

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias de la Salud



Una Institución Adventista

Areté: excelencia en las metodologías activas de aprendizaje del enfermero, fermento innovador del proceso de formación académica, Ecuador, 2020

Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor(a) en Enfermería

Autor:

Maricelys Jimenez Barrera

Asesor:

Dra. Mónica Elisa Meneses La Riva

Lima, abril del 2022

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TESIS

Yo Mónica Elisa Meneses La Riva, y docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias de la Salud de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente trabajo de investigación titulado: *“Areté: excelencia en las metodologías activas de aprendizaje del enfermero, fermento innovador del proceso de formación académica, Ecuador, 2020*, constituye la memoria que presenta la Mg. Maricelys Jimenez Barrera para aspirar al grado de Doctor(a) en Enfermería, ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones de este trabajo de investigación son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en Lima, a los quince días del mes de marzo de 2022.



Dra. Mónica Elisa Meneses La Riva

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE DOCTOR

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los 06 días del mes de abril del año 2022, siendo las 10:00 a.m, se reunieron en el Salón de Grados y Títulos de la Universidad Peruana Unión, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado:

Dra. Maria Angela Paredes Aguirre y los demás miembros siguientes:

Dra. Irene Mercedes Mercedes Zapata Silva, como Secretario;

Dr. Josue Edison Turpo Chaparro; Dra Maria Teresa Cabanillas Chavez; Dra Yolanda Elizabeth Rodriguez Nuñez... con el propósito de llevar a cabo el acto público de la sustentación de tesis de posgrado titulada:

“Areté: excelencia en las metodologías activas de aprendizaje del enfermero, fermento innovador del proceso de formación académica, Ecuador, 2020”

del Magister: Maricelys Jimenez Barrera conducente a la obtención del Grado Académico de Doctor en:

.....Enfermería.....

El Presidente del Jurado dio por iniciado el acto invitando al candidato a hacer uso del tiempo señalado por el Jurado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente del Jurado invitó a los demás miembros del mismo a realizar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes que fueron absueltas por el candidato, el acto fue seguido de un receso de quince minutos para las deliberaciones y el dictamen de Jurado. Vencido el tiempo de las deliberaciones, el Jurado procedió a dejar constancia escrita del resultado en la presente acta, con dictamen siguiente:


.....APROBAR..... porUNANIMIDAD..... con

El mérito académico adicional deEXCELENCIA.....

El Presidente del Jurado solicitó al candidato ponerse de pie y procedió a poner en su conocimiento el resultado, terminado el mismo y sin objeción alguna, el Presidente del jurado dio por concluido el acto, en fe de lo cual firman al pie.



.....
Presidente



.....
Secretario



.....
Miembro



.....
Miembro



.....
Miembro

.....
Candidato

DEDICATORIA

Con todo amor, a mi padre Mario Jimenez Zulueta.

In memoriam a mi amada madre Xiomara, quién fue y seguirá siendo un ejemplo a seguir para toda la familia que formó.

Con amor, a mis hermanos Marbelys, Ronald, Edislania, Olga Lidia y Enrique; quienes siempre tuvieron confianza en mí, y me brindaron seguridad y ánimo de mirar adelante,
A mi esposo Renato e hijos, Aldrich y Renato, por estar siempre ahí, animándome, alentándome para llegar al final, compartiendo largas jornadas de trabajo para la elaboración y finalización de la investigación.

Gracias también a Aleida Gandaria Edwar, por su apoyo especial y por siempre confiar en mi capacidad de alcanzar mis objetivos con gran esfuerzo y tenacidad.

A todas aquellas personas que de una manera u otra contribuyeron en que se hiciera realidad mi sueño.

AGRADECIMIENTO

A Dios, Señor y guía, gracias a él se pudo culminar con éxito esta investigación.

A las Dras. Irene Mercedes Zapata Silva, Magda Núñez Vargas, por su apoyo.

A la Dra. María Teresa Cabanillas, directora de la Unidad de posgrado Universidad Peruana Unión por su continuo estímulo en el avance y culminación del estudio.

A la Dra. Mónica Meneses La Riva, por sus sabias asesorías e instrucciones y su capacidad de motivarme hasta llegar al final.

A la administración de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, por las facilidades brindadas para la ejecución de la investigación.

A los “informantes”, les agradezco su contribución al presente estudio.

A mis amigos, quienes fueron motivo de apoyo incondicional durante todo este periodo.

Índice

Resumen.....	x
Abstract	xi
Capítulo I.....	13
Introducción	13
Realidad problemática	13
Enunciado del problema	18
Preguntas norteadoras	19
Objetivos.....	19
Objetivo general.....	19
Justificación	19
Capítulo II	22
Marco teórico	22
Antecedentes.....	22
Antecedentes internacionales.....	22
Antecedentes nacionales	24
Referente contextual	27
Referente epistemológico.....	28
Bases teóricas.....	33
Aprendizaje cooperativo	35
Clase invertida.	37
Mapa conceptual	38

Capítulo III	41
Metodología	41
Tipo de estudio.....	41
Diseño	43
Escenario de estudio	44
Caracterización de los sujetos de estudio.....	45
Criterios de inclusión	50
Criterios de exclusión	50
Procedimiento de recolección de datos	50
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	51
Análisis e interpretación de datos	52
Consideraciones éticas y de rigor científico.....	54
Capítulo IV	57
Resultados	57
Presentación de resultados	57
Capítulo V	58
Discusión.....	58
Capítulo VI.....	72
Conclusiones y recomendaciones.....	72
Conclusiones	72
Recomendaciones	74
Referencias bibliográficas	76
Apéndice A.....	95

Instrumentos de recolección de datos.....	95
Apéndice B.....	97
Consentimiento informado.....	97
Apéndice C.....	98
Matriz de categorización.....	98
Apéndice D.....	100
Otros.....	100
Gráficos de Resultados.....	100
Perfil socio demográfico y académico de los participantes del estudio.	105

Índice de Tablas

Tabla 1. Perfil sociodemográfico y académico de los participantes del estudio.	43
Tabla H 1. Perfil sociodemográfico y académico de los participantes del estudio.	97

Índice de Figuras

Figura E 1. Frecuencia total de las palabras de los discursos.	93
Figura E 2. Peso de las palabras dentro de los discursos.	93
Figura F 1. Modelo Caso – Único (Jerarquía de Códigos).	94
Figura F 2. Nubes de palabras.	95
Figura G 1. Mapa Conceptual de Referente Epistemológico.	96

Resumen

La necesidad de una formación pedagógica continua del profesional de enfermería se fundamenta a través de las metodologías activas por lo que es necesario la orientación correcta de los modelos de la calidad educativa que impulsa la excelencia en el proceso que direcciona el hombre, con valores y virtudes, siendo la base central de las aspiraciones de cualquier sociedad. La investigación tiene el objetivo de determinar la experiencia de los docentes sobre la aplicación de metodologías activas de aprendizaje en la formación académica del futuro profesional. El enfoque fue cualitativo con diseño descriptivo. Participaron 20 docentes cuyo muestreo fue no probabilístico por conveniencia y saturación de categorías, se utilizó la entrevista semiestructurada y grupo focal para obtener los datos. Resultados: emergieron seis categorías: docentes aplican metodologías activas de aprendizaje, estrategias para la sostenibilidad de las metodologías activas que aplican los docentes, elementos que fortalecen el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje, elementos que limitan el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje, estrategias metodológicas que muestran el Areté en la formación del profesional de enfermería y aplicando deficientemente las metodologías activas en la formación profesional. En las consideraciones finales la aplicación de las metodologías activas contribuye al desarrollo de competencias integrales; favoreciendo la autonomía, confianza y el aprendizaje significativo crítico para su formación profesional. Impulsar el desarrollo del *areté* en los profesionales de Enfermería para dar respuestas a las necesidades reales y sentidas de los mismos.

Palabras clave: enseñanza, educación continua, formación continuada, aprendizaje

Abstract

The need for continuous pedagogical training of the nursing professional is sustained through active methodologies, so it is necessary to guide the right path of educational quality models that promotes excellence in the process that directs man, with values and virtues, being the central basis of the aspirations of any society. The following research had as its objective: To determine the experience of teachers on the application of active learning methodologies in the academic formation of the future professional. The methodology was qualitative, descriptive. Twenty teachers participated, with a non-probabilistic sampling by convenience and saturation of categories, and a semi-structured interview and focus group were used to obtain the data. Results: six categories emerged: teachers apply active learning methodologies, strategies for the sustainability of active methodologies applied by teachers, elements that strengthen the development of active learning methodologies, elements that limit the development of active learning methodologies, methodological strategies that show the areté in the training of the nursing professional and deficient application of active methodologies in professional training. In the final considerations the application of active methodologies contributes to the development of integral competences; favoring autonomy, confidence and critical significant learning for their professional training. Promote the development of areté in nursing professionals to respond to their real and felt needs.

Keywords: teaching, continuing education, continuing education, continuing education, learning

Capítulo I

Introducción

Realidad problemática

La formación del docente enfermero tiene la gran responsabilidad y el reto profesional de enfrentar en un mundo caracterizado por la globalización, impulsada por las notables transformaciones científicas e innovaciones tecnológicas y por los procesos complejos que influyen el comportamiento humano: los problemas cotidianos y la forma de resolverlos. En tal sentido, es necesario e importante la capacitación y actualización en torno a las estrategias de la metodología activa en los docentes como un proceso continuo y simultáneo de su formación con el propósito de lograr las competencias y optimizar el desenvolvimiento y formación profesional.

En este sentido, para la formación de un profesional de enfermería depende mucho de los planes de estudio básico y de posgrado, estos se desarrollan en los centros de estudios superiores, antes de implementarse en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), teniendo como requisito de ingreso la edad, entre los 17 y 18 años. Si bien países como: Austria, Dinamarca, Inglaterra y Suecia, solicitaban realizar examen de ingreso como condición, por otro lado, España les proporcionó a los enfermeros poder optar por especialidades, una vez finalizada su formación (Estrada Masllorens, 2014).

Cabe señalar que la educación del personal de salud es un componente esencial, a nivel mundial tanto para la formación de postgrado como la de educación permanente ambas son requisitos básicos para el avance y desarrollo de las competencias profesionales, siendo esto significativo en el ámbito nacional e internacional (Rivas Rivero, 2016).

Formar profesionales con alto nivel de competencia, comprometidos con la excelencia, es la clave de la educación superior, aunado con el buen manejo de las instituciones educativas y

sus directivos para ayudar a cambiar la realidad existente en el micromundo de las aulas, donde el secreto fundamental está en el binomio profesor- estudiante; considerando el cuidado del estado de ánimo de ambos que influye en la calidad proceso enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, es menester que las instituciones universitarias comprendan la problemática existente en los espacios académicos, el mismo permita que el estudiante y profesor establecer un vínculo y puedan destapar sus vulnerabilidades, al no existir este espacio puede verse perjudicado el legado que le vamos transmitiendo a los futuros profesionales.

