alegría] (renglones 145, 148, 149 y 150).

En cuanto, al rol del docente con la estrategia ABP se identifica que cambia ya que no es el protagonista de la clase, sino que mediante sus orientaciones logra encaminar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Se vuelve parte del grupo de trabajo desde una perspectiva de observador y guía, fomentando en los estudiantes habilidades que les permita avanzar en la construcción de sus conocimientos tanto a nivel individual como grupal.

El símil que la entrevistada hace del rol del docente facilitador con el “aire” es sugestivo y a la vez implícito; porque se comprende que es esa fuerza que moviliza y que está ahí como invisible, pero que es esencial para que el estudiante logre identificar y desarrollar todas las herramientas para un adecuado proceso de formación.

Es así, como el compromiso del docente en su rol facilitador va más allá de ayudar en la adquisición y comprensión de algunos temas, es quien con su comportamiento con los estudiantes forma personas autónomas de su aprendizaje con pensamiento crítico y reflexivo, que saben interactuar con los otros para lograr objetivos en común. Es quien de manera a veces silenciosa da luz en el camino de aprendizaje de los estudiantes y donde su gran meta es descubrir en cada uno de ellos sus potencialidades como persona y como futuro enfermero.

Lo anterior se relaciona con lo que plantean, García (2012) y Gallardo (2012) que el perfil auto dirigido de los estudiantes mejora después de utilizar ABP, logrando autonomía y autorregulación en el aprendizaje. Donde también, Navarro (2016), identifica que es relevante en

el proceso tutorial las características del docente facilitador, su experiencia, dominio del tema desde su disciplina y responsabilidad; reconociendo un nuevo tipo de docente.

Siguiendo con la exploración del discurso, desde:

Categoría: Práctica docente

Subcategoría emergente: Valores agregados

Codificación: PD. V

Texto de la narrativa:

Como docente aprendes día a día porque por nuestro rol de facilitador [silencio y mira al techo] uno no tiene una clase preparada para dictarles a los estudiantes y aclararle las pocas dudas que surjan en el momento; sino que nosotros vamos aprendiendo al lado del estudiante (renglones 66, 67, 68 y 69).

...no es la clase magistral que yo tengo, la preparo y la dicto, sino que yo voy trabajando al lado de ellos y voy aprendiendo con respecto de información relevante y uno se va actualizando eh...tiene uno también la ventaja que uno no dicta la clase, sino que interactúa mucho tiempo con el estudiante entonces uno va conociendo cómo como docente apoyarlos de manera individual (renglones 71, 72, 73, 74 y 75).

Uno como docente aprende muchísimo en esa interacción permanente con los estudiantes (renglones 78 y 79).

Una ventaja es que estamos en la teoría con ellos, pero también estamos en la práctica (renglón 80).

eh...entonces no hay divergencia de conceptos y hay continuidad de lo teórico con lo práctico (renglones 82 y 83).

Frente a estas manifestaciones de las ventajas del docente, donde ya no es lo convencional, por el contrario, el facilitador va trabajando al lado de los estudiantes y va aprendiendo. Al mismo tiempo que se interactúa con los estudiantes y esto permite que el docente facilitador conozca las fortalezas y aspectos a mejorar de cada uno para poderlos guiar o apoyar mejor en su proceso de construcción del conocimiento. En los términos de Herrera (2013) el desarrollo del ABP ayuda a adquirir competencias necesarias para el desempeño del futuro profesional y que ofrece también ventajas que fortalecen al profesor.

Otro aspecto importante cuando se es docente facilitador es saber identificar a tiempo problemas o situaciones que puedan desencadenar dificultades en las relaciones entre los estudiantes y grupos de trabajo; entonces, es ahí donde el docente facilitador tiene un rol muy importante como mediador entre los estudiantes para evitar o solucionar conflictos. En tal sentido, el ABP permite como estrategia didáctica utilizar diferentes recursos lúdicos como juego de roles, mesas de trabajo, estrategias de relajación, aprender a escuchar al otro sin juzgar en un entorno con dialogo asertivo.

Adicionalmente otra ventaja es que el mismo docente con el que se desarrolla la teoría se desarrolla el componente práctico de las asignaturas en el laboratorio de simulación clínica y en los escenarios de prácticas clínicas y comunitarias; lo cual, permite tener claro que temas se han abordado y así dar una coherencia y una continuidad en el proceso de enseñanza, porque no hay discrepancia de conceptos entre lo teórico y lo práctico y esto permite profundizar en algunos temas y desarrollar en el estudiante el juicio clínico y propositivo que se le exigía en los encuentros en el salón de clase. De acuerdo con, Mendoza y Espinosa (2012) se expone que implementar cada paso del ABP es complejo, involucra conocer los fundamentos teóricos del método y la adquisición de habilidades docentes para su exitosa implementación.

Continuando con la interpretación del discurso se aborda la siguiente subcategoría, siendo importante destacar que para la participante hubo dificultad para identificar los aspectos a mejorar:

Categoría: Práctica docente

Subcategoría emergente: Aspectos a mejorar

Codificación: PD.Am

Texto de la narrativa:

Creo que, si...sí... eh... cuando empezamos a implementarla hace falta que recibamos más entrenamiento (renglones 84 y 85).

Me parece que falta bastante esa parte del entrenamiento y [silencio] también mejor organización de la labor docente (renglones 105 y 106).

En la práctica eh...yo veo desventaja [se coloca la mano en la frente y apoya el brazo] en la institución es que los grupos con los que asistimos a la práctica son grandes [silencio] entonces uno no puede hacer un acompañamiento más cercano a los estudiantes (renglones 108, 109,110 y 111).

Mejoraría el desempeño del docente en la práctica si el número de estudiantes es menor por docente (renglones 114 y 115).

La participante evitó profundizar en el tema de las desventajas evidenciando que hay una fuerte influencia por parte de la Institución de educación al ignorar esta importante condición en el quehacer de los docentes facilitadores. De acuerdo con lo anterior, una función primordial del docente facilitador es preservar el balance en la participación de los diferentes miembros del grupo y la habilidad del facilitador para el buen funcionamiento de los grupos de estudiantes es un requisito indispensable para el éxito del ABP. Es así, como la intervención del docente

facilitador sirve de estímulo para que los estudiantes estudien con empeño en el periodo de trabajo independiente. Lo adecuado es que el docente en su rol de facilitador proporcione retroalimentación inmediata y evalúe de manera cotidiana el desempeño de cada uno de los estudiantes tanto en momentos de la teoría como en la práctica.

Así, como para los estudiantes de los primeros semestres el comprender y adaptarse a la estrategia del ABP demanda dedicación y trabajo, esto se ve directamente reflejado en un mayor número de horas de dedicación de los docentes en su rol de facilitador al tener que organizar su carga académica para trabajar con los grupos y además brindar asesorías personalizadas; sin descuidar las otras actividades dentro de su labor docente como es la investigación, jornadas de actualización académica y trabajo de extensión.

Por lo tanto, es importante reconocer que hace falta más formación a los docentes para implementar con dominio la estrategia del ABP; puesto que la mayoría de los docentes fueron formados y han formado con enfoques positivistas donde lo tradicional es dictar la clase y es un cambio drástico cuando el docente debe habituarse a no dictar la clase, quedarse callado, escuchar a los estudiantes y generando preguntas alrededor del problema que se plantea en la unidad pedagógica. En los términos de Medina (2019) se explica que para integrar todos los componentes de la estrategia ABP renovando así la enseñanza-aprendizaje, también hay una demanda de mejorar el perfil básico del docente facilitador- tutores y capacitaciones permanentes para formarlos sobre su práctica.

Entonces, es difícil para el docente facilitador dejar de lado el ser el protagonista, el que está dando toda la información; es decir, el que está al mando de la clase. En ese mismo sentido, Martínez (2007) señala que la habilidad del profesor para desempeñarse como tutor facilitador

representa la fortaleza o debilidad de la estrategia del ABP, por lo que es imperativo crear talleres para la formación de docentes facilitadores.

Por otra parte, el compartir alrededor de cuatro o cinco horas diarias los cinco días de la semana con el grupo de estudiantes es demandante por la carga emocional que a veces nos implica los procesos de evaluación como son la heteroevaluación y la coevaluación, y cuando algunos estudiantes no han logrado comprender los temas o las competencias esperadas y se desaniman por sentirse atrasados en comparación a sus compañeros, es prioridad para el docente facilitador planear actividades que le permitan al estudiante nivelarse y sobretodo generar en él confianza y compromiso en su proceso de aprendizaje.

En el marco de las anteriores consideraciones, a la mayoría de los docentes facilitadores en su labor docente no le asignan horas para preparación, organización de las diferentes actividades de evaluación y tutorías, asignándoles uno o dos grupos donde con cada uno el acompañamiento directo es en promedio de veinte a veinticinco horas semanales. En este sentido, Bowden y Marton (1998, citados por Ehrenberg, 2007) y Baker (2000, citado por Ehrenberg, 2007) al abordar el ABP, identificaron que la estrategia es efectiva para los estudiantes y docentes, aunque a veces era difícil manejar el tiempo para los docentes. Debido a esto, el docente facilitador se agota y desmotiva por la sobrecarga laboral porque se entiende que en su labor están a cargo proyectos de investigación, organización de jornadas académicas y de extensión, y en algunas ocasiones actividades administrativas.

Resulta oportuno mencionar que otro aspecto a considerar es el número de estudiantes que el docente facilitador tiene en los escenarios de prácticas porque al ser prácticas en instituciones de salud y con estudiantes de los primeros semestres, se requiere que la supervisión sea directa o no delegada para poder identificar oportunidades de aprendizaje y ejercicios de retroalimentación,

que a veces no se dan porque un solo docente puede llegar a tener en práctica simultánea más de diez o quince estudiantes.

El docente, en su complejo papel de facilitador, pone retos, cuestiona y estimula a los estudiantes en su proceso de razonamiento y aprendizaje independiente, siendo importante que la relación del número de estudiantes por cada facilitador permita desarrollar a cabalidad la estrategia del ABP en los escenarios de prácticas fortaleciendo el cuidado oportuno.

