



ORIGINAL

La importancia de «aprender a enseñar» en la titulación de enfermería. Reflexiones biográficas de un médico con alma de educador



Manuel Delgado-García* y Ángel Boza Carreño

Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva, Huelva, España

Recibido el 22 de enero de 2016; aceptado el 27 de abril de 2016

Disponible en Internet el 31 de mayo de 2016

PALABRAS CLAVE

Enfermería;
Educación médica;
Historia de vida;
Desarrollo profesional docente;
Ciclos vitales;
Competencias profesionales;
Aprender a enseñar

Resumen

Introducción: Desde el espacio europeo de educación superior se destaca el desarrollo de competencias clave en el alumnado universitario, destacando especialmente el «aprender a aprender». Esto supone nuevos retos profesionales para el profesorado, que además de adquirir formación, utiliza su bagaje experiencial para adaptarse a los cambios y ofrecer una enseñanza de calidad.

Objetivo: En este escenario realizamos un estudio en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Huelva (España) con el objetivo de analizar las claves de la formación que reciben los futuros enfermeros y enfermeras desde la experiencia docente de uno de sus profesores.

Metodología: Empleamos el método biográfico-narrativo (historia de vida) como herramienta desde la que acceder al conocimiento consolidado de un médico, apasionado por la educación desde su juventud hasta su jubilación.

Discusión: El resultado se traduce en el diseño de una historia de vida muy peculiar, cuyo análisis ofrece numerosas pistas para entender mejor cómo aprenden hoy los estudiantes y cómo se ha de enseñar en los estudios de la enfermería.

Conclusiones: Destacan la importancia del aprendizaje significativo, la interdisciplinariedad, la atención integral de las necesidades del alumnado y la humanización de todo el proceso formativo.

© 2016 Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: manuel.delgado@dedu.uhu.es (M. Delgado-García).

KEYWORDS

Nursing;
Medical education;
Life history;
Professional teaching development;
Life cycles;
Professional skills;
Learn to teach

The importance of "learning to teach" in the nursing degree. Biographical reflections of a physician with a soul of an educator**Abstract**

Introduction: Within the European Higher Education Area the development of key skills in university students is important, especially emphasising the "learning to learn". This brings new professional challenges for teachers, who in addition to acquiring training, using their experiential background to adapt to changes and provide quality education.

Objective: This paper summarises a study in the School of Nursing of the University of Huelva (Spain), with the aim of analysing the key features to the training of future nurses from the teaching experience of one of its teachers.

Methodology: The biographical-narrative approach (life story) is used as a tool by which to access the consolidated knowledge of a physician, passionate about the Education Sciences from youth to retirement.

Discussion: The result translates into the design of a very peculiar life story, with an analysis that offers many clues to better understand how students learn today, and how nursing must be taught.

Conclusions: In this sense, the conclusions deal about the importance of meaningful learning, interdisciplinary, comprehensive care of the student's needs and ultimately, the humanisation of the whole training process.

© 2016 Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

La enseñanza de la enfermería en el espacio europeo de educación superior

El proceso de convergencia del sistema universitario europeo ha generado una importante transformación a nivel estructural y funcional de las enseñanzas universitarias españolas. Al margen de lo estructural (sistema de créditos, sistema de titulaciones de grado y posgrado, etc.), la transformación más relevante se aprecia en una nueva consideración del proceso educativo desde la cual el estudiante se convierte en el actor principal del proceso de aprendizaje, y el docente adquiere un rol de guía-orientador. Por tanto, se trata de avanzar hacia una universidad que apuesta por las bases de la sociedad del conocimiento (vocación de inserción, utilidad social, etc.).

Para alcanzar esta meta el concepto de competencia se consolida y así «un profesional es competente en la medida en que utiliza los conocimientos, las habilidades, las actitudes y el buen juicio asociados a su profesión, con la finalidad de poder desarrollarla de forma eficaz en su práctica. La competencia, pues, pertenece al área del saber hacer, a la demostración en sí misma»¹. En el caso de nuestro país, a nivel legislativo la aprobación de los reales decretos 1393/2007 y 861/2010 nos lleva a hablar de «competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título, además de garantizar unas competencias básicas, en el caso del grado, y aquellas otras que figuren en el marco español de cualificaciones para la educación superior»².

Bajo este nuevo paradigma en la enseñanza universitaria la enfermería «como profesión de servicio que está influenciada y condicionada por todos estos cambios que crean nuevos escenarios de salud y sociales y que deben afrontar las profesiones sanitarias»³ necesita de un diseño curricular

propio que integre la planificación educativa más adecuada (objetivos de aprendizaje) para mantener activos los vínculos con la sociedad y ofrecer una respuesta profesional de calidad. «Se trataría de diseñar un currículum que responda a cuestiones como: ¿cuál es el conocimiento válido? ¿Qué deben aprender los estudiantes? ¿Cómo adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes? ¿Cómo evaluar para el logro de las competencias y asegurar el dominio de ellas?»⁴. En esta línea diferentes investigaciones³⁻¹² proponen:

- Adoptar un trabajo por competencias centrado en la búsqueda integral de la atención a la salud (primero hay que «saber», después «hacer» y además «saber hacer»).
- Plantear un diseño curricular con proyección permanente y que seleccione los contenidos básicos-indispensables.
- Fomentar el pensamiento crítico (inquietud por la investigación y el uso de las tecnologías para la divulgación de avances, creatividad y responsabilidad) y reflexivo (diálogo libre y respetuoso en las aulas, disciplina, empatía y escucha o crítica a métodos y procesos de forma constructiva) para alcanzar un aprendizaje significativo de la profesión.
- Promover un cambio en el modelo pedagógico: hay que dominar tanto los contenidos como las competencias pedagógicas necesarias para guiar un aprendizaje de construcción individual que persigue la interpretación y representación personal de la realidad.
- Aplicar metodologías didácticas variadas en función del tipo de materia o la dinámica del grupo-clase (enseñanza interactiva, agrupamientos flexibles...).
- Diseñar una evaluación del conocimiento que contemple además de los resultados el procedimiento.
- Entender el objetivo de la educación de la enfermería de manera interdisciplinar y multidimensional.

No obstante, lo que viene sucediendo es que en la práctica docente las innovaciones en la formación de profesionales sanitarios quedan reducidas a aspectos formales y metodológicos, en vez de abordar lo que debe aprender el alumnado y la evaluación real de las competencias adquiridas que se certificarán ante la sociedad⁹. De ahí que necesitemos seguir investigando en el rol docente de los profesionales de la enfermería universitaria, estimulando a conocerse bien a sí mismo, para comprender y abordar las verdaderas prioridades y necesidades del alumnado.

Por todo ello este trabajo tiene como objetivo dar a conocer algunas de las estrategias más adecuadas a nivel pedagógico para trabajar en la formación de los profesionales de la enfermería partiendo del contexto marcado por el espacio europeo de educación superior. Concretamente, la identidad profesional y el pensamiento pedagógico, junto con el conocimiento de la profesión serán las 2 dimensiones que facilitarán dicho objetivo.

Metodología

Los datos recogidos en este documento forman parte de un estudio más amplio recopilado en una tesis doctoral. Utilizamos un planteamiento de investigación cualitativa en el que la metodología biográfico-narrativa nos sirve para abordar un estudio de casos múltiples compuesto por 6 historias de vida de docentes de la Universidad de Huelva, y desde el cual pretendemos: «situarnos entre el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital y la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte»¹³, y buscar casos singulares en los que «descubrir algo revelador, algo significativo (...), es decir, que trabajamos para extraer significados de ellos»¹⁴.

En concreto, presentamos uno de los casos estudiados, y con él abordamos el estudio de la práctica profesional del profesorado universitario desde la óptica de las historias de vida como un planteamiento metodológico adecuado corroborado por las numerosas investigaciones¹⁵⁻¹⁹ que lo emplean buscando «una reflexión creadora desde el estudio de la práctica docente de manera que facilite el avance permanente del profesorado»²⁰.

No obstante, existen algunas limitaciones que tienen que ver con la validez de la información que pueda aportar la narración aportada por una sola persona, pero se han tratado de salvar siguiendo las propuestas de Lincoln y Guba (1985) y Bertaux (1981)²¹, donde se posicionan la mayor parte de los investigadores para evaluar la calidad de la investigación cualitativa:

- a) En relación con la credibilidad se ha procedido a desarrollar una observación participante a través de las sesiones de entrevistas interactivas; promover el juicio crítico de colegas representados por los directores de la tesis doctoral y ratificar toda la información por parte del informante y la exposición a juicio público como contenido en una tesis doctoral.
- b) Por su parte, la transferibilidad del contenido no depende del número de sujetos estudiados, sino del tipo de sujetos estudiados y de la obtención de significados

Tabla 1 Datos identificativos del caso

Pseudónimo: profesor F	Intervalo de edad: 70-80 años
Categoría profesional:	Sexo: hombre
profesor honorario (profesor asociado)	
Campo científico de pertenencia: ciencias médicas, de la vida y de la salud	
Años de experiencia en la educación superior: 37 años	
Universidad donde ejerce: Universidad de Huelva	

Fuente: Delgado-García²⁵.

y su interpretación más que de datos; por ello se ha realizado una recogida abundante de información y una descripción exhaustiva de la misma (historia de vida, biograma y diario de campo).

- c) En cuanto a la dependencia-confiabilidad, desde el inicio se trata de explicar paso a paso todo el proceso de investigación, desde la identificación del rol del investigador (neutralidad de los datos, no del investigador), pasando por la descripción detallada del caso (salvaguardando el anonimato) y de los datos obtenidos (saturación de información), hasta llegar a una clara identificación y descripción de las técnicas de análisis (consultas de investigaciones de similar índole) y de la recogida de datos.
- d) Por último, para la confirmabilidad de los datos se ha diseñado un proceso objetivo, apoyado en la recogida mecánica de datos y en las continuas comprobaciones entre investigadores e informante, como criterios fundamentales para captar la realidad sin ningún tipo de prejuicio o interés particular.