Para Luengo y Pavaric (2016) la formación y distribución de licenciados en enfermería actualmente en los países de América Latina es desigual, a pesar de las transformaciones sociales. Las razones son de índole diversas: económicas, políticas, sociales y culturales. Según el reporte existen 110,7 enfermeras por cada 10.000 habitantes, en el centro, sur de la región de Las Américas y en el Caribe.

En este sentido, se hace ineludible admitir el compromiso que le concierne al docente en enfermería en la formación del quehacer del futuro profesional. Efectivamente la formación continua del docente es responsabilidad de las autoridades y de sí mismo, por lo que sostener la calidad educativa del nivel superior, exige conocimientos y habilidades de estrategias pedagógicas, a manera de crear experticia de lo que se enseña y aprender de manera eficaz.

Los aspectos antes explicados enfatizan la importancia de una formación de excelencia, es decir el Areté del docente de enfermería, siempre en construcción, como motor impulsor en el proceso que direcciona el modelo de perfeccionamiento del hombre, con valores y virtudes que ha trascendido a lo largo del tiempo desde la antigua cultura griega donde quien la poseía tenía una distinción peculiar, calidad de excelente, constituyendo el fundamento central de las aspiraciones de cualquier sociedad (Caponnetto, 2020).

Es significativo que, el vocablo “excelencia”, aspira denotar una idea esencial desde la antigüedad, Areté; este término es esencial en la persona y en el individuo, a pesar de ello, es más relevante en los profesionales con responsabilidad de fomentar principios, que propicie un comportamiento más adecuado en el ser humano en hacer las cosas como debe ser y darles solución a los conflictos (Gracia, 2017).

El logro de la excelencia se acompaña del uso de las metodologías activas de enseñanza – aprendizaje, que favorecen la formación del futuro profesional. En este sentido, Aramasi, et al. (2017) expresan que en los últimos tiempos tenemos estudiantes que deben ser autodidactas, el docente debe dejar de utilizar estrategias de enseñanza tradicional para integrar el potencial de las capacidades para originar destrezas innovadoras, induciendo un pensamiento crítico, reflexivo para la resolución de problemas.

Por otro lado, en Colombia hubo cambios significativos, logrando promover el mejoramiento de la educación continua del profesional en enfermería, en términos de eficiencia y calidad académica en los programas de enfermería, se brindan a nivel de postgrado, especializaciones, maestrías, doctorados (OPS & OMS, 2017). Del mismo modo, matizando estas realidades la formación del profesional en enfermería en Chile ha evolucionado, se reconoce y destaca la formación de especialistas con programas planificados y organizados, con la finalidad y la intencionalidad de innovar en la formación profesional relacionada a una mejor inserción en el mercado laboral, según prioridades sanitarias (Milos Hurtado, 2018).

Al mismo tiempo, en el Perú la formación del profesional de enfermería ha evolucionado; siendo la práctica pedagógica un elemento fundamental de esta transformación; entrelazado con el modelo constructivista; teniendo en cuenta, las estrategias pedagógicas aplicadas por el docente en el aula como sujeto mediador del proceso enseñanza- aprendizaje, para desarrollar un

aprendizaje significativo que estimule al estudiante, aportándole seguridad, autonomía y pensamiento crítico, para lograr competencias que permita una transformación social al enfrentar sus dificultades (Tejeda Ramírez, Díaz y Huyhua, 2019).

Es así como paralelamente a otros países en el Ecuador se llevan a cabo profundos cambios que distinguen las modificaciones en el ámbito de la educación superior, a partir del año 2008, centrándose en la implementación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (*Ley Orgánica de Educación Superior LOES*, 2010) cuya intención es preparar a los futuros profesionales en base a una filosofía humanística, con sentido solidario y visión de objetivos compartidos en las metas y dignidad de los integrantes de la nación (*Ley Orgánica de Educación Superior LOES*, 2018).

Al respecto, Piedra Chávez (2017) manifiesta que, al efectuar un acercamiento diagnóstico a través del plan curricular para la formación profesional de la carrera de enfermería en Ecuador, estos profesionales en su perfil de egresado alcanzaron el entrenamiento para afrontar la función docente. No obstante, cabe señalar en el estudio realizado de las mallas curriculares no se hallaron asignaturas que den salida a esta función; es ineludible que la educación superior a partir de estos requerimientos, asegure espacios pedagógicos que eleven la calidad académica existente.

Ante estos resultados, queda demostrado que en el Ecuador continúa en marcha el mejoramiento de diversos pilares del ámbito educativo cabe resaltar que la formación del docente en enfermería con una preparación pedagógica, aún se encuentra en proceso, se hace necesario la formación continua actualizada de estos profesionales ya graduados; que constituye un medio para lograr nivelar el desempeño pedagógico. Puede existir infraestructuras educativas de instituciones de educación superior que proporcionen un ambiente favorable de aprendizaje,

sin embargo, si el docente que es clave del proceso enseñanza aprendizaje carece de las habilidades y competencias para la enseñanza metodológica activa, no es posible lograr los propósitos educativos. (“pero” es mejor para la comunicación oral no la escrita).

Finalmente, las consideraciones descritas, proporcionaron la necesidad de comprender el fenómeno en un contexto real del quehacer del docente en cuanto a su formación pedagógica para su actuación en el proceso de enseñanza – aprendizaje que propicia la dialéctica de este, asimismo se considera que según la forma como el docente adquiriera los conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas, propiciará las condiciones para la adquisición de las capacidades requeridas por los estudiantes. Se incrementó la motivación por las leyes y legislación que fundamenta y respalda la formación del docente.

En este contexto, en mi trayectoria de 27 años de ser enfermera, distribuidos entre funciones asistencial, administrativa y la docencia, tuve una actividad consistente en la formación del docente en enfermería en metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, aula invertida y mapa conceptual. Puede conocer las ventajas que fomentan estas técnicas de aprendizaje, tal como la interacción de los estudiantes entre sí, el modo de compartir sus ideas, individualidades, inquietudes, vivencias, avances y éxitos académicos; promoviendo el pensamiento crítico, creativo, competente, independiente, autónomo, una aproximación a la formación en valores, y en habilidades cognitivas y metacognitivas que transforman los conocimientos pedagógicos en los espacios educativos innovadores.

Cabe señalar que cuando el profesorado carece de experiencia con el uso de los métodos activos, puede experimentar desventajas, un escaso desarrollo en herramientas pedagógicas didácticas, influye negativamente en los resultados esperados para el logro de competencias del saber disciplinar; el déficit del uso de herramientas pedagógicas, puede limitar la disciplina del

aula ante grupos de estudiantes heterogéneos con diferentes opiniones y actitudes, no preparación del profesor en implementar técnicas de control convirtiéndose en un obstáculo que impida su rol de guiar al estudiante en el proceso enseñanza- aprendizaje, no cumplimiento de la planificación del tiempo según cronograma de clase al no contar con experiencia en proceso de enseñanza aprendizaje para promover la interacción del binomio estudiante- profesor.

Enunciado del problema

Teniendo en cuenta lo antes citado, reforzaron la motivación de la investigadora a realizar la presente investigación. Es así como se plantea las siguientes reflexiones que emergieron de la preocupación de este estudio: ¿Será que el docente no percibe la repercusión de no tener una formación continua?, ¿se está preparando al estudiante para tener un pensamiento crítico, autonomía y brindar cuidado humanizado?, ¿cooperarán las Instituciones de Educación Superior en la formación pedagógica del docente, teniendo en cuenta las necesidades reales y sentidas de los mismos?, ¿la administración educativa ha tenido en cuenta la baja remuneración que enfrentan los docentes en su día a día, y si esto influye en la motivación de este profesional?, ¿se le está posibilitando al docente y estudiante dar su criterio sobre la el exceso de carga horario; y si esto puede desencadenar enfermedades emociones ocultas?, ¿existen espacios educativos, donde el estudiante y docente puedan expresar sus sentimientos y emociones.

Para alcanzar las respuestas que facilite construir el conocimiento perseguido, se construyó el objeto de estudio:

Objeto de estudio

Areté como motor en la metodología activa de enseñanza-aprendizaje del docente, a modo de fermento innovador del proceso de formación académica del profesional de enfermería

Preguntas norteadoras.

¿Cómo aplican los docentes las metodologías activas de aprendizaje en el proceso de formación académica?

¿Cuáles son los elementos que fortalecen y/o limitan el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje?

¿Qué estrategias metodológicas muestran el *areté* en la formación académica del profesional de enfermería?

¿De qué manera se vislumbra la sostenibilidad del *areté* en el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje realizadas en la formación académica del profesional de enfermería?

Objetivos***Objetivo general***

Determinar la experiencia de los docentes sobre la aplicación de metodologías activas de aprendizaje en la formación académica del futuro profesional.

Detallar los elementos que fortalecen y/o limitan el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje.

Descubrir las estrategias metodológicas que muestra el *areté* en la formación académica del profesional de enfermería.

Delinear las estrategias de sostenibilidad del *areté* en el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje.

Justificación

El presente estudio favoreció llenar el vacío del conocimiento para analizar la formación académica del docente de enfermería al incorporar metodologías activas de aprendizaje en este

profesional, y así contribuirá a la excelencia educativa y humana para fortalecer el pensamiento crítico, reflexivo y proactivo en el profesional. Asimismo, Waldow (2009) afirma que todo el personal de enfermería debería estar dotado de pensamiento crítico y este se adquiere durante el tiempo de formación académica, para que el enfermero pueda enfrentar un ambiente de cuidado más complejo; sin embargo, es necesario que el docente esté siempre actualizado para poder tener características que identifican este tipo de pensamiento como creatividad, intuición, confianza entre otras.

Todo ello ayudo a desmontar la formación del docente de enfermería sesgada a modelos tradicionales que han sido extrapolados a su actuación profesional, cuyas inconsistencias inciden en la calidad de la preparación de los futuros enfermeros, al desarrollar esta habilidad de pensamiento crítico tanto en los aprendientes como en el docente, hace el proceso enseñanza aprendizaje sea más dinámico, creativo, insta a la autonomía siendo esto efectivo en la solución de problemas tanto reales como sentidos.

En este sentido, Rojas Reyes et al. (2018) mantienen que los aprendientes están llenos de expectativas y estas pueden estar insatisfecha por los vacíos de la enseñanza de enfermería, como protagonista de estos vacíos está la formación del docente en el área pedagógica; se hace insoslayable investigar las competencias pedagógicas que precisa el docente enfermero para ejercer de forma significativa. De manera acertada, Barco Díaz et al. (2017) describen que la superación profesional del enfermero permite una actuación de excelencia lo cual asegura buena calidad en las acciones brindadas al paciente.