Finalmente, el docente facilitador en el ABP, es la persona que apoya en la formación integral humanizada porque no solo da orientaciones para adquirir un conocimientos y habilidades en relación a una profesión, sino que también están muy de cerca de ellos formándolos como personas reflexivas, cooperativas y éticas para brindar un cuidado de calidad.

3.4.2 La didáctica de la estrategia de aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de fundamentos de enfermería. Continuando con el proceso de análisis e interpretación se presentan en la Figura 4 los datos obtenidos en la encuesta cualitativa.

Figura 4.*Caracterización de los participantes de la encuesta cualitativa*

Criterios	Características
Género 	Femenino (3p)
Profesión 	Enfermeras (3p)
Formación educativa 	Magister (3p)
	Cursa Doctorado (1p)
Experiencia ABP 	Básico (2p)
	Intermedio (1p)
Años de experiencia docente 	5 años (1p)
	7 años y más (2p)

** (p) Participante

Fuente. Construcción propia.

La muestra para la encuesta de esta investigación estuvo representada por tres enfermeras de profesión, pero además cuentan con estudios pos graduales a nivel de maestría en salud pública, fisiología y enfermería con énfasis en transculturalidad y una cursando doctorado en enfermería, lo que las hace expertas en el campo de las ciencias de la salud y específicamente en la disciplina de la enfermería.

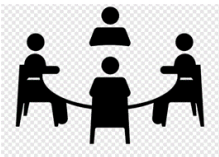
Por otra parte, cuenta con alta experticia en la docencia universitaria en enfermería y entre 5 a 7 años de experiencia en el manejo de la estrategia del ABP para la enseñanza de la asignatura de fundamentos de enfermería en la Fundación Universitaria Sanitas.

La muestra representativa de la investigación, fue uno de los aspectos sólidos y estables ya que permitió contar con estas profesionales que compartieron su conocimiento y experiencia para determinar la práctica docente en la enseñanza fundamentos de enfermería y el proceso didáctico al implementar como estrategia el ABP en dicha asignatura.

A continuación, la categorización didáctica desde el aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de fundamentos de enfermería, se describe como las profesionales docentes de enfermería consideran el ABP en su práctica docente y como estrategia didáctica para la enseñanza de fundamentos de enfermería.

Para la categoría didáctica, donde se destacó la estrategia ABP, las respuestas más destacadas por las participantes se contextualizaron dentro de tres prácticas educativas: la práctica en el salón, práctica en laboratorios de simulación clínica y práctica en el ámbito clínico y comunitario. Las respuestas manifestadas se centraron en las acciones que el docente facilitador genera en el estudiante, como se muestra en la Figura 5.

Figura 5.*Categorización didáctica desde la estrategia del ABP*

Categoría	Indicadores	Características – datos
Subcategoría		
Didáctica Aprendizaje basado en problemas (ABP) 	Práctica en el salón 	Permite generar en el estudiante: ➤ Desarrollo de pensamiento crítico y la capacidad de razonamiento clínico (100%; 3p completamente de acuerdo) ➤ Practicar normas de trabajo colaborativo y responsabilidad de grupo (67%; 2p aceptablemente de acuerdo) ➤ Aprender y perfeccionar la búsqueda activa de información científica (33%; 1p regularmente de acuerdo)
	Práctica en laboratorios de simulación clínica 	Permite generar en el estudiante: ➤ Habilidades comunicativas para el intercambio de opiniones y la discusión de resultados (67%; 2p aceptablemente de acuerdo) ➤ Organización del tiempo para cumplir con las actividades (100%; 3p completamente de acuerdo)
		Brinda oportunidad para enseñar al estudiante: ➤ Desarrollo y entrenamiento pertinente de los elementos que componen las competencias, esperadas en el futuro profesional. (100%; 3p completamente de acuerdo)
	Práctica en el ámbito clínico y comunitario 	Permite generar en el estudiante: Visualizar los problemas en el contexto de situaciones de manera global y multidisciplinar (67%; 2p aceptablemente de acuerdo)
		Brinda oportunidad para enseñar al estudiante: Análisis crítico para identificación oportuna de necesidades de la población objeto de cuidado (67%; 2p aceptablemente de acuerdo)

** (p) Participante

Fuente. Construcción propia.

Para el primer indicador, la práctica en el salón de clases, las participantes revelaron que la implementación del ABP permite desarrollar en el estudiante: la organización del tiempo para cumplir con actividades (100%; 3 P), practicar normas de trabajo colaborativo responsabilidad de grupo (67%; 2p) y Aprender y perfeccionar la búsqueda activa de información científica (67%; 2 p).

En concordancia con el porcentaje de respuestas significativas dadas por las participantes, se puede indicar que la metodología del ABP promueve la enseñanza y el aprendizaje integrado, en palabras de Bejarano, et al, (2008) aglutina el qué con el cómo y el para qué se aprende. Además de que esta metodología ha resultado ser beneficiosa para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias demandadas por el mundo laboral, siendo el trabajo en equipo un laboratorio analítico y el autoaprendizaje (Restrepo, 2005). Además, el ABP como metodología de trabajo no sólo abordar los objetivos y conocimientos relacionados al dominio de una asignatura o área determinada, sino también el desarrollo de habilidades y competencias relativas a la capacidad de trabajar en equipo, de búsqueda y validación de información y de habilidades comunicativas, como lo afirman Cripin y cols (2011).

En cuanto a la práctica en laboratorios de simulación clínica, las respuestas registradas se encaminan a generar en el estudiante acciones de: habilidades comunicativas para el intercambio de opiniones y la discusión de resultados (67%; 2p) y organización del tiempo para cumplir con las actividades. De otra parte, la práctica permite el desarrollo y entrenamiento pertinente de los elementos que componen las competencias esperadas en el futuro profesional. (100%; 3p).

En este contexto de práctica, el proceso del ABP en la formación de enfermería implica entonces que el estudiante desarrolle las diferentes competencias que requiere como base fundamental para ser un profesional integral, pero lo más importante es que a través de la ABP

permite al docente facilitador “educar para realizar tareas específicas y desarrollar competencias en el sujeto desde el ser, el saber y saber hacer” (Cortina, Ortiz, Expósito, 2015, p. 3)

Por otra parte, la práctica en laboratorios de simulación clínica, permite la aplicabilidad del ABP, desde el concepto de “aprendizaje dentro de un contexto”, es decir que, como lo expresa Martínez (2007) “se aprende dentro de un contexto en el cual posteriormente, se va a utilizar el conocimiento, se facilitan el aprendizaje y la habilidad para el uso de la información” (p. 21). De esta forma, el aprendizaje es un proceso de autoconstrucción, lo que implica para el estudiante estar en un continuo proceso de activación del conocimiento previo para llegar a la elaboración de conocimiento nuevo; y para el docente facilitador le exige la permanente incorporación de casos a resolver en la práctica.

Por último, el ABP en la práctica en el ámbito clínico y comunitario, las respuestas más significativas indicadas por las participantes se encaminaron a que: desde el estudiante, visualizar los problemas en el contexto de situaciones de manera global y multidisciplinar y desde la enseñanza, brindando, un análisis crítico para identificación oportuna de necesidades de la población objeto de cuidado con un (67%; 2p) respectivamente.

Por consiguiente y de acuerdo con la estrategia, Hernández (2019) indica “los estudiantes y el profesor elaboran un plan de acción: eligen los contenidos y la metodología por seguir y se constituyen, en la práctica, en una comunidad de aprendizaje” donde el ámbito clínico y comunitario se convierte en contextos de laboratorio para la retroalimentación oral y de formativa directa entre el docente facilitador hacia el estudiante.

Para cerrar este análisis, los resultados con respecto al ABP como estrategia didáctica para la enseñanza de fundamentos de enfermería se presentaron altas proporciones de respuestas favorables en casi todas las preguntas planteadas; así que las respuestas variaron entre el 100% y

67%, indicando la favorabilidad de ABP para el aprendizaje del estudiante y la enseñanza para el docente facilitador.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando y abordando cómo las docentes facilitadoras orientan a los estudiantes para abordar o analizar las situaciones de salud-enfermedad de los sujetos de cuidado en las prácticas clínicas y comunitarias. Es de resaltar que las docentes facilitadoras consideran importante identificar que tanto entiende el estudiante a partir de los pre conceptos o pre saberes sobre la situación del o los pacientes asignados en la práctica desde el contexto social, ambiental, político, económico, familiar, educativo y cultural; esto se puede dar desde el primer día de práctica al desarrollar la estrategia del ABP.

El estudiante se enfrente a una situación nueva y que de manera inicial perciba que no puede resolver la situación, sin embargo, es importante involucrar el proceso de atención de enfermería PAE que le ayuda a identificar las necesidades basadas en dominios NANDA o patrones funcionales; así, como en la priorización de las mismas, estableciendo criterios de aplicación de modelos o teorías que le permitan desenvolverse frente al usuario y su familia en un ámbito clínico y comunitario. Al ser parte de un equipo inter y multidisciplinario, buscando como alcance el cumplimiento de una meta de enfermería y evaluando el proceso de manera continua, garantizando la atención integral y basada en principios éticos.

El docente facilitador reconoce que los estudiantes se encuentran en un momento trascendental de su proceso formativo, ya que es el punto de convergencia en el campo de la práctica donde se pone en evidencia la coherencia entre la teoría y la realidad, donde los estudiantes se enfrentan por primera vez a la responsabilidad de la práctica clínica y comunitaria y es evidente el aumento en la carga académica y la complejidad de las temáticas abordadas. Por

tanto, la orientación del docente es esencial para la adaptación del estudiante y el alcance de las competencias.

Es fundamental desarrollar la estrategia ABP para estimular la toma de decisiones y el pensamiento crítico, de esta forma se garantiza que los estudiantes tengan el conocimiento teórico que va a generar mayor seguridad para enfrentarse a la práctica. Por medio del dialogo y la comunicación asertiva el docente intenta crear un clima ameno y que el estudiante se sienta tranquilo para expresarse, y realizar valoración física por dominios o patrones funcionales, porque es fundamental que el estudiante establezca comunicación con el paciente e identifique redes de apoyo del paciente, para brindar un cuidado integral con respeto de forma empática.

