



**Centro de Estudios de la Didáctica
y Dirección de la Educación Superior**

“Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería”

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: Lic. Ketty Aracely Piedra Chávez

Cienfuegos – Cuba

Año 2017



**Centro de Estudios de la Didáctica
y Dirección de la Educación Superior**

“Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería”

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: Lic. Ketty Aracely Piedra Chávez

Tutoras: Dra. C. Luisa María Baute Álvarez

Dra. C. Norma Mur Villar

Cienfuegos – Cuba

Año 2017

Dedicatoria

A mi hijo primogénito

“El Gran Marito”

Quien tiene un lugar de honor en mi corazón

Agradecimiento

A mis hijas Ivonne y Natalie cuyas sonrisas convirtieron lo imposible en posible.

A mi esposo quien imprimió el sello de la naturaleza siempre viva en cada reencuentro.

A todos los seres que se cruzaron por doquiera de los senderos cubano ecuatoriano y del mudo, que se convirtieron en leyendas vivientes, en susurros de vientos, en ronquido de océanos, en fuerza de los mares, fragantes lores porque me inspiraron a enseñar a aprender y educarme en nuevas certezas y convicciones paradigmáticas, y a darle la bienvenida a los riesgos, a celebrar logros previstos y no previstos en el campo de las ciencias pedagógicas en comunión de ideas.

SÍNTESIS

El presente trabajo propone un sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería sustentado en la lógica del método de la profesión. La lógica de la investigación tuvo en cuenta la utilización de diferentes métodos y técnicas del nivel teórico y empírico. La fundamentación teórica se sustenta en la formación continua del docente de la carrera, y la contribución a la formación pedagógica desde la lógica del método de la profesión del docente de la Carrera de Enfermería. El Sistema de Formación Pedagógica cuenta con tres subsistemas, el de Pedagogía Básica, el de Actualización Pedagógica y el de Innovación Pedagógica, tiene como características su carácter intencionado, flexible y contextualizado, se fundamenta desde el punto de vista epistemológico y cada, subsistema está conformado por cuatro fases (diagnostico, planificación, intervención y evaluación), con acciones y sugerencias metodológicas. La contribución teórica de este estudio está en que se ofrece una concepción de la formación pedagógica para el docente de la Carrera de Enfermería sustentada en la lógica del método de la profesión y el aporte práctico radica en el sistema de formación pedagógica. La propuesta fue valorada por método de expertos y implementada en la Universidad de Guayaquil, Ecuador, para contribuir a la formación del docente de la carrera.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA.....	11
1.1 La Formación Continua de los docentes de la Carrera de Enfermería	11
1.2 Formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería	20
1.3 El método de la profesión en la Carrera de Enfermería	29
1.4 Fundamentos acerca del sistema de formación pedagógica para los docentes en la carrera de enfermería.....	37
1.5 Conclusiones Parciales	40
CAPÍTULO II. FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA	41
2.1 Análisis de los métodos utilizados para el diagnóstico de la formación pedagógica.....	41
2.1.1 Selección y características de la muestra	41
2.1.2 Resultados de las encuestas	42
2.1.3 Resultados de las entrevistas	43
2.1.4 Observación a clases.....	44
2.1.5 Análisis documental	45
2.1.6 La Triangulación de las encuestas, observaciones y entrevistas.....	46
2.2 Caracterización de la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería	46
2.3 Fundamentos de la propuesta.....	51
2.4 Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería	57

2.4.1 Subsistemas del Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería	59
2.5 Formas de implementación del sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería presentes en cada subsistema.....	66
2.6 Evaluación y Mejora del Sistema de Formación Pedagógica para los Docentes de la Carrera de Enfermería.....	70
2.7 Sugerencias metodológicas para la implementación del sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería.	71
2.8 Conclusiones parciales del capítulo	73
CAPITULO III. IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA	75
3.1 Análisis de los resultados de la valoración del sistema de formación pedagógica por el método de criterios de expertos.....	75
3.1.1 Selección y características de los expertos	75
3.1.2 Resultados del método Delphi	79
3.2 Resultados de implementación de la propuesta del sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería	85
3.3 Conclusiones parciales	97
CONCLUSIONES GENERALES.....	98
RECOMENDACIONES	100
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La formación continua del docente universitario es actualmente centro de atención en todas las instituciones de Educación Superior en el mundo. La UNESCO en la Declaración Mundial de Educación Superior (1998), resaltó la transferencia de esta formación y de la necesidad de elaborar políticas con directrices claras que respondan a los requerimientos de una educación de calidad para todos.

Dicha formación debe responder a las demandas de la profesionalización de los docentes universitarios y a la conversión del rol docente en la actualidad, por ser una exigencia, no sólo de las transformaciones acaecidas en la organización del trabajo; sino porque es una consecuencia de los procesos de descentralización, de la autonomía en la gestión de las instituciones de educación superior y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que contraponen el rol tradicional, de mero transmisor de conocimientos, al de facilitador e innovador del aprendizaje, destaca Tunnermann, C. (2008). En consecuencia, aparece como una regularidad que para ejercer como docente en la Educación Superior, los docentes tengan que formarse, ya que no fueron formados para tal ejercicio.

Lo anterior explica el por qué se han intensificado las investigaciones sobre el alcance de la formación continua del docente universitario, sus fortalezas y retos en la contemporaneidad, como un componente de calidad de primer orden en el sistema universitario, ya que los docentes necesitan aprender sobre las Ciencias Pedagógicas para responder ante los profundos cambios que ocurren hoy día, en la Educación Superior.

A pesar de que se ha insistido en la necesidad de dicha formación, desde el cuarto nivel de enseñanza no se logra convertir a los docentes, de las instituciones universitarias, en verdaderos innovadores de sus prácticas pedagógicas, pues la mayoría se mantienen atrapados en estilos tradicionales de enseñanza, lo que sin duda afecta los resultados de la formación de los profesionales en que participan. Los autores, Canfux, V. (2000); Ávalos, B. (2002); González, M. (2003); González, V., Blández, J., López, A. y Sierra, M. (2004); González, M. (2008); Bernaza, G.

(2010); son investigadores de la formación continua del docente universitario, y declaran que es incuestionable que el reconocimiento social de esta profesión depende del nivel de cualificación exigido en quienes la practican.

Los aportes sobre la formación continua, han permitido precisar un conjunto de desempeños que apuntan hacia una actuación profesional auto-determinada como: interés profesional, satisfacción y calidad en el desempeño de la práctica docente, pensamiento reflexivo, actitud crítica, capacidad dialógica, tendencia al auto-perfeccionamiento profesional, dominio de conocimientos, habilidades y modos de actuación de los docentes universitarios.

La formación continua trata de un proceso de concientización, de persuasión de la pertinencia y urgencia de la formación como vía indispensable para la profesionalización. Plantean que la discusión pública, abierta, democrática, argumentada científicamente, en la que cada uno exprese sus temores, inquietudes, dudas y sugerencias con el fin de buscar el compromiso individual, y social requerido como docente universitario, aporta a la realización de un diagnóstico de necesidades y potencialidades formativas para asumir propuestas formativas.

Otros autores; Freire, P. (1998); Cortina, A., Kraftchenko, B. y Segarte, L. (1999); Hoyos, V. (1999); Vinuesa, D. (2002); aportan sobre el objeto de esta investigación, al destacar que lo esencial de la formación continua del docente universitario es la práctica de una docencia dirigida a potenciar su desarrollo ético profesional.

Es preciso puntualizar que programas de formación en la región Latinoamericana en el área de la salud se encuentran desde 1960 y no es hasta la mitad de la década de 1980, cuando tiene lugar la expansión acentuada de un sinnúmero de programas docentes en este espacio académico.

En la revisión bibliográfica realizada se destacan De la Torre, C., Mafra, M. y Tomaca, M. (2010) al referir el programa de formación académica profesional de Educación Superior. (Formación Académica de los Profesores de la Educación Superior, 2008), de la Universidad Particular de Venezuela, como un referente importante en la formación continua del docente universitario, dado que se basa

en la filosofía de la cultura emprendedora, formación ética con sentido integral y sistemática, logrando organizar el conocimiento por niveles teóricos de aplicación, investigación y evaluación. Para Stufflebeam, M. y Shikfield, A. el modelo de Contexto, Intervención, Procesos, Productos (CIPP, 1987), por ellos aplicados, logra dinamizar la interacción con cada uno de sus elementos para que funcione congruentemente con la calidad y pertinencia requerida para la formación.

Es de destacar, que para el caso de los docentes de la Carrera de Enfermería, objeto de esta investigación, ha existido como característica, a tener en cuenta, que los claustros en sus inicios, han sido muy heterogéneos, es decir, han predominado como docentes los médicos y otros profesionales de las distintas carreras de las Ciencias de la Salud, quienes enseñan la enfermería no atendiendo al modo de actuación del profesional de enfermería, sino desde el enfoque biomédico.

A partir de finales del siglo XX, tal situación se va revirtiendo, al ingresar en los claustros, de la carrera, enfermeros de profesión. Aunque en determinada medida se conserva cierta heterogeneidad en el claustro, por lo que es necesaria la existencia de alternativas de formación continua.

Por tanto, la gran diferencia de la base institucional y de los esquemas organizativos de los programas de formación continua, junto a la diversificación del tipo y nivel del personal que lo conforman, es la característica de este proceso de expansión, ocasionando el desarrollo de estos en una amplia y variada gama de centros de estudios. Aspecto a tener en cuenta, al valorar la formación del docente en la Carrera de Enfermería.

Cuando se analiza la distribución de alternativas formativas según actividades, se aprecia que el 58,1% están dirigidas a promoción de salud y el 37,7% a la prevención de enfermedades, esto se constata de forma similar en la mayoría de las regiones geográficas, a decir de Martínez, B. y otros (2013), lo anterior ratifica la carencia de investigaciones en la esfera de la formación continua para el ejercicio de la docencia en la Carrera de Enfermería, desde la lógica del método de la profesión.

En tal sentido, los autores De la Torre, C. Mafra, M. y Tanaka, M. (2010), describen experiencias de formación entre los profesionales de enfermería en Brasil que tiene su origen desde 1993-1995, cuando se forma un significativo grupo de doctores en Ciencias de la Enfermería dirigido por el Programa de Perfeccionamiento de la Enseñanza en la Universidad de Sao Paulo, Brasil. Este programa está sustentado en un enfoque reflexivo emancipador, espacio privilegiado para analizar la formación continua como alternativa en el cuarto nivel de enseñanza para atender la necesidad de formación pedagógica.

Experiencias aisladas en relación a la formación pedagógica en la Carrera de Enfermería se localizan: en México: Henderson V, (1998) donde se destaca la necesidad de preparar al docente por carrera. En Canadá Profetto, J. y Reymond, C. (2012), aborda el pensamiento crítico, social y ecológico en la formación del enfermero. En Chile: Ávalos, B. (2007), destaca la formación para el trabajo participativo, con perspectiva psicopedagógica, en integración docente asistencial. En Cuba González, M. (2003), Mur, N. y otros (2010) destacan la necesidad de la formación del enfermero para el ejercicio de la docencia. Desde entonces, la investigación científica de la profesión de enfermería es constante, y ha permitido la expansión de nuevos planteamientos, modelos y teorías sobre el método del Proceso de Atención de Enfermería. No así sobre la formación pedagógica de los que se desempeñan como docentes en la carrera desde la lógica del método de la profesión.

En el Ecuador han existido transformaciones y regulaciones en la formación docente, ellas se han avalado en las Leyes de Educación Superior aprobadas en el país, desde la segunda Ley en 1987, dictada por el Consejo de Universidades y Escuelas de Posgrado, (CONUEP, 2000), abordadas en la bibliografía por Carrasco, S. y Fernández M. (2014).

El Consejo de Educación Superior, (CONESUP, 2000), a partir de 2008 y el Centro de Educación Superior (CES), hacen énfasis en la necesidad de la formación docente en las áreas del conocimiento de la ciencia de su propia profesión, es decir, profesionalizantes. Es posterior a la vigencia de la tercera Ley de Educación Superior (LOES, 2010), cuando se consideran nuevas áreas del

conocimiento como la Educación Superior y la Pedagogía en el 2012; con la cooperación de universidades extranjeras.

De lo anterior se infiere que los conocimientos pedagógicos son esencialmente empíricos y se manifiesta como una regularidad que los docentes tengan que enfrentar la docencia universitaria sin una profesionalización; lo refieren así estudiosos de la temática como, Sánchez, J. (2001). Tal aseveración confirma la regularidad que se aprecia a nivel internacional también en el Ecuador referida, a la necesidad de que el docente para el ejercicio, reciba una formación continua y en el marco de la bibliografía consultada no se encontraron referencias a la formación pedagógica desde la lógica de la profesión en la formación del Enfermero en Ecuador. Es importante destacar, que para la legislación del Ecuador, el posgrado tiene en cuenta solo maestría, especialidades y doctorado. Por lo que, la formación continua, es parte de la educación continua, que en la ley es parte de las acciones de vinculación con la sociedad y se respalda por el artículo 85 de la Resolución del Reglamento Académico de Grado y Posgrado.

Se aprecia que el docente de la Carrera de Enfermería, para ser formador de su propia profesión, a decir de Mur, N. (2010), debe ser formado para ser docente, ya que no es suficiente que domine el modelo profesional y el método de la profesión, necesita a la vez ser un buen conocedor del enfoque teórico de la Carrera, y del rol social que tiene el proceso salud enfermedad, como refiere además Laurell, C. (1982), para que pueda trabajar en función del encargo social de los profesionales que instruye y educa muy relacionado al fenómeno de la práctica asistencial docente e investigativa, por niveles de atención según lógica del método de la profesión de enfermería.

En tal sentido, debe valorar sus consecuencias en las nuevas condiciones del conocimiento en las diferentes ramas del saber, en opinión de Benedito, V. (2007) para los cuales el docente debe haber desarrollado en su formación continua las capacidades para resolver los nuevos problemas de su práctica social, fundamentalmente en lo referido a su ejercicio como docente universitario, aclara Cabrera, O. (2014), y a estilos de enseñanza pedagógicos, enfatiza De León, C. (2005).

Los docentes de la Carrera de Enfermería, según la teórica Henderson V, (1998), han podido ampliar su visión y adecuarse al contexto socio cultural; pero hace falta potenciar los procesos formativos mediante alternativas institucionalizadas de formación continua, con lo cual coincide Machiavelli, F. y Toborga, A. (1993), al argumentar que es la universidad, la que tiene la responsabilidad de garantizar la apertura de espacios académicos, tendientes a la formación docente, desde sus políticas generales, como de las específicas de cada facultad, relacionado con el compromiso adquirido con la calidad educativa que requiere la sociedad actual.

Ante este compromiso, surgen a partir del 2012 algunas acciones formativas en varias universidades del Ecuador: Escuela Politécnica del Litoral, Nacional y Particular de Loja, Ambato, Manabí, y Guayaquil, en varias áreas del saber, incluida la pedagógica, mediante estudios presenciales y a distancia, en la tipología de cursos y talleres. Sin embargo, no se encontraron trabajos que aborden la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería que los prepare para enseñar desde la lógica del método de la profesión.

Lo anterior se confirma en la aproximación diagnóstica realizada a partir del estudio del plan curricular 2008-2015, de la Carrera de Enfermería, en el cual se aprecia que los profesionales de Enfermería tienen declarado en el perfil de salida que obtuvieron la preparación para enfrentar la función docente. Sin embargo, en el análisis de las mallas curriculares, no se encuentran asignaturas que permitan alcanzar este objetivo, ratificándose las insuficiencias para el ejercicio de la docencia superior, por lo que su experiencia como docente, es fundamentalmente empírica, ya que no han cursado ofertas formativas de modo continuo en el cuarto nivel de enseñanza para formarse como docentes.

Por tanto, frente a los hechos descritos, se torna imprescindible que los docentes de la Carrera de Enfermería, adquieran conocimientos y experiencia pedagógica para ser formadores en su propia profesión, según criterio de Mur, N. (2010). A partir de las reflexiones anteriores y teniendo en cuenta el estudio empírico realizado por la autora, se precisa la siguiente situación problemática:

Se constata, a través de los métodos aplicados en un estudio empírico preliminar (observaciones a clases y entrevistas a profesores) una serie de dificultades referidas a la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería:

- Es débil la integración de la docencia asistencial e investigativa en su formación, ya que la formación pedagógica que poseen no ha estado orientada hacia este sentido.
- La formación pedagógica recibida es insuficiente, y ha sido esencialmente teórica, muy desvinculada de las necesidades de los docentes de la carrera.
- La concepción y aplicación de las categorías pedagógicas en los procesos pedagógicos en que participa es insuficiente.
- Predomina la utilización de métodos reproductivos en las diferentes tipologías de clase.
- Insuficiente formación pedagógica para el ejercicio de la docencia que posibilite la articulación de los métodos de la profesión y de la enseñanza que faciliten la lógica del proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior revela la necesidad de mejorar la formación continua, en la dimensión pedagógica, del docente de la Carrera de Enfermería, lo que conduce a la formulación del problema científico.

Problema científico: ¿cómo contribuir a la formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería?

Objeto de investigación: la formación continua de los docentes de la Carrera de Enfermería.

Campo de acción: la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería.

Objetivo: Elaborar un sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería, desde la lógica del método de la profesión, para contribuir a su formación docente.

Idea a defender: Un sistema de formación pedagógica para los docentes, intencionado, flexible, y contextualizado, sustentado en la lógica del método de la

profesión, contribuirá a la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería.

Tareas científicas:

1. Fundamentación teórica de la formación continua pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería en el contexto internacional, y en el Ecuador
2. Diagnóstico del estado actual de la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería
3. Diseño de un sistema de formación pedagógica según la lógica del método de la profesión para el docente de la Carrera de Enfermería
4. Valoración, por criterio de expertos, del Sistema de Formación Pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería
5. Implementación del Sistema de Formación Pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería en una universidad ecuatoriana

Métodos de nivel teórico:

Histórico lógico para la realización del análisis acerca de la formación del docente universitario, su formación pedagógica en la Carrera de Enfermería en el contexto internacional y nacional. Analítico sintético para determinar los fundamentos de la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería en el contexto ecuatoriano. Deductivo Inductivo para determinar las características generales de la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería en la realidad del contexto ecuatoriano. Sistémico para establecer las relaciones y nexos entre los elementos estructura y funcionalidad del sistema desarrollado, vinculados a los objetivos y acciones que lo conforman, y la salida de aplicación del Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería.

Métodos de nivel empírico:

Análisis documental de los documentos legislativos e institucionales que norman los procesos formativos del docente en el Sistema de Educación Superior, Plan Nacional del Buen Vivir propuesto por la Secretaría Nacional de Planificación del Ecuador, así como registros oficiales de la Carrera de Enfermería, y bibliografía especializada, para valorar las necesidades formativas en el orden pedagógico.

Grupo de discusión en línea a los docentes de la Carrera de Enfermería de la región latinoamericana y de Ecuador para determinar sobre el dominio del método de la profesión en la formación profesional de enfermería y las posibilidades de usarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Sistema de Formación Pedagógica.

Encuesta a docentes de la Carrera de Enfermería para analizar la situación actual de la formación pedagógica para el desarrollo de la docencia.

Entrevista a gestores académicos de la Carrera Enfermería para diagnosticar la formación pedagógica.

Observación a clases a los docentes de la Carrera Enfermería para clarificar la formación pedagógica.

Triangulación para validar los resultados obtenidos en el análisis de encuestas, entrevistas y observaciones a clases a los docentes de la Carrera de Enfermería. Delphi para valorar el Sistema de Formación Pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería.

Métodos técnicas y procedimientos del nivel matemático: Para el procesamiento de los datos obtenidos en el diagnóstico, fue utilizado el paquete estadístico SPSS, en su versión 15. Tablas de frecuencia relativa y absoluta y la moda. Gráficos Circulares y de barras.

La contribución teórica se expresa en la concepción de la formación pedagógica sustentada en la lógica del método de la profesión, con énfasis en las fases del mismo para los docentes de la Carrera de Enfermería. **La contribución práctica** se expresa en el Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería.

La **novedad científica** radica en un Sistema de Formación Pedagógica intencionado, flexible, contextualizado y basado en el método de la profesión que contribuye a la formación continua de los profesionales de enfermería, con la finalidad de resolver los problemas de salud, inherentes a su profesión, en su contexto social.

La tesis está estructurada en: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El capítulo I, realiza el análisis acerca de

la formación del docente universitario por su importancia en la formación continua en el contexto internacional y en Ecuador, la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería, el proceso de atención de enfermería como método fundamental para la formación profesional y los fundamentos teóricos del sistema. En el capítulo II, se realiza el diagnóstico sobre la formación pedagógica, los fundamentos y la propuesta del Sistema de Formación Pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería. En el capítulo III, se presentan los resultados de la implementación del Sistema de Formación Pedagógica para los Docentes de la Carrera de Enfermería en la Universidad de Guayaquil.

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA

En este capítulo se muestra el análisis acerca de la formación continua del docente de la Carrera de Enfermería en el contexto internacional, regional y en el Ecuador; los criterios existentes sobre la formación de enfermería como método de la profesión y la importancia del mismo en el proceso de formación del Enfermero. Asimismo se valoran aspectos relacionados con alternativas formativas existentes en la bibliografía consultada.

1.1 La Formación Continua de los docentes de la Carrera de Enfermería

La formación continua de los docentes en la actualidad constituye un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES), con el fin de responder a los cambios sociales, científicos y tecnológicos que ocurren en la sociedad, dichos cambios se convierten en exigencias para los contextos educativos, a los que deben dar respuesta los docentes, por lo que la formación se convierte en condición para su actuación docente. Lo anterior justifica la necesidad de complementar la formación profesional con aquellas ramas del saber requeridas para el ejercicio de la docencia en la Educación Superior.

En tal sentido, el Diccionario de Educación, (2003:657), plantea que la formación continua, es el espectro de actividades y programas de aprendizaje teórico práctico, que se realiza después de la formación obligatoria o reglada y puede extenderse durante toda la vida. A su vez enfatiza, que la formación continua brinda la posibilidad de adquirir capacidades en un nuevo campo de conocimientos, actualizándose o calificándose profesionalmente por vías formales o informales sin limitarse a programas de estudio.

La formación continua, se orienta hacia la promoción socio profesional y es sinónimo de educación recurrente o permanente. La cual una vez iniciada no tiene sólo punto de llegada, porque es continua, según expresa, Gatti, E. (2008); a decir, de Beillerot, J. (1996), la formación dependerá del nivel de conocimientos, habilidades y valores que ha definido el docente como supremos en él y los que se dan en la sociedad, a decir, de Arocena, R.(1995). Agrega Imbernon, F. (2012),

que la formación continua debe enmarcarse en los factores intervinientes en la mejora del proceso docente, para los que el docente debe estar preparado. Es importante destacar la apreciación de Más, O. (2011), cuando refiere que la formación del docente es una formación continua, orientada a la mejora de la práctica educativa, contextualizada y coherente con los problemas profesionales.

Sobre la formación continua para el docente, la UNESCO (1998), plantea que se requiere formar un pedagogo e investigador con honda formación humana y social. De modo que esta formación lo lleve a experimentar un crecimiento del ser docente, que tenga en cuenta las peculiaridades de la docencia universitaria, lo que se expresa en estar comprometido con un nuevo referente en la Educación Superior. A criterio de Becerra M, (2003), Sánchez E, Morera C, Gutiérrez M, Sosa G. (2009), la formación continua permite comprender la marcada individualidad de la acción humana en el proceso formativo.

La formación continua de los docentes es un proceso permanente, de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y de otras formaciones para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Suárez, C. y otros (2004); Sanz, T y Rodríguez, A. (2004); Cáceres, M. y otros, (2006); Zabalza, M. (2007). Este último le incorpora que preparen al profesor para el desempeño de las funciones: docente, investigativa y extensionista, que constituyen actividades sustantivas de la Educación Superior.

La tendencia actual a decir de Fernández, A. (2000), es ver la formación del docente como un proceso continuo que acaba con el final de las capacidades para el aprendizaje, es decir, para toda la vida. En este proceso se ha distinguido la formación inicial y la formación permanente. Este autor plantea que no existe entre ellas una barrera, pues aquella es el cimiento sobre el cual se continúa, tras haber logrado la titulación, a través de la formación permanente.

La formación de los docentes de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica, cultural, complementaria y a la vez profundizadora de la formación inicial y permanente, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional y su desempeño docente. Imbernón, F. (2001).

Para González, V. (2003), la formación docente se concibe como un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del docente con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico concreto de su actuación profesional.

Según los planteamientos de Padilla, R. (2007) la formación docente es un proceso donde la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes llevan al desarrollo profesional del sujeto en formación, mediante el cual este aprende a enseñar. A criterio de Suarez, G. (2012), la formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño docente. Y según los contextos en los que se sitúa requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de este proceso, para el despliegue de prácticas docentes transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad.

La formación docente es un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias universitarias sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan. En esa trayectoria, la etapa de formación inicial tiene especial relevancia porque se propone proveer aportes para la configuración de un perfil docente. Desde este enfoque, la formación de los docentes se sustenta en una sólida formación académica y científica basada en valores ético morales y en el compromiso social materializado en su actuación docente.

Teniendo en cuenta estas consideraciones la autora de esta investigación comparte el criterio de Suarez, G. (2012), cuando expresa que la formación de los docentes es un proceso integral, permanente y continuo de elaboración y adquisición crítica de herramientas conceptuales y metodológicas que comprende la etapa de formación permanente, configurando su desarrollo profesional, donde desarrolla conocimientos, habilidades, valores y actitudes profesionales para sustentar su desempeño docente de manera crítica, reflexiva y desarrolladora.

Esto le da el carácter continuo a la misma y justifica por qué el docente debe estar insertado en alternativas formativas durante el ejercicio de su profesión.

En la bibliografía consultada la mayoría de los estudiosos de la temática plantean que la formación continua en que se inserta el docente, es una actividad formativa sustancial que se realiza a nivel mundial, resultado del propio desarrollo científico técnico y de las demandas sociales a las instituciones de Educación Superior, por lo que se promueven acciones para formar a los docentes en correspondencia con el desarrollo socioeconómico, científico, cultural, y las necesidades de la sociedad contemporánea.

Otro estudioso del tema, Escudero J. (1998), considera que desde la formación del docente; la superación profesional se caracteriza por implicar procesos de aprendizajes diversos desde el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico disponible y valioso. La autora coincide con la importancia que el citado autor le concede al lugar de la propia práctica docente en el proceso formativo que conduce a nuevos conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación mediante la superación profesional como parte de la formación continua del docente.

Lara y otros autores (2003), conciben la formación del docente, como un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación para el desempeño de la función pedagógica y la asumen como un proceso continuo, que se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, la que se convierte en eje formativo estructurante.

En opinión de la autora las valoraciones citadas con anterioridad destacan el lugar y significado de la formación continua en la que deben insertarse los docentes para la mejora permanente de su formación, fortaleciéndose así los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación que hay que desarrollar en ellos para una actuación docente en correspondencia con las demandas actuales de la sociedad a la Educación Superior.

La autora de la presente investigación considera además que la formación continua articulada, tiene en cuenta la interrelación objetiva que existe entre la

teoría en sí de la formación del docente, lo que es coherente con la necesidad de dar respuesta al desarrollo de la ciencia y la tecnología en la actualidad y las exigencias específicas de las prácticas docentes, lo cual se conoce por medio del análisis crítico de las experiencias educativas vividas por él, condición que permite desarrollar la formación generadora de nuevos conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, como un estudio concreto que refleja el análisis crítico y la transformación de las prácticas docentes.

En criterio de Baute, L. (2011), constituye un requisito indispensable de la formación continua del docente, la interrelación dialéctica que caracteriza al análisis crítico de la práctica docente con el fin de transformarla mediante los resultados de investigaciones teórico-prácticas que se generen como parte de la formación continua en que se inserta el docente, en cualesquiera de sus formas, ya que están matizadas por las actividades científicas propias de las diferentes ramas del saber y otras relacionadas con el perfil profesional; por lo que se requiere cada vez más de un enfoque de sistema en la solución de los problemas que se presentan en la formación continua, para dar respuestas acertadas a las exigencias de la sociedad actual y de la cual no están exentos los docentes.

La presente investigación centra su atención en la contribución de la formación continua del docente, al propiciar en ellos, la actualización de conocimientos que presuponen el incremento de habilidades, valores y modos de actuación que tributan a la solución de los problemas de la práctica social reflejados en la formación de los profesionales en que ellos participan como docentes.

Lo anterior se corrobora en la bibliografía latinoamericana consultada sobre la formación continua del docente de Enfermería. Entre 1965 y 1994 en Latinoamérica y el Caribe, se desarrollaron alternativas de formación docente, en ANUIES en México, el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria CINDA, con el apoyo de (PREDE/OEA, 1983), Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior realizó un estudio cuyo propósito fue propender a la formación continua desde un enfoque sistémico con énfasis en la optimización de los recursos.

Sin embargo, esta formación docente no siempre fue reflejo de las necesidades formativas demandadas por el modelo educativo, modelo profesional, perfil profesional y funciones docentes, enfatiza González, M. (2003 a.2004b), desarrollo científico y cultural en la nueva universidad, en la posmodernidad, como lo expresan, Hernández, C. Martínez, M. Monroy, F. (2009), al inferir que en ella, el docente debe hacer visible su rol de comunicador y gestor de la información y del conocimiento en el campo de acción en que trabaja, de guía en el proceso de enseñanza aprendizaje, al proyectar dominio de nuevas metodologías, conocimientos, habilidades y valores necesarios para el desarrollo exitoso de sus funciones como docentes en la Educación Superior.

En la actualidad se presta especial atención a la formación continua, la cual está condicionada a nivel internacional y nacional para que los profesionales que se desempeñan como docentes se formen en varias dimensiones entre ellas la rama del saber, la Pedagogía, la Didáctica, la Docencia Universitaria y otras relacionadas con la formación docente, y así contribuir a los modos de actuación requeridos para el ejercicio docente. Los docentes de la Carrera de Enfermería no están exentos de tal situación formativa.

Las alternativas formativas señaladas propician al docente idoneidad y autoridad en el dominio de la ciencia del saber enseñar, del saber orientar la formación de sí mismo para la transformación acertada de las múltiples realidades en los variados contextos donde desarrolla su práctica docente, potenciando la posibilidad para su permanente transformación según lo expresa Freire, P. (1998).

En otras palabras, la formación continua del docente, debe destacar la relación entre lo cognitivo y lo afectivo; lo espontáneo con lo pensado; lo lógico con lo psicológico y metodológico; lo desarrollador con lo innovador; lo teórico con lo experiencial y contextual; a fin de contribuir al desarrollo permanente del proceso formativo en que participa como docente, según Millán, P. (2011), al destacar que los procesos formativos en la actualidad deben estar centrados en el co aprendizaje y encaminado a dar solución a los problemas profesionales de los egresados. A criterio de Buxarrais, E. (2002), por su condición de potenciador del desarrollo ético profesional.

Se aprecia en las revisiones bibliográficas realizadas sobre el objeto de esta investigación que la tendencia que prevalece en la formación continua, es profesionalizante, para estudios de maestrías 3,8 %, estudios de doctorados 30% y para otras modalidades 62%, que hacen énfasis en las áreas técnicas, administrativas, en comunicación, culturales e idiomas.

Se aprecian trabajos referidos a la formación del docente universitario de la Carrera de Medicina. (Cursos, diplomados y otras que responden a la superación profesional en pedagogía y didáctica para contextos específicos).

Para el caso de Enfermeros es escasa la bibliografía, la existente es con enfoque general. Y no responden a las condiciones concretas del contexto y la legislación vigente en cada país.

La autora de la presente investigación, asume a partir de la situación descrita con anterioridad, el criterio de que el docente debe ser formado mediante cursos, entrenamientos, talleres y otras modalidades para la actualización e innovación de su formación, que la misma debe ser continua, ya que no se formó para tales fines en la enseñanza inicial, y que se expresan en dicha formación como tendencias además de las señaladas, que es profesionalizante y responde a exigencias de calidad de la educación para todos, como condición para un ejercicio pertinente. Es además contextualizada para dar respuesta al encargo social. Existe en ella el predominio de modelos educativos basados en competencias como tendencia en las ciencias de la salud, y se sustenta en las tecnologías de la información y las comunicaciones.