Según Sánchez Rodríguez (2017) la perfección de la docencia en el contexto clínico/práctica está en la formación del docente, los estudiantes son guiados por docentes sin

preparación pedagógica, esto repercute de manera negativa en el proceso enseñanza aprendizaje en el ámbito clínico.

En ampliación de lo expresado, se hace necesario una preparación del docente, puesto que, para poder formar se necesita estar bien formado, tanto del ámbito intelectual como moral; esta duplicidad nos lleva al camino de la excelencia. Ante estas realidades es preciso internalizar que, el docente universitario que forma profesionales de enfermería y carece de formación pedagógica; le será difícil explorar los nuevos derroteros de la educación contemporánea y como resultado no dará lugar a una capacidad creativa, activa y crítica en los aprendientes, induciendo así a cambios educativos actuales.

De ahí que este estudio se pronuncie por metodologías activas basada en el aprendizaje de intercambio que contribuya a la excelencia de la formación de este profesional y a una mejor preparación de sus estudiantes, lo que favorece un aprendizaje independiente y el desarrollo de competencias. Ello repercutirá en un cambio de paradigma educativo desde métodos innovadores que promueven el protagonismo del estudiante.

Capítulo II

Marco teórico

Antecedentes

Antecedentes internacionales

De acuerdo con Aguayo González et al. (2014) sobre el estudio de la Identidad académica del profesional de enfermería: docencia e investigación. España, Barcelona, este tuvo el objetivo de comprender cómo los profesionales de enfermería representan el docente desde su concepción, estrategias y sentimientos, vinculados a la enseñanza- aprendizaje. Es un estudio cualitativo desarrollado a través de una entrevista semiestructurada a un total de siete enfermeras docentes e investigadoras. Resultados evidenciaron que las mismas en su papel de investigador se encontraban menos preparadas, como conclusión estos académicos requieren de una equidad entre la investigación y la docencia constituyendo esto un reto de lograr, así como poder elaborar teorías y modelos de su disciplina.

Barbera Ortega et al. (2015) en su estudio realizado en España, Murcia sobre formación académica enfermera y su adecuación al perfil laboral. El objetivo fue establecer la formación de los enfermeros y su adecuación al perfil laboral que desempeñan, según la demanda que requiere la sociedad. Se realizó un estudio observacional descriptivo mediante la utilización de un cuestionario. Los resultados refieren que el 53.8% de los profesionales de enfermería reflexionan que en su preparación académica no tiene relación a las necesidades que exige el mercado. El 94,2%, aluden que esta formación académica influye en los servicios que se presta relacionado a la calidad de los cuidados que se brindan. Se concluye que la formación continua de los profesionales en enfermería debe ser fortalecida para responder en el proceso de preparación educativa, iniciando desde la etapa básica, hasta completar su trayectoria profesional.

Da Costa Mesquita et al. (2016) como parte de la investigación sobre metodologías activas en enseñanza – aprendizaje: limitaciones del docente para ofrecer una asignatura de enfermería-Brasil. El objetivo fue comprender las limitaciones cotidianas del docente en el uso de las plataformas virtuales, en la implementación de un curso de enfermería. Entre los resultados, las dificultades delimitadas por los sujetos en estudio, se asociaron por categorías de análisis, los obstáculos curriculares para el uso de metodologías activas de enseñanza - aprendizaje; oposición del docente para llevarla a cabo; y el no entendimiento de su empleo por parte del docente, ante estas problemáticas es indispensable incluir formas de organización de la enseñanza actualizadas que beneficia al sujeto al proporcionarle un cambio desde la visión transformadora sobre la salud. Conclusión, la modificación del contexto de desempeño depende del docente y de las instituciones educativas, por lo que ambos deben estar implicados en los nuevos modelos educativos para el actual paradigma pedagógico presente en la educación superior.

Soares Albino Ghezzi et al. (2019) en un estudio realizado en una revisión sistemática literaria sobre metodologías activas de aprendizaje en la formación de enfermeros con pensamiento crítico - Brasil. El estudio tuvo el objetivo de estimular y desarrollar el pensamiento crítico en la formación de enfermeras: clase invertida; mapeo conceptual y aprendizaje colaborativo, tipo de estudio cualitativo, con un método de revisión bibliográfica, presenta entre los resultados el uso de tres estrategias como herramienta con la finalidad de favorecer el desarrollo de un pensamiento reflexivo crítico en los futuros profesionales, prevaleciendo la estrategia de clase invertida, posteriormente mapa conceptual y aprendizaje cooperativo, como conclusión es imperioso integrar las metodologías activas en la formación del enfermero para lograr en ellos pensamientos crítico y reflexivo.

Antecedentes nacionales

Betzabe Velásquez (2018) en su investigación de tipo cualitativa, Estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de enfermería del Perú. Con el objetivo Develar las estrategias pedagógicas que emplean los docentes en el aula, para desarrollar la competencia de pensamiento reflexivo-crítico en estudiantes de enfermería. La metodología empleada fue la teoría fundamentada. Como resultados emergieron 4 categorías: características del pensamiento didáctico docente, situaciones prácticas experienciales; contenido: problemática, métodos de análisis; estrategias: situación previa, escenificación, resultados; evaluación: mecanismo de control, originalidad, fundamentación en las prácticas pedagógicas. En las conclusiones se encontró un pensamiento reflexivo y crítico por los docentes sobre las estrategias pedagógicas utilizadas.

Quiliano Navarro (2021) investigó sobre los Estilos de aprendizaje en los estudiantes del primer y segundo semestre de Enfermería de la Universidad Peruana Los Andes. El objetivo fue determinar el estilo de aprendizaje que predomina en los estudiantes de enfermería del primer y segundo semestre. Se utilizó el método descriptivo, el diseño fue no experimental, transversal. Los resultados mostraron como predominante los estilos sensorial y visual, en los estudiantes de la escuela profesional Enfermería. Se concluyó que independientemente del semestre que cursan los estudiantes de la escuela profesional Enfermería, poseen una predisposición a acoger el estilo visual y sensorial; así mismo se comprobó que existe diferencias de estilos de aprendizaje según: edad, género, semestre, grado de estudios de los padres, condición familiar y condición económica

Vaca Auz et al. (2018) en su investigación Desafíos emergentes de la calidad en la educación superior de enfermería. Ecuador, Imbabura. Objetivo analizar las nuevas demandas en

la actuación del profesional en enfermería y los principales desafíos de calidad y su gestión en el marco de la educación en este campo del conocimiento, el estudio cualitativo llegó a la conclusión que la educación superior en enfermería demanda de una regulación de sus procesos a nivel institucional facilitando de esta manera la obtención de resultados que favorezcan elevar el bienestar y la calidad de vida en la persona, familia y comunidad. Se recomienda reforzar en esta carrera la gestión de la calidad para reducir el alejamiento existente entre la formación universitaria y lo que se desea de este profesional en su desempeño.

Marcillo García (2018) en su tesis doctoral, *Estrategia de formación continúa para generar la administración didáctica de habilidades investigativas en los estudiantes de enfermería, en el Ecuador, Manabí*. Tuvo el objetivo de instrumentar una estrategia de formación continua del docente en gestión académica, para lograr competencias investigativas en la carrera de enfermería. Método cuantitativo y técnicas de la investigación, revisión bibliográfica para la búsqueda de información; entre los resultados, en la práctica deben implementarse estrategias educativas que impulsen la gestión didáctica para que la formación profesional permita el desarrollo de habilidades y competencias investigativas en los futuros profesionales. Consigna entre sus conclusiones que, el ordenamiento teórico comprobó el resultado de las significaciones en la formación continua alusivo al proceso enseñanza-aprendizaje, brindando de este modo un enfoque transformador que den salida a los requerimientos de la presente educación universitaria.

Peñañiel (2016) en la investigación, titulada *Implementación de estrategias didácticas de aprendizaje relacionado con el estilo de aprendizaje en los estudiantes de enfermería*. El objetivo fue analizar los estilos de aprendizaje en los profesionales de enfermería. La investigación fue cuantitativa, descriptiva, los resultados indican que la forma de aprendizaje es activa en los

futuros profesionales de enfermería con un 37,2% continuado por teórico y práctico con un 30,8%; se concluyó que los estudiantes tienen preferencia por la forma activa, seguido de la forma teórica y práctica, sin embargo, fue baja la forma reflexiva. Se debe favorecer el desarrollo de habilidades en aprendizaje basado en problemas, para lograr analizar y sintetizar la información.

Piedra Chávez (2017) en su investigación doctoral, cuantitativa Formación pedagógica para los docentes de la carrera de enfermería en Ecuador, Guayaquil; tuvo el objetivo de diseñar un sistema de formación pedagógica para los docentes que forman profesionales de enfermería, desde la lógica del método del uso del proceso del cuidado de enfermería a su formación docente, considera finalmente que, al formar de manera continua al mismo, se logre potencializar las diversas dimensiones, aunque, no son suficientes las alternativas pedagógicas que estén direccionadas al desarrollo profesional del docente en enfermería.

Meza Rodríguez (2017) en su tesis, Estrategias metodológicas que aplican los docentes en la escuela de enfermería de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Esmeraldas durante el segundo semestre 2016, en el Ecuador, Esmeraldas; tuvo el objetivo de analizar las estrategias metodológicas que aplican los docentes de esta escuela de enfermería, durante el semestre señalado. Se utilizó la investigación descriptiva, se aplicó una encuesta y ficha de observación, en la cual comprobó la utilización en la formación profesional estrategias pedagógicas para impulsar el aprendizaje significativo en los futuros profesionales de enfermería. Los resultados del estudio arrojaron que un gran número de docentes no emplean estas estrategias y algunos presentaron dificultad al utilizarla, debido a su escasa preparación pedagógica con las mismas. En consecuencia, se precisa del esfuerzo de la escuela relacionado

con la preparación de este docente sobre las surtidas estrategias existentes que puedan ser utilizadas, evitando la tradición en los escenarios de clases.

Referente contextual

En correspondencia a la búsqueda de alcanzar los logros durante la formación de los futuros profesionales de enfermería, global y nacional aún existen vacíos del conocimiento, lo cual requieren ser visibilizados para indagar en lo referente a las normativas actuales en el entorno global y nacional, en tal sentido debe ser responsabilidad de todos los gobiernos la inversión en la formación postgraduada, por la contribución en el saber colectivo, base del desarrollo de las naciones, que favorezcan el desarrollo de la innovación de la creatividad concordante a las necesidades de la sociedad.