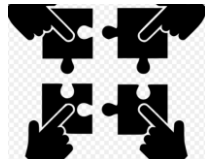
Otra de las actividades que los docentes facilitadores utilizan es la lectura de artículos, principalmente, revisiones sistemáticas por la evidencia científica que tienen sobre los cuidados que se deben realizar en determinadas situaciones del proceso salud enfermedad, esto con el fin de fortalecer la búsqueda y la comprensión del cuidado sobre la base científica de la enfermería basada en evidencia EBE lo que permite reflexión y análisis completo de los casos estimulando al estudiante a buscar información actualizada y veraz para orientar su actuar profesional con bases sólidas desde la ciencia.

Es significativo que el docente organice un espacio para que cada integrante del grupo manifieste como se sintió durante el día de práctica, cual competencia considera que alcanzó, cuáles son sus aspectos a mejorar y cuál es el compromiso personal que realizará para fortalecer su proceso aprendizaje. Este espacio es enriquecedor para que los estudiantes se sienten en confianza con sus compañeros de estudio y reconozcan que todos experimentan inseguridad y ansiedad cuando se está en las prácticas, también pueden analizar una situación desde diferentes puntos de vista y aprender de las experiencias de los demás.

Por su parte, el análisis de la caracterización de la práctica docente con la estrategia del ABP en la enseñanza de fundamentos de enfermería, se presenta en la siguiente Figura 6.

Figura 6.

Caracterización de la enseñanza en enfermería desde los fundamentos de enfermería

Categoría	Indicadores	Características - datos
Subcategoría		
Enseñanza en Enfermería Fundamentos de Enfermería 	Plan de atención de enfermería PAE 	Momento de la práctica docente donde se aborda el PAE: *En la síntesis (33,3%, 1p) *En la evaluación en el aula (33,3%, 1p) *En la práctica clínica y comunitaria (33,3%,1p)
	Cuidado de enfermería en los patrones funcionales de: -Percepción y manejo de la salud. -Sueño y descanso. -Actividad y ejercicio. -Rol y relaciones. -Adaptación y tolerancia al estrés. -Eliminación.	Se presentan las siguientes condiciones durante la práctica docente: Escasos conocimientos básicos en los estudiantes (Rta: a veces, 67%, 2p. casi siempre, 33%,1p.) Varios contenidos temáticos en poco tiempo (Rta: siempre, 67%, 2p. casi siempre, 33%,1p.) Pensamiento crítico y propósito (Rta: A veces, 67%, 2p. casi siempre, 33%,1p.) La estrategia de enseñanza que más se desarrolla: Análisis de casos clínicos (100%, 3p)
	Cuidado de enfermería en la administración segura de medicamentos 	Lo que se considera importante en el proceso de enseñanza de la administración segura de medicamentos: Generar en los estudiantes juicio crítico y ético (33,3%; 1p) Realizar prácticas en el laboratorio de simulación (33,3%, 1p) Coordinar acompañamiento en los escenarios de práctica de los estudiantes con profesionales de enfermería en los procesos de la administración de medicamentos (33,3%, 1p)

** (p) Participante ** (Rta) Respuesta

Fuente. Construcción propia.

Para la enseñanza de los fundamentos de enfermería se tomaron tres componentes importantes de esta asignatura: enseñanza del plan de atención de enfermería PAE, cuidado de enfermería en los patrones funcionales de: percepción y manejo de la salud, sueño y descanso, actividad y ejercicio, rol y relaciones, adaptación y tolerancia al estrés y eliminación y cuidado de enfermería en la administración segura de medicamentos.

Las respuestas señaladas por la muestra indican que: para la enseñanza del plan de atención en enfermería PAE, el momento más pertinente fue en la síntesis, en la evaluación en el aula y en la práctica clínica y comunitaria, con un (33%, 1p) respectivamente. Esta variación de respuesta puede estar asociada a la experiencia en la aplicación del ABP y conocimiento pos gradual de las participantes. De otra parte, se pudo indicar que para las docentes facilitadoras encuestadas consideren diferentes momentos para verificar el aprendizaje del contenido temático, lo que si se pudo concluir es que independientemente del momento, el estudiante como protagonista, debe mostrar sus habilidades y competencias, ya sea estas de demostración teórica, práctica en el laboratorio de simulación y práctica clínica.

De otra parte, es bien conocido que el saber de la enfermería se caracteriza por un saber práctico, que es su propia naturaleza, lo que implica se solo puede ser demostrado. Este tipo de conocimiento práctico-reflexivo implica para el futuro profesional según Calero (2011), citado por Cortina, Ortiz, Expósito, (2015) “el ejercicio de su pensamiento, su iniciativa y creatividad, que apliquen lo aprendido a situaciones nuevas. Así, irán construyendo sus propios aprendizajes, desarrollarán su autoestima y confianza en sí mismos”. Por lo tanto, la práctica docente en la asignatura de fundamentos de enfermería busca que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos para comprender los cuidados que los profesionales de enfermería deben ejecutar en el proceso de atención de enfermería según los patrones funcionales alterados en los sujetos o

población con un abordaje holístico para brindar un cuidado ético en la recuperación, rehabilitación o mantenimiento de la salud.

En coherencia con lo anterior, la implementación de la estrategia ABP en la enseñanza del cuidado de enfermería en los patrones funcionales de: percepción y manejo de la salud, sueño y descanso, actividad y ejercicio, rol y relaciones, adaptación y tolerancia al estrés y eliminación; las respuestas muestran que: los estudiantes durante el momento de la enseñanza de este contenido temático se caracterizan por presentarse con escasos conocimientos básicos (Rta: a veces, 67%, 2p). De otra parte, la enseñanza implica el abordaje de varios contenidos temáticos en poco tiempo (Rta: siempre, 67%, 2p) y por último, el alcance al pensamiento crítico y propósito para plantear el proceso de atención de enfermería (Rta: A veces, 67%, 2p) no es suficiente el tiempo como está planteado por la estrategia del ABP, lo que requiere de repetición y repasos extras por parte de los docentes facilitadores sobre temas y procedimientos propios de la enfermería para lograr en el estudiante nivelarse a las exigencias del siguiente semestre donde se inicia con los cuidado en enfermería específicos.

Este último aspecto lo destaca Finucane (1998), citado Martínez (2007) plantea que las “dificultades que representan en la puesta en práctica del método son [...], una fuerte formación de docentes y la mayor demanda de tiempo por parte de éstos durante la formación de los estudiantes” (p150).

En cuanto a la estrategia de enseñanza que más se implementa con el ABP, todas coinciden que el desarrollo de análisis de casos clínicos (100%, 3p) es la mejor forma para enseñar los fundamentos de enfermería sobre los patrones funcionales. De acuerdo con Hernández (2015), el ABP es una metodología, en que la investigación y la reflexión le permiten al estudiante llegar a una solución ante un problema real o ficticio planteado por el docente facilitador – tutor, además

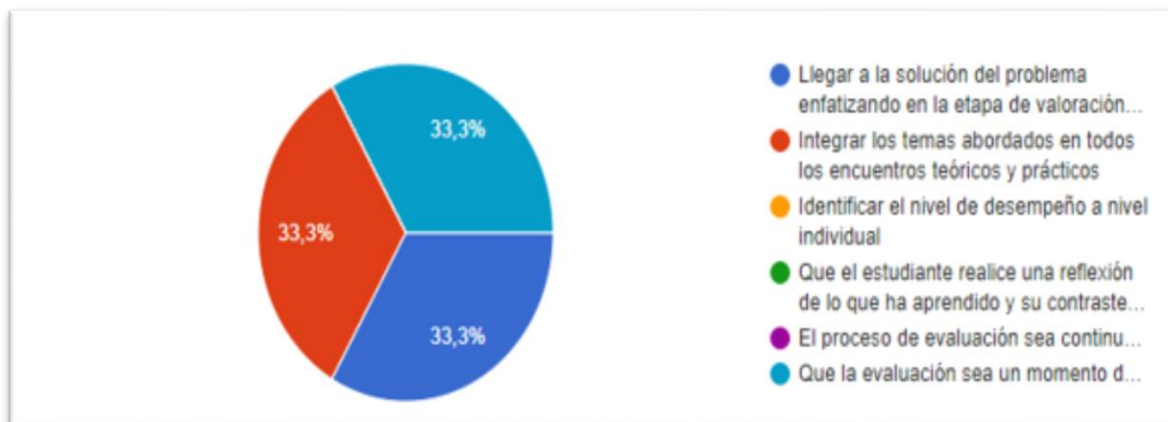
de que adquieran conocimientos y los apliquen. Por otra parte, el proceso del ABP, reduce significativamente los tiempos de clases magistrales y a la vez la memorización de contenidos temáticos de un curso (Martínez, 2007).

En la enseñanza de la administración segura de medicamentos, las encuestadas indicaron respuestas diversas así: generar en los estudiantes juicio crítico y ético (33,3%; 1p) ,realizar prácticas en el laboratorio de simulación (33,3%, 1p) y coordinar acompañamiento en los escenarios de práctica de los estudiantes con profesionales de enfermería en los procesos de la administración de medicamentos (33,3%, 1p); lo que indica que cada docente, de acuerdo al grupo de estudiantes, el avance en las temáticas y la respuesta del estudiante a la práctica de laboratorio y clínica, implementaría diferentes formas de estimular la integración de los conocimientos que adquiere el estudiante . De otra parte, se demuestra la versatilidad del docente facilitador para favorecer la integración de los estudiantes, creación de ambiente favorable entre docente y estudiante, desarrollar mejor habilidad de autoaprendizaje y despertar el interés del estudio continuo (Martínez, 2007).

Para cerrar este aparte de análisis de resultados, se presenta las respuestas dadas a la afirmación “el objetivo en los procesos de evaluación de fundamentos de enfermería, se orientan hacia”: llegar a la solución del problema enfatizando en la etapa de valoración del proceso de atención de enfermería; integrar los temas abordados en todos los encuentros teóricos y prácticos y que la evaluación sea un momento de retroalimentación para el aprendizaje con un (33,3%, 1p) respectivamente, como se representa en la Figura 7.

Figura 7.