De ahí que en la formación es imprescindible la renovación continua del docente mediante el dinamismo que aportan el desarrollo de la formación en el área del conocimiento en que debe ser formado el docente de la Carrera de Enfermería, y en correspondencia con las demandas del contexto latinoamericano actual, resalta Méndez, I. (2014).

Se asume en la formación docente la necesidad de propiciar una comprensión pedagógica como lo declara Ferry, G.(1997), buscando un acuerdo para el entendimiento del otro, a partir de sus motivaciones personales, profesionales y sociales, aspiraciones, conflictos, y cualidades personales que a criterio de

Kaplun, G. (2002), ejerzan influencia en el logro de objetivos durante el intercambio de información, conocimiento y experiencias docentes para que ellos puedan guiar la construcción y reconstrucción de sus propios conocimientos, actitudes, valores y modos de actuación que lo lleven a cumplir el rol orientador y mediador, que se requiere en la sociedad actual, resalta, Navarro, R. (2000), y enfatiza Vinuesa, D. (2002).

Por otra parte, Brockbank, A.(2002), plantea la necesidad de que los docentes alcancen vastos conocimientos y experiencia en la rama del saber que imparte, y relacionarla con el contenido de la Pedagogía como Ciencia, lo que resulta necesario para su profesionalización como docente por su incidencia en la formación de la personalidad, a fin de entender la marcada individualidad de la acción humana, en el proceso formativo y garantizar el cumplimiento de los objetivos institucionales y la misión de crear, y difundir saberes de forma continua, como se plantea en el Observatorio de la Educación Iberoamericana para el actual milenio en América Latina. (OEI, 2006).

A nivel del Ecuador, desde el nacimiento de la primera Ley de Educación Superior promulgada en 1981, siempre se priorizo la investigación y el desarrollo, por lo que los cambios tuvieron lugar a partir de la promulgación de la segunda Ley de Educación Superior “Ley de Ciencia y Tecnología” en 1987, regulada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), lográndose la creación de fondos para proyectos y programas que dan solución a las necesidades de las universidades y por ende, a las de la sociedad ecuatoriana.

Es a partir del 2000, que se inicia la reestructuración de las universidades, por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) a través del mandato 14 del 10 de noviembre del 2009, en el nuevo Sistema de Educación Superior, formado por la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT,2010); Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, 2010), y el Consejo de Educación Superior (CES, 2010).

Amparados en el nuevo marco legal de la Constitución Política de la República del Ecuador de 2008 y en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), se

fortalece la calidad y pertinencia de las instituciones universitarias de tercer nivel y en especial desde el cuarto nivel por un acuerdo común entre los docentes, para ganar prestigio e imagen internacional al nivel del posgrado y en el Sistema de Educación Superior. Obviamente esto depende de la calidad, pertinencia y eficacia de los procesos formativos a desarrollarse, así lo revela la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010).

Este proceso facilitó el inicio de programas de formación de posgrado reconocidos por el SENESCYT a partir del 2013, con titulación de especialidad y maestría de diferentes ramas del saber, con modalidad virtual, las que sin duda dieron respuesta parcial al encargo de carácter socio cultural y humanístico que establece la Constitución, 2008. Para el caso del Ecuador la formación continua forma parte la educación continua y no se contempla como posgrado como en la mayoría de los países y sistemas educativos de Educación Superior. Está regulada por la Resolución (RES-PPC_SE-13-No 051-2013, del artículo 17 del Reglamento General en el artículo 85(LOES, 2010: 88), estableciendo que el Reglamento Académico normará lo relacionado con los programas de educación continua y cursos de vinculación con la sociedad, así como los cursos de educación continua avanzada.

La formación docente constituye tanto un reto como una necesidad para los docentes, con vistas a transformar su desempeño como docente, elevar su profesionalización, actualizar y profundizar sus conocimientos, habilidades y valores mediante el desarrollo de su labor docente.

Según Iglesias, M. y otros (2002) para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de docentes preparados, que no solo conozcan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que requiere la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los docentes a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender.

Lo expuesto con anterioridad refuerza no solo la necesidad de la formación continua del docente universitario en la actualidad, sino además la existencia de diferentes dimensiones formativas en las que esta formación se realiza en los diferentes contextos. Las dimensiones en que se pueden organizar las ofertas

formativas en la actualidad son, en la rama del saber, en tecnologías educativas, en docencia universitaria, en idiomas, en pedagogía en didáctica entre otras. La formación pedagógica constituye una de las dimensiones más demandadas en la formación continua por la necesidad de formar profesionales de diversas ramas del saber para el ejercicio docente, aspecto que se aborda en el siguiente epígrafe.

1.2 Formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería

El docente que ejerce en la Educación Superior, no recibe en su formación inicial preparación para el ejercicio de la docencia, ello condiciona la necesidad de formarse pedagógicamente. Autores como Núñez, N. y Palacios, P.(2002), ven la formación pedagógica de los docentes como la necesidad de hacer realidad una nueva manera de concebir y realizar la formación continua del docente en ejercicio, entendida esta como inherente al desarrollo de su práctica docente. Baute, L. (2011), plantea la superación pedagógica como una alternativa de la formación pedagógica del docente universitario a corto y mediano plazo articulada en la modalidad de cursos y diplomados, para dar respuesta a las necesidades de formación del docente en la Educación Superior, y sugiere como muy importante, tomar en cuenta que los docentes posean alguna experiencia en la docencia universitaria, a fin de organizar las diferentes modalidades de formación, que coadyuven al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación requeridos para la constante transformación de sus prácticas docentes. La autora de la presente investigación aprecia como tendencia que los docentes de la Carrera de Enfermería poseen inestimable experiencia y desarrollo profesional, pero carecen de formación pedagógica para el ejercicio de la docencia y comparte el criterio de Arocena, R. (1995), al plantear que la misma debe beneficiar a todos los participantes de las diferentes ramas profesionales, para que les sirva como vía de perfeccionamiento. Ya que en la actualidad, los esfuerzos están direccionados hacia la capacitación, pues las ofertas no siempre están enfocadas al referente conceptual del proceso instructivo y educativo como categorías pedagógicas esenciales, y existen elementos aislados en el marco del

trabajo metodológico, uso de las tecnologías de la Información y las comunicaciones, exámenes, programas analíticos, entre otros, que no son diseñados, teniendo en cuenta las exigencias de la sociedad a la profesión para que den respuesta pertinente a los problemas que presentan durante el ejercicio de la profesión.

Para Aramburuzabala, P. y otros (2013), la formación pedagógica del docente es entendida como un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente y abarca tanto la formación inicial como la permanente para incidir en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior.

A decir de Espinoza, N. y Pérez, M. (2003), la formación pedagógica del docente representa un gran desafío ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización; por tal razón, es necesario que el docente asuma una actitud crítica a partir de su autoformación y formación continua, la cual, lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la perspectiva de la formación pedagógica, humanística y tecnológica, lo que sustenta las razones que conducen a la autora a investigar la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería.

Como se ha afirmado en el actual documento, la formación del docente universitario por su importancia en la actualidad, se realiza desde diferentes dimensiones, tales como formación académica, científica, en el uso y aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, las cuales son una constante, para todos los docentes universitarios. De lo expresado con anterioridad se confirma que la formación pedagógica, sustenta el desarrollo de las funciones formativas, investigativas y de extensión a partir del análisis teórico, práctico y valorativo desde el doble rol, como profesionales y docentes.

Es por ello, que durante el análisis de la formación pedagógica que requiere el docente de la Carrera de Enfermería tiene mucha importancia tener en cuenta el uso de la tecnología contenida en el software del lenguaje estandarizado de

enfermería, diagnóstico enfermero y las Taxonomías NANDA NIC NOC, (2009), propio de la Escuela de Enfermería Americana, el cual incide directamente en el campo de acción en la que es experto, en el fortalecimiento de las capacidades diagnosticadoras, técnicas, interpersonales y fortalezas personales.

Tales conocimientos requieren ser dominados por los docentes mediante la formación pedagógica en mejores condiciones para perfeccionar la enseñanza del lenguaje mencionado donde ejerce la práctica docente asistencial, en función de la lógica sistémica del método de la profesión, elemento esencial en los modos de actuación de la profesión enfermero, que si es enseñado desde el contenido de las Ciencias Pedagógicas se transforma en conocimientos, habilidades valores y modos de actuación. Es decir, la sociedad requiere cada vez con mayor rigor que para la pertinencia social del profesional que se forma en las universidades, se articule con mayor fuerza los métodos de la ciencia o rama del saber, con los de la formación de dicho profesional y con los de enseñanza, por tanto, enseñar la profesión es pedagógico, y para ese fin el docente debe ser formado durante el ejercicio de la profesión docente.

A criterio de Freitas, M. y Seiffert, L. (2007), el formador docente asistencial con su doble posición: la de enseñar y la de aprender, ha enriquecido el proceso formativo en la Educación Superior, al desarrollar habilidades de enseñanza, al identificar las potencialidades y los límites de tal experiencia, y al entender por qué esta doble posición facilita el aprendizaje, y pueda explicar los resultados que obtiene al solucionar los problemas profesionales.

La docencia asistencial, enfatiza, Newel, A. y Simón, H. (1997), se fortalece en la formación de sí mismo, y desde la integración de los contenidos pedagógicos de la enseñanza de la Enfermería, y contribuye en su capacidad de transformar el contexto donde desarrollan los diferentes roles de la profesión y perfeccionar su función docente y por tanto, la calidad en la formación de los estudiantes a decir de Fernández, A. (2001), Becerra, M. (2003), Mastorello, O. y Ruiz, C. (2008).

Según González, R. (1989), y Kaplun, G. (2002), la formación pedagógica del docente, debe estar integrada y conformada por una serie de acciones que tenga un devenir dinámico, que no se circunscriban sólo al proceso de la comunicación,

sino a la subjetividad de los que participan en la situación de aprendizaje, sus motivaciones, aspiraciones, conflictos, necesidades, cualidades personales y a la calidad de la relación que establezcan entre sí como: simpatía, liderazgo, tolerancia, ya que su influencia puede transformarse en acciones, reflexiones, sentimientos y transformar al sujeto, a grupos y a las organizaciones docentes asistenciales del sistema de salud y del sistema de Educación Superior, por donde transitan los participantes del proceso formativo. A tal preparación contribuye la formación pedagógica del docente.

La autora de la investigación reconoce el enfoque sistémico desarrollado en la Universidad Médica de Camagüey, Cuba, por Puga, A. (2007), al abordar la formación de los docentes asistenciales de la Carrera de Enfermería, en el que se destaca la dimensión psicopedagógica para garantizar cualidades de desempeño óptimo, sin embargo, es del criterio de que para el caso de otros contextos latinoamericanos existen fuertes falencias formativas en el ámbito pedagógico.

En el sistema citado con anterioridad se articulan diferentes formas de superación, que se constituyen en un sistema, integrado por talleres, cursos, trabajo metodológico por asignaturas, auto superación, encuentros e intercambio de experiencias. Se reconoce el obstáculo de tiempo disponible, dado a la doble función del profesional de la salud: asistencial y docente, en el lugar de trabajo y se destaca la necesidad de sostener experiencias pedagógicas. El sistema requiere según los investigadores referenciados que la superación del docente asistencial debe ser de manera continua, en las condiciones en que se realiza el proceso laboral, educativo y desarrollador.

En la bibliografía consultada se aprecian otros estudios como los realizados por Iglesias, M y otros, (2002) que reconocen cuatro etapas para la formación de los docentes: la iniciación docente, el adiestramiento docente, la formación pedagógica por niveles y la formación académica investigativa. Según estos autores, en la etapa de iniciación docente el profesor novel que se inserta a realizar las funciones docentes solo posee formación científica sobre la disciplina que explica, no dispone de los fundamentos pedagógicos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que durante esta etapa se familiariza con el estudio

de los documentos normativos de la educación superior, participa en la supervisión de actividades realizadas por profesores de experiencia, discutiendo con ellos los resultados de la observación; similar estrategia se desarrolla con los profesores noveles al ser visitados.

Al respecto, Suarez, G. (2012) le confiere una marcada importancia a la etapa de familiarización porque el docente comienza a conformar su formación, considera que en esta etapa él tiene alguna formación en la disciplina que se prepara mediante la asignatura que imparte. El docente empieza a conocer como parte de su formación general, la cultura universitaria, aprende a interiorizar las normas, valores, conductas que la caracterizan, conformando su formación cultural. Su formación para la práctica profesional docente es escasa. La etapa de adiestramiento docente se realiza mediante el trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos en que está implicado el profesor. Durante dicha etapa el profesor participa de forma activa en las diferentes actividades metodológicas concebidas por su departamento docente, en la realización de clases abiertas, disertaciones de trabajos investigativos, visitas a profesores de experiencia con el propósito de mejorar la calidad de sus clases. Aunque estos estudios responden a las condiciones de un contexto específico, es interesante ver como estos autores plantean la necesidad de una formación escalonada, de formas simples a más complejas, que resultan importantes tener en cuenta para la formulación de alternativas formativas en el orden pedagógico, por la importancia que tiene el hecho de que estos docentes no fueron formados en el tercer nivel para el ejercicio de la docencia.

El carácter de la formación pedagógica en los profesionales que se insertan en las alternativas formativas con anterioridad propuestas justifica el por qué se desarrolla como un proceso continuo y sistemático, que contribuye a la calidad y pertinencia de su actuación como docente y propicia un cambio en todos los órdenes de su labor profesional, de acuerdo a las exigencias de la sociedad. Los referentes encontrados en la bibliografía refuerzan la importancia de la actual investigación, con independencia de los contextos en que la misma se realice.

En el caso de la Carrera de Enfermería, existe como particularidad, desde sus inicios, que los docentes eran fundamentalmente médicos que impartían la docencia, desde su inspiración, vocación y método de su profesión, sin las debidas precauciones teórico-metodológicas para la formación de los enfermeros y enfermeras profesionales, ya que no existían enfermeras graduadas como tales en la carrera.

Esta situación ha ido cambiando con la dinámica internacional, nacional y local de la reforma educativa en el sistema de educación superior, aunque prevalece de cierta manera en la carrera la presencia de otros profesionales de la salud, que ejercían la enseñanza desde los métodos de su profesión y no desde el método enfermero, esta situación comenzó a revertirse con mayor énfasis a partir de la segunda mitad del siglo XX, desde la década de los 80, cuando los claustros de la carrera comenzaron a nutrirse de docentes enfermeros.

Es a partir de los años 90 del siglo XX, que en el ámbito de la Enfermería se inician programas de formación en determinadas áreas y disciplinas propias de la profesión, porque la Organización Mundial de la Salud, (1990) demanda de posgrado especializados en Enfermería para ejercer la docencia superior. Tal característica le impregna a la formación continua del docente de la Carrera de Enfermería, en la dimensión pedagógica y afines, determinadas particularidades que la autora de la investigación las clasifica como relevantes ya que es del criterio que la formación pedagógica debe tener como punto de partida el modo de actuación de la rama del saber del enfermero asistencial y potenciar el desarrollo profesional centrado en la práctica, porque solo así pueden lograrse conocimientos, habilidades y valores que respondan a actitudes reflexivas y críticas respecto al quehacer que como docentes desarrollan en las universidades, esencial para la pertinencia, calidad y eficiencia de estos profesionales. (Baute, L. e Iglesias, M. 2014).

Otro referente de formación pedagógica en los profesores de la Carrera de Enfermería surge a partir del 2007 con el programa de perfeccionamiento de formación pedagógica del Docente de Enfermería, realizado en la Universidad de Sao Paulo en Brasil, desde la cátedra de Salud Pública, argumentado con un

enfoque reflexivo emancipador, el cual considera al proceso enseñanza aprendizaje en la universidad, como alternativa en la formación continua, para atender la necesidad de perfeccionamiento del docente. De la Torre, C. Almeida, A. Mafra, M. y Tanaka, M, (2007).

Sin duda, esta formación otorga una profesionalización docente que contribuye al cumplimiento del encargo social, según, Flores, R. (2008), papel que le concede la sociedad a los docentes de la Carrera de Enfermería, para que respondan mejor a las necesidades sociales y económicas de sus respectivos países.

Las características comunes que van determinando la necesidad de la formación pedagógica en las instituciones de educación superior en la actualidad y a su vez se van a potenciar son las siguientes:

1. La declaración por estas instituciones de la existencia de una cultura universitaria innovadora.
2. La necesidad ya declarada de la contextualización y pertinencia en la historia y en el entorno al que deben dar respuesta como institución.
3. La existencia de un marco teórico, práctico y metodológico con enfoque pedagógico entre los distintos ecosistemas involucrados, que se oriente al diseño curricular, a la aplicación práctica en variados contextos.

Todo lo expresado refuerza el criterio de la autora, en lo referido a las particularidades de la formación pedagógica del profesor de la Carrera de Enfermería, dadas en lo esencial por la importancia del conocimiento de la profesión como expresión necesaria no sólo del modo de actuación como enfermero, sino como docente, formador de profesionales comprometidos con su contexto, que tiene además como condición necesaria un estudio de necesidades formativas para el ejercicio de la docencia universitaria, contextualizada, según las demandas educativas y que contribuya a la mejora del proceso formativo de este profesional de salud en consonancia con las exigencias sociales.

Esta concepción logra la transformación del diseño actual de la formación continua en la Carrera de Enfermería, ya que contribuye a estrechar la brecha existente entre la escasa o nula formación pedagógica de los docentes, y la requerida según diagnóstico de necesidades formativas para dicha carrera. Ello fortalecerá su

preparación pedagógica, articulando de manera coherente y sistémica los procedimientos de la profesión con las alternativas formativas que se oferten para la superación profesional del docente, y así contribuir a la mejora del ejercicio docente en el sistema de educación superior.

La formación pedagógica contribuye por tanto, a la utilización por el docente de manera consciente de las categorías, leyes y principios de las Ciencias Pedagógicas en función de la mejora de la formación de los profesionales de la carrera, articulando además los componentes y leyes de la didáctica en función del aprendizaje, lo que posibilita la utilización de métodos en función de los objetivos con mayor pertinencia. Ya que lo esencial del método de enseñanza aprendizaje, es que los estudiantes logren la asimilación del contenido de la enseñanza y aprendan. Lo funcional, son los distintos tipos de métodos que se utilicen según niveles de asimilación del contenido; es decir, los métodos reproductivos, productivos y creativos que se utilicen.

Sus cualidades son; Motivación: Es la forma con que, en la personalidad del estudiante, se concreta su necesidad. Comunicación: Es el proceso mediante el cual se establecen las relaciones entre los sujetos presentes en el proceso docente: profesor estudiantes y estudiante estudiante. Actividad: Es el proceso que relaciona el estudiante con su objeto de estudio y aprendizaje: el contenido. Acciones y operaciones. Logre saber (conocimientos), saber hacer (habilidad) y ser (valores), logrando así incidir en la mejora de la formación de los estudiantes de la carrera. Lo que fundamenta la necesidad de formar pedagógicamente al docente de la carrera, con el objetivo de formar la lógica del método de la profesión con el rigor requerido por el modelo del profesional para dar respuesta al encargo social, contribuyendo así a una formación más sólida del objeto de la profesión en articulación con los métodos de trabajo de la profesión y los modos de actuación, que debe estar expresado en el modelo pedagógico predominante en la actualidad.

Por ello, para el docente de la carrera el objeto de trabajo es el proceso de enseñanza aprendizaje. El campo, los métodos, en función del problema, que es la formación de profesionales según exigencias sociales (cómo se hace y como

debe ser según exigencias de la sociedad), según la esfera de actuación, pero ello llevado al proceso de formación. Por lo que las formas de aprendizaje en el escenario de aprendizaje (talleres, tutorías y práctica asistencial), propician la formación (la instrucción, la educación y el desarrollo), la investigación y la extensión (prácticas profesionales).

Ello explica la clasificación de los métodos en reproductivos, productivos y creativos según el nivel de asimilación del contenido en los docentes que participan en la formación pedagógica para aprender a enseñar los métodos de la profesión. Los que deben responder al nivel de asimilación en cada una de las fases del método de la profesión que se enseña y en cada fase del método de la profesión hay acciones y para cada una de ellas hay acciones pedagógicas para enseñar el método de la profesión, como condición para que puedan resolver los problemas de la profesión que se le presenten durante el ejercicio de la profesión. Derivado de lo anterior es importante destacar que la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería tiene como objetivo contribuir con conocimientos, habilidades y valores a la mejora de la actuación docente, por tanto, posibilita que el docente se encuentre mejor preparado para enseñar la ciencia que explica y por tanto, la lógica del método de la profesión de manera más pertinente y así contribuir a la formación profesional que requiere el enfermero en formación para dar respuesta al encargo social.

1.3 El método de la profesión en la Carrera de Enfermería

El método de la profesión de Enfermería tiene su surgimiento entre 1820–1910, Nigtingale, F. enfermera británica, organizó el cuidado asistencial, cuando rompe la imagen de la enfermera popular por la enfermera respetable, al asumirse el cuidado humano como el objeto de la profesión. Aunque en sus inicios, su accionar es limitado a la instrucción, ya en el periodo comprendido entre 1800-1864, se le da el carácter profesionalizante a los estudios de Enfermería. Ello planteado por Hall J, (1955), al decir que al ampliarse sus capacidades en la toma de decisiones y emprender acciones como un proceso organizado de enfermería recibe el nombre por vez primera de este proceso como método de la profesión de Enfermería (el proceso de atención de enfermería). Desde entonces se declara como método de la profesión, en el que se consideran en sus inicios las fases de; valoración, ejecución y evaluación.

En la bibliografía consultada se aprecia que diferentes estudiosos de la temática abordan la definición del método de la profesión de enfermería. Entre ellos se destaca, Vera, F. (1953), para ella el método de la profesión consolida el modo de actuación independiente del enfermero. Para Carpenito, L. (1998) y Henderson, V. (1998), abordan el método como una serie de fases (valoración, diagnóstico, planificación, intervención y evaluación) sucesivas e interdependientes necesarios para el ejercicio de la profesión. Para Manilla, M. (2011), el método posibilita la problematización, teorización y comprobación del conocimiento en la práctica asistencial del enfermero, por el carácter lógico en que se organizan las fases y acciones que lo conforman. Ayala, E. (2007); Guillen, M. (2009), Kozier, B. y Syndeer, S. (2008), plantean que es un método de planificación y proporción de asistencia de enfermería, cuyos rasgos más importantes son: cíclico, personalizado, interpersonal, colaborativo y universal. Benner, P. (1997), refiere que tiene enfoque holístico para su análisis, interpretación y significados, ya que el objeto es el cuidado de un ser humano integrado al mundo, por ello se modifica, cambia su condición de salud cada hora cada día en cada persona.

Según Pender, N. (1975) y Leinier, M. (1991), el cuidado se evalúa como efectivo si es capaz de demostrar: comprensión, compasión, respeto y responsabilidad

durante su uso. El autor resalta que si el cuidado fue efectivo, es resultado de la efectividad de la lógica del método de la profesión y por tanto, de los modos de actuación profesionales. Sin embargo, en la práctica existe cierta dificultad para superar la dicotomía de la teoría con la práctica, ya que en determinadas circunstancias el saber práctico sobrepasa los límites de la teoría formal, y hasta puede desafiar el saber teórico, al acomodarse, reacomodarse, modificarse en los procesos de teorización en la práctica desde la simplicidad hasta la complejidad por sus características universales.

Más adelante Yura y Wals, (1963-1967), valoran las fases del método, quedando; valoración, planificación, realización y evaluación. Más tarde Bloch, Roy, et al, (1974-2010), continúan su perfeccionamiento y determinan las fases en valoración, diagnóstico planificación, intervención y evaluación y aportan el marco de referencia a partir de los patrones funcionales de la Salud de Gordon, M. (1973), reconocida por el sistema de cuidados de salud y el diagnóstico propuesto por la Asociación Norteamericana de Diagnósticos de Enfermería (NANDA), en la primera Conferencia Nacional de Clasificación de Diagnósticos de Enfermería en St. Luis Missouri en EEUU. (1982).

Iyer, P. y otros (1998), legitiman al método como un sistema conformado por las fases de valoración, diagnóstico, intervención y evaluación, que enriquecen los fundamentos teóricos y prácticos de la ciencia de Enfermería. De lo anterior la autora destaca la importancia del método de la profesión y la necesidad de abordar su lógica en la formación pedagógica de los docentes de enfermería para que puedan contribuir a la formación profesional con mayor pertinencia, ya que el método de la profesión contribuye al dominio del mismo y su utilización durante la formación de profesionales desde la docencia. Ello condicionado porque el objeto de la profesión de Enfermería es, el proceso del cuidado de la salud, bienestar y riesgos individuales y colectivos en interacción con el entorno. Por lo que el objeto de trabajo: es el ser humano multidimensional familia y comunidad. El campo: la asistencia, la administración, la educación para el paciente y la investigación. Los problemas profesionales sobre la base de las respuestas humanas y procesos funcionales que se dan. Las esferas de actuación: asistencial hospitalaria,

comunitaria, educativa y productiva. Los modos de actuación: que son los conocimientos, las habilidades y los valores de actuación requeridos para un ejercicio de la profesión. (Habilidades cognoscitivas, habilidades técnicas, relaciones interpersonales).

Todo lo anterior se materializa en las fases del método de la profesión, por lo que la autora de esta investigación comparte el criterio de Iyer, P. (1998) cuando establece sus fases, ellas conformadas, como sigue:

1. La valoración como primera fase: La valoración de necesidades esenciales se realiza dentro del marco teórico de patrones funcionales de la salud, registrando y analizando datos subjetivos y objetivos recogidos y observados de diferentes fuentes y evidencias para que orienten con mayor precisión el diagnóstico, planificación, intervención y evaluación para evitar en lo posible impacto negativo en el cuidado del paciente. Todos los datos se concretan en su relación con las características definitorias de los conceptos diagnósticos, las variables y factores que influyan para formular finalmente el diagnóstico enfermero.

Los enfermeros en esta fase se centran en la recogida de información sobre la persona objeto del cuidado, familia, grupo o la comunidad, con el fin de explorar las experiencias, necesidades de salud, problemas de salud actuales, preocupaciones, respuestas humanas del paciente y derechos humanos en su entorno, fundamentados en los patrones funcionales de la salud de Gordon, M., los datos que se recogen son aquellos que reflejan la visión personal de hechos o situaciones que son referidos por la persona y se recogen textualmente, como percepciones, sentimientos e ideas que él tiene de sí mismo y de su proceso de salud enfermedad.

Complementariamente en esta fase se recogen los datos del cuidador de la familia, con la misma intención, la de profundizar, ampliar y comparar la información obtenida, mediante observación, medición a través de los sentidos y durante el examen físico, además de los datos antecedentes de la historia de la enfermedad, datos sobre la situación actual, mediante una sistemática y frecuente observación directa, entrevistas, protocolos de enfermería, datos de laboratorio y otras fuentes primarias, secundarias y terciarias, es decir, ningún dato está de más

ya que aquella respuesta o grupo de respuestas que describen un grado de función corporal. Si los datos obtenidos favorecen a una autovaloración correcta, se contribuye al logro del objetivo de la intervención y se mejora el estado de salud, la calidad de vida y la realización del potencial humano.

Esta primera fase del método de la profesión tributa, dentro del proceso de formación, con acciones características del mismo que se complementan en la relación objetivo, contenido y método.

2. El diagnóstico como segunda fase: El diagnóstico, es un juicio sobre las respuestas del individuo, la familia y la comunidad frente a procesos vitales o problemas de salud reales o potenciales. El diagnóstico proporciona bases para las intervenciones de enfermería destinadas a objetivos de los cuales los profesionales de enfermería son responsables. (NANDA, 1990). El propósito esencial del término diagnóstico es determinar entre los problemas que requieren intervención, los prioritarios, las intervenciones dependientes o interdependientes y aquellos que están relacionados con tratamiento protocolizado en las prácticas organizacionales requeridas y vigentes en la institución.

Se establecen diagnósticos enfermeros para desarrollar razonamiento hipotético y pensamiento crítico, sobre las valoraciones realizadas de las experiencias de la persona y sus respuestas a los problemas de salud, procesos vitales y los significados específicos que tienen las personas para poder identificar si son de diagnósticos de riesgo, de promoción de la salud, y de bienestar con potencial para el logro de resultados positivos y lograr altos niveles de salud, con su intervención. Por tanto, el diagnóstico como fase del método de la profesión, requiere de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación de la profesión que se realizan mediante las fases del método de la profesión.

En esta fase el enfermero identifica el diagnóstico registrado como punto clave en el diálogo con las personas para detectar sus debilidades y fortalezas, focalizando los que van a influir sobre las personas para que se sanen a sí mismas con sus propios comportamientos, y con los tratamientos de los otros profesionales. Por lo que resulta importante autoevaluar permanentemente la precisión del diagnóstico.

Durante esta fase el docente mediante su formación continua se apropia de conocimientos y habilidades que le posibilitan desarrollar en sus estudiantes aquellos contenidos que respondan a las particularidades de la fase, específicamente en habilidades de observación, comunicación, y evaluación de situaciones de aprendizajes relacionadas con la profesión.

3. La planificación como tercera fase. En esta fase se desarrollan estrategias y protocolos para aplicar el plan de cuidados para prevenir, minimizar o corregir los problemas identificados en el diagnóstico de enfermería, con la intención de que se priorice la modificación del estado de disfuncionalidad de la salud con los conocimientos científicos, tecnológicos, habilidades, valores, prever, resolver, y controlar las situaciones problemáticas preparando la intervención, documentación, y evaluación. Se autoevalúa como adecuado o no el plan de cuidados.

Se induce que el docente mediante la formación continua tiene que apropiarse de las herramientas que le posibiliten organizar, planificar el proceso de enseñanza aprendizaje en correspondencia las exigencias actuales de los conocimientos científicos y tecnológicos que permitan aprendizajes en correspondencia con las exigencias de los problemas de salud más comunes que deben enfrentar en sus prácticas profesionales los estudiantes de Enfermería, es decir, el logro en los estudiantes de conocimientos, habilidades y valores requeridos para la planificación como fase de la lógica del método de la profesión.

4. La intervención como cuarta fase. En la fase de intervención se da lugar a la iniciación y ejecución de las actuaciones necesarias para alcanzar los objetivos, esto supone informar el plan de cuidados a todos los que participan en él; sirve como directriz el plan de cuidados.

Para la autora de la presente investigación, es la fase más importante porque se integran todos los aprendizajes de las fases anteriores, y de la que se deriva un proceso holístico, por lo tanto, se induce que durante la formación continua del docente de la carrera, este deberá ser preparado para ejercer la orientación pertinente y la guía adecuada al estudiante durante la formación para que integre la teoría y la práctica de la lógica del método de la profesión y del proceso de enseñanza aprendizaje en la solución de problemas de la profesión.

5. La evaluación como quinta fase: En esta fase se determina en qué medida se han hecho efectivos los objetivos establecidos con las intervenciones, permite controlar los resultados, valorar los progresos de las personas atendidas, se toman medidas correctoras si hacen falta y se actualiza el plan de cuidados para la mejor resolución de las situaciones detectadas.

Se induce de esta fase la importancia durante la formación continua que tiene la preparación del docente para que enseñe al estudiante de la carrera a evaluar su actuación profesional en la solución de problemas de salud y enseñarles los conocimientos, habilidades y valores requeridos en el estudiante para detectar errores y tomar decisiones efectivas que le permitan las correcciones necesarias para la mejora, ello contribuye a la evaluación sistemática del progreso en los problemas de salud que enfrente en su práctica profesional. Por tanto, el docente debe ser preparado en métodos de enseñanza que permitan la flexibilidad, la retroalimentación y actitudes críticas ante situaciones de su desempeño que le permitan evaluar los objetivos propuestos para enseñar a los estudiantes la lógica del método de la profesión.

La autora de esta investigación, al compartir el criterio de Iyer, P. (1998) retoma las fases de la lógica del método de la profesión para abordar la formación pedagógica del docente de la carrera. Es del criterio de que la lógica del método de la profesión que se expresa en las fases debe ser tomada en cuenta en la propuesta de formación pedagógica que propone y ella puede contribuir a la mejora en la formación del docente de la carrera para el perfeccionamiento de la formación de los profesionales en que participa.