Para la (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009) a través de importantes eventos enfatiza la urgencia de dar valor a la educación superior, asumiendo que, siendo un derecho humano, corresponde a la totalidad de personas durante su existencia. De igual modo, se adiciona favorablemente el reconocimiento de la (Estrategia a plazo medio para el 2014-2021) teniendo como objetivos estratégicos: Apoyar la estructura de enseñanza que proporcione un aprendizaje para toda la vida, que satisfaga las necesidades de la sociedad y el estudiante; fomentando en estos la creatividad y el compromiso (UNESCO, 2013).

El Reglamento General de Personal Académico y Escalafón en su artículo 69 respalda la calidad académica del docente, a través de la formación continua; favoreciendo de este modo la actualización en metodologías de aprendizaje e investigación (Consejo Superior de la PUCE, 2017).

En el Ecuador, las Instituciones de Educación Superior (IES), son las responsables de organizar y formalizar la continuidad de estudios del profesional postgraduado, sustentado por el

reglamento de Ley Orgánica de Educación Superior (*Ley Orgánica de Educación Superior LOES*, 2010). Igualmente, esta Ley en su artículo 350 se modifica, considerando la formación académica como una percepción innovadora, humanista y científica y en el artículo 6 tiene como conformidad, proporcionar capacitación continua a los docentes; considerando su formación profesional (*Ley Orgánica de Educación Superior LOES*, 2018).

De la misma forma, el Consejo de Educación Superior (CES, 2020) en el reglamento del régimen académico señala en su artículo 59 las diferentes modalidades de educación continua y certificación de competencias laborales, a través de talleres, cursos, seminarios; centrados a profesionales e impartidos por diestro que den solución a los problemas determinados.

En este sentido, la formación continua del profesional docente de enfermería debe ser satisfecha según las necesidades de aprendizaje afectadas, con el fin de proporcionar herramientas pedagógicas didácticas indispensables para su óptimo desenvolvimiento dentro y fuera del escenario docente, que contribuyen al perfeccionamiento del modo de actuación del profesional.

Referente epistemológico

El marco referencial teórico del presente estudio se realizó a partir de las aportaciones de la teoría de Watson, las concepciones del cuidado de la estudiosa Waldow. Asimismo, el referencial filosófico sobre la base de las contribuciones teóricas de los investigadores Vygotsky y Piaget.

Transformar el cuidado brindado, desde un cambio paradigmático se hacen necesario para la esperanza y la continuidad del cuidado humano y la salud holística (Watson y Shattell, 2005). Asimismo, Watson y Woodward (2010) sostienen que la unión entre el amor y el cuidado es una nueva forma de cuidado profundo y transpersonal. Cuidar es la naturaleza a lo largo de la

historia de la enfermería, siendo una competencia del cuidado humanizado una cualidad que asume el enfermero en la interacción con el ser humano.

Para la comprensión de la esencia del cuidado, varias teóricas de la profesión contribuyen en su esclarecimiento, desde el punto de vista de la estudiosa a través de las disciplinas curriculares, se transmiten valores de comportamientos del cuidado, sirviendo como una herramienta para ser empleado en la praxis de los estudiantes; modificando de esta manera el enfoque curricular enfocado en el cuidado, al considerar factores como: estrategias de enseñanza, prácticas pedagógicas y las actitudes que impulsen y posibilite el desarrollo de este cuidado (Waldow Vera, 2009).

Añadiendo a lo anterior la estudiosa considera que la enseñanza enfocada en el cuidado el docente dará valor a sus estudiantes al identificarlos y saber cómo estos aprenderán, teniendo un importante propósito el cuidado brindado al paciente; motivo este que los mismos hallen los recursos esenciales por sí solos, o con el acompañamiento del docente de ser necesario, para estimular en ellos la creatividad y confianza, siendo esta última función, determinante para el docente, puesto que, se convierte en el arte que tendrá para cuidar de los estudiantes.

A partir del análisis de lo argumentado se resalta que la educación en valores en el profesional de salud, constituye un tema esencial, pues en sus manos está la vida de un ser humano, es primordial la preparación del claustro docente de la carrera de enfermería, para que estos sean capaces de promover cuidados, desarrollo de pensamiento crítico y autonomía en los estudiantes; hoy día casi todas las naciones se encuentran en situaciones de crisis por la gran tendencia al individualismo, como consecuencia de la pérdida de trabajar en equipo, siendo esta efectiva en optimizar el comportamiento hacia el aprendizaje, progresando de esta manera en el rendimiento académico del estudiante.

Transformar el cuidado brindado, desde un cambio paradigmático se hacen necesario para la esperanza y la continuidad del cuidado humano y la salud holística (Jean Watson y Shattell, 2005). Asimismo, Jane Watson y Woodward (2010) sostienen que la unión entre el amor y el cuidado es una nueva forma de cuidado profundo y transpersonal. Cuidar es la naturaleza a lo largo de la historia de la enfermería, siendo una competencia del cuidado humanizado una cualidad que asume el enfermero en la interacción con el ser humano.

Desde la perspectiva Vygotskiana (1996) señala que existe una interrelación entre aprendizaje y desarrollo, el aprendizaje comienza antes de asistir a la escuela, es decir, ya se ha tenido una experiencia anterior. Es importante remarcar dos niveles evolutivos; el real se entiende por la solución que da el niño ante determinado problema de manera independiente, siendo esto una señal de su desarrollo mental, el segundo nivel el de desarrollo potencial es donde el niño da solución a los problemas identificados, a través de la guía y la ayuda de otro compañero adelantado, siendo este el indicativo de su desarrollo mental; denominada estas diferencias zona de desarrollo próximo.

En fundamento a la aportación de Vygotski (2009) señala que la interrelación con los otros fomenta la capacidad de colaboración, apoderándose de este modo del conocimiento, creando un desarrollo actualizado al cambiar de lo individual a la ayuda para dar solución a las obligaciones; donde el individuo es percibido como un ser social y el aprendizaje no debe ser considerado como una actividad individual.

Respecto al incremento en las capacidades mentales superiores, alcanza un rol significativo la internalización del individuo, este es capaz de formarse el mismo desde una adquisición sucesiva de acciones de tipo socio psicológica, desde las interacciones sociales y culturales; estas se apoderan del ente permitiendo así transformar y reestructurar la actividad

psicológica del mismo. Este es un proceso de cambios sucesivos interiores, ocasionados en actividades de tipo externo de preparación social (Vygotsky et al., 1978).

Se coincide con los autores, que el desarrollo cognitivo está influenciado por la cultura y sociedad, los mismos están encargados de ofrecer transformaciones cualitativas en el aprendizaje y desarrollo del sujeto al establecer un acercamiento entre aquel estudiante principiante con temor e incertidumbre por lo novedoso con el experto; asumiendo el docente un rol importante al considerarse el “otro” encargado de proporcionar herramientas necesarias para la búsqueda de solución, a su vez comparte el compromiso del trabajo en equipo. Podemos afirmar que, la cotidianidad de actividades entre docente y estudiante establece una interrelación sociocultural, donde las vivencias entre ambos han de difundirse con el paso diario de la vida, convirtiendo de esta forma en un desarrollo social.

En esta misma línea se hace necesario mencionar a Piaget, como uno de los autores del desarrollo cognitivo, al señalar que el conocimiento es un rasgo constitutivo de la racionalidad y a su vez una construcción humana, es decir, se refiere a la distinción existente entre el origen del conocimiento y la legitimación de este a la luz de los estándares de la racionalidad (Smith, 2017).

Chalon-Blanc (2011) plantea que para Piaget el sujeto epistémico es universal quién construye un pensamiento lógico, autónomo, capaz de captar las cuestiones relativas a cualquier época, y el particular está relacionado con sólo el producto, o casi, del pensamiento socializado, anticuado y heterónimo. Piaget busca identificar mediante qué mecanismos similares viven la inteligencia y el conocimiento, es decir, se construyen superándose constantemente a sí mismos.

Por otro lado, Saldarriaga- Zambrano et al. (2016) afirman que la teoría de Piaget, el desarrollo cognitivo, es un proceso continuo donde el sujeto interactúa teniendo en cuenta las diferentes etapas o estadios de evolución de la vida con el medio, teniendo como objetivo

principal la reconstrucción cognitiva reiterada; donde se vislumbra una obtención de conocimientos prior a la anterior.

Estas perspectivas Vygotskiana y Piagetiana, presentan diferencia y similitud, según Vielma Vielma y Salas (2000) para Vygotsky el desarrollo se establece por la interrelación a través del sujeto que aprende y las personas que intercambian modelos culturales como facilitador del aprendizaje. Piaget se enfocó en su estudio en la manera en que se obtiene el conocimiento al avanzar el mismo (Rafael Linares, 2007).

Según Diaz-Barriga Arcedo y Hernández Rojas (2005) el filósofo Vygotsky dirige la atención al progreso de dominios con base social el aprendizaje, sin embargo, Piaget se enfoca en el análisis de la actividad y el contenido de la mente del sujeto. Asimismo, Zegarra y García (2010) afirman que de acuerdo con Piaget una vez desarrollada la función simbólica, surge el pensamiento, posibilitando de esta manera la obtención siguiente del lenguaje. En tanto para Vygotski el desarrollo del pensamiento no tiene un periodo determinado, sino que este está dado por la correlación con el entorno social.

Cabe señalar que estos filósofos tenían similitud, dado que ninguno tomó posturas absolutas relacionadas con el nexo existente entre desarrollo y aprendizaje. Los dos trabajaron arduamente para dar una justificación relacionado al desarrollo cognitivo e identificaron el carácter complejo de su fenómeno en estudio, determinaron el nexo de interrelación existente entre desarrollo cognitivo y aprendizaje (Rodríguez Arocho, 1999). De igual forma, Zegarra y García (2010) señalan que Piaget tuvo que aceptar que el aprendizaje se obtiene y se aplica de un modo social, de igual forma para Vygotski es imprescindible la interrelación social, donde los de más práctica en el lenguaje consigue intercambiar con el niño.

Bases teóricas

La areté (ἀρετή) es un concepto de difícil interpretación, este debe ser afrontado desde su propio entorno filosófico. Es la habilidad natural que posee el individuo de hacer el bien, la cual es comprendida como excelencia y aproxima a la persona de ser virtuosa en la circunstancia natural que les es personal (Castro Lemus, 2018).

Se han otorgado variados modelos educativos, iniciando su desarrollo con los griegos. Para fomentar el mismo se tiene en cuenta a los individuos que se desea formar, siendo los griegos los iniciales en este tema y por tal razón meditaron responsablemente sobre la educación; destacaron su intención en la excelencia humana en general, quien la tenía era una elegancia distintiva, designada como la *areté* (Giraldo Enciso, 2016).

Para Borisonik (2011) *areté* es una manera de ser que se interpreta como “virtud”, sin embargo, desde una interpretación a la percepción que le confirió Aristóteles cabe destacar que sería la de excelencia o perfección.