El objetivo en los procesos de evaluación de fundamentos de enfermería



Fuente. Construcción propia.

Las respuestas fueron diversas, lo que evidencia que evaluar dentro de la estrategia metodológica del ABP implica la adecuación permanente de momentos a calificar y al momento de lo enseñado, siendo de esta forma una evaluación contextualizada con lo aprendido por el estudiante (Fernández, 2010). Entonces para esta investigación, la evaluación se convierte en un proceso, donde el docente permanentemente está captando los avances en lo cognitivo, así como la apreciación y valoración que los estudiantes hacen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escribano, 2008).

Es decir, que teniendo en cuenta los roles de cada actor en el ABP, el docente facilitador puede controlar y a la vez orientar el proceso de enseñanza de acuerdo con los resultados que los estudiantes van obteniendo, así como la reestructuración de la elección metodológica e instrumentos a utilizar como evaluación. “El personal docente debe prever una evaluación adecuada que dé cuenta de la autonomía, el desplante, y la capacidad de criticar y crear, que sus estudiantes desarrollen mediante el transcurso del ABP” (Paredes-Curin, 2015).

CAPITULO IV

4. Reflexiones y sugerencias

La investigación permitió dar respuesta a la pregunta de ¿cuál es el aporte que la estrategia del aprendizaje basado en problemas ABP hace a la práctica docente desde la enseñanza de los fundamentos de enfermería? porque se logró comprender la práctica docente desde la implementación de la estrategia de ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería.

4.1 Reflexiones

Teniendo en cuenta el proyecto educativo institucional de la Fundación Universitaria Sanitas, el análisis del discurso de la entrevista y los datos y análisis de los resultados de las encuestas se identifican aportes importantes y que coindicen en relación a la práctica docente desde la estrategia del ABP para la enseñanza de fundamentos de enfermería, como son:

La estrategia didáctica del ABP contribuye a la organización de la propuesta curricular desde un sistema de enseñanza aprendizaje de calidad que está a la vanguardia para la formación del talento humano en salud.

Aporta significativamente para que exista una relación constructiva y lógica entre la teoría y la práctica del ejercicio docente y repercute en el proceso de enseñanza de los fundamentos de enfermería donde el docente facilitador busca generar en los estudiantes pensamiento crítico y reflexivo por medio del trabajo autónomo de los estudiantes.

Estructura que el docente cuente en el salón de clases, como en los espacios de prácticas simuladas y escenarios clínicos y comunitarios con elementos como: unidades pedagógicas con situaciones problemáticas como eje orientador para el abordaje de los temas de manera integral donde permite que su práctica docente sea dinámica, propositiva, innovadora y lúdica por medio

de la interacción permanente con los estudiantes; donde se permite la exploración y se pierde el miedo al error. Permitiendo así, mejorar la práctica docente.

También es de destacar que es relevante las habilidades comunicativas y organización del tiempo tanto de los docentes facilitadores como de los estudiantes. El docente al desarrollar la empatía con su grupo de estudiantes mejora de manera significativa los procesos de enseñanza logrando en los estudiantes compromiso con sus propios procesos de aprendizaje y a la vez confianza en el proceso académico consigo mismo e interacción con sus compañeros de estudio, aunque no se desconoce que se presentan momentos de tensión entre los grupos, esto es algo que desde el rol del docente facilitador se identifica y se aborda oportunamente para mantener el respeto y equilibrio de las relaciones interpersonales entre los estudiantes para un adecuado desarrollo de la estrategia del ABP.

Considerando la práctica docente en el ABP, las docentes facilitadoras identifican en un 33% que casi siempre los estudiantes presentan escasos conocimientos en temas básicos y esto lleva a repensar si el alto contenido de temas en poco tiempo genera dificultad en el proceso de enseñanza lo cual repercute en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es un aspecto que genera en el docente espacios para tutorías u otra actividad académica demandando más dedicación de tiempo tanto al docente como al estudiante.

Además, llama la atención que la estrategia de enseñanza que más se desarrollan las docentes facilitadoras es el análisis de casos clínicos, aunque es una excelente forma de integrar y contextualizar los temas de fundamentos de enfermería para generar integración de conocimientos y pensamiento crítico en los estudiantes; se puede volver rutinario y se pierde la oportunidad de otras herramientas de enseñanza que son enriquecedoras para la práctica docente y de las personas que se están formando en carreras de la salud como es la enfermería.

Es así, como se identificó la práctica docente desde la enseñanza con la estrategia de ABP, dando alcance al objetivo de la investigación donde se identificó que la práctica del docente en ABP se asume desde un rol de facilitador donde cambia el papel tradicional de transmitir la información o el conocimiento y su actuar entra en coherencia con las demandas de la estrategia de ABP asumiendo un rol de guía facilitador; siendo necesario que los docentes que ejercen este rol estén capacitados para generar el acompañamiento adecuado a los estudiantes de fundamentos de enfermería, para que ellos aprendan a aprender por medio de la autorregulación para la adquisición y generación de conocimiento desarrollando con pensamiento crítico y juicio clínico.

Además, se comprendió la didáctica de la estrategia del ABP, porque esta estrategia trasciende más allá del salón porque también se desarrolla en espacios de práctica de laboratorios de simulación clínica y las prácticas en escenarios reales clínicos y comunitarios. En estos tres espacios de práctica docente se representa la didáctica del ABP entorno a la enseñanza de los fundamentos de enfermería, siendo relevante que el docente facilitador desarrolle habilidades para el trabajo colaborativo, sentido de responsabilidad, búsqueda activa de la información científica y comunicación asertiva para abordar los problemas de manera global para una adecuada toma de decisiones.

Igualmente, se analizó la práctica que refieren los docentes a la implementación de la estrategia de ABP desde la perspectiva de mejorar la enseñanza de los fundamentos de enfermería, al declarar que la empatía es ese factor diferenciador que permite el adecuado desempeño del docente facilitador en la enseñanza de los fundamentos de enfermería porque la población de estudiantes que tienen son de los primeros semestres los cuales requieren una

orientación clara y amigable en relación a la estrategia del ABP para que tengan adherencia a la misma y a su proceso de formación profesional.

En coherencia con lo anterior, al existir una adecuada ejecución de la estrategia desde los docentes facilitadores y estudiantes según los datos se mejora hasta en un 67% el pensamiento crítico y propositivo para la comprensión de los contenidos temáticos y actividades prácticas de los fundamentos de enfermería: como son el plan de atención de enfermería haciendo énfasis en la valoración para desarrollarlo de manera transversal en los cuidados de enfermería de los patrones funcionales de percepción y manejo de la salud, sueño y descanso, actividad y ejercicio, rol y relaciones, adaptación y tolerancia al estrés, eliminación y la administración segura de medicamentos.

Como resultado para mejorar la práctica docente en la enseñanza de los fundamentos de enfermería, también se aborda la evaluación como una herramienta valiosa para la enseñanza ya que no se maneja como un examen sino como proceso continuo y dinámico para motivar a los estudiantes a llegar a la solución del problema enfatizando en la etapa de valoración del plan de atención de enfermería lo cual entra en coherencia con lo descrito anteriormente. Así mismo, la evaluación desde la estrategia ABP se planea a partir de la integración de los temas abordados desde la teoría y la práctica generando retroalimentación constante del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

4.2 Sugerencias

Por otra parte, se sugiere a partir de esta investigación:

Que el proyecto educativo institucional especifique sobre qué se entiende por aprendizaje basado en problemas para la práctica docente desde el plan de estudios y el quehacer del docente.

Que cuando se piense en la educación de enfermería es importante desarrollar estrategias didácticas que permitan que la práctica docente fomente el aprendizaje autónomo en los estudiantes reconociendo necesidades de mejorar la enseñanza y así mismo la adquisición de habilidades de aprender permanentemente de los estudiantes por medio del uso adecuado de la información científica y trabajo colaborativo en el contexto del salón de clases y de práctica.

En consecuencia, este nuevo rol del docente como facilitador, guía o tutor; demanda una adecuada formación académica desde el campo de la educación, pedagogía o didáctica para los profesionales de la salud, ya que el solo hecho de tener el conocimiento y la experiencia en la profesión de enfermería no les da las competencias adecuadas para ejercer la valiosa y exigente labor docente, sobretodo bajo la tendencia constructivista de la educación como es la estrategia del aprendizaje basado en problemas.

Es conveniente, para fortalecer la estrategia de ABP para la enseñanza de los fundamentos de enfermería revisar la labor docente, ya que esta estrategia demanda de los docentes facilitadores varias horas a la semana para lograr desarrollar adecuadamente las diferentes fases de la estrategia.

Cabe agregar, que también es pertinente revisar la carga académica de los estudiantes puesto que abordan varios temas relevantes en poco tiempo y esto puede generar que los temas no se revisen a profundidad y por consiguiente los estudiantes necesiten actividades de refuerzo para integrar los conocimientos. Significa entonces, que es preciso reflexionar sobre la relación de actividades de los docentes facilitadores como de los estudiantes versus el tiempo que tienen que dedicar para cumplir la estrategia del ABP con el fin de disminuir el riesgo de agotamiento, sobrecarga y posible desmotivación a nivel laboral y académico respectivamente.

Finalmente, para futuras investigaciones se sugiere que se aborde la implementación de la estrategia del ABP desde otros aspectos de la formación de profesionales de enfermería, que permita profundizar en la práctica docente y así se contribuya a seguir fortaleciendo y reconociendo el desempeño de los docentes.