Ello puede ser posible porque existen esencialidades estructurales y funcionales que relacionan la enseñanza y el método de la profesión, ya que el método de trabajo del proceso de atención de enfermería, para Hall (1955) es un proceso de acciones organizadas que amplía las capacidades en la enfermera para la toma de decisiones y poder emprender las acciones requeridas según la lógica del método de la profesión. Donde lo esencial del método es la independencia de la enfermera y/o enfermero para la toma de decisiones en su objeto y campo con carácter científico, respondiendo a los modos de actuación de la profesión y lo

funcional es la lógica del método de la profesión (sus fases con sus acciones secuenciales para identificar y solucionar los problemas de salud). En criterio de Díaz, J. (2016), el método de la profesión le da independencia cognoscitiva, instrumental y axiológica al profesional para su actuación.

Por otra parte teniendo en cuenta lo planteado por Álvarez, C. (1999), sobre la lógica de la profesión y su enseñanza al referir que la estructura interna de la carrera debe responder dialécticamente a los distintos campos de acción y esferas de actuación del objeto del profesional, de tal modo que mediante la aproximación de los contenidos respectivos el egresado esté en condiciones de enfrentarse a los problemas de la práctica profesional y resolverlos y para ello el docente debe estar preparado para enseñar la lógica de la profesión.

Todo lo anterior permite determinar los elementos que facilitan fusionar dialécticamente las lógicas de ambos métodos (el de la profesión y el de la enseñanza), en la formación pedagógica de los docentes para la enseñanza de la enfermería. La lógica está en que dentro de la formación pedagógica de los docentes de la carrera de Enfermería se inserta de forma integrada la concepción del método de la profesión y el método de la enseñanza, de forma tal que el primero responda a los contenidos de la profesión y el segundo al cómo dar tratamiento al contenido.

Por lo tanto, si la lógica de la profesión de Enfermería responde a las fases abordadas con anterioridad, la lógica de su enseñanza debe estar en correspondencia con dichas fases. Ello se pone de manifiesto cuando desde la propia planificación de la formación pedagógica se articulan dos ideas esenciales de esta concepción, en primer lugar el tratamiento de la lógica del método de la profesión como contenido de la enseñanza a través de los métodos de enseñanza aprendizaje, y en segundo lugar, el cómo abordar los métodos de la profesión como métodos de enseñanza aprendizaje, a través de ejercicios o problemas profesionales.

Ello, sustenta lo expresado con respecto a que el método esencial para la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería, será el método de la profesión, dado que este posibilita la vía para obtener los

conocimientos, habilidades y valores en el campo de la pedagogía requeridos para contribuir al proceso de formación de los docentes. Ello fortalece las alternativas pedagógicas que el docente debe considerar para desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades y valores que posibiliten desde la lógica del método de la profesión consolidar los modos de actuación que expresan la esencia y dinámica de la lógica del método de la profesión.

En tal sentido, en el contexto ecuatoriano, Ayala, E. Piedra, K. (2005), expresan que los profesionales de la Carrera de Enfermería reconocen que el empoderamiento del conocimiento teórico y la aplicación del método promueven el liderazgo en el equipo de salud. Además, que sin las variables tiempo, motivación y retroalimentación de orden superior con perspectiva sistémica no se logrará la eficacia y la eficiencia del cuidado de Enfermería para entender las respuestas humanas que faciliten el cuidado y la conservación de la salud. La autora de esta investigación ratifica que el dominio del método se promueve mediante el proceso de enseñanza con carácter instructivo, educativo y desarrollador. Ello refuerza los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que desde el método de la profesión se desarrollan en el estudiante, mediante la interrelación dialéctica de lo cognitivo instrumental y lo motivacional afectivo, inherente al enfoque histórico cultural y por tanto, tiene en cuenta como al actuar sobre el objeto de la profesión que se constituye en objeto de aprendizaje se desarrolla mediante la actividad docente y la comunicación, la subjetividad individual, en la cual se incluyen configuraciones psicológicas como el sentido subjetivo que interrelaciona de manera recursiva y compleja emociones y todo el sistema simbólico que identifican la identidad irreplicable de cada sujeto como personalidad.

El investigador Medina (2005: 18), al profundizar en la lógica del método de la profesión del enfermero, afirma que sus saberes están caracterizados epistemológicamente como conocimiento práctico, y añade que los juicios que llevan a cabo ellos durante el ejercicio de la profesión son simultáneos a la acción y tan importantes como el conocimiento teórico, lo que según él contribuye al enriquecimiento de la teoría.

Se aprecia que la lógica del método de la profesión de enfermería, constituye un elemento importante del desempeño del docente que ejerce en la Carrera de Enfermería, al existir una estrecha relación entre las exigencias de la práctica docente asistencial y el proceso formativo en función de satisfacerla, lo que ratifica la necesaria sistematización de los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación que conlleva la aplicación del método de la profesión como método del proceso de enseñanza aprendizaje.

Dado que los profesionales de enfermería que ejercen la docencia van a estar mejor preparados pedagógicamente para su desempeño docente al utilizar el método de la profesión de forma intencionada, flexible y contextualizada durante el proceso formativo en función de los problemas profesionales de la educación superior. La autora toma de las fases del método de la profesión descritas con anterioridad y asume que las acciones de la fase valorativa se incluirán en la fase diagnóstico, fusionando entonces las fases valoración y diagnóstico para su propuesta. En tal sentido, la formación pedagógica del docente de enfermería fundamentada desde el método de la profesión enriquece la formación pedagógica del docente.

1.4 Fundamentos acerca del sistema de formación pedagógica para los docentes en la carrera de enfermería

En el presente epígrafe se analizan diferentes puntos de vista valorados en la bibliografía consultada sobre sistema en la formación pedagógica. Desde el punto de vista de la pedagogía, un sistema según Afanasiev, V. (1978), es el conjunto de componentes cuya interacción engendra nuevas cualidades (fruto de la integración del sistema), que no poseen los elementos integrantes, la conexión entre los componentes de un sistema es un elemento esencial, y cualquier modificación en uno de ellos suscita necesariamente una u otra modificación en los demás y, con frecuencia, en todo el sistema. Precisamente debido a esta interacción tan estrecha y conexión tan orgánica, el sistema actúa en los distintos procesos en interacción con el medio como un todo único.

Kaufman, R. y otros autores (1980), refieren que un sistema tiene en cuenta el diagnóstico de las necesidades de formación pedagógica, de la revisión documental de patrones circunstanciales reglamentados y sentidos, conocidas a partir de los criterios recogidos al procesar los resultados de la aplicación de diferentes tipos de instrumentos a docentes con experiencia profesional. Los autores referidos, expresan que el tratamiento dado a las necesidades formativas es un proceso mediante el cual se selecciona problemas, se escogen soluciones entre las alternativas, se avalúan los resultados y se efectúan las revisiones que requieran todo o parte del sistema, de modo que se eliminen las carencias diagnosticadas.

Para Carnota, O. (1987), el sistema de formación pedagógica, es un conjunto de componentes interrelacionados, subordinados unos con otros y direccionados a un objetivo común, desde el punto de vista estático y dinámico, cuyo funcionamiento posibilita resolver una situación problemática bajo determinadas condiciones internas y externas separadas del medio, tomando en consideración su participación en la cualidad resultante de ese conjunto, es decir, el sistema como un todo.

En su criterio el sistema de formación permite estudiar un fenómeno como un todo y como un conjunto de partes, identificando el papel relativo y la estructura de cada una; descubriendo las leyes y principios que gobiernan su comportamiento y la forma de lograr determinados efectos a partir de la introducción de ciertas causas en las que es necesario emplear diferentes niveles de descripción y responder a tantos puntos de vista como sea necesario.

González, L. (2005), es del criterio de que un sistema de formación es como resultado pedagógico, una construcción analítica más o menos teórica que intenta la modificación de la estructura de determinados sistemas pedagógicos y/o la creación de uno nuevo cuya finalidad es la de obtener resultados ulteriores en determinadas actividades, para lo cual deben declararse con claridad los objetivos que el mismo persigue, así como los principios que los regulan sin los cuales no deben ser declarados sus componentes y las acciones que se establecen para alcanzar el objetivo propuesto.

Valle, D.(2012: 178-179), al profundizar en los estudios sobre sistemas en las Ciencias Pedagógicas, lo plantea como un conjunto de componentes lógicamente interrelacionados que tienen una estructura y cumple ciertas funciones con el fin de alcanzar determinados objetivos. Los cuales a criterio del autor mencionado son el punto de partida y premisa del sistema, determinan sus aspiraciones, expresan la transformación que se desea lograr y las funciones, reflejan las características generales del tipo de actividad que se esté modelando, donde predominan un conjunto de operaciones y actos que se realizan, mediante las cuales pueden ser alcanzado los objetivos del sistema que se trate.

Por tanto, para este autor el sistema está compuesto por los elementos siguientes: objetivo, funciones, componentes, estructura, formas de implementación, y formas de evaluación.

La autora de esta investigación comparte el criterio de Valle para elaborar su propuesta de sistema de formación pedagógica para el docente de la Carrera de Enfermería, y contribuye así a la formación y actualización de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación para el docente de la Carrera de Enfermería de manera contextualizada, flexible e intencionada, lo que favorece la mejora de la actuación docente.

Los docentes que se desempeñan en la Carrera de Enfermería, en su mayoría son enfermeros asistenciales, por lo que es necesario formarlos pedagógicamente para la mejora de su desempeño docente, con el fin de profundizar en la fundamentación teórica sobre `sistema de formación pedagógica, que se asuman en este, lo que contribuye a la solución de los problemas pedagógicos encontrados en la carrera y que constituyen situaciones de la enseñanza de la enfermería en relación al perfeccionamiento de la formación como docente de la carrera, su desempeño en el objeto y campo de acción como enfermero desde la lógica del método de la profesión.

La propuesta de un sistema de formación pedagógica debe perfilarse por el desarrollo de una formación contextualizada al docente de la carrera, que le posibilite salvar la distancia que existe entre el estado actual y el deseado en su formación pedagógica, y potencializar sus conocimientos, habilidades, valores y

modos de actuación pedagógicos, potenciándose así la enseñanza de la lógica del método de la profesión.

En esta investigación, la propuesta tiene en cuenta el contexto sociocultural en el que se ejecuta el ejercicio de la docencia. La autora de la actual investigación valora en la bibliografía consultada del Ecuador, que existe referencia sobre sistema de formación para el docente universitario en general, no obstante, no se encuentran referencias con respecto a un Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería que tenga en cuenta la articulación de los métodos de la profesión con los métodos de la enseñanza de la enfermería y contextualizada para el docente en ejercicio de la Carrera.

1.5 Conclusiones Parciales

Partiendo del análisis de lo que varios autores a nivel mundial han establecido sobre la formación pedagógica del docente de la Educación superior se considera la misma como una necesidad impostergable para los docentes de la Carrera de Enfermería.

La formación pedagógica desde la lógica del método de la profesión, con énfasis en las fases del mismo para los docentes de la Carrera de Enfermería, articula los métodos que las sustentan con el proceso de enseñanza, con el fin de que los docentes de la carrera mediante la formación pedagógica aprendan a enseñar la lógica del método de la profesión.

El Sistema de Formación Pedagógica resulta una vía que posibilita la formación continua del docente de la Carrera de Enfermería para el ejercicio de la docencia, ya que, constituye un conjunto de componentes lógicamente interrelacionados que tienen una estructura que permite alcanzar los objetivos formativos, con énfasis en la transformación que se desea lograr en el docente para que aprenda a enseñar desde la lógica del método de la profesión.

CAPÍTULO II. FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA

En este capítulo se presenta el diagnóstico y su caracterización, la fundamentación epistemológica y la propuesta del sistema, así como sugerencias para su implementación.

2.1 Análisis de los métodos utilizados para el diagnóstico de la formación pedagógica

Para establecer las principales regularidades de la formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería en la Universidad de Guayaquil se utilizó el diagnóstico sobre la base de la entrevista, la observación, el análisis de documental y la encuesta aplicada a la muestra seleccionada.

Se validaron los instrumentos mediante el criterio de especialistas, la encuesta (Anexo1) mediante un proceso sistemático de juicios para obtener información relacionada con la formación pedagógica que poseen los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería para el análisis de la fiabilidad se utilizó el “Alpha de Cronbach”. El cual dio como resultado un valor superior a (-0.80) (Anexo 2). Así como la entrevista, (Anexo 3), las guías de observación (Anexo 4) y de análisis documental (Anexo 6).

Se utilizó el programa estadístico SPSS para Windows en su versión 15.0 para el análisis de los datos obtenidos en la encuesta, su procesamiento y elaboración de tablas de frecuencia absoluta, relativa y cálculo de los valores de la distribución normal inversa estandarizada. La participación de los docentes fue informada, consultada previamente y pedido su consentimiento a participar voluntariamente en la investigación mediante la firma del consentimiento ético.

2.1.1 Selección y características de la muestra.

Se realizó el cálculo de la muestra al tomar como población los 51 docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería de la Universidad de Guayaquil. (Anexo 7), se aplicó el muestreo probabilístico, con probabilidad a favor de (p) y la probabilidad en contra de (q) igual a (0,5), para obtener el máximo número de

elementos muestrales para la encuesta. El tamaño de la muestra se determina con la fórmula para el máximo número de la muestra de proporciones. Se toman las proporciones poblacionales de la población en cuanto a la relación contractual de los profesores, es decir, de nombramiento, contrato y dedicación a tiempo completo y medio tiempo que imparten asignaturas en la Carrera de Enfermería. El tamaño de la muestra es de 17 docentes distribuidos así: 11 profesores de nombramiento, 6 profesores contratados, obtenida con un error = 0,2 y $q = 0,5$. En el caso de la entrevista la población es igual a muestra, la misma está conformada por los 12 gestores académicos con que cuenta la carrera, la observación fue realizada al 100% de los docentes asistenciales.

2.1.2 Resultados de las encuestas

El diagnóstico realizado a la muestra seleccionada (17 profesores), en esta investigación y procesado por el paquete estadístico SPSS corroboró los resultados siguientes (Anexos 8):

Entre los docentes en ejercicio en la Carrera de Enfermería (94%) son mujeres adultas mayores de hasta 50 años de edad (53%); mayores de 51 años (51,8%). De ellas (40%), tienen nombramiento para ejercer la docencia como titulares por concurso de méritos y oposición pedagógica con carga horaria de 40 horas semanales (6%), 20 horas semanales (70,6%) y 12 horas semanales (23,4%).

Se debe mencionar que ningún docente de la carrera ha concursado para ejercer el cargo de docente e investigador. El 41,2 % de los docentes son contratados y con regularidad están distribuidos con cargas horarias menores a 20 horas.

El cuerpo docente en la carrera es heterogéneo, lo constituyen varios profesionales con títulos de Licenciatura en Enfermería el 88%, en Medicina el 6% y en Psicología y Licenciado en tecnología el 6%, lo que es importante tomar en cuenta para determinar los contenidos formativos.

Los docentes en ejercicio han asistido regularmente a cursos de formación continua, pero de forma aislada tales como diseño curricular 11,8%, docencia superior 29,4%, pediatría 5,9%, gerencia en salud 17,6%, salud comunitaria 11,8,

gerencia educativa 5,9%, gestión y liderazgo en los servicios de salud 5,9%, y enfermería crítica 5,9%.

Los docentes en ejercicio ven limitadas las posibilidades de participación en actividades de formación pedagógica y de investigación científica porque dedican mayor tiempo a las actividades académicas, sin embargo manifiestan diferentes necesidades de formación para desempeñarse de forma más coherente en todas las funciones de su campo de acción académico y declaran como implica en los contextos del ejercicio de la profesión docente en orden de prioridad las siguientes necesidades formativas: Pedagogía Básica 82,4%, Didáctica específica 58,8%, Comunicación y Acción Comunicativa 35,5%, e Investigación educativa 64,7%.

2.1.3 Resultados de las entrevistas

Se aplicó a los 12 gestores académicos (100% de los coordinadores de la carrera), seleccionados con el objetivo de favorecer la producción de un discurso conversacional, con una línea argumental, relacionada con la formación pedagógica del profesor que imparte docencia en la Carrera de Enfermería. El objetivo de la entrevista está relacionado con los fenómenos relativos a las necesidades de formación pedagógica que se manifiestan en las prácticas de los docentes de la carrera. (Anexo 3)

Entre los aspectos que resaltaron en la entrevista los docentes gestores de la Carrera de enfermería señalan:

- Que los docentes de la carrera durante el ejercicio de la academia demuestran poca precisión en la concepción y vínculo entre los objetivos con alcance instructivo y educativo.
- Demuestran escaso dominio para identificar los problemas profesionales vinculados a las asignaturas que imparten.
- Manifiestan que los docentes de la carrera tienen desconocimiento sobre tendencias Pedagógicas y su expresión en la educación superior, y en su formación como docentes en la Carrera de Enfermería.

- Los docentes reconocen la lógica del método de la profesión, pero manifiestan que no lo aplican durante el proceso de formación de los profesionales de la carrera, porque no han tenido formación pedagógica que les posibilite enseñarlo.

2.1.4 Observación a clases

Se realizaron las observaciones a clases a los docentes de la carrera (población es igual a muestra), en las mismas se observa que los docentes no demuestran dominio de la pedagogía, sus leyes, principios y categorías para que los estudiantes aprendan a aprender, demostrándose fallas en el proceso formativo en la carrera. Para ello se utilizó una guía de observación. (Anexo 4)

Las observaciones fueron planificadas en algunos casos para posibilitar que tuviera lugar una selección más precisa del tipo de clases que se va a observar y en otras no se consideró la planificación, con vista a detectar aquellos profesores que no preparan sus clases y quienes alteran su comportamiento habitual cuando saben que van a ser observados, lo anterior permitió valorar el tratamiento que durante el proceso de planeación hace el docente de las categorías pedagógicas y como desde ella se contribuye a la instrucción y a la educación.

Se devela en la observación a clases debilidades en la formación pedagógica de los profesores en ejercicio de la Carrera de Enfermería, expresado en el manejo de las leyes, principios y categorías de la pedagogía como sustento del proceso formativo en la carrera.

Con el objetivo de profundizar en el diagnóstico de la formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería se le consultó a enfermeros mediante un grupo de discusión en línea la necesidad de formar al docente de la carrera pedagógicamente desde la lógica del método de la profesión (Anexo 5), resultado de ello todos los enfermeros en línea reconocen que es necesaria la formación pedagógica para tales fines pero que ellos no fueron preparados para enseñar en la carrera a través del método de la profesión, ello confirma lo relacionado con la importancia de la investigación.

2.1.5 Análisis documental

Fueron consultados los documentos legislativos de la Educación Superior en el Ecuador. Este método permitió, además de obtener información, contrastar y verificar la relación entre los resultados obtenidos y los planificados, analizar los documentos a través de una guía, (Anexo 6).

Los documentos analizados fueron los legislativos referido a la Ley Orgánica de Educación Superior y el Reglamento Académico de grado y posgrado con el objetivo de encontrar lo establecido para la formación continua de los docentes universitarios en el Ecuador, quedando establecida su regulación en el artículo 85 de la Resolución de la Ley Orgánica, que establece que la formación continua es parte de la Educación Continua y tiene salida por la Vinculación, no es contemplada como formación de posgrado.

Se revisaron los Reglamento de grado y posgrado de la Universidad de Guayaquil, donde se determinaron las modalidades que se podían implementar en la propuesta respaldada en la política institucional para su planteamiento, organización, ejecución, financiamiento y aprobación, ello se plasma en el estatuto Orgánico de la Universidad.

La propuesta encuentra su espacio también en el Buen Vivir del Ecuador ya que aporta a la potenciación y desarrollo del Capital Humano y cumple con el objetivo del diálogo de saberes interculturales y está declarado en la misión de la universidad de Guayaquil, encontrándose la actividad en la unidad ejecutora de Educación Continua, en el área de vinculación con la comunidad.

Se revisó el documento oficial de la universidad referido a la evaluación general del docente con el objetivo de encontrar referencias sobre el lugar de la formación en el desempeño docente, no encontrándose valoraciones en ellas sobre la formación docente que debe realizar el docente en cada periodo evaluativo. Todos los documentos revisados confirman la reglamentación de la formación continua y la posibilidad en el Ecuador para su desarrollo.

2.1.6 La Triangulación de las encuestas, observaciones y entrevistas

La información obtenida de las encuestas, entrevistas y observaciones realizadas a los docentes de la Carrera de Enfermería de la Universidad de Guayaquil permitió ampliar la posibilidad de análisis, así como la discusión de los resultados y la caracterización del campo de acción pedagógico.

Los resultados presentan las siguientes regularidades en los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería:

Menor nivel de desarrollo en formación pedagógica en relación a la académica, lo que no promueve el relacionamiento de la ciencia del cuidado, con la pedagogía, para que los docentes de la carrera aprendan a enseñar la lógica del método de la profesión.

Las alternativas de formación continua en que se inserta el docente son predominantemente de la rama del saber, descuidando así la formación pedagógica, necesaria para el ejercicio de la docencia. Por tanto, no se aprecia que se inserten en alternativas formativas pedagógicas y a fines necesarias para los contextos docentes asistenciales donde se desempeñan los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería.

Los cursos a los que han asistido no siempre han contribuido a la formación docente.

Expresan la necesidad de profundizar en la formación pedagógica de la Carrera de Enfermería, en dependencia de la lógica científica del método de la profesión.

2.2 Caracterización de la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería

Para desarrollar la caracterización se asumió como referente de la formación continua los documentos de organizaciones internacionales, de universidades a nivel internacional y las ecuatorianas, los resultados reflejados en diferentes documentos legislativos del Ecuador y trabajos socializados mediante eventos científicos, publicaciones e intercambios de experiencias realizados con las Escuelas de Enfermería de centros de Educación Superior Ecuatorianos.

En relación a ello la UNESCO (2013), manifiesta que la mayoría de los programas de educación continua, para los docentes universitarios han estado diseñados para resolver problemas a corto plazo, es decir, priorizan la solución de los problemas más acuciantes e inmediatos sin una visión de largo plazo. Así se resalta en las políticas docentes, que subrayan como desafío la formación docente y su profesionalización.

El Sistema de Educación Superior del Ecuador, amparado en el nuevo marco legal de la Constitución Política de la República del 2008 y en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), facilita los procesos de formación de posgrado con titulación de especialidad y maestría de diferentes ramas del saber, con modalidad presencial y virtual, al ser reconocidos por la Secretaria Nacional de Educación de Ciencia y Tecnología (SENESCYT 2013), que sin duda atiende parcialmente el encargo social.

La formación continua en Ecuador no se contempla como posgrado como ocurre en la mayoría de los países y Sistemas de Educación Superior a nivel internacional, se encuentra regulada así en la Resolución (RES-PPC_SE-13-No 051-2013, del artículo 17 del Reglamento General en el artículo 85 de la LOES, 2010: 88), como educación continua y el Reglamento Académico de Grado y Posgrado que norma lo relacionado con los programas de educación continua y cursos de vinculación con la sociedad, así como los cursos de educación continua avanzada para el caso específico del Ecuador.

Entre otros documentos revisados se encuentran el Plan Nacional de Desarrollo, el contenido curricular de la Carrera de Enfermería, documentos referidos a la evaluación de desempeño de los docentes de la carrera donde se encuentran informaciones sobre la formación continua que en el periodo debe cursar el docente y como debe ser valorado en función de su desarrollo profesional en el periodo evaluado, para que contribuya a futuras planificaciones de la formación continua del docente, por ello del análisis de ese documento se pudo constatar que la evaluación anual no le presta la debida atención a la valoración que requiere la formación que debe recibir en el periodo el docente para la mejora de su desempeño, entre las que se encuentra la formación pedagógica.

El análisis de estos documentos permitió encontrar entre las características fundamentales de la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería las siguientes:

Se aprecia como tendencia priorizar la formación en la rama del saber. Es decir, la enfermería y su actualización con carácter fundamentalmente asistencial y comunitario. Y aunque en el perfil del profesional se declara la función docente en este profesional no reciben formación en esa dirección durante su formación profesional.

Cuando se insertan en la actividad docente no se aprecian alternativas formativas en el área del saber pedagógico con carácter intencionado que los prepare para el ejercicio de la docencia en la carrera.

Se aprecia que la formación continua que se desarrolla fundamentalmente en forma de talleres y algunos diplomados en docencia universitaria y el contenido de dichas ofertas formativas es producto del trabajo de investigaciones en algunas instituciones universitarias y escuelas de enfermería en el país, que están condicionadas por su contexto y que luego son implementadas en la formación continua que se imparte por estos centros. No obstante no hay referencias de que esa formación continua ha sido articulada para ver si la misma responde a las necesidades de los profesores y a lo que demandan las instituciones universitarias para mejorar la preparación docente.

En revisión de artículos científicos publicados en universidades ecuatorianas donde existen Escuelas de Enfermería no se encontraron publicaciones que aborden el proceso de formación de la enfermería, desde la lógica del método de la profesión. Sin embargo, esta exigencia, se plantea desde los inicios de la formación de enfermeros, por tal motivo los docentes de la Carrera de Enfermería, deben formarse en esta relación para aprender a enseñar el método de la profesión con mayor pertinencia.

Se comparte el criterio de que existen diferentes modalidades de formación continua para los docentes de la carrera de Enfermería en los últimos años en las Escuelas de Enfermería ecuatorianas, donde se constatan experiencias muy valiosas; pero en ocasiones no se enfrentan con el rigor requerido los análisis y

valoraciones acerca de las posibilidades para su perfeccionamiento constante, desde un estudio crítico de los resultados de la formación ofrecida y las expectativas del docente con el objetivo de contribuir de manera más acertada al perfeccionamiento de la formación del Enfermero.

Es necesario cada vez con mayor precisión retroalimentar los resultados de la formación continua en Ciencias Pedagógicas y afines y tener en cuenta la satisfacción de los docentes para que participen y así garantizar su constante formación y actualización en esta dimensión de la formación continua.

Los elementos con anterioridad expresados permiten determinar cómo fortalezas en los docentes de la Carrera de Enfermería para insertarse en alternativas de formación pedagógica continua que les posibilite formarse para el ejercicio de la formación docente con mayor pertinencia las siguientes;

- ✓ Existencia de docentes asistenciales que ejercen la docencia por más de 10 años.
- ✓ La legislación vigente en la actualidad en el sistema universitario y en el Sistema de Salud, que exige y posibilita la inserción de ellos en la formación continua.
- ✓ La necesidad manifiesta por parte de los docentes de insertarse en la formación pedagógica.
- ✓ El apoyo institucional a la formación continua.
- ✓ La existencia de doctores en ciencias pedagógicas o afines, que pueden asumir la docencia de la formación continua.
- ✓ El método de la profesión (el proceso de atención de enfermería), promueve el pensamiento independiente (acciones dependientes interdependientes independientes), en los enfermeros, lo que permite solucionar problemas de su competencia de manera independiente, esta última debe ser una cualidad del enfermero, por tanto ello constituye una fortaleza si se inserta en alternativas de formación pedagógica para aprender a enseñar desde la lógica del método de la profesión a los estudiantes en formación a resolver problemas de la profesión.
- ✓ El método de la profesión del Enfermero lo prepara para valorar, diagnosticar y resolver problemas de su pertinencia, se apoya en ellos para formarse pedagógicamente, el método de la profesión lo permite, está en sus modos de

actuación como enfermero, las potencialidades que el método le aporta para prepararse pedagógicamente utilizando métodos de enseñanza activa e independiente.

- ✓ Si se forma pedagógicamente aprende a utilizar la lógica del método de la profesión para su desarrollo como docente. Por ello, si se inserta en alternativas de formación pedagógica se prepara para utilizar métodos activos de enseñanza teniendo como sustento el método de la profesión.
- ✓ Puede ordenar la formación pedagógica sobre la base del método de la profesión. Sustento para mejorar el proceso formativo del enfermero en que participa como docente de manera consciente.

Limitaciones.

- ✓ Los Enfermeros que ejercen como docentes de la carrera no fueron preparados para tales fines.
- ✓ Heterogeneidad del claustro. Existen profesionales de otras Ciencias de la Salud que ejercen docencia de enfermería.
- ✓ Los planes de estudio en las Ciencias de Enfermería en el Ecuador no tienen declarados los problemas profesionales, y al considerarse los problemas profesionales un elemento esencial en las alternativas pedagógicas que se propongan para la formación profesional, el docente sin formación pedagógica tiene limitaciones para articular los métodos de la profesión y los métodos de enseñanza.
- ✓ En ocasiones disponibilidad de tiempo al cumplir algunos docentes de la carrera funciones asistenciales y funciones docentes

Los elementos con anterioridad expuestos, unido a los fundamentos teóricos abordados en el capítulo primero sustentan la necesidad de formar pedagógicamente a los docentes de la Carrera de Enfermería para que aprendan a enseñar desde la lógica del método de la profesión y se contribuya a la formación de los enfermeros que requiere la sociedad actual.

2.3 Fundamentos de la propuesta

La propuesta tiene como base teórica y metodológica la Teoría del Conocimiento Científico, al considerar la práctica social como principio y fin de la realidad, la representación de la relación entre individuo y medio social en un proceso histórico concreto como máxima de cualquier empeño docente donde el hombre transforma al mundo en la medida en que se transforma a sí mismo. En el caso de la actual investigación mediante la formación continua del docente de la Carrera de Enfermería, se contribuye a la profesionalización del mismo, con el fin de formarlo para conducir el proceso de formación de los profesionales según las demandas sociales. Constituye tal empeño un reto en la formación pedagógica de los docentes de la carrera mediante la lógica de la profesión para que ellos aprendan a enseñar desde el método de la profesión, lo que enriquece la cultura general del docente y su espiritualidad en función de su actuación pedagógica. En la propuesta se fortalece la formación continua del docente, su desarrollo como profesional y como individuo social.

Fundamentos psicopedagógicos Se contextualizan estos fundamentos en la formación pedagógica del docente de la carrera mediante la lógica del método de la profesión, lo que se materializa en las fases y acciones del método para el diseño de la formación pedagógica, en un sistema compuesto por tres subsistemas; el subsistema de formación básica, el subsistema de formación actualizada y el subsistema de innovación pedagógica, así como las formas mediante las cuales se materializa cada subsistema, contribuyendo el mismo a enriquecer y desarrollar nuevos conocimientos de las Ciencias Pedagógicas para que los docentes aprendan a enseñar el método de la profesión mediante la teorización pedagógica de formas más simples a más complejas articuladas entre sí.

Las formas utilizadas para la realización del sistema y cada uno de sus subsistemas son los talleres, las tutorías y prácticas docentes donde los docentes en formación que participan en ellas profundizan en los niveles de aprendizaje por medio de la participación activa, consciente en las tres formas diseñadas para la formación pedagógica de los docentes de la carrera, imprimiéndole su estilo propio

y ritmo de trabajo en grupo e individual, las características personales y colectivas de ellos durante el proceso formativo en que participan, así como su nivel de aprendizaje individual y colectivo en la realización tanto del análisis crítico de los contenidos pedagógicos en cada subsistema y su articulación con la lógica del método de la profesión para que los docentes aprendan a enseñarlo y se incentive en ellos el desarrollo de investigaciones vinculadas a la mejora de sus prácticas docentes, profundizando mediante la formación pedagógica en la teoría y la práctica, convirtiéndose el docente de la carrera en el objeto y sujeto de su propio aprendizaje de manera consciente en la medida que reconoce las carencias teórico prácticas que tiene para su actuación docente.

Los postulados de Vygotsky propician potenciar la educación como vía del desarrollo de la independencia del ser humano, aspecto que en la propuesta se desarrolla mediante la formación de contenido pedagógico; es importante el papel de los docentes de la Carrera de Enfermería en el análisis de las categorías pedagógicas, sus leyes y principios y como dicha formación contribuye a la transformación teórica-práctica, del docente para la mejora de su actuación en la carrera desde la lógica del método de la profesión, lo que propicia cambios cuantitativos y cualitativos en sus prácticas docentes.

Durante la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería desde la lógica del método de la profesión se potencia el aprendizaje colaborativo de ellos, donde cada vez es más necesario el desarrollo del papel mediador y orientador del docente durante el aprendizaje, convirtiéndose en aprendiz de sus colegas durante la formación pedagógica, es decir, durante el aprendizaje todos aprenden de todos.

Se expresa el principio de la unidad de la psiquis y la actividad, el cual plantea que la psiquis y la conciencia surgen en la actividad socio histórica del ser humano y la regula y se manifiesta en ella, lo que posibilita mediante la formación pedagógica posibilitar al docente la asimilación de herramientas teóricas y prácticas que enriquezcan su actuación desde la lógica del método de la profesión. Se sustenta la propuesta en la teoría histórica cultural y se asumen los principios y postulados de esta teoría y de su máximo representante L. S. Vygotsky. Desde esta

perspectiva al conformar los subsistemas se tiene en cuenta las fases (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) y acciones del método de la profesión durante la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería.