Samons II (2000) aborda la concepción clásica del "*areté*" (virtud) afirmando que las preguntas relacionadas con la virtud, la excelencia humana y la buena vida no son relativas ni están limitadas en el tiempo. Sugiere que, si se supone que se puede enseñar la virtud, esto se puede lograr de manera más efectiva a través de la interacción del estudiante con los profesores virtuosos, independientemente de las áreas particulares de experiencia de los instructores.

Desde la formación del enfermero profesional, es importante promover la visión: teórico, práctica y metodológica; Nightingale (1990) visibilizó, a través de su libro notas de enfermería que, el proceso de formación es el motor impulsor para brindar cuidados innovadores, siendo las notas de enfermería un soporte comunicativo para mostrar detalladamente el acto del cuidado ofrecido en la práctica profesional.

Para Donovan (1992) este término puede manifestarse como la excelencia humana en general, con un rol particular o general para toda la vida. Igualmente, Giraldo Enciso (2016) lo distingue como la excelencia de alguien o de algo.

Con lo expresado se puede evidenciar que desde la antigüedad este vocablo describe la excelencia, en el ámbito educativo para lograrlo no significa volar solo, sino formar un vuelo de pensamiento heurístico en “V” como el estudiante “ganso”, que al batir sus alas produce un movimiento de conocimiento “viento”, auxiliando al estudiante “ganso” que quedó detrás; este poder de vuelo, de descubrimiento aumenta al trabajar en equipo. La formación académica profesional de Enfermería del siglo XXI, desde el proceso enseñanza- aprendizaje, exige una renovación de roles entre docentes y estudiantes, con la finalidad de incrementar sus cualidades de ser creativos y habilidosos en dar soluciones a los problemas reconocidos, impactando favorablemente en la visión de virtud y excelencia de la personalidad del futuro enfermero.

De esto se derivan tres técnicas para promover el pensamiento crítico: aprendizaje cooperativo, aula invertida y mapa conceptual; las mismas responderán a la pertinencia pedagógica de las instituciones educativas que así la utilizan sin restarle importancia a las ya existentes.

Según Da Costa Mesquita et al. (2016) el uso de metodologías activas podría favorecer la formación de sujetos con una visión más amplia de salud, activa y comprometida a transformar la realidad, asimismo, comprender el uso de metodologías activas es fundamental para cumplir con los supuestos del paradigma educativo contemporáneo.

Aprendizaje cooperativo.

Según Johnson et al. (1994) sostiene que el aprendizaje cooperativo requiere de la utilización didáctica para aplicarla directamente a los estudiantes en grupo reducidos para generar el trabajo en equipo que induzca a favorecer el aprendizaje entre sus pares.

Mientras Mártires et al. (2019) sostienen que el uso de grupos cooperativos desarrollan habilidades de pensamiento crítico esencial en todas las áreas de la intervención humana, especialmente en la habilidad real de resolución de problemas y la toma incremento de respuesta a situaciones difíciles y la selección de alternativas de acción en la prestación del cuidado de enfermería; por otro lado Martín-Salinas y Cid-Galán (2018) plantean que el aprendizaje cooperativo es el que involucra que los alumnos durante la evaluación se favorece afianzar los aprendizajes, para aplicar diversos métodos. Asimismo, Flores Chiok (2018) asume que, el método de aprendizaje cooperativo se relaciona significativamente con el desarrollo de competencias en estudiantes de enfermería.

Es por ello que este aprendizaje requiere del desarrollo de habilidades cognitivas que fortalezcan la toma de decisiones por los estudiantes, cuyo pensamiento crítico lo traslada a la reflexión sobre aquellos problemas que necesitan una intervención inmediata. Por tanto, esta metodología de aprendizaje marca en la creación de habilidades intelectuales y sociales necesarias para el educando en su futura vida profesional, con la exigencia del trabajo en equipo cuya cooperación entre sus compañeros promueva la excelencia a partir de posiciones constructivas.

Por un lado, Lampas Rosenthal (2017) reconoce que las universidades deben responder a las demandas actuales de la sociedad, formando profesionales que puedan desenvolverse de manera adecuada que estimulen a los estudiantes a participar activamente de su proceso de

aprendizaje. Por otra parte, León del Barco et al. (2016) señalan que, dadas las condiciones del contexto social, el aprendizaje cooperativo viene siendo una metodología que puede favorecer la habilidad de los futuros profesionales que permita asumir decisiones para lograr resolver situaciones oportunas.

El trabajo pedagógico significa el para qué, de la cooperación de los enfermeros, el profesor crea el medio que admita agrupaciones variadas de estudiantes para que se transforme en un trabajo organizado y que estimule al trabajo en equipo, que reúna las particularidades de conducta, personalidad y carácter individuales favoreciendo así la relación entre los integrantes de un equipo con sus pluralidades, donde cada uno contribuya de forma individual al perfeccionamiento del trabajo asistencial (Alzate Peralta, 2017).

Dada la integración de aspectos relevantes y significativos, es claro que, el fin trascendental de los educadores no ha de ser otra que la de calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, hito que conlleva esfuerzo y desafíos a vencer; se necesita recursos que, de no ponerse en función, no admitirán esta se emplee de una manera efectiva, lo que lo convierte entonces en un trabajo en grupal cómo se ejecuta rutinariamente.

Por tanto, alcanzar un máximo de aplicación de estrategia que impacte en la formación de las competencias intelectuales y sociales que necesitan ser desarrolladas para la inserción del estudiante al trabajo, tiene una incidencia fundamental que favorece determinadas actitudes como también valores compartidos durante la negociación ante el conflicto, diversidad, valorización de los otros y de sus puntos de vista, así como la apertura a la pluralidad de enfoques.

Clase invertida.

Según Santiago et al. (2017) el *flipped learning* perfecciona el espacio en el aula, el mismo depende de la habilidad y destreza de quién enseña este socializado con este tipo de método didáctico, ya que, de no tener dominio traería consecuencias negativas en el estudiante al no alcanzarse el objetivo propuesto entorno al aprendizaje.

De acuerdo con Matsuda et al. (2017) este es un método de enseñanza innovador donde el docente busca la forma de involucrar activamente a los estudiantes en el aula, promoviendo la discusión del contenido, previa revisión del mismo por ejemplo estudio de casos clínicos, artículo de investigación sobre cambio de la práctica actual de Enfermería; estas discusiones serán moderadas por el docente tanto las individuales como grupales.

Por otro lado, Zhu et al. (2020) fundamentaron que la enseñanza tradicional se asocia con dilemas, como la baja motivación para aprender y el aprendizaje pasivo. Diferente al uso de aula invertida con el diseño de aprendizaje adecuado tiene el potencial de promover el aprendizaje acelerado, reforzar la transmisión de competencias mejorando de este modo la capacidad de trabajo en equipo.

Es significativo que, aun siendo evidente las exigencias actuales de la nueva sociedad en invertir las escuelas tradicionales, el docente siga utilizando en los salones de clases el aprendizaje repetitivo; se hace ineludible la preparación de este para enfrentar los desafíos del enfoque constructivista, al emplear escenarios holísticos con estrategias participativa en la enseñanza, que favorezca el aprendizaje del educando para construir su propio conocimiento, de manera crítica, reflexiva, capaz de salir de su territorio de confort, enfrentándose a problemas y ser capaz de darle solución. El estudiante a su vez se aproxima al conocimiento guiado por el docente. Siendo así un facilitador. De tal modo, Rodríguez Martín (2020) señala que el docente

debe establecer un ambiente propicio, al facilitarle al discente todos los recursos imprescindibles que les proporcione un mayor aprendizaje desde el trabajo individual, como en equipo.

Mapa conceptual.

El mapa conceptual es una herramienta complicada de utilización frecuente en la enseñanza, se usa para representar información y construir conocimiento (Aguilar Tamayo, 2012). En ampliación de lo expresado, Navea Martín y Varela Montero (2016) conceptualizan que el mapa conceptual es uno de los instrumentos que permite incrementar la motivación de lo que se lee o se ve sobre la articulación de los conceptos, mediante interconectores.

En tal sentido, Jara y Castro (2017) afirman que, el uso del mapa conceptual como recurso en la enseñanza, permite lograr un razonamiento crítico, y a su vez obtener un juicio clínico integral en los estudiantes de enfermería. Asimismo, Mohammadi et al. (2019) adicionan que esta estrategia es eficaz para el desarrollo y aplicación del juicio crítico de los futuros profesionales de enfermería en comparación con los expuestos al enfoque de rutina.

Ante lo expuesto, la actual sociedad del conocimiento, demanda de aprendizaje significativo, el docente actual debe saber aplicar herramientas que le permitan desarrollarse en lo personal y profesional, logrando así, un cambio en la concepción de la educación. Según Chien-Hsu et al. (2019) la técnica de aprendizaje mapa conceptual multidimensional basado en realidad aumentada utilizada en un grupo fue más efectiva, esto permitió estimular la simplificación de los contenidos del conocimiento de aprendizaje.

En este sentido, cabe enfatizar que, si la aplicación de esta técnica se realiza de una manera arbitraria, se puede incidir en la confusión y no captación por el estudiante, lo cual germinará al fracaso del mismo. Para alcanzar resultados notorios de este fin, el docente debe plantearse una perspectiva de cambios continuo en la cognición que modifique el uso de la

gestión pedagógica desde las dimensiones enseñanza - aprendizaje en el aula en lo curricular y el apoyo al desarrollo de estos. Asimismo, De Arco-Canales y Suarez-Calle (2018) añaden que, la educación ofrecida por el profesional de enfermería incluye la gestión como un proceso que facilita la acción que realiza para su formación integral, la misma necesita de una innovación continua a favor de la familia, individuo y comunidad.

Según Cargua García et al. (2019) la innovación responde a la modificación que se origina en la enseñanza – aprendizaje, que demandan las instituciones educativas como formadoras, siendo el docente el protagonista de esta; por lo que es indispensable la preparación continua de este. En la misma orientación, Iglesias Martínez et al. (2018) añaden que, la excelencia es insustituible en la innovación educativa, el docente debe poseer un sentido de pertenencia ante la misma, análogamente su preparación es significativa para asegurar la calidad formativa del estudiante.

A pesar de los obstáculos en la formación del docente, asociada al área de gestión pedagógica, este debe dotar al escenario docente de habilidades tecnológicas e innovadoras del mismo modo humanizadoras, que impacten de manera eficaz en el aprendizaje de los estudiantes; promoviendo así, actitudes de participación activa.

En consecuencia, es una necesidad en el proceso enseñanza - aprendizaje, es que el docente reciba capacitación continua y aplique una metodología pedagógica mostrando valores éticos del cuidado, desarrollando habilidades y competencias para el cuidado, siendo así el ideal para formar profesionales proactivos con mentes abiertas al cambio, y el mejor legado es el cambio de paradigma del estudiante para impulsar la calidad de vida, así como su bienestar. Igualmente, White (2009) citada por Mendoza Orbegoso (2016) señala que la educación provee

al estudiante de la satisfacción de servir, para esto se hace necesario de una preparación con base sólida que dure para toda la vida, implicando al ser en todo su tiempo de vida.