Referencias

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. [Fecha de Consulta 11 de octubre de 2020]. ISSN: 1133-8482. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36841180005>
- Alcolea-Cosín, M. Teresa, Oter-Quintana, Cristina, Martínez-Ortega, Rosa M., Sebastián-Viana, Tomás, & Pedraz-Marcos, Azucena. (2012). Aprendizaje basado en problemas en la formación de estudiantes de enfermería: Impacto en la práctica clínica. *Educación Médica*, 15(1), 23-30. Recuperado el 13 de febrero de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S157518132012000100007&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, A.C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, Vol. (28), p. 1-13. Recuperado el 2 de septiembre de 2018. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Amador G, Montesinos-López OA, Alcaraz N. (2016). Validation of an instrument to measure tutor performance in promoting self-directed learning by using confirmatory factor analysis. *Invst Educ Enferm*; Medellín Vol. 34, (1): 74-83.
- American Nurses Association: ANA. Consultado el 4 de abril de 2019. <http://www.nursingworld.org>
- Apodaca-Orozco, Ginne Ussi Guadalupe, & Ortega-Pipper, Lourdes Patricia, & Verdugo-Blanco, Luz Ester, & Reyes-Barribas, Laura Elena (2017). MODELOS EDUCATIVOS: UN RETO PARA LA EDUCACIÓN EN SALUD. *Ra Ximhai*, 13 (2), 77-86. [Fecha de Consulta 28 de septiembre de 2020]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46154510006>

Barrows H. (1986) A Taxonomy of problembased learning methods, *Medical Education*, 20: 481-486.

Bautista Martínez, Á. V., Garzón Morales, L., & Torres Olarte, E. G. (2019). Las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas presentes en las aulas y los escenarios de práctica de V semestre del Programa de Enfermería de la FUCS, en el marco del modelo pedagógico institucional.

Bejarano M, Lirio J, Martínez A, Manzanares A, Palomares M, Rodríguez L, et al. El aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Madrid: Narcea Ediciones; 2008.

Bernabeu Tamayo, M., & Cònsul Giribet, M. (2004). Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la educación superior Europea y la adopción del aprendizaje basado en problemas en la E.U.I. Vall d'Hebron de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 97-107.

Bolívar, A. (2008). Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad. Ediciones Aljibe. Málaga.

Boude Figueredo, Oscar, & Medina Rivilla, Antonio. (2011). Desarrollo de competencias a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en educación superior. *Educación Médica Superior*, 25(3), 301-311. Recuperado en 13 de septiembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000300007&lng=es&tlng=es.

Boude Figueredo, Oscar, & Ruiz, Mónica. (2009). TIC y el aprendizaje basado en problemas como agentes significativos en el desarrollo de competencias. *Index de Enfermería*, 18(1), 18-22. Recuperado en 1 de febrero de 2018, de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000100004&lng=es&tlng=es.

Camilloni, A.R.W. (2007). Didáctica general y didáctica específica. En Camilloni, A (comp). El saber didáctico (pp. 23-37). Buenos Aires. Paidós.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. [Fecha de Consulta 5 de septiembre de 2020]. ISSN: 0717-196X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>

Consejo Internacional de Enfermería CIE. Consultado el 4 de abril de 2019. <http://www.icn.ch>.

Cortés, R. (2006). Visión de la Enfermería Profesional en Colombia. Revista Actualidad en Enfermería [en línea] año 9, núm.4. Disponible en <https://encolombia.com/medicina/revistas-medicas/enfermeria/ve-94/memorias1/>

Expósito Concepción, M. (2015). Reflexiones en torno al aprendizaje basado en problemas: una alternativa en la asignatura gestión del cuidado. *Revista Cubana De Enfermería*, 31(4). Recuperado de <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/898/140>

Crispin M, Esquivel M, Loyola M, Fregoso A. (2011). ¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos? En: M Crispín, MC Doria, AB Rivera, T De la Garza, S Carrillo, L Guerrero, et al. Aprendizaje Autónomo. *Orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana; consultado 6 Jul 2019. Disponible en: <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>

Daza Lesmes, J. (2010). Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. *Revista Ciencias de la Salud*; 8(1):69-83.

- Del Cid, A. (2007). Investigación Fundamentos y Metodología. Pearson Educación. Capítulo 1.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Consultado el 25 de junio de 2019 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>
- Ehrenberg, A.C., & Häggblom, M. (2007). Problem-based learning in clinical nursing education: integrating theory and practice. Nurse education in practice, 7(2),67-74. [http://www.nurseeducationinpractice.com/article/S1471-5953\(06\)00051-5/abstract](http://www.nurseeducationinpractice.com/article/S1471-5953(06)00051-5/abstract)
- Escayola Maranges, Ana María, & Vila Gangoellés, Montserrat. (2005). A las puertas del cambio en la Formación Universitaria. *Educación Médica*, 8(2), 19-23. Recuperado en 13 de septiembre de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000200004&lng=es&tlng=es.
- Escribano, A. (2008). Aprendizaje colaborativo y resolución de problemas. En A. Escribano y Á. Del Valle (Coords.), El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior (pp. 71-90). Madrid: Narcea.
- Fernández, G. (2010). Evaluar en educación. *Revista Digital Ciencia y Didáctica*, 33, 72-81. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_33.pdf#page=72
- Fierro C, Fortoul B, Rosas L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México, Barcelona, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fundación Universitaria Sanitas. (2007). Proyecto educativo institucional. <https://www.unisanitas.edu.co/documents/10181/18334/PEI+2007.pdf>.
- Giménez, V. M., Martigani, M. D., José, M., León, M. G., Figueredo, S. y Proto Gutiérrez, F. J. (2014). Uso de simuladores en la enseñanza de las ciencias de la salud [archivo PDF]. San

- Justo: Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de <http://repositoriocyct.unlam.edu.ar/handle/123456789/190>
- González-Hernando C, Carbonero-Martín MA, Lara-Ortega F, Martín-Villamor P. (2013). “Learning to learn” in Nursing Higher Education. *Invest Educ Enferm.*; Medellín Vol 31(3): 473-479. Disponibles en: <https://search-proquest-com.proxy.unisanitas.edu.co/healthcomplete/docview/1501535268/fulltextPDF/7BE921A1E0C24B2FPQ/1?accountid=148996>
- González-Hernando, P. Martín-Villamora, M. Á. Carbonero-Martín y F. Lara-Ortega (2013). Evaluación por competencias de los estudiantes de Enfermería a través de Aprendizaje Basado en Problemas. *Enfermería Universitaria*, 10(4),120-124
- González-Hernando, P.G. Martín-Villamor, N. Martín-Durántez y S. López-Portero (2015). Evaluación por los estudiantes al tutor de enfermería en el contexto del aprendizaje basado en problemas. *Enfermería Universitaria*, 12(3),110-115.
- González-Hernando, C., Martín-Villamor, P. G., Almeida, S. D., Martín-Durántez, N., & López-Portero, S. (2016). Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(1), 47-53.
- Guerra-Martín, M. D., & Borrallo-Riego, Á. (2018). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, 19(5), 301-308. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.019>
- Guerra Martín, Mª Dolores. (2009). Opiniones de los estudiantes de enfermería sobre el aprendizaje basado en problemas. *Enfermería Global*, (17) Recuperado en 14 de febrero

de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412009000300010&lng=es&tlng=es.

Guillament A, González P, Valero C, Celma M. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas como cambio de cultura para las escuelas de enfermería. *Nursing*;26(3):64-6. Disponible en:http://www.hvn.es/invest_calid_docencia/bibliotecas/publicaciones/archivos/doc_130.pdf

Hernández Sampieri R. (2010) Metodología de la Investigación. 5ta ed. Mc Graw Hill Education. Capítulo3.

Hernández, H. (2019) El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia didáctica innovadora en la enseñanza de la Anatomía Human. *Horizonte de la Ciencia*, vol. 10, núm. 19, 2020. Universidad Nacional del Centro del Perú.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5709/570962992013/html/index.html>

Herrera A. Aprendizaje Basado en Problemas, una visión actual para la enseñanza de la Enfermería [tesis maestría]. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia; 2013 [citado 17 abril 2018]. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/11418/1/04868240.2013.pdf>

Herrera Rodríguez, J. I., Guevara Fernández, G. E., & Munster de la Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134.
<http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/190>

In-Soo Shin and Jung-Hee kim. (2013) The effect of problem-based learning in nursing education: a meta-analysis. *Advances in Health Sciences Education*, Volume 18, Issue 5, pp 1103–1120

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.

Ley 266 de enero de 1996. Asociación Nacional de Enfermeras de Colombia ANEC. Diario Oficial No. 42.710, del 5 de febrero de 1996. http://www.anec.org.co/images/Documentos_ANEC/ley_266_1996.pdf.

Longhi, Ana Lía De, Bermudez, Gonzalo Miguel Angel, Abensur, Patricia Lima Dubeux, & Ruiz-Moreno, Lidia. (2014). Una estrategia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 18(51), 759-769. <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0967>

Manfredi, M. (2001). La construcción de un futuro para enfermería desde la perspectiva regional [memoria de ponencias], VIII Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería, ACOFAEN, OPS/OMS, Universidad de Texas y Universidad de California, Bogotá, 2001. <http://www.medigraphic.com>

Martínez, A., Gutiérrez, J y Piña, E. (2007). Aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la medicina y ciencias de la salud. México, Editores de textos mexicanos, S.A. 199 pág.

Medina-Ramírez, Raquel I, Álamo-Arce, Daniel D, Costa, Manuel J, & Rodríguez de Castro, Felipe. (2019). Aprendizaje autorregulado: una estrategia para ‘enseñar a aprender’ en ciencias de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(1), 5-10. Epub 14 de octubre de 2019. Recuperado en 13 de septiembre de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322019000100002&lng=es&tlng=es.

- Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento Jurídico*, (39). Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229>
- Mendoza-Espinosa, H., J. Méndez-López, et al. (2012). "Aprendizaje basado en problemas (ABP) en educación médica: sugerencias para ser un tutor efectivo." *Investigación en educación médica* 1(4): 235-237.
- Montes de Oca Recio, Nancy, & Machado Ramírez, Evelio F. (2011). Teaching strategies and teaching-learning methods within Higher Education. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488. Recuperado en 13 de septiembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=en.
- Montoya, J. (2009). El método de indagación de Dewey y el aprendizaje basado en problemas Cap. IV. En Correa & Rúa (Eds). *El Aprendizaje basado en problemas en la educación superior Vol I* (pp. 91-111). Sello editorial Universidad de Medellín.
- Morales y Landa (2004). Aprendizaje basado en problemas problem – based learning. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias, Sección Química, Lima, Perú. *Theoria*, Vol. 13: 145-157
- Moya, J. L. M., i Giribet, M. C., & Marchante, L. M. (2006). Cambio de paradigma docente: EUE" Vall d'Hebron": Una experiencia innovadora centrada en el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista ROL de enfermería*, 29(10), 15-20.
- Navarro-Hernández N, Zamora-Silva J. (2016). Factores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje basado en problemas en grupo pequeño, vistos por los estudiantes de la Facultad de

- Medicina de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. *Iatreia*. Abr-Jun;29(2):113-122. DOI 10.17533/udea.iatreia.v29n2a01.
- Olivares, Silvia L., Escorza, Yolanda. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. México; *Revista Mexicana de Investigación*; Vol 17: 759-778. Disponible es: <https://search-proquest-com.proxy.unisanitas.edu.co/healthcomplete/docview/1095776736/fulltextPDF/343C9716ED174408PQ/1?accountid=148996>
- Oliveira, M. D. S. B. D., Jurado, S. R., Bassler, T. C., Moreira, A. D. S., Silva, A. V. D., & Furlan, M. C. R. (2019). Contribuições da educação tutorial para a formação do enfermeiro: uma reflexão teórica. *Nursing* (São Paulo), 3452-3456.
- Organización Mundial de la Salud OMS. Consultado el 18 de mayo de 2018.
<http://www.who.int/topics/nursing/es/>
- Paredes-Curin. (2015). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una estrategia de enseñanza de la educación ambiental, en estudiantes de un liceo municipal de Cañete. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 1. Universidad Nacional. CIDE.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194143011006/html/index.html>
- Pérez, G. (2001). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. 2da ed. Madrid Narcea.
- Ramírez, R. y Joya, Fabiola. (2008). Elementos del enfoque aprendizaje basado en problemas (ABP) que posibilitan el desarrollo de principios éticos desde la pedagogía del cuidado en los estudiantes de 4° y 5° semestre de enfermería de Unisanitas. Repositorio Universidad Santo Tomas, Maestría en Educación, Bogotá.

Restrepo B. (2005). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*. Consultado 6 Jul 2020;8:9-19.

Disponible

en:

<https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&cad=rja&uact=8&ved=0CEEQFjAF>

Roa, S. y García, A. (2016). Experiencias en la formación de profesionales universitarios desde el aprendizaje basado en problemas. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Sanitas.

Rodríguez H, Lugo L, Aguirre C. El aprendizaje basado en problemas, en el currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. *IATREIA* 2004;17(3):245-257.

Rodríguez Martín, Sandra, (2013). Formación pedagógica para docentes del área de medicina: Hacia una didáctica desde el aprendizaje basado en problemas pedagógicos. Repositorio Universidad Santo Tomas, Doctorado en Educación, Bogotá.

Rojas, C. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, vol. 12, núm. 24, julio-diciembre, pp. 277-297 Universidad Autónoma del Estado de México

Stake, R.E. (2010). Investigación con estudio de casos. 5ta ed. Madrid: Morata.

Suarez, B. (2013). Enfermería disciplina social y profesión liberal: desarrollo de las competencias del profesional de enfermería. Colombia, Academia Nacional de Medicina Comisión de Educación. Ministerio de Salud y Protección Social Dirección de Talento Humano en Salud [en línea], disponible en http://www.minsalud.gov.co/sites/rid/List/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Enfermer%C3%ADa_

- Valderrama ML, Castaño GA. (2017). Solucionando dificultades en el aula: una estrategia usando el aprendizaje basado en problemas. Rev Cuid; 8(3): 1907-18.<http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.v8i3.456>
- Vieira, Maria J. y Vidal, Javier (2006). TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA E IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 17 (1), 75-97. [Fecha de Consulta 25 de agosto de 2020]. ISSN: 1139-7853. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230774006>
- Yin, R. (2003). Case study research. Design and methods. USA: Sage Publica. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>
- Zuluaga O (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. Revista de educación y pedagogía No. 13, pp.4-9. Bogotá, Ceid-Fecode.

Anexo 1. Ficha de lectura PEI Fundación Universitaria Sanitas

Institución educativa: Fundación Universitaria Sanitas

Documento: Proyecto educativo institucional PEI 2007

Aprobado por: Consejo directivo

Fuente: <https://www.unisanitas.edu.co/documents/10181/18334/PEI+2007.pdf>.

Pregunta orientadora: ¿qué apartados del proyecto educativo institucional plantea la enseñanza de enfermería desde la estrategia del ABP?

Apartados:

Antecedentes históricos y legales

La Fundación Universitaria Sanitas - UNISANITAS, pertenece a la Organización Sanitas Internacional cuya filosofía es hacer las cosas bien desde el principio. El usuario y el servicio con calidad y en búsqueda de la excelencia, son el factor diferenciador que agrega valor a lo que hacemos. Su vocación está claramente dirigida principal pero no exclusivamente al sector de la salud. En 2004 obtuvimos el Registro Calificado para las carreras de medicina y enfermería a través de la resolución 3250 del 5 de octubre de 2004 y la resolución 1580 del 7 de julio de 2004 respectivamente.

Formación humanista

Por medio de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas impulsa el autocontrol y el autoaprendizaje. Aprender a aprender es un arte más valioso que aprender para sobresalir. La pedagogía del ABP permite adquirir responsabilidad consigo mismo y con los demás por cuanto estimula el trabajo en equipo, el razonamiento crítico, la pregunta constante, la observación permanente y la síntesis.

Currículo

El Currículo en Unisanitas está basado en el sistema de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como sistema, y no como una actividad eventual dentro del plan de estudios. El sistema como tal, centra el aprendizaje en el estudiante y sigue la metodología del ABP por fases (Objetivos, Autoaprendizaje, Síntesis, Tutorías y Evaluación) por medio de Unidades Pedagógicas (UP), estructuradas de forma multidisciplinaria, que involucran bloques temáticos transcurriculares.

Los problemas del ABP están diseñados para aprender a aprender, no obstante, tratan los aspectos más relevantes de la carrera.

Métodos de Aprendizaje

El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica.

De conformidad con (Bridges, 1991; Branda, 1990), el “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP), es un método didáctico integrador de conocimientos que permite a los estudiantes adquirir habilidades y actitudes para tener la capacidad de identificar, analizar y resolver problemas de manera eficaz, eficiente y humana, el ABP facilita al estudiante la construcción de conocimiento mientras resuelve un problema. Es necesario precisar que el desarrollo de una metodología educativa centrada en la solución de problemas en un campo particular, no depende exclusivamente del interés de profesores y alumnos, se vincula estrechamente con la estructura organizativa del quehacer profesional cotidiano.

En esta dinámica educativa la previsión de las condiciones del medio ambiente institucional se constituye en un factor clave para hacer posible la eficacia del proceso de aprendizaje y en el diseño del plan didáctico es crucial el favorecer toda una gama de experiencias organizadas que

mejoren la capacidad de los estudiantes para aplicar sus enseñanzas en situaciones nuevas y variadas que permiten profundizar en el significado de los conceptos importantes.

Dentro de este contexto, el ABP como método didáctico, da a conocer un problema a los estudiantes, con el propósito de que ellos identifiquen las necesidades de aprendizaje, recolecten la información necesaria, y finalmente formular una solución adecuada. Fomenta en el individuo el estudio independiente y el trabajo en equipo. El ABP como estrategia metodológica representa un modelo adecuado que permite el desarrollo de un currículo por competencias, y resulta factible para desarrollar los planes de estudios de los programas de Pregrado de la Fundación Universitaria Sanitas.

Anexo 2. Entrevista Semiestructurada

Preguntas:

1. ¿Qué retos considera que tiene el docente en la enseñanza de la enfermería, para las instituciones de educación y para las políticas de Estado?
2. ¿La implementación del ABP como estrategia de enseñanza ha mostrado algún o algunos aspectos positivos en su práctica docente?
3. ¿Qué aspectos reconoce en la práctica del docente facilitador en la enseñanza del componente teórico y práctico de las asignaturas que ha enseñado con la estrategia ABP?
4. ¿Qué ha sido lo más significativo o gratificante para usted como docente facilitador en la enseñanza de los fundamentos de enfermería?
5. Defina lo que representa para usted la práctica docente desde la estrategia del ABP. ¿Qué es ser docente facilitador?

Apreciado participante

El objetivo de la entrevista es identificar su sentir acerca de la práctica docente con la estrategia de aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de fundamentos de enfermería.

El propósito de la entrevista es para una investigación académica, sin fines de lucro y anónima. Las respuestas son totalmente confidenciales. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 – 40 minutos, pero puede terminarse antes si así lo desea.

Fecha: octubre 6 de 2020 **Hora:** 7:30pm – 8:12pm

Lugar: Bogotá, plataforma Zoom

<https://zoom.us/j/4522583642?pwd=WnlkY0xaZG9XR1hHV2x4S2xCekNVUT09>

Password: 1uxGw3

ID: 335566

Entrevistador: Magaly Rodríguez - E

Entrevistado: anónimo docente facilitador - DF

Edad: 57

Género: femenino

Formación académica: pregrado enfermería posgrado maestría en enfermería familiar.

Formación en ABP: diplomado de ABP avanzado formador de formadores.

Cargo: docente facilitador facultad de enfermería

Transcripción de la entrevista

E: ¿Qué retos consideras que tiene el docente en la enseñanza de enfermería?

1DF: yo creo que tenemos como dos grandes retos. Por un lado, en nuestro medio la
2profesión de enfermería no es una profesión que tenga mucho reconocimiento, entonces
3muchos de nuestros estudiantes por un lado llegan con la idea o queriendo ser médicos y
4como no pueden acceder a la educación en medicina entonces ellos tienen un
5acercamiento a la enfermería porque ven algún tipo de semejanza, pero sin conocer mucho
6que es la profesión. Entonces nuestro primer reto es mostrarles lo que es ser enfermero las
7competencias que debe adquirir un enfermero, la diferencia que existe de ser
8enfermero y ser médico y mostrarle porque enfermería es una profesión porque muchos de
9ellos y nuestro entorno social que cree muchas veces que el enfermero es el ayudante del
10médico, el auxiliar del médico. Tenemos ese gran reto de mostrarle a ellos que es el
11ayudante, sino que nosotros somos una profesión que tiene toda la fundamentación que
12es una disciplina porque tiene un conocimiento propio y que tiene todas las
13características para ser una profesión y el reconocimiento a nivel institucional y legal

14como una profesión.

