

## Proceso de construcción del conocimiento pedagógico del docente universitario de enfermería<sup>1</sup>

Vânia Marli Schubert Backes<sup>2</sup>

Jose Luis Medina Moyá<sup>3</sup>

Marta Lenise do Prado<sup>4</sup>

El conocimiento didáctico del contenido se construyó mediante una síntesis idiosincrática entre el conocimiento de la disciplina, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos y también la biografía del profesor. El estudio tuvo como objetivos comprender el proceso de construcción y las fuentes del Conocimiento Didáctico del Contenido y analizar sus manifestaciones y variaciones en la enseñanza interactiva de docentes considerados competentes por los estudiantes. Los datos fueron recolectados junto a docentes de un curso de graduación en Enfermería de la Región Sur de Brasil, por medio de observación no participativa y entrevista semiestructurada. El análisis de los datos fue sometido al método de comparaciones constantes. Los resultados evidencian la necesidad de contemplar, en la formación inicial, aspectos pedagógicos para los enfermeros; considerar la formación permanente como esencial delante de la complejidad del contenido y de la enseñanza; usar el mentoring/monitorización y la valorización del aprendizaje con docentes expertos para el desarrollo de la enseñanza con calidad.

Descriptores: Enfermería; Educación Superior; Docentes; Enseñanza.

<sup>1</sup> Apoyo financiero del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), proceso nº 201130/2009-2.

<sup>2</sup> Enfermera, Doctor en Enfermería, Profesor Asociado, Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: oivania@ccs.ufsc.br.

<sup>3</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona, España. E-mail: jlmedina@ub.edu.

<sup>4</sup> Enfermera, Doctor en Enfermería, Profesor Asociado, Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: mpradop@ccs.ufsc.br.

---

Correspondencia:

Vânia Marli Schubert Backes  
Rua Victor Konder, 54/303, Edifício Constant  
Bairro Centro  
CEP: 88015-400 Florianópolis, SC, Brasil.  
E-mail: oivania@ccs.ufsc.br

## Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem

O conhecimento didático do conteúdo se constrói mediante a síntese idiosincrásica entre o conhecimento da disciplina, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento dos alunos e também a biografia do professor. O estudo teve como objetivos compreender o processo de construção e as fontes do Conhecimento Didático do Conteúdo e analisar as suas manifestações e variações, no ensino interativo de docentes considerados competentes pelos estudantes. Os dados foram coletados junto a docentes de um curso de graduação em Enfermagem da Região Sul do Brasil, por meio de observação não participante e entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi submetida ao método de comparações constantes. Os resultados evidenciam a necessidade de contemplar, na formação inicial, aspectos pedagógicos aos enfermeiros, tomar a formação permanente como essencial diante da complexidade do conteúdo e do ensino, usar o mentoring/monitoramento e a valorização da aprendizagem com docentes experimentados, para o desenvolvimento do ensino com qualidade.

Descritores: Enfermagem; Educação Superior; Docentes; Ensino.

## The Construction Process of Pedagogical Knowledge among Nursing Professors

Didactic knowledge about contents is constructed through an idiosyncratic synthesis between knowledge about the subject area, students' general pedagogical knowledge and the teacher's biography. This study aimed to understand the construction process and the sources of Pedagogical Content Knowledge, as well as to analyze its manifestations and variations in interactive teaching by teachers whom the students considered competent. Data collection involved teachers from an undergraduate nursing program in the South of Brazil, through non-participant observation and semistructured interviews. Data analysis was submitted to the constant comparison method. The results disclose the need for initial education to cover pedagogical aspects for nurses; to assume permanent education as fundamental in view of the complexity of contents and teaching; to use mentoring/monitoring and the value learning with experienced teachers with a view to the development of quality teaching.

Descriptors: Nursing; Education, Higher; Faculty; Teaching.