Capítulo III

Metodología

Tipo de estudio

El estudio fue cualitativo, el cual accedió a las herramientas metodológicas involucradas en estas vivencias. En este sentido, De Souza (2012) afirma que la verdadera existencia social, es la energía interna del ser desde lo personal a lo colectivo, por lo que, es importante la selección de instrumentos, así como las teorías que guiarán el proceso de las experiencias de vida del hombre como un ser social; y posteriormente volver a construir su significación de manera teórica.

Por su parte, Denzin y Lincoln (2008) indican que la investigación cualitativa expresa diferentes cosas según los momentos, por lo que, la misma es flexible y la ubica al servicio del mundo; a través de un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que la hacen visible a la sociedad, permitiendo así su transformación.

La investigación cualitativa facilita la argumentación de testimonio muy subjetivos, por consiguiente, favorece la creación de modernos abordajes, percepciones y categorías durante el estudio, más que conceder mostrar procesos sociales perteneciente a agrupaciones; además se determina por la continuidad sucesiva de lo cognitivo hasta el entendimiento razonable interno del avance en estudio (De Souza, 2009). Al respecto Do Prado et al. (2013) insisten en que el abordaje cualitativo en enfermería permite un acercamiento con áreas del saber antropológicas y psicosociales, la adquisición de habilidades reflexivas en la utilización de otros referenciales teórico – metodológicos.

Sin embargo y de acuerdo con Alvarez-Gayou (2003) el paradigma de la investigación cualitativa emerge de una revolución científica, que trae como resultado una teoría científica,

pero ya cambiada, refutando la anterior. Ahora existen diversidad de prácticas científicas, con diferentes miradas del mundo, llamada paradigma; en consecuencia, se demanda de nuevos enfoques metodológicos y representaciones de conceptos para modificar modelos de cómo se analiza y describe el objeto en estudio (Do Prado, et al., 2013). Asimismo, Cotán Fernández (2016) afirma que, este tipo de investigación aflora como un paradigma que reemplaza al racionalista.

En aproximación a lo expresado, Flick (2015) afirma que, este tipo de investigación estudia sucesos precisos eventuales y de lugar, tomando como base las testificaciones y actividades de los sujetos en su entorno territorial. A su vez señala que el estudio cualitativo se forma a partir del análisis de quienes comparten experiencias propias de su vida profesional y cotidiana, ya sea grupal e individual; generando de esta manera el conocimiento. Este método posee una pluralidad de enfoque, pero ofrece un entendimiento al posibilitar construir modelos y teorías de tipo social.

En razón de lo expresado, el estudio de enfoque cualitativo permite que el investigador comprenda hechos de la realidad, favoreciendo los conocimientos actualizados sobre las metodologías activas que se utilizan en la formación educativa de los estudiantes de Enfermería. Adicionalmente, este tipo de estudio permite vencer incertidumbre de posibles hallazgos, al analizar los datos obtenidos de los testimonios, permitiendo así, redondear ideas del mensaje y que se refute los supuestos; fundamentados y reforzados para una mayor credibilidad con los teóricos y filósofos, teniendo en cuenta el fenómeno en estudio.

En la visión de Arias Valencia y Gaviria Noreña (2014) refieren que el estudio de enfoque cualitativo en enfermería es oportuno para favorecer los avances disciplinar. De igual modo, Bedregal et al. (2017) consideran que, este tipo de investigación cualitativa en el área

de la salud obtiene significados por la recogida de información de manera factible, posibilita interpretar a fondo los problemas y necesidades en un contexto real; a diferencia de las cuantitativas que utilizan un modelo que recoge la información precisa.

Se concuerda con los autores, en este tipo de investigación no existe una premisa absoluta, esta puede ser provisoria confrontando el presente y el futuro, obteniendo así mayores aportes para la teoría social. Para poder arribar a la realidad real del objeto en estudio, la subjetividad da a conocer versiones que no se desconocían del objeto de estudio, explicando cómo operan en la vida social.

Diseño

El método utilizado fue descriptivo. Este tipo de investigación se distingue por las opiniones, actitudes que identifica a un grupo (Do Prado, et al., 2013). Asimismo, la utilización de este diseño se ha identificado que puede ser particularmente relevante para los profesionales de enfermería y salud que realizan una investigación primaria y proporciona un método excelente para abordar cuestiones clínicas real, para ellos y su entorno de práctica.

Sin embargo, el enigma al que se enfrenta investigadores que desean utilizar este enfoque, es su falta de visibilidad y transparencia dentro de artículos y textos metodológicos, lo que resulta un déficit de información disponible para los investigadores al diseñar tal estudio (Doyle et al., 2019). Pretende además responder a las preguntas de investigación, siendo medular en el proceso indagatorio. En consecuencia, existe el requisito de que los investigadores puedan articular y defender claramente su selección.

Jiggins Colorafi y Bronwynne Evans (2016) adicionan que el enfoque descriptivo cualitativo da como resultado un resumen en un lenguaje fáctico cotidiano que facilita la comprensión de un fenómeno seleccionado en todas las disciplinas de los investigadores de

ciencias de la salud. Desde la visión de Aguirre y Guillermo Jaramillo (2015) la descripción es señal de la eficacia del trabajo; donde se puede identificar una buena investigación que certifique la autenticidad de los datos conseguidos.

Asimismo, señala Verhonick (1991) la finalidad de los estudios descriptivos consiste en evaluar la situación existente, es decir, que sucede; lo que proporciona los datos e información necesaria para la planificación y programación futura dentro de los proyectos investigativos. Además, facilita la examinación de las etapas específicas de la investigación dentro de estudios de enfermería en relación con el contexto de salud, como: identificación y definición de problemas, acopio, análisis e interpretación de datos, preparación de informes y aplicación de los resultados obtenidos.

Considero indispensable enfatizar que, el enfoque descriptivo es apropiado para investigaciones, donde tienen como propósito explicar sus vivencias y cómo se hace necesario la tolerancia del investigador al aplicar los instrumentos de recolección de datos, considerándose un progreso muy importante dentro de la investigación en Enfermería, convirtiéndose en un excelente método, proporcionando así un cambio paradigmático como es el constructivismo, que desde una premisa epistemológica el individuo sea capaz de interrelacionarse con el objeto, logrando construir nuevos conocimientos por el sujeto relacionado con el área que se investiga.

Escenario de estudio

El escenario del estudio fue la Escuela de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo, es una institución de formación universitaria que se encuentra ubicada en la Avenida Chone km.2, e Isla San Cristóbal, hoy el actual campus, es una sede universitaria integrante del Sistema Nacional de la Pontificia Universidad Católica

del Ecuador (SINAPUCE), que desarrolla el conocimiento acorde a los principios de la educación superior en pleno siglo XXI.

La idea de su creación nace con la proyección de contribuir a la atención de salud en Santo Domingo, presentan la propuesta a la comisión académica para luego enviarla a la PUCE Quito. En el año 2002 abre sus puertas, teniendo como sus primeras estudiantes a un grupo de auxiliares de enfermería del Hospital Regional Dr. Gustavo Domínguez, la Escuela forma profesionales de enfermería de alta calidad con un enfoque integral; a través del desarrollo de competencias socioafectivas, éticas, cognoscitivas y prácticas con vocación de servicio a través de la rigurosidad académica. Con el objeto de desempeñarse en entornos asistenciales, docentes, administrativos e investigativos que le permitan responder a las necesidades del cuidado de enfermería bio-psico-social en el individuo, familia y comunidad en todos los escenarios.

Caracterización de los sujetos de estudio

En el presente estudio, participaron 20 docentes considerados como sujetos de estudio, el muestreo fue no probabilístico por conveniencia y saturación de categorías. La información se obtuvo a través de un grupo focal y entrevista semiestructurada, en la entrevista para focus group los sujetos involucrados fueron los docentes contratados por honorarios en modalidad a tiempo parcial, de la Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo (PUCE SD). Participaron un total de veinte profesores de la casa de estudio, para caracterizar a los mismos se elaboró un cuadro explicativo, en el cual se mantiene el anonimato.

Tabla 1. Perfil sociodemográfico y académico de los participantes del estudio.

Seudónimo	Edad	Género	Atributo del enfermero	Nivel de educación	Tiempo de servicios PUCES (años)	Postgrado/ Especialidad	Ejercicio en la docencia (años)	Experiencia en metodologías activas (años)
E1	44	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCES	Licenciada en Enfermería	2	Realizando Maestría en Gestión del Cuidado con mención en Unidades de cuidados Intensivos y Emergencias y Urgencias	2	No
E2	24	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCES	Licenciada en Enfermería	2	Realizando Maestría en Gestión del Cuidado con mención en Unidades de cuidados Intensivos y Emergencias y Urgencias	2	1
E3	24	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCES	Licenciada en Enfermería	2	Realizando Maestría en Gestión del Cuidado con mención en Unidades de cuidados Intensivos y Emergencias y Urgencias	2	2
E4	24	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCES	Licenciada en Enfermería	2	No	2	1
E5	24		Docente a tiempo parcial PUCES	Licenciada en Enfermería	2	Realizando Maestría en Gestión del Cuidado con mención en Unidades de cuidados Intensivos y Emergencias y Urgencias	2	1

E6	30	Masculino	Docente a tiempo parcial PUCESS	Licenciado en Enfermería	3	No	2	No
Seudónimo	Edad	Género	Atributo del enfermero	Nivel de educación	Tiempo de servicios PUCES (años)	Postgrado/Especialidad	Ejercicio en la docencia (años)	Experiencia en metodologías activas (años)
E7	22	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Licenciada en Enfermería	1	Realizando Maestría en Gestión del Cuidado con mención en Unidades de cuidados Intensivos y Emergencias y Urgencias	1	1
E8	48	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Médico	4	Máster en Atención Primaria de salud/Especialista MGI	15	4
E9	48	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Médico	1	Máster en Atención Primaria de salud/Especialista Medicina General Integral	16	5
E10	50	Masculino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Médico	1	Magister en Urgencias y Emergencias Médicas	15	3
E11	32	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Licenciada en Enfermería	1	No	2	No
E12	50	Femenino	Docente a tiempo	Médico	6	Especialista Medicina General Integral	15	No

E13	42	Femenino	parcial PUCESD Docente a tiempo parcial PUCESD	Licenciada en Enfermería	6	Magister en Gerencia en Salud para el Desarrollo Local	6	6
E14	21	Femenino	parcial PUCESD Docente a tiempo parcial PUCESD	Licenciada en Enfermería	5	No	2	No
Seudónimo	Edad	Género	Atributo del enferme ro	Nivel de educación	Tiempo de servicios PUCESS (años)	Postgrado/ Especialidad	Ejercicio en la docencia (años)	Experiencia en metodologías activas (años)
E15	23	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Licenciada en Enfermería	2	No	6	5
E16	22	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Licenciada en Enfermería	2	No	2	No
E17	24	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Licenciada en Enfermería	1	No	1	No
E18	22	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Licenciada en Enfermería	2	No	2	No

E19	50	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Médico	3	Especialista en Neonatología	14	7
E20	24	Femenino	Docente a tiempo parcial PUCESD	Licenciada en Enfermería	2	No	2	No

Fuente: Guía de Entrevista a participantes, realizada por Maricelys Jimenez Barrera. Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo.