Informantes

Abordamos un universo de análisis particular, conformado por el profesorado que imparte docencia en la diplomatura-grado de enfermería de la Universidad de Huelva (75 profesores/as), en el que la mayoría (61) pertenecen al departamento de enfermería y tan solo 17 son personal estable a tiempo completo (contratados doctores, titulares y catedráticos) frente a una mayoría contratado a tiempo parcial o asociado.

Con esta realidad, y dadas las características metodológicas y la finalidad del estudio, se realiza un muestreo de tipo intencional o deliberado (fig. 1), con el fin de encontrar casos que sean típicos o representativos de la idea que enmarca la investigación. Pretendemos identificar un caso que, independientemente de su categoría profesional, posea una amplia trayectoria profesional en enfermería y tenga entre sus prioridades la preocupación por la innovación en la docencia y la investigación, para así acceder a prácticas consolidadas. El resultado de este sistema de filtros es la aparición de 2 posibles casos muy similares y la elección del profesor F (tabla 1) por su disponibilidad inmediata.

Procedimiento e instrumentos

Una vez determinado el caso objeto de estudio iniciamos un proceso de negociación a nivel institucional. Utilizamos el

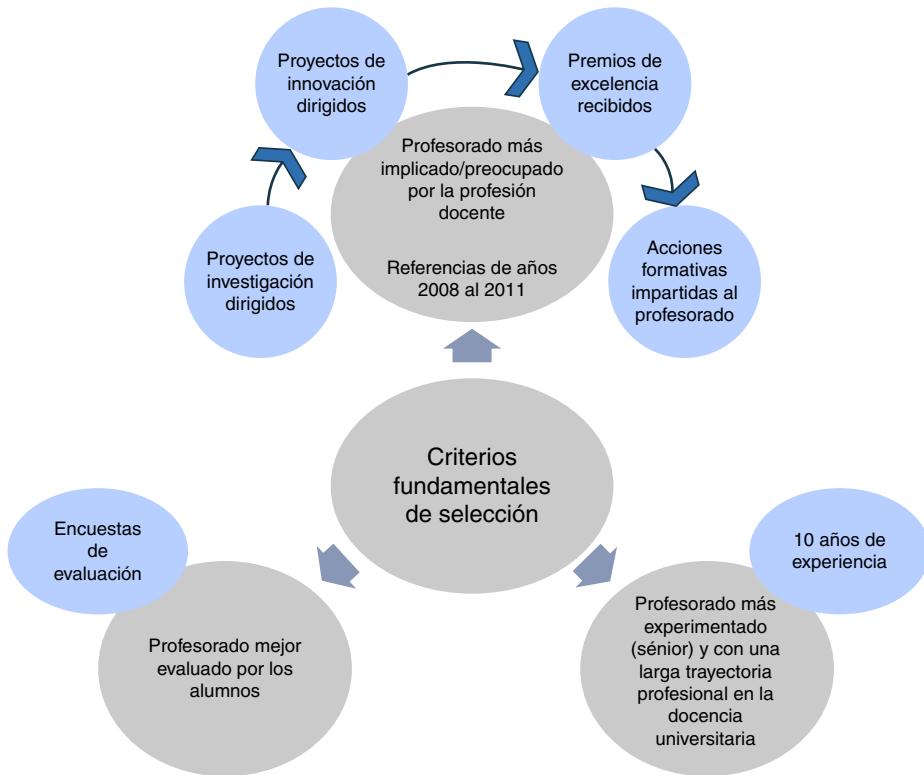


Figura 1 Procedimiento seguido para el muestreo.

correo electrónico y una llamada telefónica como medios para concertar una primera entrevista libre o informal¹⁸ con el informante (realizada en su despacho) para conocerle personalmente, proporcionarle toda la información relativa a nuestro trabajo y explicar el rol que desempeñará en el mismo. Igualmente se abordan los aspectos éticos relacionados con la confidencialidad (pacto verbal para el acceso de terceras personas a la lectura de la historia de vida y la cesión de la información para su divulgación), y con el anonimato (empleo de pseudónimos y nombres ficticios para determinados lugares o personas).

Tras este primer paso nos adentramos en el *proceso de acceso a la información* y, para ello, utilizamos como herramienta principal la entrevista biográfica en profundidad. Diseñamos una guía de entrevista semiestructurada que incluye «preguntas generadoras, preguntas focales o de narración y preguntas balance»²², surgidas de propuestas diseñadas en diferentes investigaciones^{23,24} y distribuidas en 3 bloques de contenidos (**tabla 2**) asociados a los estadios del ciclo vital y del desarrollo profesional docente.

En concreto se realizan 4 entrevistas en profundidad con una duración total de 7 h (aproximadamente 1,45 h por cada entrevista), localizadas en el despacho de su facultad (espacio propicio para generar un clima de confianza y seguridad) y en horarios fuera de docencia y de tutoría; en ellas el investigador introduce algunos temas, redirige el discurso al divagar en demasia y profundiza en cuestiones que no han quedado claras para evitar malinterpretaciones. El registro de las entrevistas se realiza a través de 2 grabadoras de audio digital y se complementa con el uso del diario de campo (significado de lo que se dice) y del biograma (estructuración de los datos).