## Introducción

La actividad docente es una práctica social compleja que combina conocimientos, habilidades, actitudes, expectativas y visiones de mundo condicionadas por las diferentes historias de vida de los profesores. Es también altamente influenciada por la cultura de las instituciones<sup>(1)</sup> donde se realiza. En su enfrentamiento con la práctica y con las condiciones y exigencias concretas de la profesión, los profesores están continuamente produciendo conocimientos específicos, conocimientos tácitos, personales y no sistematizados, que, relacionados con otros tipos de conocimiento, pasan a integrar su identidad de profesor<sup>(2)</sup>, constituyéndose en elementos importantes

en las prácticas y decisiones pedagógicas, inclusive renovando su concepción sobre enseñar y aprender<sup>(3)</sup>.

En esta perspectiva, los movimientos nacionales como la implantación de las directrices Curriculares Nacionales<sup>(4)</sup> e internacionales y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Boloña)<sup>(5)</sup> se organizaron para promover cambios significativos en los procesos formativos. Los cambios de orden paradigmáticos y estructurales proponen, entre otros aspectos, nuevos métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno; nueva concepción de trabajo docente con capacidad de fomentar, provocar en el alumno aprendizaje

significativo, habilidades de pensamiento reflexivo y crítico, aprender a aprender mediante la revisión del ejercicio profesional<sup>(6-7)</sup>.

Los estudios sobre el conocimiento del docente<sup>(1)</sup> se han convertido en un fructífero campo de investigación recientemente consolidado. La escuela, la profesión de docente y la formación inicial y permanente de los profesores<sup>(2)</sup> son también analizadas, una vez que ofrecen elementos para abandonar el concepto de profesor(a) tradicional, académico(a) o enciclopedista, así como el de experto/técnico, cuya función primordial es transmitir conocimiento, aplicando, de forma mecánica y prescriptiva, procedimientos de intervención planificados y ofrecidos a partir de afuera.

Así, estudiar el Conocimiento Didáctico del Contenido trae evidencias de como estas transformaciones ocurren. En esta perspectiva, Lee Shulman ha sido pionero en definir y conceptualizar el conocimiento "base" exigido de los docentes para un ejercicio competente de la docencia. Para explicar el proceso de elaboración y utilización del conocimiento didáctico del contenido, el estudioso<sup>(8)</sup> propone su Modelo de Raciocinio y Acción Pedagógicos. Según ese modelo, el docente, con mayor o menor grado de consciencia, transforma el contenido en algo enseñable y comprensible para los alumnos. Una vez determinado el contenido a enseñar, los docentes lo *transforman*, seleccionando los materiales a utilizar, los ejemplos y analogías, explicaciones y metáforas con el fin de *adaptar* el contenido a los alumnos, llevando en consideración sus: intereses, prejuicios y edad, entre otros. Este proceso implica una *comprensión* que no es exclusivamente técnica ni reflexiva, tampoco, no es solamente el conocimiento de contenido, ni el dominio de las técnicas didácticas; es una mezcla de todos esos elementos orientada pedagógicamente.

Los objetivos del estudio fueron comprender el proceso de construcción y las fuentes del Conocimiento Didáctico del Contenido en docentes considerados altamente competentes por los estudiantes y analizar las manifestaciones y variaciones del Conocimiento Didáctico del Contenido en la enseñanza interactiva en función de tres momentos de la trayectoria profesional del docente: novato, intermedio y avanzado.

## Metodología

El estudio corresponde a una investigación del tipo descriptiva, exploratoria analítica, de naturaleza cualitativa. El objetivo de la investigación exploratoria analítica es comprender las razones y motivaciones subentendidas para determinadas actitudes y comportamientos de las

personas/fenómenos, proporcionando la formación de ideas para el entendimiento del conjunto del problema, concretizado por medio de un análisis profundo de los hallazgos<sup>(9)</sup>. La investigación siguió los principios éticos de la Resolución del Consejo Nacional de Salud 196/96 y fue aprobada mediante el proceso de número 184/09 por el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos.