Los participantes del estudio son dieciocho mujeres y dos varones. Trece de los cuales oscilan entre 21 a 30 años; y siete entre 42 a 50 años.

Acercas del tiempo de servicios en la docencia de los participantes en la PUCE SD: diecisiete de ellos cuentan entre 1 a 3 años de servicios; además tres cuentan con 4 a 6 años de experiencia que corresponde al grupo con mayor tiempo. En cuanto al perfil profesional los entrevistados manifiestan que en el ámbito de la docencia no cuentan con una experiencia no sólida. Estos resultados coinciden con la declaración que en su mayoría tiene nivel de licenciados en Enfermería y sólo cinco se encuentran en proceso de obtener posgrado de maestría, esto habla favorablemente sobre la preocupación de fortalecer sus competencias profesionales en búsqueda del perfeccionamiento.

En relación con la experiencia en metodologías activas de los participantes del grupo de estudio, reporta que nueve de ellos entre 1 a 7 años de experiencias educativa utilizan metodologías, y once de ellos no cuentan con el expertis para la utilización de dicha herramienta.

Asimismo, los docentes participantes en el estudio proporcionaron información sobre *areté* como motor en las metodologías activas de aprendizaje en el proceso de formación académica.

Criterios de inclusión

Ser docente a tiempo parcial de la Escuela de Enfermería.

Criterios de exclusión.

Docentes que no deseen participar voluntariamente en el estudio.

Procedimiento de recolección de datos

Para la ejecución del presente estudio de investigación se tramitó y se obtuvo el visto bueno de la Dirección de Investigación Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo

Domingo. A la vez se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad Peruana Unión.

A modo de iniciar el primer contacto con los participantes se les socializó un comunicado vía email, invitándoles a formar parte del estudio, se les explicó la finalidad de la entrevista, solicitando su autorización y consentimiento informado para grabar; asegurando la confidencialidad mediante el anonimato.

Posteriormente se realizó la entrevista semiestructurada a profundidad según planificación, a través de la aplicación de software de videoconferencia, previo envío de enlace y confirmación de los participantes. Al finalizar se le agradeció y refirió que la grabación quedó almacenada como evidencia, sólo para uso de la investigación.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la investigación, la técnica empleada fue la entrevista *focus group*, el instrumento utilizado para la recopilación de la información fue una guía de entrevista semiestructurada.

De Souza Minayo (2009) considera que la entrevista para *focus group* se compone en grupos pequeños y homogéneos, previa planificación e intercambio entre los implicados, empleando una guía y la utilización en un ambiente no administrativo, bajo la organización de un facilitador que logre la intervención y la opinión de todos.

Desarrollar un grupo focal hace que el debate entre los participantes resulte cómodo y fácil, enfocando los temas propuestos, así como tener la oportunidad de contribuir y aclarar las opiniones de los mismos, aspecto crucial para el éxito de esta técnica (Do Prado, et al., 2013).

Por otro lado, Nyumba et al. (2018) afirman que este método apunta a obtener datos de un grupo de individuos seleccionados deliberadamente en lugar de una manera representativa de una población más amplia.

Para recolectar la información se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada, es una herramienta que permite variar las interrogantes y a su vez las respuestas de los participantes teniendo en cuenta los testimonios de los mismos (Troncoso y

Amaya, 2017). En este mismo sentido, De Souza (2009), afirma que este instrumento facilita obtener la información a través de la conversación establecida entre los participantes del estudio y el investigador donde este establece un medio seguro, para que los sujetos puedan expresarse lo que sienten.

Análisis e interpretación de datos

Los datos fueron analizados siguiendo el método de Colaizzi (1978) donde la primera actividad fue la transcripción de los testimonios y la lectura a las diversas transcripciones producto de las entrevistas que se realizaron a los participantes en forma manual a través del programa Microsoft Office Word, versión 2016. Se dividió el texto en fragmentos que se agruparon y reagruparon, utilizando como criterios, las semejanzas, diferencias en función de los nexos y relaciones temporales, causales o de contenido, generando así un tipo de codificación abierta, inductiva o a posteriori (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Savin-Baden & Howell-Major, 2013) con base en los objetivos del estudio. Se conservó los contenidos de los textos fraccionados con el lenguaje EMIC de los sujetos de estudio, utilizando el resaltador con diversos colores para identificar categorías producto del análisis del investigador o ETIC, asumiendo las categorías emergentes las cuales fueron organizadas obteniendo como resultados 11 códigos primarios. Según Corona Lisboa y Maldonado Julio (2018) esta visión metodológica considera las dos opiniones la del participante desde lo interno Emic y la del investigador desde lo externo la versión Etic, relacionado con el fenómeno de estudio para construir la realidad de manera cooperativa.

Para facilitar el trabajo de análisis, se incorporó la codificación de la información generada al software de análisis de datos cualitativo MAXQDA versión 2020, mediante el cual permitió analizar, procesar y organizar las informaciones obtenidas, permitiendo fragmentar los discursos concernientes a los testimonios de los participantes en la entrevista *focus group*, a causa de lo cual se creó un modelo Caso- Único de Jerarquía de los Códigos y como resultado se

redujo los códigos a 6. Cabe destacar, que se determinó disponer de la totalidad de los 11 códigos recopilados primeramente en el procesamiento de los resultados para avalar la validez y la confiabilidad del mismo.

Según Strauss y Corbin (2016) el procesamiento de codificación le proporciona al investigador obtener los datos en bruto. A pesar de que Hernández Sampieri et al. (2018) sugieren que al componer las categorías en temas y subtemas se debe tener en cuenta los dominios de estas, igualmente las vivencias de los participantes vinculados al problema del estudio; el investigador es quién percibe esta connotación de manera íntegra y profunda, este se alcanza con los códigos completo.

Posterior a la elaboración del Modelo Caso único (Jerarquía de Código), y teniendo como base los discursos, se procedió a la incorporación de las palabras que ejemplifican más los testimonios al software; y en consecuencia se obtuvo una nube de palabras con cuarenta palabras representativas. De igual forma, se midió el peso total de las palabras de los discursos; permitiendo visualizar que determinadas palabras son más abordadas por los entrevistados (excelencia, consecuencias, capacitaron, ayudarles y aportan). Finalmente, se analizó la frecuencia total de las palabras evidenciándose en los entrevistados una mayor frecuencia de palabras como (metodología, formación, conocimiento y docentes)

Categorías y subcategorías las cuales fueron obtenidas de los discursos de los docentes:

1) Las metodologías activas de aprendizaje que aplican los docentes. 2) Estrategias para la sostenibilidad de las metodologías activas que aplican los docentes. 3) Elementos que fortalecen el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje; se reconocieron 2 subcategorías: Docente motivador para el aprendizaje significativo, metodología activa promueve el proceso de enseñanza- aprendizaje de excelencia. 4) Elementos que limitan el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje. 5) Estrategias metodológicas que muestran el *areté* en la formación del

profesional de enfermería; se identificó 2 subcategorías: modelo pedagógico constructivista /aprendizaje cooperativo- colaborativo, aprendiendo con las TICS. 6) Aplicando insuficientemente las metodologías activas en la formación profesional.

Consideraciones éticas y de rigor científico

Consideraciones éticas

Según Noreña et al. (2012) en la investigación cualitativa la aplicabilidad de las consideraciones éticas estará basada en criterios de:

Consentimiento informado.

Este argumenta una ética kantiana donde el hombre de ningún modo es tratado para alcanzar algo, los mismos deberán dar la anuencia de ser informadores. En el presente estudio los sujetos participaron dándoles a conocer el objetivo de esta, para esclarecer su participación voluntaria en el estudio.

La confidencialidad

Los sujetos informantes que participaron en el estudio se encuentran seguros y protegidos según los códigos de ética. Se consideraron el anonimato en todo momento sobre la identidad de los sujetos de estudio, así como también guardando la confidencialidad de los testimonios dados por los participantes.

Manejo de riesgos.

El investigador asumió las responsabilidades sobre el manejo de la información obtenida por los sujetos de estudio. Se informó a los participantes que los testimonios obtenidos de sus entrevistas serían utilizados sólo para el presente estudio y que no generarían ningún tipo de daño personal e índole profesional; de igual manera los hallazgos encontrados en el estudio solo serán utilizados con el objetivo original de la investigación.

Rigor científico

Los criterios de rigor científico según Do Prado et al. (2013) garantizan apreciar el manejo y calidad científica de los métodos aplicados para obtener información que permita la recolección durante el proceso de la investigación, estos son:

La credibilidad.

Es conseguida cuando las personas que participaron en el estudio, los descubrimientos son identificados como verdaderos o reales con el fenómeno estudiado. Este principio también se conoce como máxima validez y se alcanza cuando el investigador capta a profundidad las experiencias de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2014). En este estudio la obtención de los datos fue mediante la entrevista focus group, las verificaciones derivadas de las grabaciones de audio y el cuadro de códigos resultado del análisis de los testimonios obtenidos. Para ello, aunque se realizó un mapa de jerarquía de códigos utilizando la herramienta visual MAX Mapas del Software MAXQDA (Versión 2020) se trabajó con todos los datos obtenidos en el focus group, además se dio un tratamiento equitativo a todos los participantes.

Auditabilidad o confiabilidad cualitativa (dependencia).

Consiste en facilitar que otros investigadores puedan revisar los datos y consigan alcanzar terminaciones semejantes o idénticas a la investigación original. Para ello dos de los autores accedieron a las grabaciones del focus group, realizaron sus transcripciones y analizaron los datos de manera individual. Al realizar comparaciones entre los resultados obtenidos se pudo constatar una convergencia en los mismos en la generación de categorías (Hernández Sampieri et al., 2014).

Transferibilidad.

Se basa en transferir los resultados del estudio a otros grupos, teniendo en cuenta que los participantes son los que deciden si los datos pueden ser transmitidos a un entorno fuera de la investigación. En esta investigación se detallarán las particularidades del lugar donde el fenómeno de estudio será estudiado.