Posteriormente se abre un *proceso de revisión documental* de toda la información recopilada (entrevistas transcritas, biograma e historia de vida) para su visto bueno y la negociación del contenido final. Finalmente, concluye el proceso con el *tratamiento de la información* empleando el software MAXQDA, versión 2010, y realizando una triple codificación: cronológica (un análisis cronológico-vertical en función de los modelos ciclo vital de los docentes y su correspondencia con las etapas del desarrollo humano para concretar la temporalidad de los acontecimientos en ambas dimensiones); temático-descriptiva (en función de los bloques de contenidos de las entrevistas y las dimensiones surgidas) e interpretativo-explicativa (un análisis sincrónico para obtener hitos significativos y su significado), desde la que procedemos a la ordenación secuencial de toda la información y el lector pueda situarse fácilmente sobre el contexto y las características específicas del entorno del biografiado.

Este análisis da como resultado la configuración de un sistema categorial (**tabla 3**) que permite diseñar e indagar en la historia de vida, en concreto, en el desarrollo profesional ligado a la universidad del profesor F²⁵.

Análisis y discusión de resultados

A partir del sistema categorial establecido en la **tabla 3** analizamos la información extraída de la historia de vida del profesor F²⁵ relativa a las 2 dimensiones que en mayor medida reflejan el objetivo del presente artículo, sintetizando la forma de pensar y de trabajar del profesor F.

Tabla 2 Estructura de la guía de entrevistas

Dimensiones de análisis	Tipos de cuestiones	Ejemplos de cuestiones
<i>Bloque I. Datos de identidad</i>		
Contextualización del estudio	Generadoras Focales o de narración Balance	¿Cuántos años lleva como profesor en la Universidad de Huelva (UHU)? ¿Desea conocer algún dato más de la investigación? ¿Está interesado en participar en este estudio?
<i>Bloque II. Historia personal</i>		
Condicionantes personales y contexto socioeducativo	Generadoras Focales o de narración Balance	¿Nos podría describir el entorno (barrio, pueblo, ciudad) en el que pasó sus primeros años (nivel cultural, económico, humano, etc.)? ¿Nos podría describir qué tipo de educación recibió en las enseñanzas básicas y medias? Características de su escuela y de la escuela en general: métodos, maestros, alumnos, recursos, etc. ¿Qué momentos destacaría como los más significativos de su etapa en las enseñanzas básicas y medias?
Trayectoria formativa	Generadoras Focales o de narración Balance	¿Qué circunstancias le llevaron a la elección de los estudios superiores cursados inicialmente? ¿Hubo en esos momentos, durante su formación, algún tipo de cambio o situación impactante (maternidad, matrimonio, crisis, trabajo, etc.) que le llevase a tomar alguna decisión importante? ¿Cuáles? ¿De qué manera se sigue formando profesionalmente?, ¿qué prioridad tiene esto en su vida cotidiana?
Trayectoria profesional	Generadoras Focales o de narración Balance	Antes de desempeñar esta profesión, ¿en qué profesiones ha trabajado? ¿Qué fue lo que le motivó a dejar este trabajo inicial para dedicarse a la enseñanza universitaria o a otra profesión previa a la actual? ¿Qué le ha aportado personal y profesionalmente haber desempeñado otra profesión anterior antes de acceder a la universidad?
Construyendo la identidad profesional: el pensamiento pedagógico	Generadoras Focales o de narración Balance	¿Qué principios guían su ejercicio profesional? ¿Cuál es su visión sobre el reconocimiento de la figura del profesor universitario en la actualidad? ¿Se considera buen profesor?
Conocimiento de la profesión y el desempeño de la tutoría	Generadoras Focales o de narración Balance	¿Nos podría recordar cómo fueron aquellas primeras clases en la universidad? ¿Cómo evalúa a sus alumnos? ¿En qué medida cree que ha podido variar este proceso? ¿Cómo valora su situación laboral actual?
<i>Bloque III. Cuestionamiento y reconstrucción</i>		
Cierre de las entrevistas	Balance	¿Desea añadir algún dato o información más y que considere relevante o a destacar?

Fuente: Delgado-García²⁵.

Tabla 3 Sistema categorial y procedimiento de análisis

Dimensiones	Categorías	Ánalisis tipológicos y de contenidos de la historia de vida
Condicionantes personales y contexto socioeducativo	El ámbito educativo La familia	<i>Segmentación</i> Ejemplo: «Para la formación he sido autónomo (...) ha sido reflexionando, leyendo y estudiando mucho» <i>Codificación</i> Entrevista al profesor F, n.º 3 [EPF3:50] <i>Código:</i> FORM <i>Categorización</i> Dimensión: trayectoria formativa Categoría: formación profesional inicial
Trayectoria formativa	El contexto sociopolítico Formación profesional inicial Vivencias	
Trayectoria profesional	Experiencia profesional Vivencias	
Construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico Conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría	Señas de identidad profesional Pensamiento pedagógico Carga docente Investigación Metodología docente Tutoría	

Fuente: Delgado-García²⁵.