Los sujetos de la investigación fueron 03 docentes universitarios del Curso de Graduación en Enfermería de una universidad federal de la Región Sur de Brasil, respectivamente, un considerado novato (con experiencia de 01 a 05 años); un intermedio (de 6 a 14 años) y uno con experiencia avanzada (con más de 15 años de experiencia docente universitaria). Para mantener el anonimato, los docentes recibieron sobrenombres, respectivamente, Hortensia, Rosa y Margarita. La selección de los sujetos fue compuesta por una muestra intencional<sup>(10)</sup>, que consiste en determinar las características de los sujetos que van a participar de la investigación con el fin de obtener toda la información necesaria para el objetivo del estudio. Los docentes participantes fueron identificados por medio de encuesta entre los 35 alumnos que estaban por graduarse, que indicaron un docente que consideraron ser un buen profesor durante su proceso de formación, por su reconocida preparación y dominio de contenidos de enseñanza, por su capacidad de motivar los alumnos para el aprendizaje, por su compromiso con la mejoría e innovación de la enseñanza universitaria y por la obtención de buenos resultados junto a sus alumnos. Para esto, los alumnos respondieron a dos preguntas, una nombrando al docente con quien más habrían aprendido y la segunda, diciendo porque. De esta forma, se eligieron los sujetos, que fueron contactados y aceptaron participar del estudio.

Fueron utilizadas como técnicas de recolección de datos la observación no participante de clases de los docentes universitarios sujetos de la investigación. Las clases fueron grabadas en audio y vídeo y también registradas en notas de campo por la investigadora. Fue realizada una sesión para cada profesor, con el tiempo de 3 horas de clases en cada sesión. La entrevista semiestructurada con los docentes fue orientada para obtener informaciones acerca de las intenciones, objetivos y metodología didáctica que los docentes planificaron para cada una de las sesiones de clases.

El análisis de los datos fue sometido al método de las comparaciones constantes<sup>(10)</sup>. Esta estrategia combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todas las incidencias sociales observadas. Al comparar constantemente los acontecimientos o fenómenos detectados con otros

anteriores, se puede descubrir nuevas dimensiones tipológicas y nuevas relaciones, obteniendo un nuevo conocimiento. Por último, se realizó la interpretación y discusión de los hallazgos, triangulando los datos en cada uno de los momentos de la trayectoria docente (nuevo, intermedio y avanzado) y a la luz del referencial teórico del Conocimiento Didáctico del Contenido<sup>(11)</sup> y de sus elementos constitutivos<sup>(12)</sup>. De esta forma, fueron estructuradas dos categorías centrales de acuerdo con la fundamentación teórica y los objetivos de la investigación: a) Fuentes del Conocimiento Didáctico del Contenido y los elementos de aprendizaje con compañeros con experiencia avanzada; aprendizaje en la práctica y sobre ella; formación pedagógica; *mentoring*/monitorización; recursos y material para la docencia; y b) el Proceso de Enseñanza Interactiva con los elementos: presencia de diálogo reflexivo; uso de analogías, ejemplos y historias anecdóticas; explicitación del pensamiento de experto e integración disciplinar; empatía didáctica; estándares perceptivos; transferencia y acciones de finalización y *feedback* de las clases.

## Resultados

El Conocimiento Didáctico del Contenido, enfocado en esta investigación, trató de explicitar los diferentes tipos de conocimiento y la destreza que el profesor utiliza para transformar su conocimiento de la materia en representaciones didácticas efectivas<sup>(11-12)</sup>.

Así, en relación a las *Fuentes del Conocimiento Didáctico del Contenido*, se tiene que Margarita es una profesora con más de 25 años de docencia, por lo tanto, considerada, en el estudio, como docente con experiencia avanzada. Luego después de la graduación en Enfermería, hizo Curso de Especialización en Metodología de la Enseñanza Superior; así, al ingresar como docente en un Curso de Graduación en Enfermería, quedó como responsable por la disciplina de Didáctica Aplicada a la Enfermería. Siguió su formación continuada, realizando curso de maestría y de doctorado en el área de la Educación. Varios profesores suyos fueron alumnos del educador Paulo Freire, teniendo también la oportunidad de haber sido alumna de Freire en cursos de formación continuada. Ella, refiere aplicar los enseñamientos de Freire en su práctica docente promoviendo el diálogo y la participación comprometida y buscando actualización permanente. Es responsable por la disciplina de Terapias Alternativas desde hace 05 años. Demuestra conocimiento del contenido y destaca la importancia de la disciplina en el currículo y para la formación profesional.