Se consideran los factores biológicos y sociales en su interacción como premisa del desarrollo y lo psicológico como una prioridad para entender y transformar el proceso docente en la formación continua, así como potencia el aprendizaje entre pares, como elemento desarrollador del aprendizaje colaborativo que debe predominar en la formación continua.

En el diseño de cada subsistema del sistema propuesto para la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería se tiene en cuenta el carácter mediatizado de la psiquis humana, en la que subyace la génesis de la principal función de la personalidad, la autorregulación, y su papel en la transformación de la psiquis, donde tiene como esencia la unidad de lo afectivo, lo cognitivo y lo volitivo.

Un estudio más detallado mediante las fases del método de la profesión durante la formación pedagógica del docente de la carrera en cada subsistema permite clarificar la lógica del método y su articulación con otros de las Ciencias Pedagógicas en función de depurar las alternativas formativas que conforman el sistema. La propuesta tiene en cuenta la necesidad de determinar el estado actual de la formación para poder establecer como la formación contribuye a estrechar la brecha existente entre la zona de desarrollo actual y la deseada o potencial. Lo que se puede traducir en mediar para enseñar a aprender según Vygotsky, al distinguir dos clases de instrumentos mediadores, en función del tipo de actividad: la herramienta y los signos (principio estímulo respuesta), (que modifica a la persona que lo utiliza como mediador). Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un componente de la cultura y actúa como mediador en las acciones, en tal sentido la formación pedagógica es la vía que se utiliza para transformar y enriquecer los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación que el docente requiere para interactuar y transformar su entorno.

En la propuesta de la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería los fundamentos didácticos permiten garantizar el aprendizaje y auto-aprendizaje incesante desde la óptica de la formación continua, donde mediante los subsistemas declarados en el sistema el docente se actualiza y profundiza en los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación que son resultado del desarrollo constante de la ciencia y la tecnología actual, porque las alternativas que contribuyen a las formas de realización del sistema tienen en cuenta las categorías didácticas.

A su vez, en la formación pedagógica cualquiera que sea la forma en que se estructure la formación debe estar concebida en función de las demandas sociales. Por tanto, la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería está sustentada en el cumplimiento de las leyes, principios y las categorías de la didáctica. En la investigación se tienen en cuenta las leyes de la didáctica; la primera al expresar la relación entre el problema, el objeto y el objetivo permite avanzar en el estudio de manera científicamente fundamentada. En el caso de esta investigación posibilita garantizar la calidad y pertinencia del proceso formativo en cada modalidad de formación continua utilizada en el sistema propuesto y la relación directa de sus resultados con la actuación pedagógica de los docentes.

La segunda ley de la didáctica fortalece la unidad entre el objetivo (transformación que se debe alcanzar en la formación permanente del profesor de manera progresiva en cada una de las propuestas de formación continua) y el contenido (que se adecua a las necesidades de formación docente en cada forma utilizada), así como la correspondencia con el resto de sus componentes, con el objetivo de cada uno de los subsistemas y así el del sistema en su conjunto.

Por tanto, las diferentes fases y acciones del método de la profesión del enfermero, la relación entre el objetivo y el método de la profesión determina la dinámica del proceso de formación pedagógica del docente de la carrera. El método es la estructura interna del proceso de formación pedagógica, donde los docentes participan con sus criterios en la adecuación de los contenidos que reciben y sus necesidades formativas, lo que eleva el compromiso y existe una

mayor concientización durante la formación por la asimilación individual y colectiva, por los métodos que se utilizan para incentivar la formación continua propuesta.

Entre los principios didácticos que sustentan la investigación se encuentra el carácter educativo y científico de la enseñanza, el que obtiene su expresión en el proceso de instrucción y educación mediante el cual los docentes realizan su formación pedagógica, como la actividad fundamental de su labor pedagógica. Este principio es portador de la científicidad del proceso de formación en este nivel de enseñanza y a su vez permite que se resuelvan durante el aprendizaje las contradicciones que en él surjan, por lo que se acerca cada vez más a las demandas de la propia realidad educativa en la carrera

El objetivo de la formación pedagógica está orientado a preparar al docente para que perfeccione su labor y sea superior la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el que participa, contribuyendo a la formación de los profesionales que en la carrera se preparan para dar respuesta a las exigencias de la sociedad. El principio de la sistematización de la enseñanza: en la actual investigación está orientado al logro de la formación pedagógica para que el proceso de enseñanza aprendizaje a este nivel se perfeccione. Se aprecia la materialización del principio cuando se estructuran y ordenan las modalidades formativas y se determinan el objetivo y el contenido de la formación pedagógica para cada subsistema, así como las fases y acciones que se utilizarán en la misma según la lógica del método de la profesión. El principio de la relación entre la teoría y la práctica se propicia en la formación pedagógica en dos direcciones, en la referida al desarrollo de la Ciencias Pedagógicas y su actualización, donde el docente insertado en la formación continua adquiere y actualiza contenidos pedagógicos y didácticos que le permiten enriquecer su actuación docente desde la lógica del método de la profesión, y así es capaz de desarrollar su práctica docente sobre la base de todo el conocimiento adquirido de manera teórica y práctica en la formación recibida y por otro lado, adquiere conocimientos, habilidades, destrezas y modos de actuación pedagógicos que enriquecen su práctica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la Carrera de Enfermería.

En el caso de las formas utilizadas en cada subsistema propuesto se determina el sistema de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación en los que se profundiza en función de lograr las transformaciones requeridas mediante el proceso de formación pedagógica que se desarrolla con los docentes de la carrera. Teniendo en cuenta los argumentos anteriores se puede inferir que para el cumplimiento de las fases y acciones para cada subsistema, así como las condiciones que se le atribuyen a la acción formativa para que se materialice el objetivo propuesto, es necesario determinar para cada acción formativa los niveles de asimilación y apropiación de los contenidos necesarios, para contribuir a la actualización pedagógica del docente insertado en la alternativa pedagógica según niveles de complejidad, lo que a su vez potencia la autonomía y la creatividad del docente y conducirá a la investigación con el fin de resolver los problemas que se le presentan en su práctica docente.

Los métodos, formas y medios que se utilizan se caracterizan por ser productivos, motivadores, desarrolladores de la adecuada comunicación interpersonal que requiere el proceso formativo en la actualidad, encaminado a potenciar el enfoque holístico, sistémico, flexible, problémico, contextualizado y creativo de la enseñanza generadora de habilidades y modos de actuación coherentes con las exigencias sociales a las Carreras de Enfermería.

Las formas de evaluación que se utilizan en los talleres, tutorías y prácticas docentes dan respuesta a la enseñanza problematizadora que caracteriza este nivel de formación continua y contribuyen a resolver las situaciones que se presentan en la práctica docente, con énfasis en la auto formación y la formación colaborativa, resultado del debate de manera conjunta de diferentes puntos de vista sobre el objeto de evaluación, lo que enriquece el acervo profesional y cultural de los que participan en la formación pedagógica

Los fundamentos con anterioridad expresados se refuerzan con los fundamentos sociológicos que destacan el vínculo teoría-práctica como elemento clave para la formación profesional, con énfasis en la lógica del método de la profesión. El resultado esperado es la creación del capital intelectual que necesita la Enfermería para convertirse en profesionales pertinentes con el contexto asistencial, educativo

y comunitario donde demostrará sus modos de actuación como profesional de la Enfermería.

El sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería para el tratamiento de contenidos pedagógicos que posibiliten que el docente aprenda a enseñar el método de la profesión, expone el problema asociado al dominio de la lógica del método asistencial y comunitario como saber esencial de la profesión; por tanto, el enfoque social del problema profesional se incluye como referente en la toma de decisiones del enfermero en su práctica asistencial mediante el dominio de las fases y acciones del método de la profesión y el carácter pedagógico de las acciones formativas pedagógicas al promover la interacción entre el desarrollo científico técnico y las implicaciones de estos conocimientos en el contexto socio profesional, para contribuir a comprender y asumir su responsabilidad en la formación del Enfermero.

Se incluye en este fundamento la orientación grupal de las alternativas formativas para romper las barreras que pueden aún caracterizar la Educación en Enfermería desde la pedagogía tradicional y especializada. De esta condición se deriva el reto de que este proceso pueda integrar a nivel personal y grupal los aprendizajes cognitivo, procedimental y actitudinal, que se generan en cada actividad para responder desde una proyección didáctica coherente a las demandas formativas del Enfermero, tanto personales como laborales y sociales.

2.4 Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería

La autora de esta investigación como expresa en el capítulo primero de este documento, comparte el criterio dado por Valle, D. (2012) y a partir de ello estructura el sistema propuesto para la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería considerando la lógica del método de la profesión de la Enfermería, como elemento esencial del mismo, ya que él aporta a la lógica del sistema para la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería.

El sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería sustentado en la lógica del método de la profesión contempla las fases del mismo descritas por la mayoría de los autores que abordan la temática, a los que se hizo referencia en este documento en el epígrafe 1.3 del capítulo primero de la actual investigación. La autora comparte el criterio de Iyer, P. (1998) pero asume como fases del método de la profesión; el diagnóstico (valoración incluida en este), la planeación, la intervención (ejecución), y la evaluación, las que son asumidas por la autora de la actual investigación para conformar la propuesta.

Estas fases y acciones en la propuesta de sistema contribuyen a la estructuración de los subsistemas, es decir, las fases del método de la profesión apoyan desde su lógica la formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería. La autora de la actual investigación considera que la fase de valoración puede fusionarse con la de diagnóstico para la propuesta del sistema de formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería.

El Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería que se propone en la investigación está conformado por tres subsistemas: Subsistema de Formación Pedagógica Básica, el Subsistema de Actualización Pedagógica y el Subsistema de Innovación Pedagógica. (Anexo 17) Objetivo general del sistema es: Contribuir a la formación pedagógica de docentes en la Carrera de Enfermería desde la lógica del método de la profesión.

Las características del sistema consisten en que el mismo se identifica por su intencionalidad, flexibilidad y contextualización, las que se precisan en que:

La intencionalidad del sistema descansa en la formación pedagógica con carácter sistémico, integrado y flexible de los conocimientos, habilidades, y valores requeridos por los docentes de la carrera, para desde la lógica del método de la profesión formarse de manera escalonada, partiendo del diagnóstico de necesidades para el ejercicio de la docencia en la carrera y transitando por las fases del método de la profesión.

La flexibilidad del sistema está en que los contenidos pedagógicos que se abordan en cada subsistema permiten pasar de un nivel de formación a otro de acuerdo a las necesidades que se determinan en el contexto de formación de los

docentes de la Carrera de Enfermería, lo que posibilita que el sistema esté abierto a las necesidades institucionales, sociales y personales de los docentes de la Carrera de Enfermería. Ello está condicionado por las exigencias de cambio determinadas por la institución, los docentes y los requerimientos de la propia formación.

La contextualización del sistema, está determinada por la necesidad de articular en cada subsistema de la formación pedagógica el método de la profesión como contenido y los propios métodos de enseñanza, así como los métodos de la profesión vistos como métodos de enseñanza aprendizaje en sus diferentes fases en articulación con las necesidades formativas pedagógicas del enfermero que ejerce docencia, y las requeridas para la transformación de sus prácticas docentes manifiestas en los escenarios educativos y laborales y en el contexto comunitario en los que ellos contribuyen a la formación del profesional de enfermería.

2.4.1 Subsistemas del Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería

Se establecen los subsistemas de formación pedagógica jerárquicamente estructurados en función del diagnóstico realizado, estos niveles se ejecutan dependiendo uno del otro. Dentro de cada subsistema están descritas las fases de diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación según grado de complejidad de los contenidos pedagógicos de cada subsistema y en cada uno de ellos se organiza su realización según las fases con anterioridad declaradas.

I. Subsistema de formación pedagógica básica.

Objetivo. Contribuir a la formación pedagógica básica para los docentes de la Carrera de Enfermería.

Este subsistema se distingue por los contenidos pedagógicos generales que requiere el docente de la Carrera de Enfermería para aprender a enseñar desde la lógica del método de la profesión. Por lo que su contenido fundamental es la Pedagogía, sus leyes, principios y categorías. Los contenidos, métodos, formas y evaluación que se utilicen deben contribuir a que los docentes que participan en esta formación logren articular la relación existente entre la Enfermería y la

Pedagogía como ciencia para así dar cumplimiento al objetivo del subsistema. (Anexo 17).

II. Subsistema de actualización pedagógica

Objetivo. Contribuir a la actualización pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería

En función del diagnóstico realizado se viabilizará la entrada de los docentes a este subsistema en dependencia de las necesidades de formación particulares, es decir, aquellos que tengan una formación pedagógica básica pueden pasar a este sin necesidad de pasar el primero. Por otra parte, en casos de que no se diagnostique un nivel de formación pedagógica básico deben cursar las ofertas de los subsistemas de manera escalonada. Los contenidos, métodos, formas y evaluación que se utilicen deben contribuir a que los docentes que participan en esta formación logren articular la relación dialéctica existente entre el objeto de la Pedagogía y el objeto de la profesión que se refleja como contenido de la enseñanza.

En este subsistema se pretende lograr una profundización de los contenidos tratados en el subsistema anterior que se fundamenta en la integración de los métodos de la Enfermería con los de la enseñanza, siguiendo los criterios manifestados en las ideas planteadas en el sistema. Lo cual implica que los docentes se apropien del método de la profesión como contenido y método de enseñanza a partir de la lógica que imbrica a ambos en un mismo proceso, el de enseñanza aprendizaje.

III. Subsistema de Innovación Pedagógica

Objetivo. Contribuir a la formación del proceso de investigación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería sobre la base de las categorías de la investigación pedagógica, y sus resultados con vista a innovar y transformar los modos de actuación pedagógicos en los docentes de la Carrera de Enfermería.

Los contenidos, métodos, formas y evaluación que se utilicen en este subsistema deben contribuir a que los docentes que participan en esta formación logren mediante la escritura de un artículo científico demostrar que la Enfermera docente de la salud es transformadora de su práctica docente.

Se trata en este caso de que los docentes logren convertir sus conocimientos y habilidades (desarrolladas en los niveles precedentes) en un accionar innovador que les permita desarrollar su labor en la enseñanza del método de la profesión, en sus distintas fases e incorporar una actitud reflexiva e indagadora en la formación del profesional de Enfermería.

Cada uno de los tres subsistemas se organiza teniendo en cuenta las fases de diagnóstico, planificación, implementación (ejecución), y evaluación. Ellas tienen como condición dar cumplimiento al objetivo de cada subsistema que en su integración y contribuyen al cumplimiento del objetivo del sistema de formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería. Las fases permiten organizar las acciones y la complejidad de los contenidos, así como las formas que se utilicen para integrar de manera gradual la lógica del método de la profesión con los métodos de enseñanza durante los tres subsistemas que conforman la propuesta.

I. **La fase de diagnóstico**, tiene como objetivo diagnosticar las necesidades de formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería. Constituye el punto de partida para determinar las necesidades, los contenidos y la estructura que asumirá para la formación pedagógica, así como la determinación de las formas de su realización. Este proceso de determinación de necesidades es complejo, por todas las acciones que en principio implica; así deberá explorar, identificar, reconocer, estructurar, diagnosticar, priorizar y deben acometerse partiendo del análisis de los objetivos que se persiguen con la formación pedagógica que se propone. Ello define el estado actual de la formación pedagógica y traza alternativas que contribuyan a salvar la distancia existente entre el estado actual y el deseado en la formación pedagógica del docente. Para ello se aplican instrumentos, se sugieren entrevista a gestores académicos, encuestas y observación a clases, pueden ser utilizadas otras técnicas en caso de que sea requerido.

Luego permite la determinación de los contenidos pedagógicos de cada subsistema. Así como la ubicación de los docentes de la carrera por subsistema según sus necesidades formativas. Si el diagnóstico devela insuficiente formación

pedagógica en los docentes debe insertarse en el subsistema de Formación Pedagógica Básica, si se devela que los docentes han cursado formación básica puede insertarse en el subsistema de actualización y si tiene conocimientos de estos dos subsistemas puede insertarse en el de innovación, con el objetivo de formarse para investigar y transformar sus prácticas docentes. El docente debe estar preparado para enseñar al estudiante la valoración y diagnóstico de las acciones de su actuación profesional.

Los docentes para insertarse en el subsistema segundo y tercero deben avalar haber vencido los contenidos de los subsistemas precedentes. En el caso de que los profesores de la carrera que no hayan recibido ninguna formación pedagógica es requisito transitar por los tres niveles formativos, es decir, del básico al tercer subsistema.

II. La fase de planificación tiene como objetivo diseñar la formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería, con las siguientes acciones:

1. Confección del programa analítico de formación básica, actualización e innovación pedagógica, para los docentes de la Carrera de Enfermería según la lógica del método de la profesión articulando la lógica del método de la profesión con los métodos de enseñanza aprendizaje.
2. Determinación de las formas de implementación de la formación básica, la actualización y la innovación pedagógica para los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería, se sugiere utilizar fundamentalmente (los talleres, las tutorías y la práctica docente), ellas se seleccionan teniendo en cuenta el diagnóstico (la observación, encuestas a profesores y entrevistas a docentes con funciones académicas, y otras requeridas) realizado y los documentos que norman las formas de formación continuas en las instituciones de educación superior, que tiene sus características para cada país.
3. Organización de las condiciones académicas, así como elementos de infraestructura requeridos para la realización de la formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería.

4. Selección de los espacios hospitalarios y comunitarios para la implementación del sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería.

5. Confección de los documentos reglamentados por la institución para este tipo de formación.

6. Selección y preparación los materiales, equipos y otros recursos materiales, laborales o financieros requeridos para la realización de cada una de las propuestas formativas.

7. Elaboración de los documentos y otras evidencias requeridas por la institución y participantes que avalen el nivel de formación alcanzado. Esta acción garantiza con anterioridad todas las condiciones materiales, laborales y financieras requeridas para el funcionamiento de cada subsistema, lo que garantiza el carácter sistémico, flexible, intencionado y contextualizado del mismo. Es condición necesaria para la intervención pedagógica y así contribuir a la formación que requieren los docentes de la carrera para la mejora del desempeño docente. Estas acciones deben propiciar que el docente enseñe como planificar la intervención para el ejercicio de la profesión.

III. La fase de Intervención (ejecución) tiene como objetivo aplicar el Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería. Para ello se presentan las siguientes acciones.

1. Ejecución de los subsistemas del sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería. (talleres, tutorías y prácticas docentes según invariantes de contenido). Para cada subsistema se determina el docente que imparte las acciones formativas y el coordinador.

2. Consideración de requisitos para el docente a impartir cada subsistema. En el caso del subsistema de Formación Pedagógica Básica el docente que imparte el curso debe tener grado científico de doctor o título académico de máster en Educación, como mínimo cinco años en la docencia universitaria y categoría docente superior. Para el caso del subsistema de Actualización Pedagógica debe tener grado científico de doctor o título académico de Docencia Universitaria. Como mínimo seis años de experiencia en la Educación Superior y categoría

docente superior. Para el caso del subsistema de Innovación Pedagógica debe tener grado científico de doctor en ciencias, como mínimo diez años en la docencia universitaria y ser docente investigador.

3. En el caso del coordinador de cada uno de los subsistemas debe ser el propio investigador o un coordinador de la Carrera de Enfermería con funciones directivas o de gestión académica con el objetivo de garantizar la realización de cada una de las propuestas formativas y representar a la institución con el fin de garantizar el apoyo material logístico o de cualquier otra índole que deba posibilitar la institución educativa donde se implementa el sistema formativo con el objetivo de garantizar su realización, socialización y retroalimentación para la mejora de la actuación docente en la carrera antes y después de la realización de las alternativas formativas.

4. Organización de la formación pedagógica contemplada en cada subsistema y su integración y coherencia con el sistema, así como la expresión en la formación pedagógica de la lógica del método de la profesión de enfermería articulado con la lógica de los métodos de enseñanza-aprendizaje.

5. Realización de las prácticas docentes como forma de aplicación del método de la profesión en la formación pedagógica de los docentes de la enfermería.

6. Integración de los resultados en los espacios de la comunidad universitaria, hospitalaria, y comunitarias en la realización de la formación pedagógica de los docentes de la carrera en la realización de cada uno de los subsistemas.

7. Socialización de los resultados obtenidos en la formación pedagógica contemplada en cada subsistema.

8. En esta fase el docente debe enseñar la intervención eficaz en el ejercicio de la profesión mediante la utilización de casos de estudio de la profesión.

IV. La fase de Evaluación tiene como objetivo valorar el cumplimiento de la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería en los escenarios de la práctica docente.

Es importante destacar que esta fase juega un rol importante para la mejora del sistema y sus partes integrantes. Tendrá en cuenta la evaluación de los participantes según las normativas de la formación continua establecidas en la

institución educativa que la ofrece. Por tanto, debe garantizar una evaluación sumativa y formativa. Es a criterio del docente que imparte los contenidos de cada subsistema elaborar alternativas evaluativas que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes teniendo en cuenta la lógica del método de la profesión y su articulación con los métodos de enseñanza aprendizaje que se manifieste en la solución de problemas de la profesión.

Por otro lado esta fase debe propiciar la evaluación de cada subsistema y del sistema en su conjunto para garantizar su mejora sistemática. Ello debe reflejarse en una valoración cuantitativa y cualitativa que debe realizarse al concluir cada subsistema, destacando las fortalezas, debilidades y recomendaciones de todos los involucrados como condición para la elaboración de un plan de mejora que se utilice para el perfeccionamiento del sistema.

El responsable de elaborar y entregar esa valoración al directivo académico encargado de la formación continua de la institución debe ser el coordinador del subsistema y de no existir el profesor del subsistema y entregarlo con la documentación oficial requerida por la institución de Educación Superior que ofrece la formación pedagógica a los docentes de la Carrera de Enfermería con el objetivo de garantizar los elementos que a continuación se enumeran:

1. Control de la actividad individual y grupal en los docentes de acuerdo a la a la formación pedagógica recibida.
2. Comprobar la formación pedagógica de los docentes en los contextos académicos universitarios, hospitalarios y comunitarios donde se realiza la docencia de enfermería con particularidad en las fases del método de la profesión y su integración con los métodos de enseñanza (tanto como contenido así como en su funcionamiento como métodos de enseñanza propiamente dicho).
3. Socializar los resultados de las formas de implementación del sistema en los docentes de la Carrera de Enfermería
4. Analizar el cumplimiento del objetivo general del sistema y el grado de satisfacción en la formación pedagógica en los docentes de la Carrera de Enfermería

5. Proponer mejoras que enriquezcan el Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería de forma sistemática

6. Socializar los resultados obtenidos en la formación pedagógica en los docentes de la Carrera de Enfermería.

En este caso es de vital importancia que el docente evalúe casos de la profesión y evaluar cómo han sido aprendidas y ejecutadas todas las fases del método. De ello se deriva la posibilidad de mejora continua en el proceso formativo del enfermero.

Los subsistemas del sistema están lógicamente interrelacionados para cumplir los objetivos planteados como el punto de partida y premisa del sistema, los cuales reflejan las características y tipo de acciones intencionadas, flexibles y contextualizadas de la formación del docente, donde predominan un conjunto de acciones mediante las cuales pueden ser alcanzados los objetivos, en función de los diferentes niveles que conforman el sistema.

2.5 Formas de implementación del sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería presentes en cada subsistema

Las formas de implementación se conciben como talleres, tutorías y prácticas docentes en los subsistemas de formación pedagógica básica, actualización pedagógica e innovación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería. Estas formas fueron determinadas teniendo en cuenta las regulaciones existentes en la Educación Superior para la formación continua, así como las necesidades de formación pedagógica de los docentes de la carrera. Se ejecutan en ellas los programas elaborados para el efecto sobre las concepciones teórico metodológicas que distinguen la propuesta elaborada sobre la base de los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan la propuesta y contribuir a la mejora de los modos de actuación pedagógicos en el docente de la Carrera de Enfermería insertados en la propuesta.

1. Taller como forma de realización de acciones formativas en los tres subsistemas que conforman la propuesta. El taller constituye una de las formas de implementación del sistema de formación pedagógica para el docente de la

Carrera de Enfermería, por la posibilidad que tiene de dinamizar el proceso formativo y por el peso que en los documentos legislativos del país se les da al mismo. Se asume el concepto de taller de Calzado (2004), cuando hace referencia al taller como el modo de existencia, de proceder en la organización de un tipo de actividad del proceso pedagógico en la cual se integran todos los componentes de éste en una relación dinámica entre contenido y forma que asegura el logro de los objetivos propuestos, la reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución.

El objetivo del mismo es debatir con los docentes sobre los contenidos pedagógicos de cada subsistema en función de articular los métodos de la profesión con los de la enseñanza con el fin de contribuir mediante la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería a que aprendan a enseñar desde la lógica del método de la profesión en la Carrera de Enfermería. Mediante ellos se realizan las siguientes actividades:

- Comunicar sobre el planteamiento y concepción del Sistema de Formación Pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería.
- Describir de los contenidos en función de la valoración y diagnóstico de la formación pedagógica.
- Organizar cada taller a partir de los problemas profesionales en función de la aplicación del método de la profesión del docente a partir del contenido teórico y práctico.
- Debatir entre los docentes las leyes, categorías y principios de las Ciencias Pedagógicas, su conceptualización y aplicación.
- Reflexionar sobre las características de la innovación en el campo de la enseñanza de enfermería en los docentes de la Carrera de Enfermería.
- Implementar las acciones necesarias en la formación profesional de la carrera de enfermería en los docentes, según el método de la profesión.

- Evaluar los resultados alcanzados, y orientar al auto preparación de los docentes con bibliografía actualizada complementaria para la mejora de su formación docente.
- Socializar las actividades teóricas prácticas realizadas por cada uno de los docentes.

2. La tutoría como forma de realización de acciones formativas en los tres subsistemas que conforman la propuesta.

La tutoría es una forma de organización del proceso formativo con carácter individual y sistemático con el contenido pedagógico teórico y práctico aplicado por los docentes de la Carrera de Enfermería. Por su importancia se asume el criterio de Bernaza (2013) al plantear que el tutor, es una persona muy importante en el proceso pedagógico de la especialidad de posgrado, que se caracteriza por ser reconocido en el dominio de sus funciones, habilidades o tareas inherentes a un especialista, es avalado por su currículum y por su cultura que le permite resolver de forma exitosa los problemas que se presentan en su práctica profesional especializada. Es una persona que demuestra con su actuación profesional, valores y actitudes que aspiramos tenga el especialista de nuestros tiempos; por ejemplo, demuestra responsabilidad, cuidado del medioambiente, ahorro de los recursos de que dispone, ética profesional, comparte sus saberes con modestia y con deseos de enseñar y colaborar con los demás.

En tal sentido, la tutoría resalta la formación integral del docente, para lo cual se consideran un conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizajes durante su formación pedagógica, con el fin de que los docentes en formación desarrollen su propio proceso formativo según las exigencias de la formación continua en la actualidad. Para lo cual deben articularse los contenidos pedagógicos y de la profesión de enfermería, y la lógica el método del Proceso de Atención de Enfermería en los diferentes escenarios de la práctica docente.

Objetivo: Asumir posición pedagógica de parte de los docentes de la Carrera de Enfermería para lograr la interiorización del contenido de la Pedagogía impartida en los talleres para su aplicación en la actividad docente, asistencial hospitalaria y

comunitaria, basado en la relación bilateral y en la interacción entre el tutor y tutorado, en la que se reconozcan los intereses, capacidades, nivel de dificultad y avances. Durante la tutoría se profundiza en;

- Valorar cómo organiza el docente los contenidos, métodos, medios, formas y evaluación que utiliza el docente para cumplir el objetivo de la asignatura que imparte en la carrera y su contribución a la lógica del método de la profesión desde la enseñanza.
- Valorar cómo se diagnostican las dificultades en el proceso formativo para la introducción en el contenido de la asignatura que imparte de las fases del método del Proceso de Atención de Enfermería.
- Orientar para definir la orientación del nuevo accionar teórico y práctico según el tipo de actividad académica en aula universitaria, en la práctica hospitalaria, o comunitaria que se realiza durante el proceso formativo en la carrera.
- Asesorar sobre el contenido en función del tipo de actividad que va a ejecutar el docente de la Carrera de Enfermería.
- Planificar a nivel individual las acciones para cada tutoría a partir de los problemas profesionales que puede utilizar el docente y su relación con la lógica del método de la profesión.
- Determinar la metodología aplicable en la actividad educativa académica y docente asistencial.
- Potenciar el estudio de los contenidos pedagógicos de forma individual para dar solución de las actividades teórico y prácticas que desarrolla.
- Promover la autoevaluación y la autoformación mediante búsqueda de bibliografía actualizada, propiciando la independencia cognoscitiva en su ámbito de acción profesional y docente asistencial.
- Evaluar los resultados del plan de clase propuesto y orientado en la tutoría

3. La práctica docente como forma de realización de acciones formativas en los tres subsistemas que conforman la propuesta. Es una actividad de análisis de la aplicación y resultados con intención de enfatizar en la integración de los procesos instructivo y educativo, la aplicación de las fases del método del Proceso de

Atención de Enfermería de la profesión para saber observar; qué observar; valorar, diagnosticar, planificar, intervenir y evaluar continuamente los problemas profesionales de la práctica de enfermería que deben ser enseñados durante el proceso formativo y manifestados en la práctica docente.

Objetivo: Constatar en la práctica docente de los que pasaron la formación pedagógica la contribución de la misma a la mejora en el ejercicio docente en la carrera en lo referido a la enseñanza de la lógica del método de la profesión. Para ello se realizarán las siguientes acciones.

- Visitar la práctica docente y verificar cómo ha contribuido la formación pedagógica recibida a la mejora del proceso de formación en la carrera.
- Orientar a los docentes de la Carrera de Enfermería sobre aspectos en que debe continuar profundizando en el campo pedagógico y de la profesión para la mejora de su formación docente.
- Socializar los resultados evaluados en las actividades teóricas y prácticas realizadas por cada uno de los docentes.

2.6 Evaluación y Mejora del Sistema de Formación Pedagógica para los Docentes de la Carrera de Enfermería

Esta parte del sistema consiste en la valoración de los criterios, la satisfacción de las necesidades de los docentes en formación, proponer mejoras en el Sistema de Formación Pedagógica mediante la sistematización según las formas de implementación establecidas en cada uno de los subsistemas del Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería, en los que se determinara el cumplimiento del objetivo del sistema.

Pueden aplicarse en cada subsistema y al finalizar toda la formación pedagógica encuestas a los profesores que participan para medir el grado de satisfacción por la formación recibida, entrevista a profesores gestores para valorar satisfacción y posibles cambios en la actuación de los docentes luego de la formación pedagógica recibida. Todo lo que permitirá la mejora sistemática de la propuesta.

Luego de concluido cada ciclo formativo debe confeccionarse un plan de mejoras que se tendrá en cuenta para posibles ediciones formativas y quedará como constancia en la instancia formativa de la institución que coordina la actividad de formación continua.

La importancia de la evaluación de la formación continua que se propone es de vital importancia para mejorar propuestas futuras de la formación pedagógica y pueden servir de alternativas para procesos de mejoras de la formación continua y su relación con la actuación docente.

2.7 Sugerencias metodológicas para la implementación del sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería.

Es necesario comprender la importancia que en esta dirección le corresponde a la organización condicionante, dependiente y ordenada de manera lógica de cada una de las fases de la lógica del método de la profesión de enfermería que se tuvieron en cuenta para la propuesta del sistema de formación pedagógica para el docente de la carrera de enfermería y los subsistemas que lo conforman, que tienen en cuenta las fases del método de la profesión por lo que se precisa definir el contenido de las fases, sus acciones y su realización mediante los subsistemas, donde quede explícito como cada subsistema propuesto contribuye al objetivo, al contenido, a las formas y la evaluación del sistema para su mejora.

El coordinador del sistema debe integrar cada subsistema y su realización coherente, flexible y contextualizada para ser consecuente con la realización de la estructura y componentes del sistema, así como definir los participantes: profesor por subsistema y formas y docentes participantes por subsistemas.