Construyendo la identidad profesional: el pensamiento pedagógico

Al hablar de identidad profesional nos aproximamos al profesorado universitario como un ser único e irrepetible y portador de un «maletín» en el que se transportan 2 variables muy importantes para concretar los rasgos claves del enseñar a aprender:

La primera categoría de análisis hace mención a la *identidad profesional*, entendida como los rasgos que predominan en la concepción que la persona tiene de sí misma como profesional de la educación. Aquí el profesor F destaca varias señas fundamentales:

a) Abordar la formación docente a través de un planteamiento interdisciplinar, permanente e innovador. El profesorado debe ser una figura moldeable y conjugar rasgos como la tenacidad, la persistencia, la serenidad y la reflexión ante los cambios. Todo ello favorece el aprendizaje autodirigido y se reafirma la presencia de este como un método eficaz en la educación médica¹¹.

«Siempre he intentado tener una buena cultura general, después, una formación de la didáctica también general y, ¡ahora ya puedo ser buen especialista!; (...) es más, no creo que por ser un buen especialista, eso sea más útil para mejorar la enseñanza» [EPF2:22-23].

«Yo he ido a miles de cursos (...), a todos los que proponían los colegas del ámbito de las ciencias de la

educación, ¡he ido a cientos! ¡Algo te hace pensar y eso también es aprender! (...); y para la formación he sido autónomo (...) ha sido reflexionando, leyendo y estudiando mucho, (...) yo me estudio los libros, hago esquemas, lo reflexiono, lo relaciono, los debato» [EPF3:49-50].

b) Emplear la pedagogía como la ciencia que sienta las bases del «saber enseñar», teniendo como pilares fundamentales la innovación, la aptitud de negociación y el diálogo ante los problemas y la búsqueda de pensamientos y posicionamientos críticos para introducir cambios y modificaciones en el modelo de enseñanza-aprendizaje.

«Hay muchas cosas que tienen que cambiar en la enseñanza; de base hace falta una actividad filosófica y sociológica que se plantee analizar las causas profundas de nuestra situación lamentable. Yo quise empezar científicamente por el principio (...): ¿Cómo había que enseñar a aprender para que los conocimientos y las habilidades fueran útiles?, para que cuando salieran de aquí les sirvieran para algo, ¡incluso para hacerle disfrutar de ello! Entonces desde el año 95 me dedico a estudiar todas las teorías de las estrategias de aprendizaje (...)» [EPF3:61].

c) Adoptar un modelo interactivo de relación y compromiso con el resto de la comunidad educativa y con el contexto social. La proyección internacional resulta muy positiva.

«Yo tenía muchos contactos en el extranjero y como a mí me gustaba la enseñanza, siempre tenía contactos con profesionales de la enseñanza, ¡aunque fueran de medicina!, pero hablaban de los temas que interesan» [EPF3:65].

- d) Entender la profesionalización de la enfermería como medio para definir la identidad profesional como docente-investigador (valorar positivamente la interacción de estas 2 funciones).

«Yo no estoy en contra de la especialidad, lo que no me parece que se pueda construir ninguna estructura de la educación como especialista, (...) porque si no, lo que tú estás transmitiendo es una cosa reducida de lo que tú sabes mucho, (...) y esto no es bueno (...). «Se pueden buscar otras vías para (...) buscar lo científico, el sentido común y todas las cosas que yo creo que tiene que tener el profesorado (...)» [EPF2:23-24].

La segunda categoría se refiere al *pensamiento pedagógico*, entendido como conjunto de opiniones, conocimientos y valores personales que el profesional tiene acerca de la enseñanza, a modo de teoría pedagógica subjetiva. Aquí los principios constantes en el pensamiento del profesor F son:

- a) Existen importantes errores en la forma de afrontar el proceso de enseñanza por parte de la universidad¹⁰. Entre ellos destacan las incoherencias en la formación inicial que recibe el profesorado:

«La estructura de la universidad española hace que en lo más florido y lo mejor de la vida de un profesor (sus primeros años, donde está aprendiendo continuamente) se tenga que dedicar a publicar, cuando la mayoría de las publicaciones que se están haciendo, lo dicen las estadísticas, no sirven para nada, y creo que esto no puede seguir así» [EPF3:43].

«La universidad está construida para que sus profesores pierdan el tiempo (...), porque la estructura ¿qué te está diciendo? escalar puestos (...) pero no para formar jóvenes que sean buenos profesionales o investigadores útiles (...)» [EPF2:25].

Expresamente cita como error el sistema por el que se evalúa al alumnado en la facultad de enfermería (error de especial relevancia porque trasciende al escenario profesional):

«Criticó el hecho de que todo el alumnado que entra, luego sale, ¡y eso no pasa en ninguna facultad ni en ninguna universidad del mundo!, ¡pero aquí sí!, se suspende, repiten, pero al final gente malísima sale» [EPF3: 58-59].

- b) La respuesta a estos errores tiene que ver con la adopción de un proyecto pedagógico comprehensivo y fundamentado en la interdisciplinariedad, la formación integral y la coordinación docente.

«Yo he luchado mucho en esta facultad para que los profesores tuvieran más contacto entre ellos, les he despertado a los compañeros el sentimiento de tener

que trabajar juntos y tener que preparar las clases juntos (...)» [EPF1:10].