*Yo hice metodología de la enseñanza superior... que era*

*un curso de especialización, y fue con ese mismo curso de especialización que yo comencé a me sentir incomodada con el modo con que yo daba clases. Es claro, porque cuando usted comienza, usted comienza a partir de los modelos que tuvo, dando clases expositivas, dando libros, dando eso, dando aquello, yo trabajaba en una disciplina bastante densa. Iba para el hospital con ellos, era bien pesada la disciplina y acababa siendo muy tradicional (Margarita).*

Ya Rosa es profesora hace 10 años y en el estudio está calificada como docente intermedia. Obtuvo la graduación en Enfermería y ninguna formación especial para la docencia. Inició el gusto por la enseñanza cuando era enfermera asistencial de un Hospital Escuela, que recibía alumnos y profesores en su campo de actuación profesional. Esa aproximación la fortaleció e inició como docente en una institución privada de enseñanza en un área diferente de la suya. Menciona haber estudiado mucho para dar cuenta de la nueva área y cita el uso de *feedback* de sus clases como importante recurso para autoevaluarse. Al cursar la Maestría en Enfermería y realizar lecturas sobre educación, especialmente de Paulo Freire, dice haber cambiado su forma de interactuar con el alumno y de conducir sus clases. Percibió que seguía inicialmente el modelo tradicional, ya que asimilaba y reproducía el conocimiento a los alumnos. Destacó la importancia de colocarse en el lugar del alumno. Algunas otras experiencias, como el contacto con Metodologías Activas de enseñanza en curso de formación continuada, sirvieron para consolidar nuevas posturas. Considera la disciplina en que actúa, que es el cuidado al paciente quirúrgico, importante para el alumno, y el contenido trabajado en la sesión observada versó sobre Ética, Moral y Bioética. Demostró conocimiento del contenido y manejo participativo.

*En la maestría nosotras tuvimos una disciplina de Paulo Freire, entonces aquellas lecturas que yo hice y yo tengo aquel libro pequeño de él, la pedagogía de la autonomía. Entonces, esa filosofía de Paulo Freire yo trato de usar...aquella filosofía de observar lo que aquel alumno sabe, de valorizar lo que él trae para agregar, yo tengo mucho de eso también. Mi preparación como profesora tiene base en Paulo Freire y fue en la maestría que adquirí (Rosa).*

La profesora Hortensia es graduada en Enfermería y es una docente novata, con 05 años de experiencia. Cuenta que ya en la graduación, al realizar actividades interactivas de educación en salud con adolescentes, usaba su intuición para promover la aproximación con los alumnos y construir con ellos el conocimiento. Revela que en ese momento no conocía los enseñamientos del educador Paulo Freire y que todavía hoy está conociendo mejor su método. Después de graduada, fue a trabajar

como enfermera asistencial y docente en la Enseñanza Media. Tuvo la oportunidad de trabajar en un proyecto de Educación a Distancia y con metodología problematizadora. Actualmente, está cursando el doctorado y actuando como profesora substituta de un curso de Enfermería. Actúa en la disciplina en que los alumnos por primera vez entran en el ambiente hospitalario y realizan el cuidado integral a los pacientes. Sabe de la importancia de la disciplina en la formación y, constantemente, se coloca en el lugar del alumno, ya que se recuerda como fue cuando ella era alumna y, con eso, sabe lo que es mejor para el aprendizaje del alumno. Toma cursos de formación continuada, fue profesora voluntaria para participar de la implantación de metodologías activas en la disciplina. El contenido que trabajó en la sesión observada versó sobre Ética y Relaciones Interpersonales en el campo de práctica. Aplicó dinámicas de enseñanza/aprendizaje y el diálogo para promover las clases, demostrando conocimiento del contenido.