La posibilidad de aplicar instrumentos para recopilar información sobre la formación pedagógica que se imparte posibilita una mejor organización para la selección de las ofertas de superación pedagógica a realizar por subsistema, deben recogerse datos de los participantes como: nombres y apellidos, sexo, año de graduación en la enseñanza superior, expectativas sobre la formación en que participa, elementos que tuvo en cuenta para decidirse por la docencia universitaria, se procede de igual manera con los docentes que participarán en el

resto de los subsistemas, socializándose desde el inicio toda la información necesaria para adquirir nuevos conocimientos teórico-prácticos que transformarán su actuación como docentes de la Educación Superior.

Para la realización del sistema es importante que los participantes tengan claridad del tiempo y lugar, aula de trabajo y horario con fecha de inicio y final de la formación pedagógica propuesta en el sistema a los profesores de la Carrera de Enfermería, destacando los momentos de formación y las vías. Estas orientaciones se concretan mediante las siguientes indicaciones metodológicas;

1. Conocer los documentos legales que sustentan la formación continua en la institución, para garantizar los que deben llenar los docentes que participan en la formación, los profesores que imparten cada subsistema y el coordinador de cada subsistema o el sistema en su conjunto.
2. Conocer los requisitos para los profesores que imparten los subsistemas, y los docentes que participan en la formación.
3. Socializar con tiempo la realización de la formación de cada subsistema que se pondrá en convocatoria.
4. Seleccionar los docentes que impartirán cada propuesta y los docentes de la carrera que participarán en cada oferta formativa.
5. Determinar los recursos financieros materiales, de equipos, locales y toda la infraestructura necesaria para realizar las ofertas formativas.
6. Publicar con tiempo el objetivo del sistema de formación pedagógica para los docentes de la carrera de enfermería, así como los objetivos de cada subsistema con el objetivo de realizar el diagnóstico para la selección y ubicación de los docentes de la carrera en los subsistemas que conforman la propuesta. Divulgar las formas que se utilizaran en cada subsistema para la formación y la relación entre ellas para el cumplimiento del objetivo.
7. Familiarizar a los docentes de la carrera con la necesidad de incorporarse a un proceso de formación mediante la formación continua pedagógica, con el objetivo de lograr su formación pedagógica que ellos requieren para el ejercicio de la docencia en la carrera. Explicar el objetivo y contenido del sistema de

formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería que se propone para la formación continua de los docentes de la carrera.

8. Preparar desde la pedagogía a los profesores que impartirán cada subsistema con la concepción de la lógica del método de la profesión para que enseñen a los docentes la lógica de la enseñanza y su relación con la de la profesión.
9. Divulgar el horario, día y local donde se desarrollara la formación, con el tiempo requerido para los ajustes de ser necesarios.
10. Comienzo de la formación de cada subsistema de manera escalonada con el fin de garantizar la participación de los docentes de la carrera que lo requieran según diagnóstico realizado.
11. Posibilitar desde los contenidos de cada subsistema que conforma el sistema, a compartir los diferentes momentos con la actividad asistencial que realizan, con el fin de lograr perfeccionar la enseñanza de la lógica de la profesión en la carrera.
12. Garantizar el clima necesario durante la formación continua pedagógica para que los docentes estén motivados con los aprendizajes y la introducción de sus resultados en la mejora de la formación profesional del Enfermero en que participa, garantizando además la permanencia de ellos durante la formación pedagógica en que participan.
13. Evaluar progresivamente el desarrollo de las alternativas formativas realizadas en cada subsistema, durante el proceso de formación y sus respectivos logros y necesidades de mejoras, para el perfeccionamiento sistemático de la propuesta.

2.8 Conclusiones parciales del capítulo

Los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado confirman la necesidad de la propuesta de sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería desde la lógica del método de la profesión.

Permitieron diagnosticar el estado de la formación pedagógica y establecer las regularidades luego de la triangulación de los resultados obtenidos en la

observación, la entrevista y la encuesta, lo que permitió a su vez caracterizar el objeto de la investigación.

El sistema de la formación pedagógica para el docente de la Carrera de Enfermería que se concibe en la presente investigación, está estructurado en subsistemas con acciones y toma como punto de partida las fases de la lógica del método de la profesión de enfermería.

El sistema se fundamenta desde el punto de vista filosófico, psicopedagógico, didáctico y sociológico y tiene un carácter asequible, ordenado y coherente como lo exigen las etapas y las acciones de las fases del método de la profesión que sustenta cada uno de los subsistemas.

Se determina el objetivo, las acciones y las formas por subsistema de la formación pedagógica del docente de la carrera de enfermería, lo que posibilita la problematización (comprensión y análisis de la formación pedagógica diseñada por subsistema según las fases del método de la profesión, la teorización en las formas de implementación diseñadas en cada subsistema)

Se proponen orientaciones para la implementación de la propuesta, determinadas a partir de los elementos prácticos esenciales para garantizar las condiciones adecuadas.

CAPITULO III. IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA

En este capítulo se describe la valoración de la propuesta por el método de expertos y la implementación del subsistema de Formación Pedagógica Básica para los docentes de la carrera de Enfermería en la Universidad de Guayaquil.

3.1 Análisis de los resultados de la valoración del sistema de formación pedagógica por el método de criterios de expertos

La propuesta de Sistema para la formación pedagógica de los docentes de la carrera de Enfermería fue valorada por el método de expertos.

Para demostrar la veracidad de la investigación realizada se usan métodos cualitativos de pronósticos y comprobación, a través de una previsión expuesta como resultado y conclusión, basada en la deducción a partir de datos empíricos o supuestos suficientemente demostrados, para posibilitar su propia comprobación científica. Para esto se hizo necesaria la aplicación de métodos que estén estructurados a partir de la aceptación de la intuición como una comprensión sinóptica de la realidad, basadas en la experiencia y conocimientos de un grupo de personas consideradas autoridades en la materia a tratar, estos métodos son conocidos como métodos subjetivos o Métodos de Consultas a Expertos.

La propuesta de Sistema para la formación pedagógica de los docentes de la carrera de Enfermería fue valorada por el método de criterio de expertos.

3.1.1 Selección y características de los expertos

Uno de los problemas principales es decidir quiénes son los expertos o conocedores del tema a analizar.

En el caso de esta investigación para valorar el sistema de formación pedagógica para los docentes de enfermería se utilizaron profesionales con experiencia en la enseñanza superior, se consideró que estuvieran vinculados a la carrera de Enfermería, con práctica en el desempeño docente y asistencial; preferentemente

que hayan impartido cursos en esta, así como jefe de carrera, departamento, u otra responsabilidad en la institución universitaria.

Los participantes declarados son consultados de manera individual mediante un cuestionario que se les aplicó para obtener un consenso a partir de las valoraciones subjetivas que realice cada uno de ellos.

Para la aplicación del método Delphi fue necesario la utilización de diferentes instrumentos, los que se detallan en los anexos. Además, se utilizó el Sistema automatizado para ejecutar el Método de Consulta a Expertos (Hurtado de Mendoza, s.f.).

Los expertos son especialistas que pueden ser seleccionados interna o externamente, son docentes e investigadores con una alta calificación en las áreas del saber y pueden dar valoraciones conclusivas sobre el tema que se les consulte.

Se asume como procedimiento de selección de expertos la autovaloración de ellos, por considerar que en esta el experto valora sus competencias y las fuentes permiten argumentar sus criterios en el tema en cuestión.

Para determinar el coeficiente de competencia (K) de los sujetos seleccionados como expertos potenciales, se siguió el siguiente procedimiento:

Se confeccionó un listado inicial de 19 personas posibles de cumplir los requisitos para ser expertos en la materia a trabajar, previamente consultada su disposición para participar.

Una vez seleccionado este grupo de profesionales se les aplicó una encuesta (Anexo 9) para determinar la autoevaluación de sus niveles de conocimiento y argumentación que poseen sobre el tema que se investiga. Esta consta de dos interrogantes:

En la primera se les pide que marquen con una X, en una escala creciente del 1 al 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que tienen sobre el tema a estudiar relacionado con la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería

A partir de aquí se calcula el Coeficiente de Conocimiento (Kc), a través de la siguiente fórmula:

$$Kc = n (0.1)$$

Donde:

Kc: Coeficiente de Conocimiento o Información

n: Rango seleccionado por el experto

El coeficiente de conocimiento (Kc) de los expertos sobre el tema que se analiza fue determinado a partir de su propia valoración. Se comenzó por solicitarle que valorará su competencia acerca del tema en una escala de cero a diez (escala en que el 0 representa que el experto no tiene conocimiento alguno sobre el tema y el 10 expresa que posee una valoración completa sobre el mismo), de acuerdo con su valoración ubican su competencia en algún punto de la escala, y el resultado se multiplica por 0,1 para llevarlo a la escala de cero a uno.

La segunda pregunta de la encuesta permitió valorar un grupo de aspectos que influyen sobre el nivel de argumentación del tema a estudiar. Para su determinación se le pidió a cada uno que expresara el grado de influencia (alto, medio y bajo) que en sus criterios tenían los elementos siguientes: análisis teórico realizado sobre el tema de investigación, experiencia adquirida en la actividad práctica como profesional; consultas y estudios de trabajos de autores nacionales e internacionales; experiencia y conocimiento personal sobre el estado de la temática e intuición sobre el mismo.

Se determinaron los aspectos de mayor influencia. Se tomaron los valores reflejados por cada experto en la tabla para contrastar con los valores de la tabla patrón. (Anexo 9).

El coeficiente de argumentación (Ka) se estima a partir del análisis del propio experto, el grado de fundamentación de su criterio. Para determinar este coeficiente se le pide al experto que ubique el grado de influencia (alto, medio y bajo) que tienen cada una de las fuentes. La suma de los puntos obtenidos a partir de la selección realizada por los expertos es el valor del coeficiente (Ka).

Los aspectos que influyen sobre el nivel de argumentación del tema a estudiar permitieron calcular el Coeficiente de Argumentación (Ka) de cada experto:

$$Ka = \sum ni = (n1 + n2 + n3 + n4 + n5 + n6)$$

Donde:

Ka: Coeficiente de Argumentación

n i: Valor correspondiente a la fuente de argumentación i (1 hasta 6).

Una vez obtenido los valores del Coeficiente de Conocimiento (Kc) y el Coeficiente de Argumentación (Ka) se calculó el valor del Coeficiente de Competencia (K) que finalmente es el coeficiente que determina en realidad qué experto se toma en consideración para trabajar en esta investigación.

Este coeficiente (K) se calcula de la siguiente forma:

$$K = 0.5 (Kc + Ka);$$

Donde:

K: Coeficiente de Competencia

Kc: Coeficiente de Conocimiento

Ka: Coeficiente de Argumentación

Posteriormente obtenido los resultados se analizan de la manera siguiente:

$0,8 \leq K \leq 1,0$ Coeficiente de Competencia Alto

$0,5 \leq K < 0,8$ Coeficiente de Competencia Medio

$K < 0,5$ Coeficiente de Competencia Bajo

Se utilizaron para la consulta a expertos de competencia alta. Para la confección del listado de estos se tuvo en cuenta el coeficiente de competencia, pero también se analizó la calidad de cada uno de ellos: su conducta activa, su juicio autocrítico, su ética en la discusión, y disposición en la solución del problema, su capacidad de análisis para valorar la propuesta de sistema que se les presentó, además su posibilidad real de participación. Su condición profesional, investigaciones y publicaciones realizadas, categoría científica y docente, responsabilidad que desempeña y conocimiento relevante del tema de investigación.

Finalmente se seleccionan como expertos 13 profesionales con competencia alta. En el grupo de expertos se incluyen profesores universitarios con amplia experiencia y categorías docentes principales que imparten docencia en la Carrera de Enfermería.

Los expertos seleccionados son profesionales vinculados a las instituciones de la red de centros de la educación superior de Ecuador, ocho expertos ostentan la categoría académica de doctores, y cinco máster. Tienen más de 10 años de

experiencia como docentes de grado en la enseñanza de la enfermería y de ellos siete son docentes titulares. Ocho de los expertos tienen experiencia en formación pedagógica en la Carrera de Enfermería, y nueve manifiestan experiencia en el uso de las fases del método del Proceso de Atención de Enfermería para la enseñanza de la enfermería.

Se aprecia que los 13 expertos tienen conocimientos sobre la formación pedagógica de los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería, sobre las características que debe tener un Sistema de Formación Pedagógica, de cómo concebir un Sistema de Formación Pedagógica que tenga en cuenta la lógica del Método de la profesión de Enfermería para la enseñanza, y el contenido de la pedagogía como ciencia, así como la integración de los métodos de la profesión con los de la pedagogía para enseñar la lógica del método de la profesión y formar profesionales competentes y pertinentes con su entorno.

Una vez seleccionados los expertos se procede por la investigadora de la tesis a la elaboración de los instrumentos para la recogida de información y la definición de los elementos básicos de la investigación a consultar que serán entregados a los expertos siendo estos:

1. Confección de una comunicación escrita dirigida a los profesionales seleccionados como expertos, en la cual se dan a conocer los objetivos que se persiguen con la aplicación del método Delphi y los resultados que se aspiran obtener.
2. Definición de los elementos básicos del sistema para la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería que se deben consultar y que serán entregados a los expertos.

3.1.2 Resultados del método Delphi

Un método de pronóstico cualitativo es el método Delphi, su nombre proviene del oráculo Delfos de la antigua Grecia. Fue desarrollado por Olaf Helmer y otros en la Rand Corporation a mediados de la década de 1960, con el objetivo de elaborar pronósticos a largo plazo, teniendo en cuenta la utilización sistemática de las

valoraciones intuitivas de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones informadas.

Después de seleccionado el grupo de profesionales que fungirán como expertos se procesan sus criterios y opiniones para valorar la propuesta, sustentada, en sus conocimientos, investigaciones, experiencia y estudios bibliográficos.

Se aplica para este análisis el método de pronóstico cualitativo Delphi, desarrollado por un grupo de investigadores norteamericanos, al tener en cuenta la utilización sistemática de las valoraciones intuitivas de un grupo de profesionales para obtener consenso de las valoraciones ofrecidas por estos.

El método Delphi, posibilita la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones, este método se destaca por el anonimato entre los miembros, la retroalimentación y la respuesta estadística de los expertos que participan al valorar el tema en cuestión.

La particularidad fundamental de este método consiste en sostener un diálogo anónimo entre el grupo de profesionales considerados expertos en la temática que se está abordando, los que son consultados de manera individual mediante un cuestionario que se les aplica para obtener un consenso a partir de las valoraciones subjetivas que realice cada uno de ellos.

El método Delphi, aplicado en esta investigación posibilitó, que los expertos seleccionados evalúen criterios previamente elaborados por el investigador en determinada categoría de evaluación con escala Likert, de esta forma los criterios quedan evaluados por los expertos en forma significativa.

Se contó con 13 expertos seleccionados y con 43 criterios para valorar la propuesta del Sistema de Formación Pedagógica, para los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería teniendo en cuenta la lógica del método de la profesión con el objetivo de que aprendan a enseñar desde la lógica del método de la profesión, articulando los métodos de la profesión con los de la enseñanza

de enfermería (Anexo 10). Se consideraron cinco rangos de valoración, Muy adecuado, Bastante Adecuado, Adecuado, Poco Adecuado, Inadecuado.

Se siguieron los siguientes pasos:

Se le entregó a cada experto una planilla, con los aspectos a evaluar y los rangos para la evaluación, que pueden seleccionar para evaluar la propuesta, los aspectos a evaluar por los expertos son los siguientes: 1. Objetivo general del sistema. 2. Las fases del sistema, objetivos y acciones. 3. Los niveles del sistema, objetivos y acciones.

De esta forma el investigador, construye la tabla de frecuencia observada, (Anexo 12), desde los resultados dados por cada experto, se registra en la tabla la cantidad de expertos que marcaron el rango de valoración.

Después se obtienen la tabla de frecuencia acumulada (Anexo 13), que se calcula mediante la suma de cada fila, correspondiendo a cada uno de los aspectos analizados.

Seguidamente se obtiene la tabla de frecuencia acumulativa relativa se logra al dividirse, el valor de cada frecuencia acumulada, entre la cantidad de expertos en esta investigación fueron 13. El último rango de valoración se elimina pues se está buscando 4 puntos de corte, pues son cinco rangos de valoración.

Se calcula la tabla de frecuencia normal inversa acumulada (Anexo 14), según el método estudiado.

Realizados todos los cálculos correspondientes al método Delphi para la evaluación de los criterios se llegó a las siguientes conclusiones.

Los puntos de corte se obtienen mediante los valores anteriores al dividir la sumatoria por rango de valoración entre número de aspectos a evaluar.

Puntos de corte = Sumatoria por Rango de Valoración

No. de Aspectos a Evaluar

Puntos de corte:

PC1 = PC2 = -3.09. Estos valores corresponden a inadecuado y poco adecuado, presentan el mismo punto de corte. Este intervalo queda vacío.

PC3 = -1.1180. Correspondiente a la categoría de adecuado. Este intervalo queda vacío.

PC4 = -0.7829. Correspondiente a bastante adecuado. Este intervalo queda vacío.

PC5 > -0.7829. Correspondiente a muy adecuado. En este intervalo se ubican todos los aspectos del sistema, según la valoración general de todos los expertos.

Los puntos por cada aspecto se obtienen a través de la diferencia de $N - P$.

Donde:

N = Sumatoria de la Suma por Aspectos / (No. Rango de Valoración x No. Aspectos)

P = Promedio por Aspectos.

La tabla N-P, propia del método Delphi, para cada aspecto del sistema (Anexo 15).

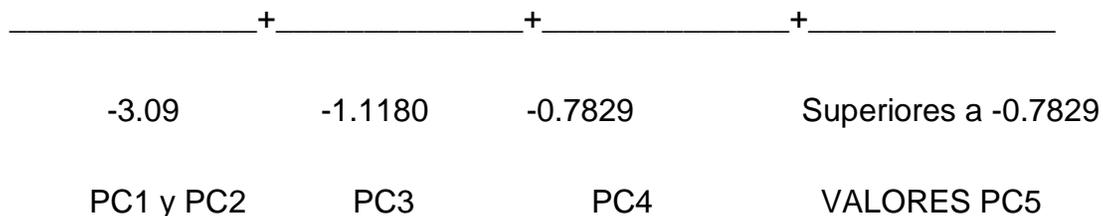
De estos pasos anteriores se obtiene el rayo numérico (Ver Anexo16) el cual no es más que el cálculo de los intervalos de confianza de los criterios establecidos en la escala de Likert, para la valoración de los expertos. Estos puntos se ubican en una recta junto con los puntos de corte y determinan el rango de valoración para cada aspecto.

El Rayo Numérico:

INADECUADOS

BASTANTE

POCO ADECUADOS ADECUADO ADECUADOMUY ADECUADO



La ubicación de los valores N-P de cada criterio en el gráfico de los puntos de corte da el criterio que le otorgan los expertos a cada una de las alternativas Como puede observarse todos los N-P valores de los criterios son superiores al punto de corte - 0.7829 correspondiente a la categoría de muy adecuado. Lo cual pone de manifiesto la valoración que realizan los expertos del sistema de formación pedagógica para los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería.

No obstante los expertos consultados ofrecieron sugerencias, las que posibilitaron enriquecer la propuesta que se realiza. Estos aspectos fueron tomados en consideración por la autora para la elaboración definitiva del sistema de formación pedagógica.

Con relación a los fundamentos epistemológicos del sistema de formación pedagógica para los docentes de enfermería, plantean que tienen un adecuado nivel de actualización y científicidad, corroboran que se adecuan a las características del sistema, aunque cinco de los expertos sugieren profundizar en la fundamentación filosófica desde los presupuestos de la teoría del conocimiento y revelar el enfoque filosófico que se asume.

Los expertos consultados de forma general proponen a la investigadora que resuma de manera sucinta los fundamentos filosóficos, psicopedagógicos, pedagógicos y didácticos asumidos en la investigación realizada.

Los expertos sugieren la revisión del objetivo general del sistema y su pertinencia con los documentos rectores del Ecuador.

Con relación al sistema se precisa por los expertos revisar la redacción de los objetivos de los subsistemas y definir el contenido de las fases y sus acciones y su realización mediante los subsistemas, donde quede explícito como cada subsistema propuesto contribuye al objetivo, al contenido, a las formas o vías y la evaluación del sistema para su mejora.

Los expertos consultados sugieren que se explicita en el documento como se visualiza la lógica del método de la profesión en el proceso de atención a enfermería (diagnóstico, planificación, intervención y evaluación) en cada subsistema propuesto en el sistema de formación pedagógica diseñado.

La investigadora tuvo en cuenta los señalamientos y sugerencias ofrecidos por los expertos consultados para valorar el sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería lo que le permitió introducir algunas modificaciones en la fundamentación epistemológica, el objetivo general, para articular de forma adecuada los subsistemas de la formación pedagógica a las diferentes fases del método del proceso de atención de Enfermería de acuerdo a las necesidades formativas pedagógicas del enfermero docente asistencial. Se introdujeron mejoras en la concepción de los subsistemas, en sus objetivos y en sus fases.

Las sugerencias ofrecidas por los expertos posibilitaron a la autora de la investigación la estructuración adecuada del sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería para poder implementar el mismo de acuerdo a las necesidades de los enfermeros y al contexto ecuatoriano y de

esta forma contribuir a la mejora de la formación pedagógica de estos profesionales.

3.2 Resultados de implementación de la propuesta del sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería

La implementación del Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería, se realizó en la Universidad de Guayaquil, en Ecuador, para ello se realizaron todas las coordinaciones en la Escuela de Enfermería de dicha universidad. Se tuvo en cuenta para ellos las recomendaciones metodológicas expresadas en el segundo capítulo del presente documento, así como una revisión minuciosa de todos los documentos legales del país que permitieran dar salida mediante la formación continua a todas las salidas implementadas del sistema.

Para la implementación se valoró que la coordinadora fuera la propia investigadora, la que a su vez organizó en el departamento de vinculación con la comunidad por donde tuvieron salida todas las formas implementadas la realización de la propuesta. Que fueran asignados los recursos materiales, financieros y logísticos necesarios, así como locales, equipos y otros recursos.

Se seleccionó la profesora del subsistema de Formación Básica, que reuniera los requisitos declarados en la propuesta.

Se realizó la publicación de la realización de la propuesta, con el objetivo de que matricularan los docentes de la Carrera de Enfermería.

Se realizó un diagnóstico a los docentes matriculados donde se aplicaron los mismos instrumentos utilizados para la elaboración de la propuesta, se procedió al análisis de información y datos recogidos en la entrevista grupal organizada con preguntas estructuradas.

Se identificó el nivel de conocimientos pedagógicos para la ubicación en el subsistema correspondiente en el sistema en función del método de la profesión. Se determinó que todos los profesores matriculados deberían comenzar por el Subsistema de Formación Básica. Ello condicionado porque los resultados del

diagnóstico realizado sobre formación pedagógica de los docentes de la carrera denota que;

- Los docentes de la carrera demuestran escaso conocimiento sobre, las categorías pedagógicas, las teorías pedagógicas contemporáneas, y la base metodológica de las Ciencias pedagógicas.
- Dificultades en la planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Falta de precisión en el conocimiento de los principios pedagógicos y didácticos y su aplicación en el proceso docente educativo.
- Presentan dificultades para enseñar la lógica del método de la profesión tanto en la teórica como en la práctica.
- Es débil la formación que tienen los docentes de la carrera sobre el contenido de las ciencias pedagógicas para las actividades instructivas y educativas en la formación pedagógica básica, de actualización e innovación, lo que dificulta la enseñanza de la lógica del método de la profesión en la carrera.
- Expresaron la necesidad de prepararse en contenidos básicos de la formación pedagógica y dar continuidad gradualmente en actualizaciones e investigaciones con respecto al objeto y campo de la pedagogía.
- Los docentes de la carrera identifican el método de la profesión, pero no lo integran a los métodos de enseñanza en función del proceso formativo de la profesión.
- Reconocen como necesario los estilos de comunicación para mejores resultados en el proceso formativo en la carrera.
- Están motivados en aprender a diseñar medios de aprendizaje y de evaluación con el uso de la tecnología educativa, con sentido instructivo, educativo y desarrollador.
- Tienen experiencia como docentes de la carrera, lo que posibilita la inserción de ellos en alternativas formativas de perfil pedagógico.

Se trabajó la planificación del subsistema teniendo en cuenta la restricción de tiempo, por lo que en los diferentes escenarios donde se aplicaron las formas se

valoró las posibilidades reales de asistencia de los docentes y se fueron reacomodando los horarios en la práctica con el fin de garantizar la realización de la propuesta de manera flexible con el objetivo de que todos los matriculados pudieran asistir y complementar la formación, con vistas a lograr la formación pedagógica proyectada.

Se seleccionaron los espacios hospitalarios y comunitarios acreditados y en convenio vigente, al Instituto de Seguridad Social de la región del Guayas y al Hospital Universitario del Ministerio de Salud Pública, en todos los niveles de atención de la salud. Para las actividades teóricas se utilizaron las instalaciones de la Facultad de Ciencias Médicas, y los de la Carrera de Enfermería de la Universidad de Guayaquil.

Se adecuaron las formas de realización de la formación a las características del programa (Anexo 18), se diseñaron guías para la tutoría (Anexo 19), y para la visita a la práctica docente asistencial en los contextos universitario, hospitalario, y comunitario (Anexo 20).

Luego de realizado el diagnóstico y planificado todos los aspectos relacionados en la propuesta, se ejecutaron los talleres de formación pedagógica básica una vez concluida la planificación de los mismos.

Luego de ejecutada la propuesta se obtuvieron los siguientes resultados:

Resultados de los talleres de Pedagogía Básica:

Los docentes valoraron asumir un nuevo rol en el ejercicio de la docencia en la Carrera de Enfermería, ser educadores e innovadores de aprendizajes, motivados por la valoración que le dan un peso importante a la lógica del método de la profesión en la formación pedagógica en la actualidad para estar mejor preparados para formar a los profesionales de enfermería como lo demanda la sociedad actual y cumplir con el encargo social de la educación superior. Reconocieron la necesidad de conocer sobre las Ciencias Pedagógicas como condición para el ejercicio de la docencia en la Educación Superior y como requisito para aprender a enseñar la lógica del método de la profesión articulando los métodos de la profesión con los de la enseñanza.

Los docentes identificaron como extremadamente importante, luego de haber recibido los contenidos del Subsistema de Formación Pedagógica Básica, las categorías instructiva y educativa, así como el rol del docente en el proceso de articulación en la enseñanza de los métodos de la profesión con los de la enseñanza y sus consecuencias en la formación del profesional de Enfermería, reconocen que la formación pedagógica recibida los fortaleció en conocimientos, habilidades y valores para el ejercicio de la docencia como segunda profesión, como condición necesaria para formar profesionales de enfermería.

Los docentes que participaron en los talleres, se motivaron a mejorar su imagen de formadores de profesionales de enfermería, ya que encuentran que es débil el reconocimiento que le otorga la sociedad, actualmente, a los profesionales de enfermería, y es el reflejo de que la enseñanza en la universidad, es tradicional, y fundamentalmente teórica, y desactualizada, de ahí la necesidad de introducir la pedagogía en la práctica docente asistencial, y modelándola en todos los roles y funciones de la docencia.

Los docentes se apropiaron de los conocimientos sobre las tendencias contemporáneas de las Ciencias Pedagógicas, lo que les enriqueció su formación para de manera pertinentes asumir los retos de la formación profesional en la carrera en los momentos actuales, la propuesta formativa implementada marcó un camino muy positivo en la formación de los docentes de manera intencionada, flexible y contextualizada para instruir, educar, y obtener mejores resultados en la formación de profesionales de Enfermería a partir de problemas profesionales, y el uso de la lógica del método de la profesión de Enfermería.

Los docentes luego de participar en los talleres lograron con mayor claridad conceptualizar la Pedagogía como ciencia, y su importancia en la formación que ellos requieren para el ejercicio de la docencia en la Carrera de Enfermería, logrando articular mejor luego de la formación recibida lo académico, lo asistencial e investigativo y su relación con la enseñanza de la enfermería.

Los docentes identificaron que las categorías pedagógicas, debatidas en los talleres son importantes para el diseño y ejecución del proceso de formación

profesional en que participan, lo que a su vez le permite evaluar el proceso para su mejora.

Luego de la formación recibida los docentes manifiestan que están más preparados para organizar las categorías del proceso en el plan de clase manteniendo la relación holística entre ellos e identificando el carácter de unidad y complejidad en el proceso de enseñanza aprendizaje instructivo y educativo. Ello se puso de manifiesto, cuando al terminar la formación del subsistema tuvieron que presentar a debate en el grupo un plan de clases, donde se pusiera de manifiesto todos los conocimientos recibidos en el subsistema, articulando la lógica del método de la profesión con la de las Ciencias Pedagógicas, y reconocen la utilidad teórica y práctica de la formación pedagógica recibida.

Los docentes reconocieron la importancia del taller como forma utilizada para la formación pedagógica recibida ya que ello los mantuvo activos y participativos durante el proceso formativo recibido, los hizo reflexionar sobre la necesidad de prepararse con mayor profundidad en el uso de métodos productivos y enseñarlos con la lógica de las fases del método del Proceso de Atención de Enfermería.

Los docentes prepararon clases, incluyendo componentes académicos, e investigativos en el aula universitaria, en la práctica hospitalaria y comunitaria en las unidades docentes asistenciales en todos los niveles de atención de salud pública. Reconocen que con la profundidad que lo hicieron para presentarlo en los talleres, no siempre lo hacen para el ejercicio de la docencia en la carrera, en su mayoría plantean que por la falta de conocimientos pedagógicos que tenían y por escasas de tiempo con que cuentan.

Los docentes asumieron que la innovación de la enseñanza de la enfermería descansa en la investigación y el desarrollo del método del Proceso de Atención de Enfermería, y de la delimitación del objeto y campo de acción de la profesión, que se reflexiona de manera diferente cuando se conoce el objeto y campo de la Pedagogía como ciencia y se utiliza para ser mejores docentes en la carrera, ya que reconocen no habían con anterioridad recibido formación pedagógica.

Los docentes debatieron durante todos los talleres recibidos sobre la utilidad de la formación pedagógica que estaban recibiendo para comprender mejor el proceso

formativo en la Carrera de Enfermería y poder tener alternativas de mejoras de la enseñanza en enfermería.

Los docentes se plantearon tareas dirigidas a la indagación bibliográfica de nivel internacional para diseñar ensayos, proyectos en aula, proyecto semilla, a partir de las categorías de la investigación educativa, agrupándose por segmentos docentes y así utilizar mejor la teoría con los de práctica docente asistencial. Tuvieron durante los talleres una activa participación en el proceso formativo, ya que la docente que los impartió, en cada uno de ellos retroalimentaba los avances y las dificultades que iban enfrentando para ir dando alternativas de solución sobre la misma práctica formativa y garantizar el cumplimiento del objetivo de la Formación Básica Pedagógica.

Luego de terminados los Talleres que incluyó como evaluación la elaboración y presentación para debate en el grupo de un Plan de Clases de la Carrera, se dieron las orientaciones para la actividad tutorial personalizada a los docentes de la Carrera de Enfermería que participaron en la formación pedagógica ofertada.

Las tutorías se realizaron de forma personalizada sobre la base de los contenidos en los talleres sobre formación pedagógica básica, didáctica e innovación educativa para guiar su aplicación en la actividad académica y práctica docente asistencial;

Se favoreció al diálogo donde se modeló el rol de observador, comunicador y mediador pedagógico y los docentes en formación pedagógica para dar respuestas fundamentadas desde las Ciencias Pedagógicas a las expectativas de cada docente, y a partir de ello, se organizaron los contenidos según las temáticas identificadas de la asignatura o la práctica, y las unidades docentes asistenciales seleccionadas para la práctica educativa.

Se dialogó con el docente sobre, cómo estructurar pedagógicamente la actividad académica o laboral seleccionada y adaptar todas las fases del método del Proceso de Atención de Enfermería en la planificación de la clase.

Se explicó la interrelación de las categorías pedagógicas con la enseñanza de la lógica del método de la profesión, con el objetivo de que los docentes aprendieran a enseñar el método de la profesión y mejorar el proceso formativo en la carrera.

Se explicó la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes escenarios donde los docentes de la carrera lo realizan.