15Entonces eh... ese es un primer reto tratar de que ellos reconozcan una profesión y que
16lleguen realmente a identificarse con esa profesión pues es lo que ellos en un futuro van a
17ejercer esa profesión. Eh... con la mayoría se logra hay unos con los que no se logra
18finalmente ellos en la medida que van conociendo que es enfermería se dan cuenta que
19no es lo que ellos quieren; pero, en general la mayoría culmina sus estudios y ejercen su
20profesión. Ese es un gran reto.

21El segundo reto por lo mismo que la profesión no tiene el suficiente reconocimiento los
22estudiantes que nos llegan son estudiantes que vienen de una formación secundaria de
23colegios que no tienen un buen nivel entonces los estudiantes tienen dificultad en la
24comprensión lectora, en lo que es matemáticas básicas mucha dificultad en la parte del
25manejo de la autonomía y la autorregulación y pues esta estrategia implica que los
26estudiantes tienen que tener mucho de estas dos cosas para poder lograr adaptarse;
27porque, la estrategia pide que el estudiante trabaje muchas cosas solo asesorado,
28apoyado, guiado por el docente, pero pues el docente no es el que le va a
29dar o suministrar todo, sino que es él el que debe hacer la búsqueda de información, él es
30el que debe preparar, buscar la manera de ir aprendiendo pues todo el tiempo guiado por
31los docentes. Eso es otro gran reto, lograr uno que el chico eh... vaya desarrollando esas
32competencias y que pues la universidad les brinda mucho asesoramiento en la parte de la
33lectura porque si realmente a nivel de todo el país tenemos esa dificultad que los
34estudiantes de bachillerato no tienen una adecuada comprensión lectora. Entonces, otro
35gran reto es lograr que el chico se adapte a la estrategia [mira hacia el techo] porque al
36comienzo de I semestre tienen muchas dificultades de adaptación, pero de una vez él se

37adapta en II semestre uno lo ve como ellos se mueven solos, tienen más autonomía se
38regulan mucho más eh... y así a medida que avanzan los semestres adquieren
39habilidades y se ve cómo van desarrollando más esa autonomía, autorregulación y que
40pueden avanzar solos.

E: ¿Qué retos consideras que se tiene para la enseñanza de enfermería a nivel de las instituciones de educación y en las políticas de estado?

41DF: para el docente lograr que el estudiante se adapte a la estrategia y así estamos
42desarrollando que el futuro profesional habilidades de pensamiento crítico para que
43pueda tomar las mejores decisiones en el momento que lo requiere. Desde las políticas
44de estado pues eh..... así nuestra profesión no sea una profesión con mucho 45reconocimiento
vemos que es necesaria para el desarrollo de políticas de salud a nivel de 46promoción de la
salud, prevención de la enfermedad, todo lo que es manejo de la 47enfermedad, la recuperación.
Enfermería tiene un gran papel a nivel del desarrollo a
48nivel de las políticas de salud del estado entonces si nosotros logramos que los
49estudiantes desarrollen esas competencias que aprendan a aprender eh..... aprendan a
50aprender; o sea, que aprendan a buscar la información de necesitan para solucionar las
51situaciones, aprendan a utilizar la evidencia para dar soluciones a las situaciones
52particulares de los pacientes de los usuarios, personas, familias. Que ellos puedan
53utilizar el juicio clínico el pensamiento crítico pues creo que estaríamos haciendo un gran
54aporte a la sociedad [se expresa con orgullo] con profesionales que logremos que sean
nuestros egresados.

E: ¿La implementación del ABP como estrategia de enseñanza ha mostrado algún o algunos aspectos positivos en su práctica docente?

55DF: yo maneje mucho los semestres básicos, entonces uno en los semestres básicos hay
56que trabajar muy de cerca con los estudiantes, sobre todo I y II semestre donde uno los
57va introduciendo en la estrategia, hacer que ellos logren adaptarse; entonces, al comienzo
58para ellos es difícil y para el docente es bastante dedicación y trabajo eh... pero, en la
59medida que ellos van adaptándose uno más rápido y otros más despacio uno si empieza a
60ver muchas veces eh... en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, uno ve el
61estudiante como aprenden a trabajar mejor en grupo como aprende a expresar mucho
62mejor sus ideas, pierde el temor por participar, como los chicos aprenden a cuestionarse
63mucho y aprender a buscar la información para resolver esas dudas que surgen eh...
64entonces me parece que para el desarrollo de los estudiantes en el trascurso del tiempo
65uno si va viendo como ese desarrollo de habilidades en los estudiantes.

E: ¿Y en la práctica docente?

66DF: como docente, uno como docente aprendes día a día porque por nuestro rol de
67facilitador [silencio y mira al techo] uno no tiene una clase preparada para dictarles a
68los estudiantes y aclararle las pocas dudas que surjan en el momento; sino que nosotros
69vamos aprendiendo al lado del estudiante porque los mismos estudiantes van consultando
70o encontrando información que uno no conoce porque uno no se las sabe todas. Uno
71también va aprendiendo y creciendo al lado de ellos; porque, no es la clase magistral que
72yo tengo, la preparo y la dicto, sino que yo voy trabajando al lado de ellos y voy
73aprendiendo con respecto de información relevante y uno se va actualizando eh... tiene

74uno también la ventaja que uno no dicta la clase, sino que interactúa mucho tiempo con
75el estudiante entonces uno va conociendo como docente apoyarlos de manera individual
76porque uno va conociendo las dificultades que los estudiantes van teniendo y uno
77aprende a manejar esas situaciones. Lo mismo cuando se presentan los conflictos en
78grupo nosotros como mediadores entre esos conflictos uno como docente aprende
79muchísimo en esa interacción permanente con los estudiantes.
80Una ventaja es que estamos en la teoría con ellos, pero también estamos en la práctica
81entonces nosotros sabemos que es lo que hemos revisado trabajado con ellos
82eh...entonces no hay divergencia de conceptos y hay continuidad de lo teórico con lo
83práctico.

E: hay una continuidad en el proceso.

**E: ¿Qué aspectos reconoce en la práctica del docente facilitador en la enseñanza del
componente teórico y práctico de las asignaturas que ha enseñado con la estrategia ABP?
Tuya como docente facilitador.**

84DF: como docentes en esta estrategia, creo que, si...sí... eh... cuando empezamos a
85implementarla hace falta que recibamos más entrenamiento. Por ejemplo, yo que
86empecé cuando la universidad empezó eh... realmente nunca tuvimos un modelo de
87cómo hacer las cosas utilizando bien la estrategia entonces digamos que nosotros fuimos
88aprendiendo del ensaño error eh... y lo que yo veo que llegan los docentes nuevos y
89como casi ninguna institución utiliza el ABP eh... y mucho menos la utiliza en todas las
90asignaturas y todo el tiempo como lo hacemos en la universidad entonces comienzan a

91utilizar la estrategia, pero como de manera muy aislada pero no todos la manejan de igual
92manera en toda la institución. Me parece que hace falta entrenamiento con los docentes
93que ya han venido desarrollan la estrategia del ABP para que ellos se vayan adaptando
94porque la mayoría viene de una estrategia tradicional de dictar la clase. Aquí entonces
95[silencio] eh...nosotros tenemos que adaptarnos a no dictar la clase, quedarnos callados,
96tenemos es que escuchar al estudiante, interrogando, llevando al estudiante a que haga la
97reflexión, el análisis de una situación sin votarle mucha información, si entonces el
98estudiante tenga que buscarla aplicar ese conocimiento que el estudiante está adquiriendo
99en una situación en un problema. Entonces, es muy difícil para el docente hacerse a un
100lado y no ser el protagonista, el que está dando toda la... información el que está dando
101toda la clase como lo ha venido haciendo en determinado número de años y hacerse a
102un lado para que sea el estudiante el que más interactúe, entre ellos, en equipo [se toca
103la frente insistentemente] para resolver una situación estando uno ahí para brindar el
104apoyo la asesoría, pero no resolviéndoles todas las inquietudes sino orientándolos como
105ellos pueden adquirir esa información. Me parece que falta bastante esa parte del
106entrenamiento y [silencio] también mejor organización de la labor docente.

E: tú me hablas desde la parte de la teoría, ¿cierto?

107DF: si

E: buenos falta esa parte de entrenamiento previo para desenvolverse como docente facilitador, ya que es fundamental para mejorar el desempeño docente que asume el rol de facilitador. **¿A**

parte del entrenamiento, habría otro factor que te hubiese ayudado a mejorar tu desempeño como docente facilitador?

108DF: En la práctica eh...yo veo desventaja [se coloca la mano en la frente y apoya el
109brazo] en la institución es que los grupos con los que asistimos a la práctica son grandes
110[silencio] entonces uno no puede hacer un acompañamiento más cercano a los
111estudiantes. Se supone que los estudiantes están con los profesionales de enfermería de
112los servicios, pero ellos están en su rol cumpliendo con sus responsabilidades entonces
113muchas veces ellos no pueden dedicarles tiempo a los estudiantes mientras que en otras
114instituciones organizan menos estudiante por docente en práctica. Mejoraría el
115desempeño del docente en la práctica si el número de estudiantes es menor por docente;
116porque, el número de estudiantes hace que uno no tenga un seguimiento más cercano de
117cada uno de ellos.

E: ¿Qué ha sido lo más significativo o gratificante para usted como docente facilitador en la enseñanza de los fundamentos de enfermería?

118DF: eh..., yo creo que es gratificante cuando uno, ve en el estudiante y conoce los
119fundamentos de la profesión y logra llegar a identificarse y apasionarse por la profesión.
120Cuando ellos llegan a querer mucho lo que están haciendo. Cuando empiezan en III
121semestre a tener esa práctica clínica y comunitaria donde tienen contacto con los
122pacientes reales eh... entonces uno ve como ellos sienten y quieren realmente lo que 123están
haciendo y quieren hacer mucho más por la persona, para mí eso es mi
124gratificante para trabajar con ellos ese componente humano para brindar el cuidado.