*Mi trayectoria como docente ya nació mucho antes de yo ser enfermera. Yo estaba en la quinta fase y nosotros teníamos una actividad en la comunidad... preparamos aquella clase tradicional, lógico... como nosotras aprendíamos, nosotras estábamos también queriendo enseñar... En el medio de la discusión los alumnos comenzaron moverse en la sala y a quedar dispersos... vino una luz divina y yo dije: vamos sentarnos en el suelo, porque yo imaginé si nosotras nos sentamos en el suelo la conversación sería más tranquila, porque era un asunto complicado, abordaba embarazo y eso. ..ahí ya comenzó a destruir toda aquella planificación que nosotras habíamos hecho... cuando yo hice ese movimiento, aquellos adolescentes de una comunidad carente, que nunca nadie había conversado con ellos sobre eso, se desarmaron, entonces comenzaron - que es ¿masturbarse?.. yo no recordaba más que tenía mi planificación, lo que tenía en la secuencia de las transparencias.. y comencé a explicar, eso es normal, y comenzaron a surgir varias preguntas y yo fui relajando, los alumnos también. Entonces se tornó una conversación y aquello fue muy bueno (Hortensia).*

Las evidencias en relación al *Proceso de Enseñanza Interactiva* se refieren a la sesión de clases observadas y registradas en audio y vídeo.

La sesión de la profesora Margarita fue en forma de Seminario presentado por el grupo de alumnos responsables por un contenido referente a las terapias alternativas. Los alumnos, sentados en círculos, presentaban el contenido y la profesora intervenía con preguntas y cuestionamientos, haciéndolos relacionar con contenidos ya vistos, referenciaba literatura y también acrecentaba con uso de ejemplos, anécdotas y enfatizaba relaciones de uso en la práctica actual y en la vida profesional de los alumnos. Los llamaba por el nombre y consideraba la opinión de los

alumnos. Los alumnos se mostraron interesados, algunos daban declaraciones del uso y aplicación de alguna modalidad de terapia alternativa.

*Siempre se destaca mucho que el alumno académico no va a salir con competencia para desarrollar ninguna de ellas, pero él va a poder comprender que existen esas otras posibilidades para que ellos puedan buscar el conocimiento necesario cuando concluye el curso, muchos ya durante la disciplina procuran formación en medicina tradicional china, en Reik, es un movimiento bien interesante (Margarita).*

La profesora Rosa desarrollo clases expositivas dialogadas con uso de *data show*. Demostró dominio del contenido, evocaba la literatura, indagaba a los alumnos, provocaba la participación de los mismos y hacía relaciones del contenido por medio de ejemplos vividos, de anécdotas y hablaba mucho de la importancia del contenido en el curso y en la vida profesional. Llamaba los alumnos por el nombre.

*Vean la última frase allí: Ética es un intento racional de averiguar y convivir mejor. Ahí nosotras volvemos a la historia de la investigación clínica, de la tecnología que está a nuestra disposición. Yo pregunto para ustedes: ¿La tecnología, ella es una cosa buena o es una cosa mala? Alumnos- Depende de cómo yo voy a usarla. Profesora- Si depende de cómo yo voy a usarla, yo hago la pregunta de nuevo: ¿Tecnología es una cosa buena o una cosa mala? Aluno- Las dos o ninguna de las dos. Profesora-. Porque la bondad no está en la tecnología, la bondad está en quien la utiliza. Ahí nosotras llegamos a otro punto. ¿El hombre es un fin o es un medio? ¿En la tecnología, yo uso el hombre como un medio o como un fin? Si yo lo uso como un fin, yo uso la tecnología a favor de él, si yo uso como medio, la tecnología es mi finalidad. ¿Quién sirve a quien? ¿La tecnología sirve al hombre o el hombre sirve a la tecnología? Aluno- Es el hombre que va a decidir si él va a usar la tecnología como instrumento (Rosa).*

La profesora Hortensia usó dinámica integradora con alumnos, provocando la participación inmediata de ellos. El contenido fue más restringido para las vivencias actuales de los alumnos en el campo de práctica antes de la evaluación propiamente dicha. Los llamaba por el nombre y usó ejemplos propios, anécdotas y relacionó el contenido con perspectivas futuras de los alumnos, pero no hizo referencia al mismo en el currículo como un todo. No llegó a presentar o discutir esa perspectiva. Entre tanto, los aspectos ilustrados en un ejemplo de la profesora Hortensia dan la exacta dimensión de la diferencia y al mismo tiempo de la complementariedad necesaria entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido.