Se precisó en el docente que es esencial valorar como prioridad los problemas profesionales reales y complejos, que los estudiantes tendrán que resolver luego en sus ejercicio profesional, lo que justifica la necesidad de formarse pedagógicamente, con el fin de perfeccionar el proceso de enseñanza y por tanto el proceso formativo en la carrera, cuál identifica como vital y accesible para intervenir y obtener resultados a corto plazo, se organiza el sistema de categorías didácticas que el docente tiene que tener en cuentas para conformar un plan de clases que garantice la enseñanza desde la lógica del método de la profesión (objetivo, contenido, métodos, medios, formas y evaluación), y en función de ellos se puntualizan los principios didácticos.

Se les explicó la estructura didáctica de la clase y los aspectos a tratar en cada uno de ellos.

Se dialogó sobre las formas organizativas y metodologías para la evaluación de las prácticas docentes asistenciales.

Se enfatizó en la necesidad de potenciar los valores éticos en la práctica laboral con los pares, otros profesionales y con los demás gestores del proceso formativo, creando espacios de socialización, a fin de modelar comportamientos con estilo de comunicación positiva, sosteniendo las relaciones interprofesionales y el liderazgo profesional.

Se insistió a los docentes en utilizar la bibliografía actualizada en otros idiomas para acelerar su autoformación, mantenerse actualizados e innovando el proceso formativo e influir con este hábito en la vocación por el estudio en sus educandos.

Se recomendó profundizar en el conocimiento sobre legislación universitaria, para poder reorientar las acciones pertinentes, ante las múltiples dificultades que se presentaron en los procesos formativos, promover el dialogo, reiterar y provocar nuevos compromisos.

Lo positivo de la tutoría científica radicó en el trabajo personalizado y en el cambio que ella fue provocando en la preparación del docente para enseñar la lógica de la profesión, ya que con la ayuda del tutor, fue aprendiendo haciendo.

Elemento a tener en cuenta para otras versiones, el tiempo de que dispone el tutor para realizar tutorías, ya que los docentes de la carrera manifiestan tener muchas actividades en la Escuela de Enfermería y no siempre los gestores académicos le priorizan el tiempo para la formación personal en función del ejercicio de la docencia.

Luego de realizadas las tutorías se procedió a realizar visitas a las prácticas docentes que realizaban los docentes insertados en la formación pedagógica, los resultados más importantes fueron;

Los docentes denotaron una mayor disposición por atender el carácter social de la educación, y reflejaron el dominio de las categorías docentes que abordaron en los talleres, así como la importancia del dominio de las mismas, se puso de manifiesto en ellos un mayor dominio de cómo desde sus asignaturas tributaban a los modos de actuación del Enfermero, y se profundiza en el carácter humanista de la profesión de Enfermería y en la profesión docente.

Estos docentes ponen de manifiesto luego de la formación recibida que todo lugar debe aprovecharse como espacio de aprendizaje y no debe ser desperdiciado, desde el primer instante, aprovechando para destacarla bienvenida a los docentes, saludándolos y conversando brevemente con ellos antes de tomar asistencia, revisar las tareas, al igual que con los colegas y otros actores del proceso formativo, ello contribuye a la formación de valores y modos de actuación docentes.

Se comprobó con certezas, las convicciones en el mensaje del docente, su carácter instructivo, educativo y diálogo de saberes, se profundizó en el nivel de científicidad y asequibilidad para los aprendizajes al vincular la lógica científica de las fases del método de la profesión en la enseñanza del contenido de la enfermería, ya que ello posibilitó que los docentes aprendieran a enseñar la lógica del método de la profesión articulando los métodos de la profesión con los de la

enseñanza. Comienza a verse en las visitas realizadas la introducción de métodos productivos de enseñanza con el fin de que los estudiantes aprendan a resolver problemas de la profesión. Ellos reconocen que antes de pasar la formación básica predominaban en ellos métodos reproductivos de enseñanza y en estos momentos reconocen el valor de otros métodos de carácter productivo.

La valoración de los intereses y las expectativas de los docentes respecto a los problemas profesionales con los que se intervendrá a corto plazo y de los cuales haya asimilado los fundamentos teóricos generales, principios del contenido de enfermería, de los patrones funcionales de Gordon, sobre la base de las condiciones que ofrece el contexto para su intervención efectiva.

El diagnóstico a partir de intervenciones de enfermería, tomando los fundamentos teóricos específicos de los patrones funcionales, las técnicas y procedimientos determinados en el lenguaje de la taxonomía de la NANDA.

Se reflexionó mucho sobre la intervención en cada acción planificada en el plan de cuidados, teniendo como punto de partida la lógica del método de la profesión y la necesidad de articularla con la lógica de la enseñanza como condición para resolver las falencias que presenta el proceso formativo actual del enfermero.

Se intercambió sobre las complejidades de la evaluación de los progresos del estado de salud del paciente, y el cuidado brindado por los estudiantes de enfermería en el pase de visita, y después en forma individual, y tratar de encontrar formas más pertinentes de articular la formación con los contenidos de la enfermería para que el estudiante aprenda estos procedimientos con mayor pertinencia y profesionalismo.

Se plantearon a los docentes visitados recomendaciones puntuales con bibliografía actualizada como tarea extra clase y abordar de manera conjunta en la próxima tutoría.

Se evidenció que en el proceso formativo que se dan alertas a los estudiantes respecto a sus logros, proceso y compromiso en el estudio, dándoles confianza en su propósito de aprender y auto prepararse, lo cual queda registrado y firmado por el estudiante de la carrera en las observaciones diarias que se emiten.

Se comprobó en la práctica que se dio el protagonismo requerido al docente, al dialogar más con él, y este al dialogar más con la persona a su cuidado (el enfermo), de lo que pensaba y sentía de sí mismo y de lo que le preocupa de los demás, y al comparar su valoración intuitiva y llegar al diagnóstico preciso.

De aquí se tomaron anotaciones para futuros talleres, ya que afloraron las fortalezas y debilidades del aprendizaje de la lógica del método de la profesión, ello retroalimenta la formación docente en cuanto a la formación continua en la que debe insertarse para prepararse mejor para enseñar la lógica de la profesión.

Los docentes realizaron la intervención con métodos de estudio en el trabajo y con métodos de proyectos (investigación en aula, campañas visitas comunitarias) y proyectos semilla (vinculación con la sociedad), ello fue posible por la formación pedagógica recibida, ya que plantean lo pueden hacer ahora después de haber aprendido Pedagogía.

El nivel de la clase fue superior, lo que se reflejó en la forma en que se organizaron en la clase los conocimientos, habilidades y valores, y en que se organizó la evaluación de los contenidos, apreciándose mayor compromiso en los estudiantes en lo referido a la auto preparación, orientada en la tutoría de forma individual, y en la práctica por el uso de la lógica de todas las fases del método de la profesión, y que las dificultades de aprendizaje fueron superadas por el énfasis que se dio a la orientación de los objetivos instructivos y educativos, y a la importancia de teorizar en la práctica con problemas reales del campo de acción del Enfermero, posibles de resolver a corto plazo en trabajo colaborativo con el empleo de los métodos de enseñanza más eficientes en cada caso.

Los docentes escribieron un ensayo por cada temática de la formación pedagógica básica recibida, es decir, de pedagogía, didáctica e innovación educativa aplicada a la Carrera de Enfermería y el método de la profesión y la importancia como lógica para la enseñanza del contenido de la enfermería enfocándose en la relación de la enseñanza de las fases del método a través de los métodos didácticos.

Ello se complementó con la elaboración de un plan de clases, de un plan de cuidados y el ensayo contribuyó a la mejora de sus prácticas docentes.

Terminadas las visitas a la práctica docente asistencial se organizó un encuentro de socialización para debatir y reflexionar sobre la formación pedagógica básica recibida, en la que revelan su intención de continuar en el nivel de actualización pedagógica y de innovación, para profundizar en los conocimientos, habilidades y valores recibidos.

Es necesario destacar el nivel de compromiso de los profesores participantes en la formación, por mantenerse y llegar al final de la misma, ya que todos reconocen la necesidad de formarse pedagógicamente para ser mejores docentes y contribuir a la formación de los profesionales de la enfermería que requiere la sociedad Ecuatoriana.

Durante la valoración de los resultados, la autora de esta investigación, resume que:

1. La evaluación del Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería, propició la formación pedagógica básica de forma pertinente de acuerdo a las necesidades valoradas y diagnosticadas antes y durante de la implementación del mismo, pues se demostró la necesidad de defender el carácter jerárquico de los niveles establecidos en el sistema propuesto.
2. Los resultados obtenidos mediante el análisis, el debate, la reflexión y aplicación de los contenidos realizado en los talleres, las tutorías y durante las prácticas docentes fueron muy enriquecedores y contribuyeron a la formación pedagógica básica del docente en ejercicio de la carrera de Enfermería.
3. La formación pedagógica básica realizada a los docentes de la Carrera de Enfermería, es el punto de partida para organizar la formación en los niveles de actualización e innovación en temas esencialmente didácticos sobre: el método de la profesión, métodos de enseñanza que posibiliten formar didácticamente al docente para utilizarlo científicamente como lógica de la formación de los profesionales de enfermería.

Lo que devendrá en continuar innovando el proceso de la formación pedagógica de los docentes con vista a perfeccionar el proceso pedagógico que se realiza en la Carrera de Enfermería.

4. El nivel de innovación de acuerdo a las características del sistema se estructurara una vez que el docente tenga los conocimientos de pedagogía básica, y su accionar didáctico para innovar con los contenidos teóricos y prácticos de la investigación educativa para mejorar el proceso de formación de los docentes, y de los profesionales de enfermería que se forman en la Carrera de Enfermería de la Universidad de Guayaquil.

La implementación de la propuesta de Formación Pedagógica Básica para los docentes de la Carrera de Enfermería enriqueció la formación docente y estimulo la necesidad que en la actualidad tienen los docentes de insertarse en alternativas de formación continua, reconociéndose por ellos, que no siempre son necesidades reconocidas por ellos, pero que la existencia de una propuesta coherente, intencionada y flexible de formación, les permitió insertarse en ella y reconocer la importancia y pertinencia de los conocimientos recibidos.

Como sugerencias de la formación realizada, los participantes plantean;

1. Que en esta formación deben involucrarse los gestores académicos, para que ellos también se formen pedagógicamente para gestionar con mayor pertinencias los procesos académicos, investigativos y comunitarios que dirigen relacionados con la formación de los profesionales de la carrera.
2. Que se valore con los directivos de la Escuela de Enfermería, que los docentes de la carrera no solo deben priorizar la formación de la rama del saber, es decir, la Enfermería, sino que debe priorizar la formación como docente universitario, ya que ellos ejercen una segunda profesión que es la docencia, para la cual no recibieron ninguna formación en la carrera.
3. Plantearon que fue de vital importancia durante toda la formación pedagógica recibida el diagnóstico realizado previo a los talleres, durante los talleres, la tutoría y las prácticas docentes realizadas, ya que ello posibilitó un fortalecimiento de la formación y una atención personalizada durante toda la formación, lo que los comprometió con la preparación y los motivo a permanecer en la formación ya que les dio seguridad.

3.3 Conclusiones parciales

Mediante el criterio de expertos se valora el Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería, existe un aporte significativo en los criterios relevantes para cada elemento de la propuesta. Lo que sirvió de base para la retroalimentación del sistema y programación de las vías de implementación con la concepción sistémica del contenido de formación pedagógica para el tratamiento del contenido de la enseñanza de la enfermería.

El Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería, implementado posibilitó reflexionar en las diferentes maneras que permitan al docente enseñar la lógica del método de la profesión, el cual otorgó el carácter científico al proceso de formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería. La propuesta formativa brindó a los docentes la oportunidad de formarse intencionada, flexible y de forma contextualizada en la práctica docente asistencial para que puedan actualizar e innovar conocimientos, habilidades y valores del objeto y campo de la Pedagogía como ciencia, desde la formación y autoformación continuamente.

CONCLUSIONES GENERALES

En la formación continua del docente universitario, se potencian modalidades que los insertan en alternativas formativas en diferentes dimensiones, sin embargo, hasta la actualidad siguen predominando ofertas en la rama del saber, y aunque aparecen alternativas en Educación y Docencia Universitaria, aun son insuficientes opciones pedagógicas intencionadas, flexibles y contextualizadas que estén orientadas al desarrollo profesional de los docentes.

El diagnóstico realizado permitió determinar las potencialidades y carencias de los docentes de la Carrera de Enfermería en su formación para el desarrollo de la enseñanza desde la lógica del método de la profesión, la aceptación por ellos de la necesidad de insertarse a la formación continua para articular el método de la profesión y los métodos de la enseñanza con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, movilizar recursos, conocimientos y habilidades ante situaciones complejas que le permitan establecer relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y los métodos de la profesión, y así perfeccionar la formación profesional en la carrera.

El Sistema de formación pedagógica del docente de la Carrera de Enfermería, se sustenta en las fases que fundamentan la lógica del método de la profesión de enfermería, y de manera coherente, sistémica y contextualizada, se declara el objetivo general del sistema, se estructura en tres subsistemas (Formación Pedagógica Básica, Actualización Pedagógica e Innovación Pedagógica) organizados en objetivos, fases y acciones, así como formas para su implementación. Esta propuesta formativa es resultado de la concepción que sustenta la lógica del método de la profesión, como elemento que propicia la coherencia de la formación pedagógica del docente de la carrera.

Los expertos valoraron en rangos positivos comprendidos en Muy Adecuada la propuesta; por lo que se puede concluir que el nivel de pertinencia y calidad del sistema propuesto, lo que revela que con su implementación, se obtendrán

resultados favorables en la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería.

La implementación del sistema de formación continua pedagógica En la Escuela de Enfermería de la Universidad de Guayaquil, constituyó un resultado positivo del valor teórico y práctico de este, constatado en los resultados evidenciados en las actividades formativas realizadas con los docentes de la carrera, entre las que se reconocen: mayor dominio de las categorías, leyes, componentes y principios de las Ciencias Pedagógicas que contribuyen a que los docentes de la carrera aprendan a enseñar la lógica del método de la profesión.

RECOMENDACIONES

1. Incluir en la formación de pregrado diferentes alternativas formativas donde se den elementos de la formación pedagógica para su futuro desempeño como docente de la Carrera de Enfermería.
2. Continuar implementando los siguientes subsistemas del sistema propuesto de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería desde la unidad de educación continua en la Universidad de Guayaquil.
3. Socializar la propuesta en eventos y mediante publicaciones para su sucesivo perfeccionamiento.
4. Proponer mediante organizaciones gremiales de Enfermería la implementación de la propuesta en otras universidades.

BIBLIOGRAFÍA

1. Achile, E. (2000). Investigación y formación docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Unidad de Investigaciones Educativas. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001023.pdf>
2. Acosta, L. y et al. (2015). Sistema de Formación Pedagógica en la Universidad de Otavalo en Ecuador. *Scielo*, 8(2), 13.
3. Addine, F. (2002) *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
4. Afanasiev, V. (1978). *El enfoque sistémico aplicado al conocimiento social*. Ciencia y Sociedad.
5. Agramonte, A. & Mena, F. (2006). Antecedentes del enfoque histórico cultural y de la actividad en la formación pedagógica del licenciado en enfermería. Centro Nacional de Perfeccionamiento Técnico y Profesional de la Salud "Dr. Fermín Valdés Domínguez. *Rev. Cubana Enfermería* 22(2). Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/enf/vol22_2_06/enf06206.htm
6. Álvarez, C. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente Educativo de la Educación Superior Cubana*. La Habana: MES. Universidad Central de Las Villas.
7. Álvarez, C. (1988). *Pedagogía como ciencia*. La Habana: Universidad de La Habana.
8. Ambrose, S. Prieto, M. & Lovett, M. (2010). *Educativo Desarrolladores Cónclave. Examen De Recursos. Teaching--Learning-Centre*. Recuperado de: <https://>
9. ANUIE. (1965). *Comisión Nacional para la Planeación Integral de la Educación*. - México. Recuperado de: www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/aportaciones-de-la-anuies-a-la-educacion-superior/.
10. Aramburuzabala, P. Hernández Castilla, Á. & Uribe C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*. España, 17(3). 8.
11. Arenas, B. (2008). *El informe de la evaluación sistémica utilizando el modelo CIPP*. URL Recuperado de:

https://scholar.google.com.ec/scholar?q=Shikfield++A.+%281987&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1.

12. Arocena, R. & Sutz, J. (2005): *Para un nuevo desarrollo.*, Madrid: CECIB
13. Arteaga, J. (2000). Integración Docente -Atencional - Investigativa (IDAI). *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 14(2), 184–95.
14. A USP. (2009). *Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado*. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.
15. Ávalos, B. (2002). *Docentes para el siglo XXI. Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. Perspectivas*, XXXII. (3). Recuperado de: <http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=1026&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/518|Desarrollo%20de%20la%20Profesi%F3n%20Docente/83|Ciclo%2020052010/152|Formaci%F3n%20inicial%20y%20continua>.
16. Avalos, B. (2007a). *Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe*. (Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo). La Habana: BID
17. Avalos, R. (2002). *Pedagogía*. Recuperado de: <https://www.google.com/search?q=Buxarrias+%282002%29.pedagogia&ie=utf-8&oe=utf-8#q=avalos+r+2000+pedagogia>.
18. Ayala, E. (2007). *Apuntes de introducción teórica metodológica, una perspectiva humana en el proceso de la práctica de enfermería. Internado rotativo de la Escuela de enfermería*. Ecuador: Universidad de Guayaquil,
19. Balmaceda, B. et al. (2010). *Hacia una gestión eficiente del postgrado. Tendencias, motivación y satisfacción de necesidades*. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100011.
20. Batista, J. & Muñiz, A. (2007). Formación del Enfermero: Contradicciones y Desafíos de la Práctica Pedagógica. *Latino-Am Enfermagem*, 15(1), 8.
21. Baute L, & Iglesias M. (2011). Sistematización de experiencia pedagógica: la formación de profesores universitarios. *Revista Pedagógica Universitaria*, XVI (1).6.
22. Becerra, R. (2003). *Construyendo una estrategia metodológica participativa en el curso de Geometría del currículo de formación del docente integrador*. Caracas:

- universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>.
23. Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette expression? *Cahiers Pédagogiques*, (12-13). Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_ref/Biblio_PR.
24. Benedito, V. (2007). Ser profesor en la universidad del siglo xxi. *Barcelona: Publicaciones Facultad de Pedagogía*.
25. Bernaza, G. (2010). *Principios para los diseños de programas académicos; problemas, reflexiones e ideas para una práctica renovadora del postgrado*. Presentado en: Evento Internacional Universidad 2008, Palacio de las Convenciones. La Habana. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05>.
26. Bernaza, G. (2013). Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico cultural ISBN: 978-607 -737 -006-2. Editado en México.
27. Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaccionist perspective and method*. EnglewoodClifs: Printece –Hall.
28. Brevis I. (2008). Integración docente asistencial en enfermería: problemas en su construcción? *Rev. Eletrónica de. Enfermería*, 10(2), 367–73.
29. Brock Bank, A. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
30. Buxarrais, M. Martínez, M. & Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 14–43.
31. Cabrera, O. (2014). *La construcción de la Identidad docente: Investigación narrativa sobre un docente de Lengua Extranjera sin formación pedagógica de base* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperadode:http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5495/cabrera_bellido_oswaldo_construccion_identidad.pdf?sequence=1.
32. Calzado, D. (2004). Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor. ISP Felix Varela, La Habana, Cuba

33. Canfux, V. (2000) "*La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor*". (Tesis de Doctorado). CEPES Universidad de La Habana, La Habana.
34. Capelli, M.; Nafra, F. & Freitas, M. (2012). *Educação profissional de pessoas com deficiência: um estudo na cidade de São Paulo*. Universidade Federal de LAVRAS. Recuperado de: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/927>.
35. Carpenito L. (1998) Diagnóstico de enfermería. España: Editorial Interamericana.
36. Carrasco, S.; Fernández, J.; Fernández, M. (2014). La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: Orientaciones para su definición institucional. *Cuadernos de Docencia Universitaria* (1ra ed.). OCTAEDRO. Recuperado de: www.octaedro.com
37. Carvalho, R. & Viana, L. de O. (2009). La formación del enfermero docente de la enseñanza media profesional en relación con el principio de la interdisciplinariedad. *Enfermería Global*. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S169561412009000100007&script=sci_arttext
38. Castellanos, S.; Escobar, Y. & Ruby, E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica. Tlaquepaque*. (41), 2-18.
39. CES. (2013) Reglamento de carrera y escalafón del profesor de educación superior. Resolución 37 Registro Oficial Suplemento 881 Recuperado de www.lexis.com.ec
40. CES. Consejo de Educación Superior (2010). Recuperado de: www.ces.gob.ec
41. Chávez, M. & Romero, L. (2012). Efectividad de un Curso de Capacitación en un Ambiente Virtual de Aprendizaje Effectiveness of a Training Course in a Virtual Learning Environment. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
42. Chávez, J. & Cánovas, L. (1996). *Tendencias contemporáneas para transformar la educación en los países iberoamericanos*. México: Ediciones INAES
43. Chirino M, (1999). *La investigación en el desempeño profesional pedagógico*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
44. Collazo, R. Herrero, E. et al. (2009). *Preparación Pedagógica para los profesores de la nueva universidad Cubana*. La Habana: Editorial Félix Varela.

45. Cordero, G. Cano, E. Benedito, V. LLeixa M, & Luna, E. (2014). La Planificación y la evaluación de la formación pedagógica del Profesorado Universitario. OCTAEDRO. Recuperado de: www.octaedro.com
46. Cortina, A. Kraftchenko B, & Segarte L. (1999). Formación pedagógica.
47. Cote, J. & Levine, C. (2002). Identity Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Recuperado de <http://sociology.uwo.ca/people/cv/vitae-Cote.pdf>
48. CRESALC & UNESCO. (1997). *La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Vols. 1–I–1–II). Presentado en Centro Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas.
49. CRESALC & UNESCO (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina*. Presentado en Centro Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas
50. CUE. (2010). Cooperación de Unión Europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016>.
51. De Bono, E. (n.d.). *Eficacia del pensamiento. Seis Sombreros*.
52. De la Calle, M. (2004). Profesionalización del Docente Universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, (Ejemplar dedicado a: La Universidad de la convergencia, una mirada crítica (51), 251–258*.
53. De la Torre, C. Mafra, M. & Tanaka, M. (2010). Preparación para la docencia en posgrado en enfermería: potencialidades y límites. *Revista Electrónica de Enfermería, 12(2), 392–396*.
54. De León, C. (2005). Estilos de enseñanza pedagógicos. Una propuesta para su determinación. *Revista de Investigación, 57, 97*.
55. De Oliveira, C. (2012). Notes about COOL: analysis and highlights of complex view in education. *EmeraldGroup Publishing Limited, 29(4), 304–311*.
56. Del Valle, D. (2005). Algunos Resultados Científicos Pedagógicos. Vías para su obtención. In *Aproximación al Sistema como Resultado Científico: Vías para su obtención*. Santa Clara: ISP Félix Varela

57. Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO DE LA COMISION Internacional Sobre la educación para el siglo XXI. (mundial). Barcelona: Grupo Santillana.
58. Delors, J. (2001). *Calidad del desempeño profesional docente*.
59. Díaz A. & Sánchez, M. (2009). Racionalidad pedagógica y formación del profesorado en educación Virtual. Recuperado de <http://cled.org.ve/>.
60. Díaz, Z. & Quiroz, R. (2001:117). Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos. Medellín: *Revista Avanzada*, (10), 116-129.
61. Díaz, A. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*.
62. Díaz, J. A. (2016). *El proceso pedagógico de posgrado en la especialización de Medicina General Integral: hacia una praxis sustentada desde el enfoque histórico cultural del desarrollo humano*. Descargado el 24/11/2016
63. Diccionario de las Ciencias de Educación (2003:657).
64. Diccionario Latinoamericano de Educación. Venezuela: Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.
65. Dombrowski, E. Rotenberg, L. & Bick, M. (2013). *Theory of Knowledge* (First). Singapore: Oxford University Press. Recuperado de www.oxfordsecondary.co.uk/ib.
66. Escobar, V., Plasencia, C. & Almaguer, J. (2011). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia investigativa en Medicina General Integral*. Presentado en el Taller Provincial Universidad 2012, Santiago de Cuba. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/santiagodecuba/taller_provincial_universidad_2012.pdf.
67. Espinoza, N. & Pérez, M. (2003). Formación Integral del Docente Universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio. *FERMENTUM*, 13(38).
68. Fawcett, J. (1984) *Analysis and evaluation of conceptual models of nursing*. EUA: FA Davis Company.

69. Fernández, A. (1999). Innovación y formación: un modelo de desarrollo profesional del profesor universitario. En *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*, Bilbao: servicio editorial de la universidad del País Vasco.
70. Ferreyra, H. & Pedrazzi, G. (2007). Teorías y enfoques psico educativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. *Novedades Educativas*. Recuperado de www.noveduc.com.
71. Ferry, G. (1997). Perspectiva Psicopedagógica de la educación. Presentado en Seminario en la Universidad de Buenos Aires, del cual surgió este Documento, que consta de dos partes. Argentina.
72. Francisco del Rey, C. (2008). *De la práctica de la enfermería a la teoría enfermera. Concepciones presentes en el ejercicio profesional*. (Tesis doctoral) Universidad de Alcalá Henares Departamento de Psicopedagogía y Educación Física. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/2700>
73. Freire, P. (1998). *Pedagogía del conocimiento*. México: MackGraw–Hill Interamericana.
74. Freitas, M. & Seiffert, L. (2007). Formacao docente coinsino de Pos – Graduacao en Saude. Una experiencia na UNIFESP. *Revista Enfermagem*, 60(6), 635–40.
75. Ftchenco, O. (1998). *Estilos de comunicación educativa*. La Habana: Cepes
76. Fu, Fong-Ling; Ho, Hsi-Chuan, & Wu, Ya-Ling. (2009). An Investigation of Coopetitive Pedagogic Design for Knowledge Creation in Web-Based Learning. *Computers & Education. Journal Articles; Reports - Research*, 53(3), 550–562.
77. Fullat, O. (1989). Educación, en Altarejos: Filosofía de la Educación hoy. *Dykinson*, 69–90.
78. Garzón, F. (2015). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela.
79. Gatti, E. (2008) Evaluación de programas formativos : Retos teóricos, técnicos, e institucionales, específicos.
80. Gonzales, V. Blàndez J, Lòpez A, & Sierra M. (2004). La educación de valores en la práctica profesional: Una experiencia en la formación del estudiante de Educación Física en la Universidad Complutense de Madrid y el Instituto de

Cultura Física de La Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*. XXIV (3), 85-101.

81. González, M, (2003). *Sistemas motivacionales Nutin personalidad motivación aprendizaje necesidades oración del maestro*.
82. González, M. (2003). *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo del pensamiento del profesor*. (Tesis Doctoral). Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos.
83. González, M. (2003). *Profesorado Universitario. Su Concepción. Su Formación como Modelo de Actuación Profesional Observatorio de la Educación Iberoamericana el docente en América Latina, y particularmente en Venezuela* Recuperado de https://www.zotero.org/support/quick_start_guide.
84. González, M. (2008). Tendencias pedagógicas. *Educación Internacional*, 13, 79–106.
85. González, R. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación.
86. González, R. (1995). *Principios Básicos de comunicación*. México: Trillas.
87. Gorodokin, E, (2007). La formación docente y su relación con la epistemología. *Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Rosario, Laborde*, 15(1), 10.
88. Greybeck, B. Moreno, G. & Perero A. (1996). Reflexiones acerca de la formación de docente.
89. Grinberg, S. & Levy, E. (2010). Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. *Revista de Reseñas de Libros Educativas*, 166.
90. Grossman, R. & Salas, E. (2011). *Evaluación diagnóstica y formativa: satisfacción / reacción frente al diseño de la formación, las características instruccionales de la formación, el entorno de la formación y la utilidad percibida*.
91. Guillen, M. (2009) Las teorías aplicables al proceso de atención de enfermería en Educación Superior. Cuba
92. Henderson, V. (1993). La práctica de la enfermería y la preparación de la enfermera. México, DF.: Ed. Documentos Científicas de la Prensa Médica Mexicana.
93. Hernández, L. (2013). Procedimientos didácticos desde la instrucción en la disciplina de química, asignatura bioquímica en el proceso de universalización de

- la educación superior. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013b/1343/educacion-conclusiones.html>.
94. Hernández, L. & Morales, C. (2007). Caracterización de la comunicación educativa. Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/1413/seleccion-de-lecturas-de-comunicacion-educativa-parte-v.html>.
95. Hernández, C. Martínez, M, & Monrroy, F. (2009). *Formación continua posgraduada*.
96. Hernández, C.; Sellan, E. & Maldonado, E. (2002). Las coordenadas pedagógicas del cuidado a los enfermos en las Órdenes Religiosas con Voto de Hospitalidad. *Enfermería Universitaria*, 10, (4) ,133-138.
97. Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL Companies, Inc. Impreso en Grupo Infagon.
98. Herrera, G., & Muñoz, M. (2016). Superación pedagógica y didáctica: necesidad impostergable para los profesores y tutores del proceso de especialización. *EDUME CENTRO*, 8 (3), 19 – 33.
99. Herrera, J. (2008). *Profesor tutor en el proceso de universalización*. La Habana-Cuba: Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://revistas.mes.edu.cu>.
100. Hoyos, A. (1999). Epistemología y discurso pedagógico: razón y aporía en el proyecto de modernidad. En: Hoyos, A. (ed.). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*. México: UNAM. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07180705200800010000.
101. Ibáñez, N. (2008:20) Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación*.14 (3), 454. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2041/2594>.
102. Invernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (14,2. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/300/668>.
103. Ivinson, G. (2012). The Body and Pedagogy: Beyond Absent, Moving Bodies. *Pedagogic Practice*, 33(4), 488–506.

104. Iyer P, Taptich B, & Bernochi D, (1924). *Proceso y Diagnóstico de Enfermería*. México: McGraw-Hill. Interamericana.
105. Iyer, P. Taptich B. & Bernochi, D. (1924). *Proceso y Diagnóstico de Enfermería*. México: McGraw-Hill. Interamericana
106. Kaplun, G. (2002). *Comprensión pedagógica*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
107. Kaufman, R. (1980). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas. Recuperado de <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=3990153>.
108. Klimenko, O. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas.
109. Knowler, E. (2014). Features of a Post-Identitarian Pedagogy (with Reference to Postgraduate Student Writing and the Continuing). *Professional Development of Teachers*, 38(9), 1319–1333.
110. Korolev, F. (1967). *Fundamentos Generales de la Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
111. Kozier, B. Berman, A. & Syndeer, S. (2008). *Conceptos, Procesos, Prácticas*. España: Mc Grall Hill. Interamericana
112. Kraftchenko, O. & Segarte, A. (1999) “Diplomado en Rol profesional y tarea educativa” Informe de Investigación. Universidad de La Habana: CEPES
113. Laurell, C. (1994). Sobre la concepción biológica y social del proceso salud-enfermedad. In: *Lo biológico y lo social (Serie Desarrollo de Recursos Humanos, 101.; p. 1-12.)*. Washington (DC): OPS/OMS
114. Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciudad de La Habana: Pueblo y educación.
115. LOES. (1987).Ley Orgánica de Educación Superior. Pub. L. (2).
116. LOES. (2010). Ley orgánica de la Educación Superior. Pub. L. (3).
117. López, M. & Pérez, J. (2010). La sistematización en la investigación educativa. Consideraciones para la práctica. Recuperado de <http://posgrado.rimed.cu>.
118. Lorences, J. (2005). Aproximación al sistema como resultados científicos. In *Algunos Resultados Científicos Pedagógico Vías para su obtención*. Santa Clara - Cuba.