125Es gratificante cuando un chico al terminar III semestre, un muchacho se puede parar en
126un escenario al frente de muchas personas y puede hablar de un tema, hacer una
127presentación. Ver como ese chico que llego a primero que era tímido que no era capaz
128de expresar sus ideas con su grupo pequeño de trabajo en el salón con sus compañeros
129ahora puede expresarse en un auditorio y hacerlo bien; entonces, eso también es muy
130gratificando como van fluyendo y adquiriendo esas habilidades. [lo expresa con
131mucho emoción].

E: Tuviste la oportunidad de acompañar por muchos años a los estudiantes de III semestre donde hacen una ceremonia muy significativa para el profesional en formación y también es precisamente en ese semestre donde pudiste acompañar en la primera práctica clínica y comunitaria a los estudiantes. ¿eso también fue significativo?

132DF: si, es muy significativo. Porque es ese primer paso para las familias verlos con sus
133uniformes blancos que van a ir a una clínica y a una comunidad hacer una práctica.
134Ellos tienen sentimientos encontrados, porque tienen temores de como los va a recibir el
135paciente, se preguntan qué tal si me equivoco. Es ese primer logro para poder avanzar y
136atender a una persona real, pero con el paso del tiempo van perdiendo ese temor y los
137pacientes los reciben bien y les agradece ese tiempo que los estudiantes les dedican a
138cuidarlos. Es como una aventura donde conocen historias de vida. El organizar la
139ceremonia con la lámpara que es el símbolo de luz que da el conocimiento que se tiene
140para ir a la práctica y después acompañarlos en sus prácticas con sus temores,
141inseguridades y muchas expectativas para hacer las cosas y brindar un cuidado ético y
142oportuno. Como cuando un niño da sus primeros pasos y uno es el que tiene miedo que

143se lastime, pero la estrategia del ABP les da herramientas para desenvolverse de manera
144autónoma y reflexiva [se expresa con alegría y orgullo].

E: Defina lo que representa para usted la práctica docente desde la estrategia del ABP.

¿Qué es ser docente facilitador?

145**DF:** el docente facilitador en el ABP ayuda, apoya la formación integral no solo de
146profesionales sino de seres humanos porque nosotros no solo nos dedicamos a guiar
147para que los estudiantes adquieran un conocimiento y habilidades, sino que también
148estamos muy de cerca de ellos formándolos como personas. Somos como el aire, si
149como el aire que ayuda a prender la llama que hay en cada estudiante al fomentar en
150ellos su propio autoaprendizaje [lo expresa con alegría].

Agradezco su tiempo y disposición en la entrevista.

Anexo 3. Encuesta cualitativa

Apreciado participante

El objetivo de la encuesta es conocer su opinión acerca de las prácticas de los docentes al implementar la estrategia de aprendizaje basada en problemas desde la perspectiva de la acción de la enseñanza de fundamentos de enfermería. El propósito de la encuesta es para una investigación académica y sin fines de lucro. Las respuestas son totalmente confidenciales y anónimas. Le solicito que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

El cuestionario está diseñado por nueve preguntas. El tiempo estimado para su diligenciamiento es de 30 minutos. Lea las instrucciones cuidadosamente, ya que existen preguntas en las que sólo se solicita responder a una opción; otras son de varias opciones, escalas y también se incluye pregunta abierta.

Medio: Matriz de formulario drive

Link formulario google drive: preguntas

<https://docs.google.com/forms/d/1BstCFJlYzThWfnVJo8h2LTLvPlcoAAw8hwQBjRUXBD4/edit>

Encuestada participante: DF1 DF2 DF3

Link formulario google drive: respuestas

<https://docs.google.com/forms/d/1BstCFJlYzThWfnVJo8h2LTLvPlcoAAw8hwQBjRUXBD4/edit#responses>

Datos de las entrevistadas

Entrevistada participante: DF1

Edad: 34 años

Género: Femenino

Formación académica: Enfermera, magister en fisiología

Formación en ABP: ABP básico

Cargo: Docente facilitador

Entrevistada participante: DF2

Edad: 37

Género: femenino

Formación académica: Enfermera, magister en salud Pública

Formación en ABP: ABP intermedio

Cargo: Docente facilitador

Entrevistada participante: DF3

Edad: 28 años

Género: Femenino

Formación académica: Enfermera, especialista en docencia universitaria, magister en enfermería con énfasis en salud familiar y actualmente, estudiante doctorado en enfermería, UFMG, Brasil.

Formación en ABP: ABP nivel básico.

Cargo: Docente facilitador.

Preguntas

El Aprendizaje basado en problemas es una estrategia didáctica que es usada para la enseñanza en la formación de las ciencias de la salud. De acuerdo con lo anterior planteamiento, por favor responda las siguientes preguntas:

Seleccione por cada afirmación una opción de respuesta y escriba una (X) en la casilla que corresponda

1. La práctica docente con la estrategia de ABP permite generar en los estudiantes acciones, como:

Afirmaciones	Completamente	Aceptablemente	Regular	Poco	Nada
1.1 Desarrollo de pensamiento crítico y la capacidad de razonamiento clínico					
1.2 Visualizar los problemas en el contexto de situaciones de manera global y multidisciplinar					
1.3 Habilidades comunicativas para el intercambio de opiniones					

y la discusión de resultados					
1.4 Practicar normas de trabajo colaborativo y responsabilidad de grupo					
1.5 Aprender y perfeccionar la búsqueda activa de información científica					
1.6 Organización del tiempo para cumplir con las actividades					

Seleccione la respuesta con la que más se identifique y márquela con una (X)

2. Los laboratorios de simulación clínica brindan varias oportunidades para la enseñanza. ¿Cuál considera que se genera con más frecuencia?:

- Enfrentar al estudiante cotidianamente al acto de resolver, con base en el razonamiento y múltiples casos clínicos a través de situaciones problemáticas.
- Generar un continuo entrenamiento en las actividades cotidianas, frecuentes y de trascendencia fundamental para la seguridad del paciente.
- Desarrollo y entrenamiento pertinente de los elementos que componen las competencias, esperadas en el futuro profesional, que se logran de una manera gradual.
- Fortalecimiento de la integración entre ciencias básicas y clínicas.
- Generación de estrategias de evaluación formativa, con instrumentos de evaluación específicos y pertinentes.
- Considerar al estudiante como centro del proceso y constructor de su aprendizaje.

3. Se espera que la enseñanza con la estrategia de ABP desarrolle en el estudiante destrezas para desenvolverse adecuadamente en las prácticas clínicas y comunitarias. ¿Cuál es la que más se identifica?:

- Análisis crítico para identificación oportuna de necesidades de la población objeto de cuidado.
- Habilidades comunicativas y de interacción
- El trabajo colaborativo y liderazgo
- Agilidad y adecuada técnica para realizar procedimientos asistenciales

- e. Capacidad para manejar situaciones que generan estrés
- f. Adherencia a los protocolos y cumplimiento de normativas institucionales de los escenarios de prácticas

4. ¿Cómo orienta a los estudiantes para abordar o analizar las situaciones de salud-enfermedad de los sujetos de cuidado en las prácticas clínicas y comunitarias?

Continuando con la encuesta y de acuerdo con el próximo planteamiento: La enseñanza de los fundamentos de enfermería se da desde el conocimiento disciplinar y se enfatiza en la aplicación del proceso de atención de enfermería PAE, de manera especial en la etapa de valoración según los patrones funcionales, la cual permite al futuro profesional de enfermería identificar el estado de salud de la persona a la cual proporciona cuidados. De acuerdo con el anterior planteamiento, por favor responda las siguientes preguntas:

Seleccione por cada afirmación una opción de respuesta y escriba una (X) en la casilla que corresponda

5. ¿Con qué frecuencia se presentan las siguientes condiciones durante la práctica docente con la estrategia ABP para la enseñanza de los patrones funcionales de percepción y manejo de la salud, rol y relaciones, adaptación y tolerancia al estrés, sueño y descanso, actividad y ejercicio y eliminación?

Afirmaciones	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5.1 Escasos conocimientos básicos en los estudiantes					
5.2 Varios contenidos temáticos en poco tiempo					
5.3 Pensamiento crítico y propósito para plantear el proceso de atención de enfermería					

Seleccione la respuesta con la que más se identifique y márquela con una (X)

6. ¿En qué momentos de la práctica docente aborda el proceso de atención de enfermería?

- a. En el estudio del problema
- b. En la síntesis
- c. En la evaluación en el aula
- d. En el laboratorio de simulación clínica
- e. En la evaluación integral de núcleo
- f. En la práctica clínica y comunitaria

7. Las estrategias de enseñanza que más se desarrollan en el aula cuando se abordan los patrones funcionales de percepción y manejo de la salud, rol y relaciones, adaptación y tolerancia al estrés, sueño y descanso, actividad y ejercicio y eliminación, son:

- a. Análisis de videos
- b. Juego de roles
- c. Análisis de casos clínicos
- d. Narrativa de enfermería
- e. Análisis de artículos científicos
- f. Seminario de los estudiantes

8. ¿Qué es importante en el proceso de enseñanza del cuidado de enfermería en la administración segura de medicamentos?

- a. La experticia del docente frente al tema
- b. Profundizar en metrología y farmacología
- c. Generar en los estudiantes juicio crítico y ético
- d. Integrar el tema con el cuidado de enfermería por patrones funcionales
- e. Realizar prácticas en el laboratorio de simulación
- f. Coordinar acompañamiento en los escenarios de práctica de los estudiantes con profesionales de enfermería en los procesos de la administración de medicamentos.

9. El objetivo en los procesos de evaluación de Fundamentos de Enfermería, se orientan hacia:

- a. Llegar a la solución del problema enfatizando en la etapa de valoración del proceso de atención de enfermería
- b. Integrar los temas abordados en todos los encuentros teóricos y prácticos
- c. Identificar el nivel de desempeño a nivel individual

- d. Que el estudiante realice una reflexión de lo que ha aprendido y su contraste con los objetivos de la unidad pedagógica
- e. El proceso de evaluación sea continuo y dinámico
- f. Que la evaluación sea un momento de retroalimentación para el aprendizaje