*Nosotras podemos discutir lo que está en el libro, pero traigan un artículo para complementar. Pasó un mes, yo dije: que extraño nadie más trajo el libro - no se pudo más profesora,*

*limita mucho, nosotras no conseguimos ver otras cosas. Eso que tu ves tu trabajo, el alumno creció con aquello. Entonces ellos dijeron Profesora: creo que nosotras vamos a tener que hacer un nuevo acuerdo. -¿Qué acuerdo? -Vamos a traer todos los días 2 artículos? Entonces vamos a hacer un e-mail para el grupo que va teniendo un depósito de artículos, a ellos les gusta buscar. Hay días que yo paro, que yo estoy viendo que ellos no están consiguiendo buscar... vamos hacer una clase de internet aquí, ¿vamos a ver los bancos de datos?... entonces ellos pasan a visualizar un nuevo mundo. Esa metodología hace que nosotras tengamos esa flexibilidad (Hortensia).*

## Discusión

En relación a las *Fuentes del CDC*, se encontró que las tres docentes mencionaron y demostraron realizar un aprendizaje en la práctica y sobre ella<sup>(13-14)</sup>, reflexionando y planificando la mejor forma de enseñanza del contenido, interactuando activamente con los estudiantes en sala de clases y considerando importante el momento de corrección de los trabajos.

Ya aspectos como el aprendizaje con compañeros con experiencia avanzada, la influencia y búsqueda de una formación permanente más próxima a la docencia, en el área de la Educación propiamente dicha, fueron evidenciados por la docente con experiencia avanzada, Margarita. Las demás docentes, Rosa y Hortensia, no tuvieron una formación específica que contemplase capacitación para la enseñanza, apenas experiencias de formación permanente subsidiaron esa preparación.

La profesora Margarita, al mismo tiempo que destaca su formación continuada, preparándola para la docencia, expone la inexistencia de preparación pedagógica en la formación inicial profesional, por eso la fuente de conocimiento basada en la reproducción de modelos pedagógicos experimentados en la formación fue un aspecto referido y es corroborado con hallazgos de otros estudios en Brasil<sup>(15-17)</sup>, justificando la necesidad de formación específica también para el campo de la docencia. La formación permanente y el apoyo o asesoría de un profesor veterano, como ideas implicadas en la construcción del conocimiento didáctico del contenido<sup>(18)</sup>, fueron resaltados por las docentes.

Ese aspecto ha sido enfatizado sistemáticamente en estudios<sup>(8,12)</sup>, y un ejemplo es el caso de la profesora Nancy, retratada como una profesora experta, o sea, además del dominio teórico actualizado, posee una consciencia situacional del desarrollo de su actividad docente, capacidad y habilidad para reflexionar en la acción y sobre la acción desarrollada en el proceso de enseñanza aprendizaje junto a profesores más antiguos. En el

presente estudio, se percibe que las profesoras consideran esa socialización profesional una importante fuente para su conocimiento didáctico del contenido. Ya en otros estudios brasileños acerca de la formación docente del profesor enfermero<sup>(15,19-20)</sup>, ese aspecto no es encontrado, denotando una importante reflexión a ser realizada en el contexto de la formación inicial y continuada del docente enfermero. Los escasos estudios sobre la formación del docente universitario en Enfermería muestran el gran desafío que se tiene en esta área, creando la necesidad de fortalecer esta línea de investigación en este importante tema emergente.

Llamó la atención el uso de la intuición referida por la docente novata Hortensia y sus creencias. Ese hecho es corroborado con estudios<sup>(11-12)</sup> que vienen identificando la intuición como elemento importante para el proceso de enseñanza y presente en la cultura y en el contexto personal del docente. Indican que las creencias de los profesores acerca de la enseñanza y del aprendizaje están relacionadas con la forma cómo piensan acerca de la enseñanza, a como aprenden de sus experiencias y a como se conducen en sus clases.

Las creencias dependen mucho más de la evaluación afectiva y personal subjetiva de que de la objetiva y también son más discutibles, abiertas, que el conocimiento, que depende de la evidencia de criterios para su incorporación. Por lo tanto, los mismos autores recomiendan la valorización de oportunidades a los profesores novatos, para que identifiquen y examinen las creencias que tienen acerca del contenido que enseñan y la influencia de estas en la forma de enseñanza.