- c) En cuanto al modelo profesional más idóneo para afrontar una enseñanza de garantía en enfermería, el profesor F defiende la existencia de la dualidad docentes-investigadores (la investigación como un nexo de unión), aunque buscando un «equilibrio inestable»²⁶ o la configuración de un modelo profesional «multifunción»²⁷.

«Parto de la base de que el que está en el aula tiene que investigar. (...) Yo introduciría la posibilidad de que en cada departamento hubiese gente que diera clases y no hiciera investigación ninguna, pero también que hubiera gente que investigara y no diera ninguna clase» [EPF3:42].

- d) Finalmente los cambios y transformaciones que la política educativa (Plan Bolonia) genera también son factores decisivos en el «saber enseñar».

«Bolonia tiene algunas cosas que son evidentemente positivas (...), pero el conjunto globalmente impide que tú te dediques a una tarea que es el aprendizaje de los futuros profesionales» [EPF2:29].

«Para dejar que el alumno “se busque la vida” tiene que cambiar la primaria porque los alumnos no saben leer (...), ¡no están acostumbrados! (...)» [EPF3:57].

A través de estos principios el profesor F ofrece una descripción de las señas de identidad y pensamientos que son eficaces para «saber enseñar» desde el ámbito de la enfermería.

Conocimiento de la profesión

Además de las señas de identidad profesional y pensamientos pedagógicos, es preciso destacar las claves profesionales que han de prevalecer a la hora de «aprender a enseñar» enfermería. Para su comprensión accedemos a las reflexiones del profesor F sobre la formación inicial, donde cobra relevancia la conexión entre la herencia recibida por los «buenos docentes» y el aprendizaje autodidacta:

«(...) conocí 2 buenos profesores y aprendí mucho con uno de ellos en enfermería porque daba muy poco contenido, muy detenidamente (...), con muchos porqués (...). También descubrí en ellos 2 que tú puedes educar al alumno a través de una disciplina en el sentido de la ética, pensamiento, reflexión, etc.... (...)» [EPF1:11-12].

«Mi formación ha sido autónoma (...), ha sido reflexionando, leyendo y estudiando mucho, (...) yo me estudio los libros, los reflexiono, los relaciono, los debato...» [EPF3:49-50].

También son importantes las experiencias profesionales previas al acceso a la universidad, donde se logran descubrimientos que permiten reflexionar sobre el modelo pedagógico y profesional y sientan las bases de la didáctica:

«Dos pensamientos me arrastraban desde mi juventud: una cosa era conocer la disciplina y otra cosa era saberla trasmitir, ¡eso yo lo tenía adquirido!, pero lo que no

había descubierto es que había otro elemento: ¡había que enseñar a aprender!, porque el profesor tiene que saber transmitir bien y dar el conocimiento que requiere esa ciencia» [EPF2:26].

«Fui responsable del servicio de formación de los futuros médicos de familia y (...) empecé a descubrir que tengo la necesidad de una formación generalista, no sé si llamarlo cultura general (...)» [EPF2:21-22].

Ambas categorías tienen mucho que ver con el enfoque del desarrollo profesional continuo¹¹ que involucra al docente en un proceso de reflexión sobre sus necesidades de formación, su autoevaluación, el desarrollo de su capacidad de reflexión o en el ejercicio de continuar aprendiendo a mejorar.

Además de estas premisas durante el desarrollo de la docencia universitaria del profesor F, se obtienen otras reflexiones destacables que están ligadas directamente con la trascendencia de la tipología de *materias impartidas*, de *metodologías* utilizadas, o con la consideración hacia la *investigación* y el diseño de *tutoría* que propone:

- a) La importancia de marcar unas pautas claras al inicio del curso con respecto a la disciplina y comportamiento en las aulas para alcanzar un clima óptimo (compromiso profesor-alumno).

«(...) hacer el esfuerzo de enseñar a través de los por qué requería una atención muy grande y la atención requiere orden, entonces (...) cuando yo entraba por la puerta del aula, se cerraba la puerta y ya no podía entrar nadie más (...); hablar en clase no se podía (...), de joven lo hacía así, después he cambiado» [EPF3:46-48].

- b) Las competencias exigidas a un profesional de la enfermería han de estar ligadas a las demandas del marco profesional y académico (interdisciplinariedad, profundización en lo esencial y pragmatismo).

«Yo me planteaba: ¿cómo les enseño para que les dure?, y una de las cosas que me ayudó más fue buscar “cómo se aprende” y “aprender definitivamente” [...]. Los alumnos me dicen que soy muy político en las clases, pero no me importa, pues al cabo del tiempo me dicen: ¡tú me cambiaste la vida, me cambiaste el pensamiento!; eso para mí ha sido la gratitud más grande (...)» [EPF1:9-15].

«(...) la evolución es continua y no es necesario enseñar técnicas concretas, es mejor enseñarles a reflexionar, a relacionar, a aplicar los conocimientos a cosas que no se han visto en el aula, a ser coherentes (...), eso siempre va servir por mucho que evolucione la enfermería» [EPF3:48-49].

«Cada vez he dado menos contenidos y más profundidad (...); y últimamente, he dedicado mucho tiempo a enseñarles cómo tienen que estudiar» [EPF3:51].