119. Madruga, M. (2014). *Comunicación Científica*. Cienfuegos -Cuba.
120. Manilla M, & Zepeda A (2011). *Importancia de las Guías de Prácticas*. España
121. Manzo, J. (1999). Formación y evaluación del profesorado. *Revista Interamericana de formación del profesorado-* (34), 319-328
122. Marrero, J. (2010). *El Pensamiento Reencontrado*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/659/65930105003.pdf>
123. Martín, L. (2002). *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo del pensamiento del profesor* (Tesis Doctoral). Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos.
124. Martínez, A. & Amaro, R. (2008). El Docente Universitario y su Espacio de Formación Fundamentación de una Propuesta Docencia Universitaria,. Universidad Central de Venezuela. *Juego Responsorial Ambos Preguntas y Responden en Turno, IX* (2), 77.
125. Martínez, B.; Martínez, I, Alonso, I. & Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la Innovación Educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas, 9*(21), 99.
126. Martínez, E. (2005). Un reclamo necesario, la integración de los contenidos en la carrera de Medicina. *La Habana, 19*(1). Recuperado de <http://doi.org/2005>
127. Martínez, M. Buxarrais M, & Bara F. (2002).Ética y formación universitaria. La universidad como espacio de aprendizaje Ético. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie29a01.pdf>
128. Marx, C. (1948). *Materialismo Histórico Social*. Moscú: Raduga
129. Màs, O, & Ruiz, C. (2001). Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de la Educación Superior. Perfil componencial y necesidades formativas. *Revista del Curriculum y formación del profesorado. (15)*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
130. Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Curriculumy Formación Del Profesorado, 15* (3).
131. Mazzei N. (1997) Proceso de atención de enfermería. *Revista Temas Enfermería Actual, 13-5*.

132. Mazzei, N. (1997) Proceso de atención de enfermería. *Revista Temas Enfermería Actual*, 13-5.
133. Méndez, I. (2014). Hacia un enfoque sistémico de las contradicciones en la investigación educativa. *Humanidades Médicas*, 14 (2).
134. Méndez, I. (2014). Necesidades formativas del Contexto Latinoamericano.
135. MES, Dirección Metodológica. (1988). *Algunas consideraciones sobre los métodos de enseñanza en la Educación Superior*. La Habana: MES.
136. Millián, P. (2011). Formación continua del profesor universitario.
137. Ministerio de Educación del Ecuador. Universidad Nacional de Educación. Universidad Pedagógica (2011). Programa de acciones 2011-2013. Recuperado de Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20UNIVERSIDAD%20PEDAGOGIC.
138. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Unidad de Investigaciones Educativas.
139. Ministerio de Salud Pública. (2012). Norma técnica de las Unidades Docentes Asistenciales CES: SNESCYT
140. Miquel, M. Buxarrais, M. & Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético: formación universitaria. *IBEROAMERICANA de Educación -OEI -Organización de Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura*, (29), 17–43.
141. Morín, E. (2001). Acerca del pensamiento científico. *Revista Pedagogía*, (6), 14–20.
142. Mur N. (2009a). *Formación docente desde lo asistencial en el especialista de enfermería Materno Infantil*. (Tesis de Doctorado).Universidad de Cienfuegos. Cienfuegos -Cuba.
143. Mur, N. (2009b). La formación docente asistencial en enfermería. Una necesidad de la Universidad Médica Cubana. *Revista Electrónica de Las Ciencias Médicas*. 7(6).
144. Mur, N. (2010). Valoración de la formación docente desde los problemas asistenciales en el especialista de Enfermería Materno Infantil. *Revista Electrónica de Las Ciencias Médicas Medisur*, 8(5).

145. Mur, N., Cassanova, M. & Iglesias, M.(2014). La política científica en la formación de profesionales La política científica en la Formación de profesionales en las ciencias médicas. Una mirada reflexiva. *MediSur*, 12(1), 310–314.
146. Mur, N., Iglesias M. Aguilar M, Quintana Y, & Cortez, M. (2010). La formación docente de los profesionales de la salud como recurso para la formación docente asistencial investigativa. *Revista Electrónica de Ciencias Médicas*, (8).
147. Nanda Internacional. (2009). *Diagnósticos Enfermeros, definiciones y Clasificación*.
148. Nava, R. (2007). Socialización del conocimiento académico con el uso de tecnologías de información y comunicación. *TIC*, 4(9).
149. Newel, A, & Simon, H. (1997). General Problem Solver. Recuperado de <http://www.instructionaldesign.org/theories/general-problem-solver.html>
150. Newman B. (2016) *.Modelo de sistemas*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/natorabet/modelo-de-sistemas-de-betty-neuman>
151. Newman, B. (1988). Modelo de Sistemas. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/natorabet/modelo-de-sistemas-de-betty-neuman>
152. Nibaldo, A. (1987). *Introducao a Pesquisa em Ciencias Sociales: Positivismo, Fenomenología, Marxismo*. Brasil: Sao Paulo Editora Atlas.
153. OCAS. (2013) Órgano Colegiado Académico Superior.
154. OCDE. (2010). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*.
155. OEI. (n.d.). *Observatorio Iberoamericano Docente en América Latina*.
156. Ortega, J. Nocetti de la Barra A, & Ortiz L, (2016). Prácticas reflexivas del proceso de enseñanza en docentes universitarios de las ciencias de la salud. *Sociedad cubana de educadores en Ciencias de la Salud. Universidad Católica de la Santísima de Concepción, Chile*. 30 (3). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/index>
157. Ortiz, E. & Mariño, M. (2003). Cómo debe ser la clase en la universidad contemporánea? revista pedagogía universitaria. *Centro de Estudios Sobre Ciencias de La Educación Superior*, 8(5).

158. Otterdell, M. Hathaway T, & La Velle. (2011). Mastering Teaching and Learning through Pedagogic Partnership: A Vision and Framework for Developing “Collaborative Resonance” in England. *Professional Development in Education*, 1(27), 411–437.
159. Parra, J.; Peña, S. & Más, P. (2010.). El Docente y la Comunicación en el Aula. Comunicación didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
160. Paviè, A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. 14, 67–80. *Pedagogía del conocimiento México*: MackGraw – Hill Interamericana.
161. Perdomo, A.; Barbon, O. & Perdomo, M. (2012). La Profesionalización Pedagógica y Su Pertinencia En La Educación Superior. URL Recuperado de [http://conferenciasiglo21.sld.cu/index.php/conferenciasiglo21/2014/.../11.educacion Avanzada](http://conferenciasiglo21.sld.cu/index.php/conferenciasiglo21/2014/.../11.educacion%20Avanzada). UCPEJV.
162. Perdomo, R. (2001). *¿Cómo enseñar con base a Principios Éticos?*. Venezuela: Consejo de Educación Científico, Humanístico y Tecnológico. CDCHT.
163. Perrenoud, P. (2001). La Formación de los Docentes en el siglo XXI Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSETEACHERS/Perrenoud/php_2001/2001_36.html. *Revista de Tecnología Educativa Facultad de Psicología Y Ciencias de La Educación Universidad de Ginebra. Santiago Chile*, 1–593.
164. Piedra, K. & Baute, L. (2014). La formación postgraduada da pedagógica del docente en la Carrera de Enfermería en el Ecuador. *Ciencia y Sociedad*, 39(4). Recuperado de www.redalyc.org
165. Piedra, K. (1999). *Epidemiología 1 y su Relación con el Proceso de Salud Colectivo* (1ra ed.). Guayaquil-Ecuador: Universidad de Guayaquil. Facultad de Ciencias médicas.
166. Piedra, K. (2012a). *¿Para qué necesitamos un concepto de Ciencia, Sociedad, Tecnología e Innovación, con perspectiva social en el Sistema de Educación Superior que abarque todos los sectores de la actividad humana?* Presentado en: Congreso Universidad La Habana –Cuba.

167. Piedra, K. (2012b). Los estudios de Ciencia, Tecnología, e Innovación en el Sistema de Educación Superior. *Universidad de Guayaquil*. Recuperado de www.ug.edu.ec.
168. Piedra, K. (2013). Ciencia del cuidado y su interrelación con ciencias afines. Recuperado de kettypiedrablogspot.com.
169. Piedra, K. (2014a). *Aproximación Diagnóstica De Las Necesidades De Formación Posgraduada Pedagógica del Profesor Universitario de la Carrera de Enfermería*. Presentada en 6to. Seminario Internacional. Universidad de Cienfuegos Cuba, Cienfuegos Cuba.
170. Piedra, K. (2014b). Formación Posgraduada Pedagógica en la Carrera de Enfermería de la Universidad de Guayaquil - Ecuador: Tendencias, Retos Y Perspectivas. Presentado en Universidad 2014. Congreso Internacional de Educación Superior, La Habana.
171. Pinto, J. et al. (2007). La Formación del Enfermero: Contradicciones y Desafíos de la Práctica Pedagógica, 15. Recuperado de www.eerp.usp.br/rlae
172. Poletti, R. (1980) Cuidados de Enfermería. *Colección "Rol de Enfermería"*. 15
173. Pullido, A. (2008). La Universidad del Siglo XXI: Introducción y reflexión en iniciales. Reglamento de Carrera y Escalafón Del Profesor De Educación Superior, Médica del centro. 2. (2). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/enf/vol22_2_06/enf06206.htm Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetConceptosBasicosEnPedagogia-2717946.pdf>.
174. Riera, J. (2009). *Influencia del rol playing en el proceso de enseñanza aprendizaje en enfermería*. (Tesis Doctoral). Universidad de alicante, España.
175. Rivas M. (2000). Procesos cognitivos y aprendizajes significativos. *Subdirección General de Inspección Educativa de La Vice consejería de Organización Educativa de La Comunidad de Madrid*. Recuperado de www.madrid.org
176. Rivera, N. (1994). Fundamentos Metodológicos del Proceso Docente Educativo. El modelo de La Actividad. La Habana: *ISCM -La Habana*.

177. Rivera, N. (1992). Enfoque psicopedagógico del proceso docente. Su impacto en el desarrollo De la personalidad. *La Habana: ISCM-Habana*.
178. Salas, R.; Hatim, A, & Rey R. (1997) Sistema de monitoreo y control de calidad de la competencia y el desempeño profesional. *Educación Medica Superior* 11(1), 17-30.
179. Sánchez, S. (2003). *Edición Especial para el Programa Educativo Nacional S.A. de CV*. México, D.F.: Santillana. S.A. DE CV.
180. Savin, N. (1976). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
181. Sebold L, & Carraro T. (2011). La práctica pedagógica del docente en enfermería: una revisión integradora de la literatura. *Murcia Enfermería Global* (10), 22.12 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/24519>.
182. Seifferto, F. (2007). Formación docente y enseñanza de Posgrado en Salud. Una experiencia en la UNIFESP. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(6), 635–640.
183. Semplades. Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). Plan Nacional del Buen Vivir. Quito.
184. SENESCYT. *Secretaria Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología* (2013).
185. Serrano, M. & Morales, E. (2013). Profesor de la universidad senior. Evaluación de sus características, funciones y tareas docentes Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4396560> *Formación Pedagógica*.
186. Stufflebean, S, & Shikfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática Guía teórica y práctica*. Yacambu -Venezuela.
187. Talizina, N. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Progreso.
188. Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
189. Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. La Habana: Félix Varela.
190. Tenaglia, G. (2011). Anuario De Investigaciones. Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio clínico. *Ciencias De La Educación*, (419). Recuperado de:

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/30.Tenaglia.pdf

191. Toborga A, (1993). Formación continua para los profesores universitarios.
192. Totterdell M. Hathaway T, & La Velle. (2011). Mastering Teaching and Learning through Pedagogic Partnership: A Vision and Framework for Developing “Collaborative Resonance” in England. *Professional Development in Education*. 2, 27.
193. Tünnermann C. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Recuperado de www.iesal.unesco.org.ve
194. Tünnermann C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades, LX* (47), 31–46.
195. Tünnermann C. (2005). *La Globalización: Desafíos para la educación superior. Programa Internacional de Gestión de la Calidad y del Cambio en la Educación Superior (UNICAMBIO XXI). Módulo 5.* León, Nicaragua: GTZ-CSUCA-DAAD.
196. UNESCO. (1998). *Declaración Mundial de la Profesionalización del Docente* (mundial). Paris: UNESCO.
197. UNESCO. (1998). *Educación Superior sobre formación del profesorado.* Unión de Naciones para la Educación y la ciencia, y la Cultura.
198. UNESCO. (2006). *Ministerio de Educación y Ciencia de España.* Madrid.
199. UNESCO. (2015). *Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior.* Su impacto en la educación superior y en América Latina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=37318570005>.
200. UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO DE LA COMISION Internacional Sobre la educación para el siglo XXI.* Barcelona: Santillana.
201. Valdés, R. (2002). Los Estudios Sobre Tendencias Pedagógicas en América Latina en la Década del 80. *Siglo XX*, (8), 4–23.

202. Velásquez M. (2015). La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (6). Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/1106/1661>.
203. Vezub F. (2013). *Hacia una Pedagogía del Desarrollo Profesional Docente: Modelos de Formación Continua y necesidades formativas de los Profesores*, 6(1). Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682013000100006&lng=es&nrm=iso.
204. Vinuesa D. (2002). Pedagogía Recuperado de: [https://www.google.com/search?q=navarro+200+pedagogia&ie=utf-8&oe=utf-8#q=Vinuesa+\(2002\)+pedagogia](https://www.google.com/search?q=navarro+200+pedagogia&ie=utf-8&oe=utf-8#q=Vinuesa+(2002)+pedagogia)
205. Vygotsky L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo. www.ufv.ca/media/assets/teachinglearnin/centre/EDC+Resource/centre/EDC+Resource+Review+Fall+2010.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta a docentes de la Carrera de Enfermería

Objetivo: Caracterizar la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería

Lugar y fecha del Curso: _____

Estimado docente muchas gracias por marcar con (X), y completar con letra imprenta clara y legible y subrayar la (s) respuesta (s) con la mayor sinceridad y profundidad posibles

I. DATOS PERSONALES:

1.1. Sexo:

1) ___ M 2) ___ F

1.2. Años de experiencia en la enseñanza de enfermería:

1) ___ menos de 10 2) ___ más de 20 3) ___ más de 40

1.3. Categoría de profesor que ostenta

1) ___ Principal 2) ___ Contratado

1.4. Carga horaria semanal:

1) ___ 6 Horas 2) ___ 12 Horas 3) ___ 20 Horas 4) ___ 40 Horas

II. FORMACIÓN PROFESIONAL

2.1. Títulos registrados en el SENESCYT de su formación de grado

1) ___ Licenciado en Enfermería

2) ___ Doctor- Médico

3) ___ Psicólogo clínico

4) ___ Otros. ¿Cuáles? _____

II. FORMACIÓN PEDAGÓGICA

2.1. ¿Recibió una formación pedagógica que mejore el ejercicio de la docencia en la Carrera de Enfermería?

1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

2.2. ¿Cómo valora esta formación?

1. ___ OP (Optima) 2. ___ MB (Muy buena)
3. ___ B (Buena) 4. ___ Regular 5. ___ M (Mala)

2.3. ¿En qué forma ha recibido su formación pedagógica?

- () 1.- Cursos
() 2.- Taller científico integrador
() 3.- Debate
() 4.- Conferencia orientadora
() 5.- Conferencia magistral
() 6.- Laboratorio
() 8.- Practica asistencial
() 9.- Otras. ¿Cuáles?

2.4. La formación pedagógica que usted posee está en concordancia con las necesidades institucionales, con la sociedad y con sus intereses personales.

- 1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

2.5. ¿La formación que usted ha recibido ha sido con énfasis en la formación pedagógica?

- 1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

2.6. ¿La formación pedagógica ha provocado un cambio educativo en usted, y en sus estudiantes?

- 1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

2.7. ¿En la práctica docente se toman en consideración los fundamentos teórico – metodológicos y valorativos en el orden pedagógico con el peso necesario para la formación del profesional de enfermería?

- 1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

2.8. ¿Considera usted que tiene conocimientos pedagógicos de?

- 1.- () Idoneidad en el dominio del contenido de la asignatura de idoneidad en el dominio de la asignatura mediante formación continua
2.- () Orientación y autorregulación como docente de educación superior

- 3.- () Facilitar la formación integral del estudiante
- 4.- () Organización en la práctica profesional asistencial con variadas formas y métodos
- 5.- () Vincular la teoría y la práctica profesional en la Carrera de Enfermería
- 6.- () Posibilita la integración de la docencia asistencial e investigativa

2.9. ¿La formación pedagógica que posee ha contribuido a la formación integral en el estudiante con énfasis en la ética profesional?

- 1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

2.10. ¿La formación pedagógica que usted posee ha contribuido a los siguientes rasgos?

- 1.- () Empatía
- 2.- () Liderazgo
- 3.- () Tolerancia
- 4.- () Motivación
- 5.- () Comunicación profesional pedagógica
- 6.- () Atención a las individualidades en los procesos instructivos - educativos

2.11. ¿Considera que posee formación pedagógica para transformar los modos de actuación en relación a los diferentes roles y funciones del profesional de enfermería?

- 1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

2.12.- ¿Considera que posee formación pedagógica que contribuya a la formación del objeto social de la Carrera?

- 1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

3.1. ¿Ha recibido formación didáctica que consolide su modo de actuación como docente en la enseñanza del profesional de enfermería?

- 1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

3.2. ¿Su formación profesional le posibilita trabajar en el currículo de la Carrera de Enfermería?

- 1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

3.3. ¿La formación pedagógica que posee sirvió para tener pensamiento reflexivo y actitud crítica de su práctica profesional docente asistencial e investigativa pedagógica?

1.- Si () 2.- Ocasionalmente () 3.- Nunca ()

3.4. ¿Qué tiempo en horas semanales dispone en su carga horaria para su formación pedagógica como docente en la Carrera de Enfermería?

1. ____ 2 horas 2. ____ 4 horas y más () 3.- Ninguna ()

3.5. ¿Tiene otros trabajos en donde ejerce la profesión de enfermería?

1.- Sí .__2.- No.____

3.6. ¿Conoce usted la importancia del método de la profesión de enfermería?

1.- Sí .__2.- No.____

3.7. ¿Qué necesidades de formación pedagógica tiene?

Anexo 2 Resultado estadístico de fiabilidad de la prueba de Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,720	0,484	9

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	2,098	1,059	4,765	3,706	4,500	1,452	9
Varianzas de los elementos	1,000	,059	2,441	2,382	41,500	1,215	9
Covarianzas inter-elementos	,222	-,239	2,441	2,680	-10,215	,472	9
Correlaciones inter-elementos	,094	-,451	1,000	1,451	-2,219	,110	9

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,685	15

Anexo 3. Entrevista a gestores académicos de la Carrera de Enfermería

Lugar y fecha: _____

Objetivo: valoración y diagnóstico del estado actual de la formación pedagógica de los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería

Estimados docentes, muchas gracias por participar voluntariamente en esta entrevista grupal y por responder con la mayor sinceridad y profundidad posibles a las siguientes preguntas:

Guía para la entrevista:

1. ¿Qué relación existe entre la Carrera de Enfermería y el contexto social?
2. ¿Cuál es el encargo social en la Carrera de Enfermería?
3. ¿Conoce usted los aspectos instructivos y educativos que conforman el modelo profesional de la carrera de enfermería?
4. ¿Cuáles son los contenidos pedagógicos que usted ha estudiado con anterioridad?
5. ¿Qué relación tiene la Pedagogía con la Didáctica?
6. ¿Qué estudia la Didáctica?
7. ¿Cómo se perfecciona el proceso pedagógico que usted realiza?
8. ¿Qué importancia tiene para usted como docente en ejercicio de la Carrera de enfermería el método del Proceso de Atención de Enfermería?
9. Reflexione sobre el Proceso de Atención de Enfermería, y como usted lo aplica en la formación de los profesionales de enfermería.

Anexo 4 Observación a docentes asistenciales de la Carrera de Enfermería

Lugar y fecha _____

Objetivo. Caracterización de la formación pedagógica de los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería, 2013 – 2014.

Lugar y fecha: _____

I.- FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Valorar como (OP) Óptimo (MB) Muy Bueno (B) Bueno (R) Regular (M) Malo.

- 1).----- Aplica tendencias pedagógicas contemporáneas en la práctica docente asistencial.
- 2).----- Declara y desarrolla los valores profesionales en relación a los objetivos instructivos y educativos en la práctica docente asistencial
- 3).----- Orienta los objetivos con acciones motivacionales, reflexivas y valorativas en la práctica docente asistencial.
- 4).-----Atiende y resuelve los problemas profesionales del modelo profesional en la práctica asistencial
- 5).-----Orienta en las tareas académicas a que los estudiantes desarrollen actividad independiente con bibliografía científica y de actualidad
- 6).-----Evalúa orientándose a los logros de los objetivos instructivos y educativos
Comprobación de conocimientos, habilidades, y valores en nexos con lo nuevo por conocer.
- 7). -----Se refuerza la lógica científica de todas las fases del método de la profesión el Proceso de Atención de Enfermería, en la enseñanza en la práctica docente asistencial.

Anexo 5 Grupo de discusión en línea a docentes asistenciales de la Carrera de Enfermería

Objetivo:

Profundizar sobre la valoración que tienen los docentes enfermeros de la utilidad del método de la profesión en la enseñanza de enfermería y en la enseñanza de pedagogía para la formación pedagógica de los docentes

Como autora de la investigación sobre formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería, encuentro necesario profundizar sobre el método de la profesión de enfermería, el proceso de atención de enfermería” para valorar la lógica científica con que se les enseñará la Pedagogía como Ciencia mediante la propuesta de un sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería.

Agradezco, sus opiniones sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Qué importancia tiene para usted el método de la profesión de enfermeros en la enseñanza de la enfermería?
2. ¿Qué importancia le ofrece el método de la profesión de enfermeros como lógica para la enseñanza de la pedagogía mediante un Sistema de Formación Pedagógica para los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería?

Anexo 6 Guía para el análisis documental

Guía Para el análisis documental.

Anexo No 6. Quía documentos se tuvieron en cuenta.

1. Plan del Buen Vivir del Ecuador, para verificar el lugar de la formación continúa en los objetivos sociales y económicos del Ecuador.
2. La ley orgánica de la Educación Superior en el Ecuador (2010); para constatar la importancia del posgrado y la formación continúa del docente de la universidad ecuatoriana.
3. Estatuto Reglamento de grado y Posgrado del Ecuador, para la orientación metodológica del posgrado y la vinculación, donde en el artículo 85 se encontró el amparo legal de la formación continua en el Ecuador para los docentes universitarios.
4. La norma técnica del Ministerio de Salud pública que regula el proceso formativo de grado y posgrado, declarando las funciones docentes.
5. Registros oficiales de Posgrado de la universidad y la Escuela de Enfermería Orgánico de la Universidad de Guayaquil, para constatar los procesos formativos que se ejecutan en la universidad para los docentes y egresados con el objetivo de encontrar o no alternativas formativas en el orden de las Ciencias pedagógicas y Afines. Solo se encontraron alternativas de capacitación aisladas y no vinculadas con la formación pedagógica en la universidad de Guayaquil.
6. Modelo de evaluación general del docente. Para comprobar si se evalúa la formación que se imparte en la Escuela de Enfermería y de estar su relación con la mejora del desempeño.

Anexo 7 Población y muestra de docentes de la Carrera de Enfermería

- **Población**

Relación contractual	Profesor	Dedicación Tiempo completo 40 horas	Dedicación Medio Tiempo 20 horas	Asignaturas de Enfermería	Otras Asignaturas afines	Muestra Error 0.20	%
Nombramiento	32	8	24	11	8	11	0.63
Contratados	19	0	19	6	25	6	0.37
N	51	8	43	17	33	17	100

-

- **Calculo muestral**

$$n = \frac{N \cdot p \cdot q}{\frac{(N-1) \cdot B^2}{4} + p \cdot q}$$

$$\Sigma = \frac{12.5 (0.4)^2 + 0.25}{12.75}$$

$$n = \frac{0.75}{0.75}$$

$$n = 17$$

N: Total de la población

$$P = q = 0.5$$

N= Número máximo de elementos de la muestra de proporciones

B= Error de muestreo dado por investigador = 0.2

$$N = 51$$

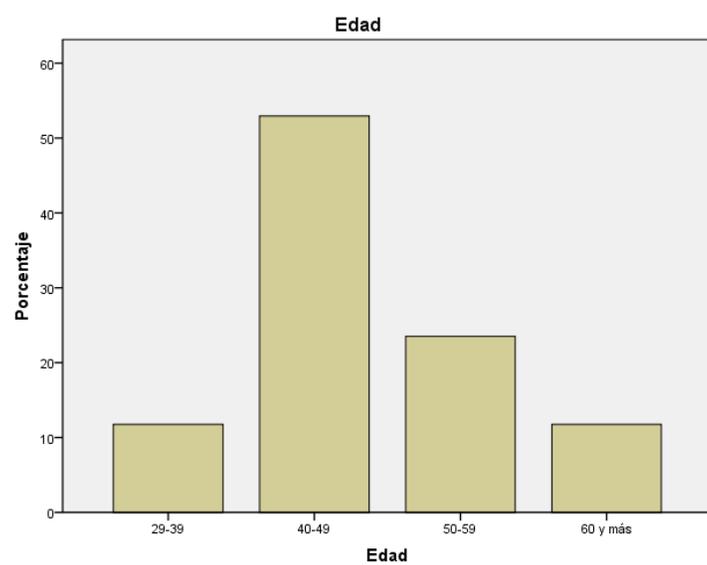
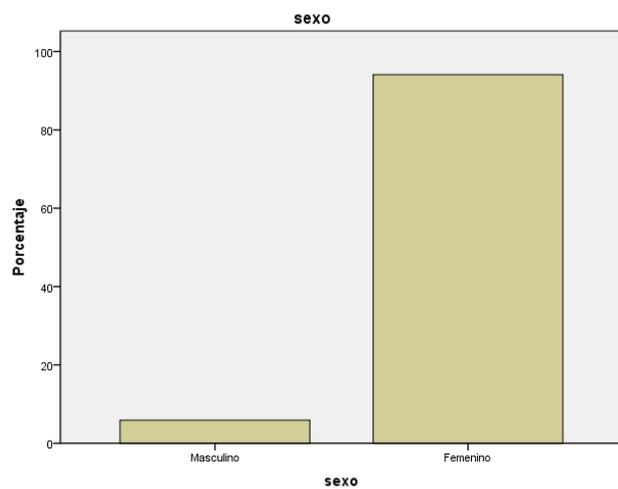
$$B^2 = 0.2$$

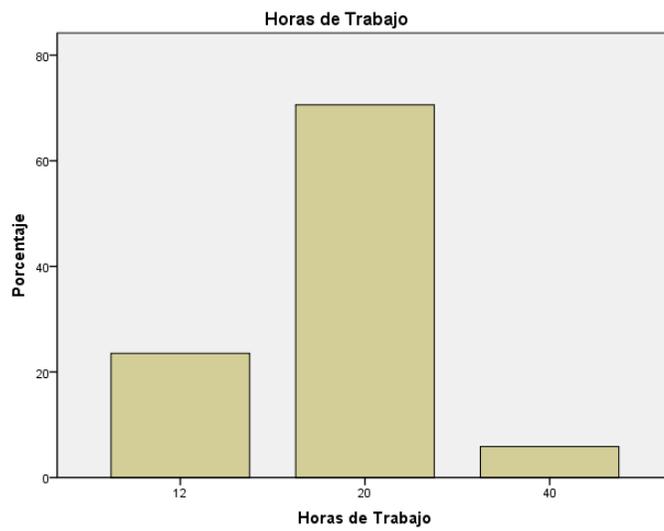
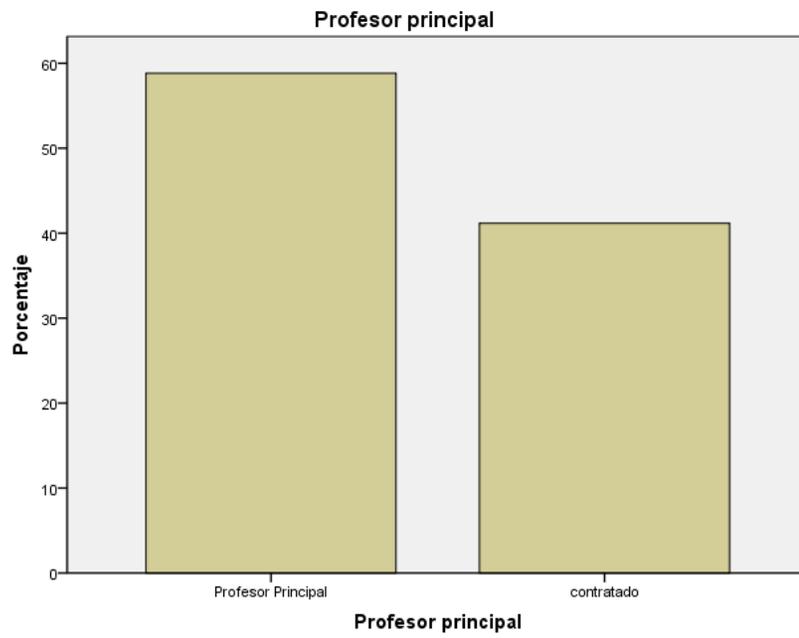
El valor calculado de la muestra:

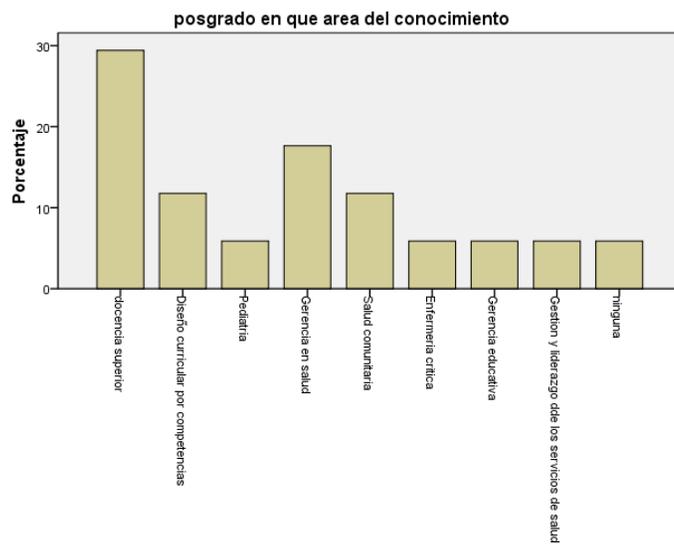
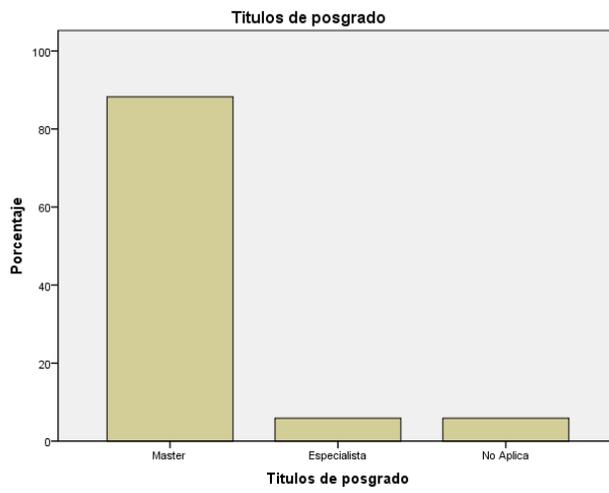
n= 17 número de profesores a encuestar

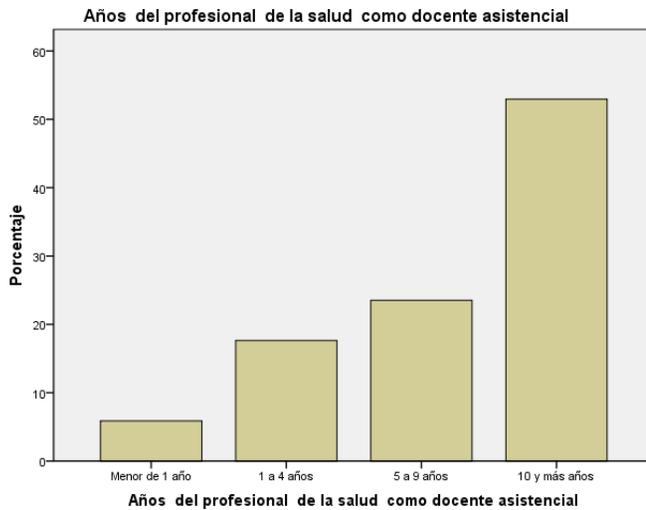
Anexo 8 Resultados de la Encuesta

Análisis univariado









Análisis bi variado

Necesidades de formación de los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería

	SI		NO	
	Frecuencia	Porcentaje		Porcentaje
Comunicación y Acción Educativa	6	35,3	12	64,7
Investigación Educativa	11	64,7	6	35,3
Didáctica específica	10	58,8	3	41,2
Pedagogía Básica	14	82,4	3	17,6

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

Estadísticos descriptivos

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	17	3	2	5	3,35	,862
Horas de Trabajo	17	2	2	4	2,82	,529
Años del profesional de la salud como docente asistencial	17	3	2	5	4,24	,970
años que imparte la asignatura	17	3	1	4	3,00	1,000
años que imparte la asignatura1	17	5	0	5	2,71	1,961
N válido (según lista)	17					

Análisis bi variado

		sexo	
		Masculino	Femenino
		Recuento	Recuento
Edad	menor de 29	0	0
	29-39	0	2
	40-49	1	8
	50-59	0	4
	60 y más	0	2
	Total	1	16

		sexo	
		Masculino	Femenino
		Recuento	Recuento
Profesor principal	Profesor Principal	0	10
	contratado	1	6

Anexo. 9 Cuestionarios de fuentes de argumentación y Grado de conocimiento

Primera Parte Fuentes de Argumentación

Estimado(a) colega: Se está realizando una investigación en la Universidad de Cienfuegos orientada al Sistema de Formación Pedagógica para los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería. La presente tiene como objetivo determinar el nivel de argumentación de los ponderados seleccionados en la valoración del Sistema de Formación Pedagógica y solicitarle su participación en la valoración del sistema, obtenido como resultado del proceso investigativo. Sus aportaciones resultarán valiosas. Si desea colaborar se hace necesario que complete el siguiente cuestionario. Muchas gracias, por marcar, y completar según corresponda.