El *mentoring*/monitorización o acompañamiento en la etapa inicial de enseñanza no fue evidenciado o recordado por ninguna de las docentes. Estos hallazgos llevan a creer que no existe una práctica de *mentoring* o valorización del aprendizaje con docentes expertos<sup>(11)</sup>. Se pierde con eso la oportunidad de aprendizaje y socialización con el docente con experiencia avanzada, generalmente *experto* en el conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico del contenido, y, con eso, la posibilidad de innovar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera segura, crítica y reflexionada.

El *Proceso de Enseñanza Interactiva* captado en la observación de las sesiones de clases aportó importantes consideraciones. El diálogo reflexivo, las anécdotas, los ejemplos y analogías usadas constantemente y de modo coherente, confirieron un aprendizaje leve y significativo. La rápida y perspicaz percepción de dificultades o desinterés por uno u otro estudiante también fue prontamente atendida y sensiblemente trabajada por las

docentes, así como la transferencia, o sea, la aplicación de estrategias explorando y articulando los contenidos para la futura práctica profesional.

Entre tanto, elementos como la explicitación competente del modelo cognitivo/teórico presente en el contenido abstracto y su articulación concreta con la realidad profesional, así como el uso de la indagación didáctica – diferentes estrategias para alcanzar los objetivos de la disciplina y participación de los estudiantes, la integración disciplinar y acciones de finalización del contenido – estuvieron brillantemente presentes en la sesión de clases de la profesora Margarita, la docente con experiencia avanzada. La indagación didáctica<sup>(12)</sup> está asociada a la adquisición de nuevo conocimiento, sea acerca de la didáctica o de la materia, y requiere, entre otras cosas, la habilidad para reflexionar sobre la experiencia y a aprender con ella, aspecto este evidenciado en la investigación. La propiedad con que la profesora Margarita manejaba el contenido y las formas para la comprensión del mismo se asemejan a las que reverencian la enseñanza de la profesora Nancy<sup>(11)</sup> promoviendo un proceso de aprendizaje de aspectos más simples evolucionando para más complejos y de forma creativa. Esta pregunta está directamente relacionada con el conocimiento del contenido del docente y afecta directamente el estilo de instrucción, pudiendo demostrar, en mayor o menor grado de seguridad, el manejo crítico del contenido de forma a envolver al estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje<sup>(12)</sup>.

El factor tiempo de docencia (experiencia)<sup>(18)</sup> es abordado como una situación que da oportunidad al docente para redefinir su conocimiento del contenido y construir el conocimiento didáctico, sugiriendo capacidad de percibir su unidad disciplinar de forma más amplia en términos de currículo, y se torna al mismo tiempo un elemento importante en el desarrollo didáctico del contenido. Otro importante destaque fue para la explicitación de las docentes Rosa y Hortensia, cuando mencionan la importancia de colocarse en el lugar del alumno, o sea, del uso de la empatía didáctica. Se trata de algo que los docentes se olvidan de hacer, al recordar que ya estuvieron en el lugar en que sus alumnos están y saben de las dificultades sentidas delante de un contenido o de una situación vivida. La influencia del educador Paulo Freire fue unánime entre las tres docentes, permitiendo una base crítica reflexiva y participativa en su actuación docente, fortalecida por el diálogo crítico, por la escucha atenta y estimulando el protagonismo del alumno.

Así, el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende lo que hay para aprender y como debe enseñarlo.

## Conclusiones

No deseamos finalizar esta investigación con una simple recomendación de comportamientos docentes estandarizados y generalizables a la profesión de docente universitario; lo que queremos es estudiar la enseñanza a partir del conocimiento de los docentes y no como trabajos de procesamiento de informaciones sobre el conocimiento de los docentes.

Así, se piensa en colocar a disposición de la comunidad universitaria de Enfermería algunas ideas clave, tanto teóricas como operativas, que permitan la excelencia en la enseñanza, y aquellas que concretamente distinguen a los docentes con experiencia/expertos de aquellos que no consiguen buenos resultados con sus alumnos.