- c) De igual modo, el sistema de evaluación debe promover la demostración de conocimientos de una forma procesual, predominando la argumentación y la valoración del esfuerzo al mismo tiempo que el resultado final.

«Hacía 3 o 4 controles al año y les decía: te voy a poner un supuesto (...), y vas a tener que hacer reflexiones» [EPF3:47-48].

«(...) tenemos que evaluar no solamente conocimientos, sino cómo hemos adquirido esos conocimientos, preguntarse por qué (...); y después que se evalúe el esfuerzo que hace el alumno, aunque se equivoque» [EPF3:16].

- d) Una de las funciones que más relevancia cobra en el plano profesional tiene que ver con la investigación, y es aquí donde el profesor F puntualiza algo importante, porque entiende que esta función debe estar ligada a la función docente y ser un recurso más para mejorarla.

«Yo parto de la base de que el que está en el aula tiene que investigar lo que hace él o los compañeros, y entonces, a eso se le dice solo investigación, es como una función de la educación, es investigar qué estás haciendo y si estás aprendiendo lo que tú quieras transmitir, ¡pero a eso no le decimos investigación!, (...) a eso ¿cómo le vamos a llamar?, ¡enseñanza nada más!, yo creo que en la enseñanza se tiene que estar investigando constantemente» [EPF3:42].

- e) Finalmente, el rol del profesor de enfermería ha de estar próximo al de guía, tutor o asesor en el proceso de aprendizaje del alumnado, y ha de valerse de orientaciones didácticas y supervisiones pedagógicas con las que asegurar la formación integral del alumnado^{5,10}.

«Yo abro las puertas a que la gente tenga confianza conmigo, porque la función es enseñarle lo que no saben o que aprendan mejor, en definitiva, orientarles» [EPF3:55-56].

«Provocaba que vinieran a las tutorías poniéndoles problemas que no podían resolver ellos (...) y les decía: ¡buscadlos como podáis! (...), porque creo que los alumnos aprenden mucho en tutoría» [EPF3: 51-52].

- f) Todas estas estrategias y métodos desarrollados por el profesor F, junto con las innovaciones, iniciativas y políticas educativas transferidas a la educación superior⁶, le han permitido evolucionar, contrastar y conocer mejor la realidad del proceso por el que aprenden los enfermeros de la Universidad de Huelva, y descubrir la necesidad existente en este campo científico de «enseñar a aprender» a los estudiantes.

«Descubro que la enseñanza tiene que ser mucho más lenta que la que hay actualmente y no ir de una clase a otra, pues el alumno no tiene tiempo de “hacer la digestión de los conocimientos”; los conocimientos tienen un tiempo en el que se tienen que digerir (...)» [EPF3:63].

Conclusiones

Hemos evidenciado algunas de las estrategias que el profesor F ha desarrollado durante su trayectoria profesional, y ahora podemos observar cómo estas no están lejos ni de los postulados ni de los rasgos del perfil profesional que desde el

espacio europeo de educación superior se promueven²⁸⁻³⁰. En concreto se promueve la enseñanza de la enfermería a través de una metodología que parte de la profundización en el contenido más relevante y del cuestionamiento del mismo a través de procesos (porqués) que estimulen la reflexión por parte del estudiante. Por esto la formación de los enfermeros tiene que estar asentada en 2 pilares importantes: de una parte en el desarrollo de habilidades para la coordinación docente y, de otra, en la participación directa del docente con el estudiante (como un guía que supervisa y facilita orientaciones)⁵ para enseñarle cómo aprender, pues ambas serán factores clave para el éxito de este aprendizaje compartido.

Esta postura exige también al profesorado, de un lado, pensar en nuevas fórmulas (creatividad, versatilidad, configuración de una red de valores...) desde las que flexibilizar el sistema de enseñanza para adaptarlo a las exigencias del contexto actual, donde el modelo educativo por competencias profesionales para la educación médica⁴ es una opción que exige procesos formativos de mayor calidad, para lo que será necesario la formación en nuevas estrategias de aprendizaje que combinen el uso de la especialización con la interdisciplinariedad. De otro lado también habrá que tener en mente las previsiones de futuro de un ámbito de conocimiento donde se generan continuamente novedades en el plano profesional^{2,8}, de ahí que se defienda la necesidad de conectar la enseñanza con la investigación, y así generar un continuo traspase de información válida y actual con la que mejorar la calidad en la enseñanza de la enfermería.

En este sentido, detenerse a reflexionar es una estrategia que ayuda al docente a ir un paso por delante y le permite focalizar sus esfuerzos por evitar una fractura entre el «saber hacer» y el «hacer»; para ello proponemos, como justifica la literatura científica^{18,31,32}, emplear la experiencia de un profesor como un modo de validación de las razones de su enseñanza, y así ser capaz de definirse por qué enseña y cómo lo enseña. En este análisis del desarrollo profesional docente habrá que tener en cuenta la herencia recibida por los buenos y malos profesores en la formación inicial y las experiencias profesionales previas.