1. Cuantos años de experiencia usted tiene como docente de grado y posgrado en la Educación Superior En la enseñanza de enfermería :_____
2. Usted ostenta la categoría académica de especialista ____ Master ____ Profesor titular o principal ____ Categoría científica de PhD ____
3. Cuantas publicaciones científicas tiene en revistas de primer nivel de Ciencias ____segundo nivel (Scopus)____ Scielo) .____Otras ____
4. Ha publicado en alguna bibliografía docente científica sobre la Carrera de Enfermería ____
5. Ha participado en eventos científicos los últimos 5 años nacionales ____ internacionales ____

¿Cómo usted se evalúa en el conocimiento que tiene sobre la formación pedagógica en los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería?.

Segunda parte Grado de conocimiento

1.- Como usted se evalúa en el conocimiento que tiene sobre la formación continua de los docentes universitarios:

Excelente ____ MB ____ Regular ____ Poco ____

2.- Conoce usted las características que debe tener un Sistema de Formación Pedagógica:

Excelente ____ MB ____ Regular ____ Poco ____

3.- Conoce usted porque es importante concebir el Sistema desde el Método de Atención de Enfermería para la enseñanza:

Excelente ____ MB ____ Regular ____ Poco ____

4.- Considera usted que domina las fases del método de atención de enfermería para la enseñanza de enfermería:

Excelente ____ MB ____ Regular ____ Poco ____

5.- Como usted evalúa su competencia del contenido de la pedagogía como ciencia:

Excelente ____ MB ____ Regular ____ Poca ____

Anexo 9.A Análisis de expertos. Índice de competencia método Delphi.

Experto Número	Años Exp. Profesional	Categoría PhD MsC Tit Esp	Public. Revistas N1 N2 Otro	Eventos Nac Intern.	Indice Conoc Argum Comp	C
1	46	X X	15 20 15	15 20	0.9 0.9 0.9	B
2	15	X	3 10	8 6	0.8 0.8 0.8	B
3	10	X	2 28	5 5	0.73 0.9 0.75	B
4	30	X X	5 25	5 5	0.99 0.8 0.9	B
5	18	X X	2 20	5 5	0.75 0.9 0.8	B
6	15	X X	2 4	5 5	0.7 0.9 0.8	B
7	10	X	4	4 4	0.75 0.8 0.8	B
8	25	X	2 4	8 3	0.7 0.7 0.7	B
9	25	X	16 1	5 5	0.8 0.8 0.8	B
10	15	X X	1 5	6 10	0.9 0.9 0.9	B
11	19	X	4 3	2 5	0.7 0.8 0.8	B
12	10	X	1 10	6 5	0.9 0.7 0.8	B
13	36	X X	4 3	5 5	0.6 0.8 0.7	B
Frecuencias	21 MEDIA	(8 7)	5	56 21 121	73 78	

		/13				
--	--	-----	--	--	--	--

Tabla para el Índice de Competencia:

Bueno	Regular	Malo
0.7 - 1	0.6 – 0.69	< 0.59

Anexo 10 Cuestionario de validación del Sistema de Formación Pedagógica para los Docentes de la Carrera de Enfermería

Estimado docente, con mucha gratitud le informo que usted ha sido seleccionado como experto a colaborar en la presente investigación, por su desarrollo profesional en el área de la enseñanza de enfermería y por su experiencia en la Educación Superior para valorar el **Sistema de Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería**, esperamos contar con sus valiosos aportes para validar y perfeccionar la presente propuesta

Objetivo: Valorar el sistema y cada una de sus partes, considerando que el 1 es el de valor máximo y el 5 es el valor mínimo. 1=totalmente de acuerdo; 2=muy de acuerdo; 3=de acuerdo; 4=poco de acuerdo y 5=totalmente en desacuerdo.

SISTEMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LOS DOCENTES EN EJERCICIO DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA SEGÚN FASES DEL MÉTODO DE LA PROFESIÓN” PROCESO DE ATENCIÓN DE ENFERMERÍA” (PAE)

ESCALAS

		1	2	3	4	5
Objetivo General	Contribución a la formación pedagógica en los docentes de la Carrera de Enfermería					

FASES DEL SISTEMA

Fase de valoración de la formación pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería

Objetivo	Analizar la formación pedagógica que tienen los docentes en la enseñanza del contenido de la enfermería en los diferentes niveles de formación.					
Acciones	Recoger la información para determinar la formación pedagógica en los docentes.					
	Organizar la información de la formación pedagógica para el docente de la Carrera de Enfermería					

Fase de Diagnóstico de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería

Objetivo	Determinación de la formación pedagógica para los docentes en de la Carrera de Enfermería, y cada uno de los niveles del sistema					
Acciones	Identificar la formación pedagógica de los docentes en la Carrera de Enfermería					
	Analizar las necesidades formativas pedagógicas para el docente de la Carrera de Enfermería					
	Caracterizar las necesidades de formación pedagógica por niveles y particularidades en la formación pedagógica					

Fase de Planificación de la formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería

Objetivo	Diseñar la formación pedagógica para contribuir a la mejora del proceso pedagógico de los docentes de la Carrera de Enfermería					
Acciones	Establecer las vías de formación pedagógica para					

	la implementación del sistema					
	Estructurar el programa de formación pedagógica por niveles de formación					
	Organizar las condiciones objetivas y subjetivos del proceso de formación pedagógica					
	Seleccionar los espacios hospitalarios y comunitarios para la implementación del sistema de formación pedagógica					

Fase de Intervención del Sistema de formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería

Objetivo	Aplicar el Sistema de Formación Pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería					
Acciones	Ejecutar los talleres para la formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería					
	Ejecutar las tutorías teórico de formación pedagógica para la aplicación del método de la profesión, el Proceso de Atención de Enfermería					
	Ejecutar las practicas docentes asistenciales para comprobar la aplicación del método de la profesión, proceso de atención de enfermería					
	Integrar y socializar los resultados en los espacios universitario hospitalario comunitario según las vías de implementación					

Fase de evaluación del sistema de formación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería

Objetivo	Valoración del cumplimiento de la formación pedagógica por niveles y vías en los docentes de la Carrera de Enfermería					
Acciones	Control de la actividad individual en los docentes en su proceso de formación					
	Comprobar el trabajo docente en los contextos donde se realiza la práctica docente asistencial					
	Socializar los resultados del proceso formativo por de las vías de implementación					
	Analizar el cumplimiento del objetivo general del sistema y la satisfacción en los docentes de la Carrera de Enfermería					
	Proponer el proceso de mejoras que enriquezcan el sistema de forma continua					

SUBSISTEMAS DEL SISTEMA

Subsistema de formación pedagógica básica						
Objetivo	Contribución a la formación pedagógica para los docentes en la Carrera de Enfermería sobre la base de los fundamentos teóricos y metodológicos de la Pedagogía como Ciencia, en la práctica educativa docente asistencial					
Acciones	Determinar las necesidades de formación pedagógica básica de los profesionales de enfermería en ejercicio docente asistencial					
	Sistematizar las vías de implementación para lograr la formación el docente, y el objetivo por nivel formativo					

	Ejecutar los talleres de formación básica con los contenidos establecidos en el programa analítico en tiempo y forma				
	Ejecutar las tutorías docentes asistenciales en función de las actividades teórico - práctica estudiadas en los talleres				
	Ejecutar la práctica docente asistencial con los profesionales de enfermería en ejercicio en el contexto de aplicación en un problema profesional, fundamentado pedagógicamente				
Subsistema de Actualización Pedagógica					
Objetivo	Contribución actualizada para los docentes de la Carrera de Enfermería sobre la base de las leyes, y categorías, principios y tendencias de las Ciencias Pedagógicas de acuerdo a las necesidades determinadas en la formación pedagógica básica				
Acciones	Determinar la actualización de los contenidos de las Ciencias Pedagogías a tratar en esta formación				
	Sistematizar las vías de implementación para lograr la formación el docente y el objetivo de este nivel				
	Ejecutar los talleres de actualización pedagógica con los contenidos establecidos en el programa analítico en tiempo y forma				
	Ejecutar las tutorías teórico práctica en función de las actividades teórico - práctica estudiada en los talleres				
	Ejecutar la práctica docente asistencial con los profesionales de enfermería en ejercicio en el contexto de aplicación en un problema profesional, fundamentada pedagógicamente				

	Evaluar los resultados alcanzados y organizar el plan de mejoras en la actualización pedagógica, para construir el contenido formativo del próximo nivel en el sistema de formación pedagógica					
Subsistema de Innovación pedagógica						
Objetivo	Contribución a la formación del proceso de investigación pedagógica para los docentes en ejercicio en la Carrera de Enfermería sobre la base de las categorías de la investigación pedagógica, y sus resultados con vista a innovar y transformar los modos de actuación pedagógicos en los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería					
Acciones	Determinar la innovación de los contenidos de las Ciencias Pedagógicas a tratar en esta formación					
	Sistematizar las vías de implementación para lograr la formación el docente en ejercicio, y el objetivo de este componente					
	Ejecutar talleres de innovación pedagógica con contenidos establecidos en el programa analítico en tiempo y forma					
	Ejecutar las tutorías de teoría y práctica en base a lo estudiado en los talleres					
	Ejecutar la práctica docente asistencial con los profesionales de enfermería en ejercicio de la docencia en el contexto de aplicación en un problema profesional					
	Evaluar los resultados alcanzados y organizar el plan de mejoras en la innovación fundamentada pedagógicamente					

Muchas gracias, por su colaboración. La autora

Anexo 11 Frecuencia observada por la evaluación de los 13 expertos

Frecuencia Observada

Aspectos a evaluar	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado	
Objetivo Formación Pedagógica	0	0	1	2	10	
Recoger Información	0	0	1	4	8	
Organizar la Información	0	0	0	4	9	
Identificar Necesidades	0	0	2	1	10	
Analizar Necesidades	0	0	2	1	10	
Detectar Necesidades	0	0	1	2	10	
Objetivo Planificación	0	0	2	1	10	
Estructurar plan	0	0	1	2	10	
Establecer vías Formación ped	0	0	2	3	8	
Objetivo Diagnóstico	0	0	1	2	10	
Organizar condiciones	0	0	2	3	8	
Seleccionar espacios hosp	0	0	2	3	8	
Objetivo Intervención	0	0	2	1	10	
Realizar Talleres	0	0	1	2	10	
Realizar tutorías	0	0	2	1	10	
Realizar Prácticas	0	0	1	4	8	
Integrar socializar	0	0	1	3	9	
Objetivo Niveles de Form	0	0	1	1	11	
Valorar actividad	0	0	1	1	11	
Valoración Trabajo doc	0	0	1	1	11	
Evaluar Socialización	0	0	1	1	11	
Valorar Cumplimiento	0	0	1	0	12	
Proponer el proceso	0	0	1	0	12	
Objetivo Nivel de Formación	0	0	3	3	7	
Determinar Necesidades	0	0	1	1	11	
Sistematizar las Vías	0	0	1	0	12	
Ejecutar Talleres	0	0	1	0	12	
Ejecutar tutorías	0	0	1	1	11	
Ejecutar prácticas	0	0	1	1	11	
Objetivo nivel Actualización	0	0	1	0	12	
Determinar actualización	0	0	1	1	11	
Sistematizar vías	0	0	2	0	11	
Ejecutar talleres actualizació	0	0	2	1	10	
Ejecutar tutorías teórico prác	0	0	2	0	11	
Ejecutar práctica doc asist	0	0	2	0	11	
Evaluar resultados alcanzados	0	0	2	0	11	
objetivo nivel innovación	0	0	2	1	10	
Determinar innovación	0	0	3	3	7	
Ejecutar talleres innovación	0	0	2	1	10	
Ejecutar tutorías de teoría y	0	0	3	2	8	
Ejecutar práctica doc asistenc	0	0	3	0	10	
Sistematizar vías de innovació	0	0	4	1	8	
objetivo innovación	0	0	2	1	10	

Anexo 12 Frecuencia acumulativa

Frecuencia Acumulativa

Aspectos a evaluar	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Objetivo Formación Pedagógica	0	0	1	3	13
Recoger Información	0	0	1	5	13
Organizar la Información	0	0	0	4	13
Identificar Necesidades	0	0	2	3	13
Analizar Necesidades	0	0	2	3	13
Detectar Necesidades	0	0	1	3	13
Objetivo Planificación	0	0	2	3	13
Estructurar plan	0	0	1	3	13
Establecer vías Formación ped	0	0	2	5	13
Objetivo Diagnóstico	0	0	1	3	13
Organizar condiciones	0	0	2	5	13
Seleccionar espacios hosp	0	0	2	5	13
Objetivo Intervención	0	0	2	3	13
Realizar Talleres	0	0	1	3	13
Realizar tutorías	0	0	2	3	13
Realizar Prácticas	0	0	1	5	13
Integrar socializar	0	0	1	4	13
Objetivo Niveles de Form	0	0	1	2	13
Valorar actividad	0	0	1	2	13
Valoración Trabajo doc	0	0	1	2	13
Evaluar Socialización	0	0	1	2	13
Valorar Cumplimiento	0	0	1	1	13
Proponer el proceso	0	0	1	1	13
Objetivo Nivel de Formación	0	0	3	6	13
Determinar Necesidades	0	0	1	2	13
Sistematizar las Vías	0	0	1	1	13
Ejecutar Talleres	0	0	1	1	13
Ejecutar tutorías	0	0	1	2	13
Ejecutar pácticas	0	0	1	2	13
Objetivo nivel Actualización	0	0	1	1	13
Determinar actualización	0	0	1	2	13
Sistematizar vías	0	0	2	2	13
Ejecutar talleres actualizació	0	0	2	3	13
Ejecutar tutorías teórico prác	0	0	2	2	13
Ejecutar práctica doc asist	0	0	2	2	13
Evaluar resultados alcanzados	0	0	2	2	13
objetivo nivel innovación	0	0	2	3	13
Determinar innovación	0	0	3	6	13
Ejecutar talleres innovación	0	0	2	3	13
Ejecutar tutorías de teoría y	0	0	3	5	13
Ejecutar práctica doc asistenc	0	0	3	3	13
Sistematizar vías de innovació	0	0	4	5	13
objetivo innovación	0	0	2	3	13

Anexo 13 Frecuencia acumulada relativa

Frecuencia Acumulativa					
Aspectos a evaluar	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
Objetivo Formación Pedagógica	0	0	1	3	13
Recoger Información	0	0	1	5	13
Organizar la Información	0	0	0	4	13
Identificar Necesidades	0	0	2	3	13
Analizar Necesidades	0	0	2	3	13
Detectar Necesidades	0	0	1	3	13
Objetivo Planificación	0	0	2	3	13
Estructurar plan	0	0	1	3	13
Establecer vías Formación ped	0	0	2	5	13
Objetivo Diagnóstico	0	0	1	3	13
Organizar condiciones	0	0	2	5	13
Seleccionar espacios hosp	0	0	2	5	13
Objetivo Intervención	0	0	2	3	13
Realizar Talleres	0	0	1	3	13
Realizar tutorías	0	0	2	3	13
Realizar Prácticas	0	0	1	5	13
Integrar socializar	0	0	1	4	13
Objetivo Niveles de Form	0	0	1	2	13
Valorar actividad	0	0	1	2	13
Valoración Trabajo doc	0	0	1	2	13
Evaluar Socialización	0	0	1	2	13
Valorar Cumplimiento	0	0	1	1	13
Proponer el proceso	0	0	1	1	13
Objetivo Nivel de Formación	0	0	3	6	13
Determinar Necesidades	0	0	1	2	13
Sistematizar las Vías	0	0	1	1	13
Ejecutar Talleres	0	0	1	1	13
Ejecutar tutorías	0	0	1	2	13
Ejecutar pácticas	0	0	1	2	13
Objetivo nivel Actualización	0	0	1	1	13
Determinar actualización	0	0	1	2	13
Sistematizar vías	0	0	2	2	13
Ejecutar talleres actualizació	0	0	2	3	13
Ejecutar tutorías teórico prác	0	0	2	2	13
Ejecutar práctica doc assist	0	0	2	2	13
Evaluar resultados alcanzados	0	0	2	2	13
objetivo nivel innovación	0	0	2	3	13
Determinar innovación	0	0	3	6	13
Ejecutar talleres innovación	0	0	2	3	13
Ejecutar tutorías de teoría y	0	0	3	5	13
Ejecutar práctica doc assistenc	0	0	3	3	13
Sistematizar vías de innovació	0	0	4	5	13
objetivo innovación	0	0	2	3	13

Anexo. 14 Frecuencia normal estándar inversa

Distribución Normal Estandar Inversa

Aspectos a evaluar	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Bastante adecuado
Objetivo Formación Pedagógica	-3,09	-3,09	2607685372639	-0,736315913058568
Recoger Información	-3,09	-3,09	2607685372639	-0,293381213798672
Organizar la Información	-3,09	-3,09	-3,09	-0,502402191267222
Identificar Necesidades	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,736315913058568
Analizar Necesidades	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,736315913058568
Detectar Necesidades	-3,09	-3,09	2607685372639	-0,736315913058568
Objetivo Planificación	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,736315913058568
Estructurar plan	-3,09	-3,09	2607685372639	-0,736315913058568
Establecer vías Formación ped	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,293381213798672
Objetivo Diagnóstico	-3,09	-3,09	2607685372639	-0,736315913058568
Organizar condiciones	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,293381213798672
Seleccionar espacios hosp	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,293381213798672
Objetivo Intervención	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,736315913058568
Realizar Talleres	-3,09	-3,09	2607685372639	-0,736315913058568
Realizar tutorías	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,736315913058568
Realizar Prácticas	-3,09	-3,09	2607685372639	-0,293381213798672
Integrar socializar	-3,09	-3,09	2607685372639	-0,502402191267222
Objetivo Niveles de Form	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,02007620970207
Valorar actividad	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,02007620970207
Valoración Trabajo doc	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,02007620970207
Evaluar Socialización	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,02007620970207
Valorar Cumplimiento	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,42607685372639
Proponer el proceso	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,42607685372639
Objetivo Nivel de Formación	-3,09	-3,09	3315913058568	-0,0965586095665489
Determinar Necesidades	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,02007620970207
Sistematizar las Vías	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,42607685372639
Ejecutar Talleres	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,42607685372639
Ejecutar tutorías	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,02007620970207
Ejecutar pácticas	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,02007620970207
Objetivo nivel Actualización	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,42607685372639
Determinar actualización	-3,09	-3,09	2607685372639	-1,02007620970207
Sistematizar vías	-3,09	-3,09	2007620970207	-1,02007620970207
Ejecutar talleres actualizació	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,736315913058568
Ejecutar tutorías teórico prác	-3,09	-3,09	2007620970207	-1,02007620970207
Ejecutar práctica doc asist	-3,09	-3,09	2007620970207	-1,02007620970207
Evaluar resultados alcanzados	-3,09	-3,09	2007620970207	-1,02007620970207
objetivo nivel innovación	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,736315913058568
Determinar innovación	-3,09	-3,09	3315913058568	-0,0965586095665489
Ejecutar talleres innovación	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,736315913058568
Ejecutar tutorías de teoría y	-3,09	-3,09	3315913058568	-0,293381213798672
Ejecutar práctica doc asistenc	-3,09	-3,09	3315913058568	-0,736315913058568
Sistematizar vías de innovació	-3,09	-3,09	402191267222	-0,293381213798672
objetivo innovación	-3,09	-3,09	2007620970207	-0,736315913058568

Anexo 15 Tabla NP

N-P

Aspectos a evaluar	N-P
Objetivo Formación Pedagógica	0,447392951202366
Recoger Información	0,336659276387392
Organizar la Información	0,804895307322931
Identificar Necesidades	0,345892790196285
Analizar Necesidades	0,345892790196285
Detectar Necesidades	0,447392951202366
Objetivo Planificación	0,345892790196285
Estructurar plan	0,447392951202366
Establecer vías Formación ped	0,235159115381312
Objetivo Diagnóstico	0,447392951202366
Organizar condiciones	0,235159115381312
Seleccionar espacios hosp	0,235159115381312
Objetivo Intervención	0,345892790196285
Realizar Talleres	0,447392951202366
Realizar tutorías	0,345892790196285
Realizar Prácticas	0,336659276387392
Integrar socializar	0,388914520754529
Objetivo Niveles de Form	0,518333025363242
Valorar actividad	0,518333025363242
Valoración Trabajo doc	0,518333025363242
Evaluar Socialización	0,518333025363242
Valorar Cumplimiento	0,619833186369322
Proponer el proceso	0,619833186369322
Objetivo Nivel de Formación	0,115013390162405
Determinar Necesidades	0,518333025363242
Sistematizar las Vías	0,619833186369322
Ejecutar Talleres	0,619833186369322
Ejecutar tutorías	0,518333025363242
Ejecutar pácticas	0,518333025363242
Objetivo nivel Actualización	0,619833186369322
Determinar actualización	0,518333025363242
Sistematizar vías	0,416832864357161
Ejecutar talleres actualizació	0,345892790196285
Ejecutar tutorías teórico prác	0,416832864357161
Ejecutar práctica doc asist	0,416832864357161
Evaluar resultados alcanzados	0,416832864357161
objetivo nivel innovación	0,345892790196285
Determinar innovación	0,115013390162405
Ejecutar talleres innovación	0,345892790196285
Ejecutar tutorías de teoría y	0,164219041220436
Ejecutar práctica doc asistenc	0,27495271603541
Sistematizar vías de innovació	0,105740610772599
objetivo innovación	0,345892790196285

Anexo. 16 Punto de Corte Rayo Numérico

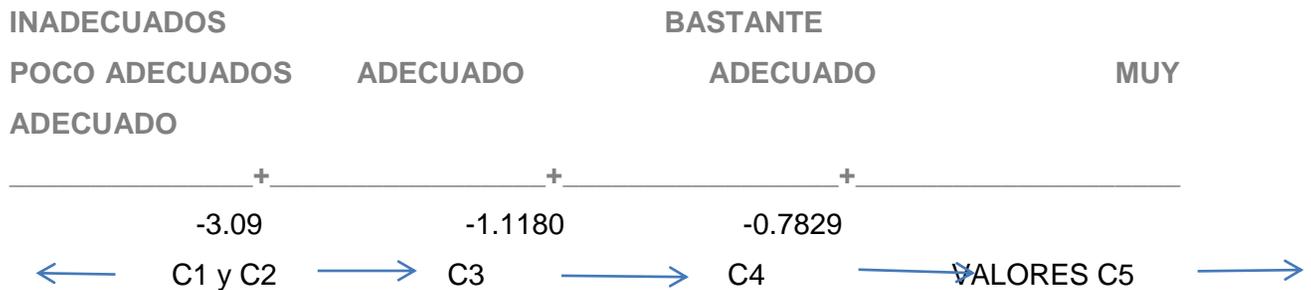
Puntos de Corte:

$C1 = C2 = -3.09$ CORRESPONDEN A INADECUADO Y POCO ADECUADO, PRESENTAN EL MISMO PUNTO DE CORTE. INTERVALO VACIO.

$C3 = -1.1180$ CORRESPONDIENTE A ADECUADO. INTERVALO VACIO.

$C4 = -0.7829$ CORRESPONDIENTE A BASTANTE ADECUADO. INTERVALO VACIO.

$C5 > -0.7829$ CORRESPONDIENTE A MUY ADECUADO. EN ESTE INTERVALO CAEN TODAS LAS TAREAS DEL PROYECTO SEGÚN LOS EXPERTOS.



Anexo 17. Invariantes del contenido Pedagógico del Sistema de Formación Pedagógica.

Explicación necesaria.

El sistema de formación pedagógica está dirigido a docentes de la Carrera de Enfermería cuyo método de la profesión es el “Proceso de Atención de Enfermería,” (PAE), el cual es además contenido de enseñanza porque permite la valoración ,diagnóstico, planificación, intervención y evaluación del cuidado humano, objeto de la profesión en los diferentes campos de acción en donde desarrolla modos de actuación como profesional de enfermería.

El sistema contribuye a la interrelación del contenido de la lógica científica de todas las fases del método de trabajo con la articulación de los métodos de enseñanza de las Ciencias Pedagógicas, aplicado a la solución de los problemas profesionales generales de Enfermería como a las necesidades de aprendizaje de los docentes de la Carrera.

Estructura didáctica de los subsistemas del Sistemas de Formación Pedagógica.

Subsistema de Formación Pedagógica Básica.

Objetivo. Contribuir a la formación pedagógica básica para los docentes de la Carrera de Enfermería.

Contenidos:

La Pedagogía como ciencia y su objeto de estudio.

Categorías de la Pedagogía, sus principios y leyes.

La Didáctica como ciencia, su objeto de estudio y relación con la Pedagogía

Las leyes de la Didáctica. Principios y componentes del proceso docente.

Funciones didáctica.

La planeación didáctica y el perfeccionamiento del proceso docente.

Subsistema de Actualización Pedagógica

Objetivo: Contribuir a la actualización pedagógica de los docentes de la Carrera de Enfermería

Contenidos:

Tendencias actuales sobre los métodos, medios y formas en la enseñanza de la enfermería.

La lógica del método de la profesión y su articulación con la lógica de los métodos de enseñanza en la actualidad.

Subsistema de Innovación Pedagógica.

Objetivo. Contribuir a la formación del proceso de investigación pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería sobre la base de las categorías de la investigación pedagógica, y sus resultados con vista a innovar y transformar los modos de actuación pedagógicos en los docentes de la Carrera de Enfermería

Contenidos.

Construcción científica desde la pedagogía para transformar sus prácticas docentes. La investigación acción como método para transformar sus prácticas docentes

Bibliografía principal

Álvarez de Zayas C, (1988). Hacia una Escuela de Excelencia

Cerezal j, &fiallo j, (2009). Cómo investigar en pedagogía. Editorial puebla. La Habana – cuba

Colectivo de autores (2006).Preparación Pedagógica Integral para Profesores Integrales. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba. ISBN 959 258 535

Collazo R, y Herrero E, (2009).Preparación Pedagógica para Profesores de la Nueva Universidad Cubana. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba. ISBN 978-959-07-1031-5

Bibliografía complementaria

Baute L, Iglesias M, (2011). Sistematización de experiencia pedagógica: formación de profesores universitarios. Revista Pedagógica Universitaria xvi Cienfuegos Cuba.

Diccionario de Ciencias de la Educación (1995). Editorial Santillana S. A. de C.V. México D. F. ISBN: 970- 642- 005

Freire P, (2012). Conferencias sobre Virtudes del Educador .Disponible en:www.elortiba.org/doc/Freire_de_las_virtudes_del_educador.doc.

Gonzáles M, (2003 a,). Martín I, et al (2002).Tesis doctoral. La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo del pensamiento del profesor.

Piedra K, (2011). Ciencia del cuidado y su relacionamiento con el Sistema de Ciencias Pedagógicas, y afines. Disponible en: ketrypiedra.blogspot.com

Piedra K, & Baute L. (2014). La Formación Postgraduada Pedagógica del Docente en la Carrera de Enfermería en el Ecuador. *Ciencia y Sociedad*,39 (4). Retrieved from www.redalyc.org

Piedra K. (2014b). Formación Posgraduada Pedagógica en la Carrera de Enfermería de la Universidad de Guayaquil - Ecuador: Tendencias, Retos Y Perspectivas. Presentado en la Universidad 2014.9 no. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana.

Piedra K, (2016). Modelo profesional enfermero, fundamentación teórico – metodológica

Teorías del aprendizaje: aprendizaje significativo. Disponible en: <http://youtu.be/j6am4vrrqeu> e Ausubel y Vygotsky <http://youtu.be/tv0eizozda0>

Teorías del aprendizaje: la sirenita y el gallo Claudio: Disponible en: <http://youtu.be/xf11mjwas-a> los tres cerditos

Otras bibliografías

Álvarez, Zayas C, 1989 “Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo de la Educación Superior Cubana”. MES. Ciudad de La Habana

Arenas J. (2004) Investigación pedagógica)

Arreguín J, (1986). Sistemas de comunicación y enseñanza. México: Trillas.

Bono E (1986). Eficacia del pensamiento

Borden G, y Stone J, (1982). La comunicación humana en el proceso de interrelación. Buenos Aires: Ateneo

Ciencia del cuidado y su interrelación con ciencias: Disponible en kettypiedrablospot.com.

Collado Carlos y María del Pilar Baptista Lucio M, Mc GrewHill Tapia J, (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar, ed. Santillana, Madrid.

González, G. (1990). Principios Básicos de comunicación. México: Trillas.

MES (1988). Dirección Docente Metodológica. “Algunas consideraciones sobre los métodos de enseñanza en la Educación Superior”.

Lara B (1999), Tutoría académica en educación superior en adultos.

Ortiz Torres C. E. Mariño Sánchez M (2003) cómo debe ser la clase en la universidad contemporánea? Revista pedagogía universitaria vol. 8 no. 5 .Centro de Estudios sobre Ciencias

De la Educación Superior (CECES). Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". eortiz@ict.uho.edu.cu.

Rivera N, 1989. "Fundamentos Metodológicos del Proceso Docente Educativo. El modelo de la Actividad". ISCM-Habana.

Riera J, (2009).Tesis doctoral Influencia del rol playing en el proceso de enseñanza aprendizaje en enfermería. Universidad De alicante-España.

Anexo18 Guía para desarrollar la tutoría a los docentes de la Carrera de Enfermería, participantes del Sistema de Formación Pedagógica, Nivel de Formación Pedagógica Básica

Lugar y fecha: _____

Objetivo: Valorar mediante el dialogo personalizado las expectativas personales, laborales y académicas, las contradicciones y dificultades en los escenarios seleccionados para el tipo de clase seleccionado la actividad teórico-prácticos de la práctica educativa para orientar la formación instructiva y la formación de la personalidad social en la preparación de la clases

Guía de acciones

- 1.-Orientar la acción teórico metodológico para eliminar las contradicciones en el aprendizaje
- 2.- Analizar los avances en su transformación como profesional y persona
- 3.- Indicar el proceso del trabajo independiente en función de las dificultades detectadas en la tutoría

Anexo 19 Guía de Visita a los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería en las clases teórico - prácticas y prácticas docentes asistenciales del Sistema de Formación Pedagógica. Nivel de Formación Pedagógica Básica

Lugar y fecha: _____ **No.** _____

Objetivo

Comprobación de la actividad docente y cumplimiento de los objetivos de la formación recibida por los docentes en ejercicio de la Carrera de Enfermería mediante la observación de la clase seleccionada .en la tutoría de acuerdo a los siguientes aspectos:

Valore los siguientes aspectos a observar según tipo de clase acordada en la tutoría personalizada con escalas de Nunca (1)Ocasionalmente (2) si (3).

No.	Aspectos a observar	1	2	3
1.-	Actividad educativa desarrollada por el docente			
2	Actividad instructiva desarrollada por el docente , específicamente en relación a la actualización de los contenidos , y las actividades para desarrollar las habilidades del contenido de la clase			
3	Vínculo de la lógica de la clases con la lógica científica del método de la profesión Proceso de Atención de Enfermería			
4	Análisis de los métodos , medios y formas utilizados en la actividad docente			
5	La evaluación como expresión de cumplimiento del objetivo en la clase			
6	La orientación para el desarrollo del estudio independiente de los educandos			
7	La orientación bibliográfica para los estudios posteriores			