A pesar de la enseñanza estar entre las profesiones más antiguas del mundo, el estudio sistemático de la docencia, en especial, del profesor de profesión, es reciente. De esta forma, en la medida en que se aprende más acerca de la docencia, se llegará a reconocer nuevas categorías de desempeño y comprensión que caracterizan a los buenos profesores, posibilitando reconsiderar y redefinir otros ámbitos. Entre ellos, la necesidad y la importancia de contemplar aspectos pedagógicos, en la formación inicial de los enfermeros; tornar la formación permanente como una condición necesaria ante la competencia y complejidad del contenido y de la enseñanza y el dominio para explicitar el pensamiento especialista, mejoría de la indagación didáctica y de la integración disciplinar/curricular, que hace mucha diferencia en la enseñanza. También, se destaca el uso del *mentoring*/monitorización y la valorización del aprendizaje con docentes expertos para el desarrollo de la enseñanza con calidad.

## Referencias

1. Borrasca BJ. Conocimiento profesional y buenas prácticas en la educación superior: genesis y influencias mutuas entre los saberes disciplinares y pedagógicos del profesorado universitario [tese de doutorado]. Barcelona: Universitat de Barcelona; 2008.
2. Imbernón F. Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo (SP): Cortez; 2002. 253 p.
3. Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.
4. Resolução CNE/CES n.º 3, de 7 de novembro de 2001 (BR). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União 9 nov 2001. p. 37.
5. Bologna Process [internet]. Website of the European Higher Education Area [acesso 15 mar 2009]. Disponível

em: [www.bologna2009benelux.org](http://www.bologna2009benelux.org)

6. Freire P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2008. 165 p.

7. Faria JIL, Casagrande LDR. Education for the XXI century and the reflexive teacher's formation nursing. Rev. Latino-Am. Enfermagem. 2004;12(5):111-8.

8. Shulman LS. Tose who understand: knowledge growth in teaching. Educ Res. 1986;15(2):4-14.

9. Creswell JW. Research Design: Qualitative and Quantitative approaches. Thousand Oaks: SAGE; 1998. 264 p.

10. Goetz JP, LeCompte MD. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata; 1988. 279 p.

11. Shulman LS. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Rev Curriculum Formación Profesorado [internet]. 2005 [acceso 23 mar 2009];9(2). Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=235>

12. Grossman PL, Wilson SM, Shulman, LS. Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza. Profesorado. Rev Curriculum Formación Profesorado. [internet]. 2005 [acceso 23 mar 2009];9(2). Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=235>

13. Moya JLM, Parra SC. La enseñanza de La enfermería como una práctica reflexiva. Texto Contexto Enferm. 2006;15(2):303-11.

14. Schon DA. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2000. 255 p.

15. Rodrigues MTP, Mendes JAC Sobrinho. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. Rev Bras Enferm. 2008;61(4):435-40.

16. Batista NA. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. Trabalho Educ Saúde. 2005;3(2):283-94.

17. Costa NMSC. Pedagogical training of medicine professors. Rev. Latino-Am. Enfermagem. 2010;18(1):102-8.

18. Gudmundsdottir S, Shulman LS. Conocimiento didatico en ciencias sociales. Profesorado. Rev Curriculum Formación Profesorado. [internet]. 2005 [acceso 23 mar 2009];9(2). Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=235>

19. Madeira MZA, Lima MGSB. A prática de ensinar: dialogando com as professoras de enfermagem. Rev Bras Enferm. 2008;61(4):447-53.

20. Ferreira MA Junior. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. Rev Bras Enferm. 2008;61(6):866-71.

Recibido: 15.5.2010

Aceptado: 22.2.2011

### Como citar este artículo:

Backes VMS, Moyá JLM, Prado ML. Proceso de construcción del conocimiento pedagógico del docente universitario de enfermería. Rev. Latino-Am. Enfermagem [Internet]. mar.-abr. 2011 [acceso: \_\_\_\_\_];19(2):[08 pantallas].

Disponível em: \_\_\_\_\_

URL

día  
mes abreviado con punto  
año