En este caso concreto la experiencia del profesor F como médico, enfermero, pedagogo, investigador y docente universitario ofrece algunas de las claves que la enfermería de ayer y la de hoy comparten, con el objetivo de preparar a los enfermeros para los retos del futuro. Pero, en todo caso, el modelo de enseñanza que se vislumbra podrá ser tan diferente como las biografías lo expliciten, pues la singularidad es la característica más representativa de cada acción docente, en la que se refleja una vida profesional y la concepción y práctica de la enseñanza que ha realizado el docente que la narre^{18,20}.

Financiación

Se trata de una investigación realizada en el marco de una tesis doctoral financiada por el Ministerio de Educación del Gobierno de España, a través del Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU).

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

- Kane MT. The assessment of professional competence. *Educ Health Prof.* 1992;15:163–82.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010. p. 58454 a 58468 (15 p.).
- Matesanz MÁ. Pasado, presente y futuro de la enfermería: una aptitud constante. *Rev Adm Sanit.* 2009;7:243–60.
- Lafuente JV, Escanero JF, Manso JM, Mora S, Miranda T, Castillo M, et al. El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. *Educ Med.* 2007;10:86–92.
- Durante E. La enseñanza en el ambiente clínico: principios y métodos. *REDU.* 2012;10(Extra):149–75. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/468>
- Lana A, Juarros-Basterretxea J, López ML, López S, García-Cuetos E. Impacto de la adaptación de los estudios universitarios de ciencias de la salud al espacio europeo de educación superior sobre algunos factores del aprendizaje. *REMA.* 2014;19:17–30. Disponible en: <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/REMA/article/view/10296/9914>.
- Martín-Salinas C, Parro-Moreno Al, Cid-Galán ML. Utilización de mapas conceptuales como innovación docente para el desarrollo de competencias. *Educ Med.* 2015;16:173–6, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2015.09.004>.
- Silva KL, Sena RR. La educación de enfermería: búsqueda de la formación crítica y reflexiva y de las competencias profesionales. *Rev Latino-Am Enferm.* 2006;14:755–61. Disponible en: <http://rlae.eerp.usp.br/>
- Falcó A. La nueva formación de profesionales: sobre la competencia profesional y la competencia del estudiante de enfermería. *Educ Med.* 2004;7:42–5.
- Ruiz P, González V, Morán-Barrios J. Diez claves pedagógicas para promover buenas prácticas en la formación médica basada en competencias en el grado y en la especialización. *Educ Med.* 2015;16:34–42.
- Martínez JA, Macaya C. La formación de los médicos: un continuo inseparable. *Educ Med.* 2015;16:43–9.
- Tebaldi JB, Muniz A. La formación del enfermero: contradicciones y desafíos de la práctica pedagógica. *Rev Latino-Am Enferm.* 2007;15:120–6. Disponible en: <http://rlae.eerp.usp.br/>
- Pujadas JJ. El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. 2.^a ed Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas; 2002. p. 107.
- Van Manen M. Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books; 2003. p. 219.
- Goodson IF, Loveless A, Stephens D. Explorations in narrative research. Rotterdam: SensePublishers; 2012. p. 154.
- Bolívar A. La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En: González J, editor. Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne. Paris: L=Harmattan; 2010. p. 59–96.
- Goodson IF, Lindblad S. Professional knowledge and educational restructuring in Europe. Rotterdam: SensePublishers; 2011. p. 124.
- Cid-Sabucedo A, Pérez-Abellás A, Zabalza MA. Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educ XXI.* 2013;16:265–96, <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2643>.

19. González G. Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica (tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid; 2013. p. 604 [consultado 21 Oct 2015]. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/28171/1/TESIS309-130521.pdf>
20. Medina A. La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades. En: López-Barajas E, editor. Las historias de vida y la investigación biográfica. Madrid: UNED; 1996. p. 95–126.
21. Sandin MP. Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. RIE. 2000;18:223–42.
22. Flick U. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata; 2004. p. 324.
23. Fernández A, Maiques JM, Ábalos A. Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. REDU. 2012;10:43–66. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu>
24. Martí M, Costa T. Historias de vida: el valor de la experiencia. En: Rivas JI, Hernández F, Sancho JM, Núñez C, editores. Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia; 2011, 9 y 10 de junio; Málaga (España). Barcelona: Dipòsit Digital UB; 2012. p. 141–6. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/32345>
25. Delgado-García M. Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad [tesis doctoral]. Huelva (España): Universidad de Huelva; 2015. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10272/11466>
26. Rodríguez S. Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. Rev Educación. 2003;331:67–99.
27. Álvarez-Rojo V, Asensio Muñoz I, Clares López J, del Frago Arbizu R, García Lupión B, García Nieto N, García García M, et al. Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. REOP. 2009;20:270–83.
28. León B, Latas C. La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. Rev Psicodidact. 2007;12:269–78.
29. Mas O. El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. Rev Profesorado. 2011;15:195–211. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
30. Martínez MM, García B, Quintanal J. El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. Educación XXI. 2006;9:183–98. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600909.pdf>
31. Álvarez Z, Porta L, Sarasa MC. La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. Rev Educación. 2010;1:159–79. Disponible en: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/12
32. Van Manen M. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós; 2010. p. 232.