Capítulo IV

Resultados

Presentación de resultados

Posterior a la codificación, análisis y organización de los discursos, surgieron las siguientes clasificaciones temáticas o categorías, que representan la interpretación de los docentes acerca de las metodologías activas de aprendizaje del enfermero innovador del proceso de formación académica: 1) Las metodologías activas de aprendizaje que aplican los docentes. 2) Estrategias para la sostenibilidad de las metodologías activas que aplican los docentes. 3) Elementos que fortalecen el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje; se reconocieron 2 subcategorías: Docente motivador para el aprendizaje significativo, metodología activa promueve el proceso de enseñanza- aprendizaje de excelencia. 4) Elementos que limitan el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje. 5) Estrategias metodológicas que muestran el *areté* en la formación del profesional de enfermería; se identificó 2 subcategorías: modelo pedagógico constructivista /aprendizaje cooperativo- colaborativo, aprendiendo con las TICS. 6) Aplicando insuficientemente las metodologías activas en la formación profesional.

Capítulo V

Discusión

Después de analizado los datos del estudio, obtenido de los testimonios, emergieron las siguientes categorías y subcategorías:

1. Las metodologías activas de aprendizaje que aplican los docentes.

Esta categoría está en correspondencia con el primer objetivo de conocer las metodologías activas de aprendizaje que aplica el docente en la formación académica del profesional de enfermería; cabe señalar que en esta categoría resultaron significativo el papel que juegan los docentes en la planificación de estrategias metodológicas activas que le aporta al estudiante herramientas de aprendizajes significativos con pensamiento crítico, aunque existen limitaciones para el desarrollo de estas herramientas en clase porque los docentes perciben que carecen de conocimiento y falta de capacitación. En este sentido, se perciben los siguientes relatos:

“Estas metodologías aportan autonomía en el estudiante e independencia para la toma de decisiones. Sin embargo, siento que tengo inseguridad para utilizar por falta de preparación en esa materia” (E2).

“La aplicación de estas metodologías activas, es de manera empírica, porque según la experiencia que viví de mis docentes es que la utilizo” (E7).

Otro de los obstáculos es la no identificación de las necesidades de aprendizaje reales y sentidas de parte de las universidades de lo que requiere el docente de enfermería:

“Debemos estar capacitados, pero esto no se tiene en cuenta.... para que los estudiantes desarrollen participación cooperativa en clase” (E3)

Las metodologías activas de aprendizaje que aplican los docentes según los discursos expresan el significado que implica el uso durante la formación de los profesionales de enfermería, sin embargo, la carencia de habilidades y competencia del uso de las herramientas

digitales da como resultado que el docente experimente sensación de inseguridad, miedo e incertidumbre, lo que limita el desarrollo de potencialidades en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los docentes son conscientes que en la actualidad los estudiantes requieren de un proceso de enseñanza dinámico, interactivo, atractivo visual, incorporado con la tecnología como parte de su naturaleza de nativos digital, por lo que el docente es consciente de la necesidad de adecuarse a las exigencias educativas actuales.

En este sentido, Luengo et al. (2016) indican que la autonomía profesional está contenida en el quehacer que desarrolla cada enfermero para fortalecer su rol de confianza y protagonismo que ayude a incrementar la calidad de la atención brindada. Asimismo, Waldow (2014) afirma que, cuidar es un proceso y al sujeto que se le brinda se torna vulnerable; por lo que el cuidador se convierte en el apoyo del paciente, incrementado la autonomía, seguridad, confianza en sí mismo, como una persona única que necesita ser informado sobre su enfermedad.

Neiva da Silva et al. (2019) enfatizan que la creatividad y la autonomía en los estudiantes ayudan a que sean sujetos independientes y participativos involucrados con los cambios sociales. Asimismo, Sanhueza Lesperguer y Otondo Briceño (2021) evidenciaron en su estudio que el uso de metodologías activas permitió que el desempeño de los estudiantes fuera autónomo y con las habilidades necesarias para una óptima gestión, fomentando el aprendizaje significativo y la percepción positiva del desempeño.

Finalmente, los participantes confirman que la aplicación de metodologías activas en el contexto educativo crea escenarios que aproximan al estudiante a un conocimiento significativo a promover autonomía, favorecer el trabajo colaborativo, cooperativo y el trabajo en equipo, donde sean capaces trabajar por sí solos al ser los protagonistas de su propio escenario, siendo una

condición idónea para sostener la formación holística del estudiante para su futura vida profesional.

2. Estrategias para la sostenibilidad de las metodologías activas que aplican los docentes.

Esta categoría emerge de los testimonios de los participantes, se evidenció la necesidad de perfeccionamiento del profesional de enfermería, por lo que se hace necesario la incorporación en los planes de estudios métodos y procedimientos pedagógicos innovadores, que permitan desarrollar habilidades y competencias desde la formación académica y el desempeño profesional:

“Existe la necesidad de formación en los docentes, en lo que es metodologías de enseñanza, para así tener mejores resultados en los estudiantes en proceso de enseñanza y aprendizaje” (E1).

“El rediseño curricular debe incluir nuevas estrategias que tengan bases científicas para la formación activa en el personal docente” (E2).

Confirmando la percepción de los participantes sobre la sostenibilidad de las metodologías activas que aplica el docente de enfermería, Vygotsky en su teoría interaccionista enfatizó que en el proceso enseñanza aprendizaje, la innovación educativa favorece la interrelación entre el docente y el estudiante; siendo estos capaces de interactuar y compartir sus experiencias, favoreciendo así una formación de profesionales críticos, reflexivos, capaces de transformar la actual sociedad (Caroliny, de Freitas, Coelho, a silva, Rodríguez, 2020).

Moreno Mojica y Barragán Becerra (2020) sostienen que los docentes son los encargados de repensar, meditar e integrar las metodologías activas, donde el estudiante es el actor principal de su propio proceso aprendizaje, al lograr desarrollar habilidades y competencias cognitivas que respondan a las demandas de la educación actual. Cabe señalar que el docente como facilitador del conocimiento, se convierte en guía del aprendizaje; fortaleciendo en el estudiante sus

capacidades y destrezas integradora y autorregulada de su propio aprendizaje, siendo esto una base de sostenibilidad de las metodologías.

Asimismo, se hizo visible en los participantes del estudio escasa formación pedagógica sobre el uso de estrategias metodológicas activas ; por lo que eran insuficientes los métodos para ser un facilitador de la construcción del conocimiento, generando un ambiente de aprendizaje de insatisfacción que satisfaga las necesidades y expectativa de los aprendientes durante su formación; convirtiéndose en una encrucijada y quedando demostrado que estas limitaciones influyen negativamente en las competencias pedagógicas, y a su vez en la calidad educativa para lograr la excelencia en la formación profesional.

En este sentido, Lima et al. (2018) indican que, durante la formación del enfermero la preparación pedagógica de los mismos se hace necesaria para desarrollar el talento artístico profesional, que sean capaces de analizar e interpretar de manera crítica, reflexiva con autonomía en un mundo diverso. Asimismo, Neiva da Silva et al. (2019) en su estudio afirman que las estrategias pedagógicas poseen un enfoque innovador al trabajar en equipo las relaciones interpersonales, facilitan un desempeño responsable y profesional promoviendo así el protagonismo, la creatividad y la autonomía en los estudiantes, siendo las metodologías activas la estrategia de mayor impacto.

Finalmente, para desarrollar el arété el docente enfermero debe utilizar diversos recursos pedagógicos que faciliten la transmisión del conocimiento significativo, promueva el desarrollo del arte del cuidado y la resolución de los problemas existentes en una sociedad compleja y cambiante.

3. Elementos que fortalecen el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje

En estos discursos algunos participantes encontraron buenas las metodologías activas, siendo atractivo para el proceso de enseñanza aprendizaje, como se evidencia en los relatos:

“Las metodologías innovadoras crean en el estudiante habilidades, siendo el internet, TICs, entre otros; nuevas herramientas de enseñanza ... para el desarrollo de competencias profesionales integrales para su futuro desempeño profesional” (E1).

“El conocimiento por parte de los docentes, que conozcan y tengan habilidades para la aplicación adecuada sobre las diversas metodologías activas siendo un elemento clave para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje” (E2).

Se trasluce en los testimonios descritos la definición de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP) describió que existe una distancia entre el nivel de desarrollo real y el potencial; el primero puede ser determinado por la solución de problemas de manera independiente y el segundo es precisado por la solución de problemas supervisado y guiado por un adulto o con la colaboración de compañeros mejor preparados; siendo este el nivel elevado (Vygotsky, 1989). Sin embargo, para Piaget la independencia de trabajo en el individuo es imprescindible (Rodríguez, 1999).

Leal Costa et al. (2019); Jiménez Hernández et al. (2020) afirman que enseñar con metodologías de autoaprendizaje incita al estudiante a una mayor participación y responsabilidad de su propio aprendizaje. Asimismo, Castillo-Montes et al. (2020) declaran que el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes con el uso de estas metodologías activas aumenta significativamente el aprendizaje activo y la aprobación y calificación de los estudiantes, especialmente los de bajo rendimiento académico.

Respecto a las subcategorías se identificó 2, se detalla a continuación: **docente motivador para el aprendizaje significativo**, en sus respuestas tres de los participantes; hablan con mucha transparencia:

“Los docentes que he tenido eran modelo al facilitar los conocimientos, tengo buenos recuerdos” (E5).

“Me preparo para enseñar a mis estudiantes y transmitirles valores para que el resultado sea bueno” (E7).

“ el docente debe innovar nuevos conocimientos manteniendo un criterio científico con evidencias de manera aplicable y sostenible” (E14).

Se constata en estos relatos, que el docente está obligado a migrar de ser un transmisor del conocimiento a un facilitador, gestor y guía del aprendizaje; guiarlos hacia una educación centrada en el cuidado, al ser esta la médula de la profesión. En tal sentido, Waldow (2009) reconoce que una educación centrada en el cuidado, es aquella que rompe con los parámetros tradicionales, pasando a ser parte del pasado una enseñanza técnica, sin embargo, con los modernos abordajes que acentúa la centralidad del ser- paciente, lo biológico permanece presente, por lo que es un desafío en los programas curriculares de enfermería motivar a organizar el proceso enseñanza-aprendizaje, estimulando las prácticas pedagógicas que preparen al estudiantes para brindar cuidado integral, sin ser afectado por la incursión tecnológica que detiene el acercamiento al ser/ paciente.

Del mismo modo, Jimenez Barrera et al. (2021) indicaron que los estudiantes son capaces de reflexionar, a través de argumentos científico; cambiar el proceso enseñanza- aprendizaje en un entorno creativo, en armonía, bien activo; al docente transformar su manera de actual pedagógica a través de una formación docente integral. En el mismo orden de ideas, Moreno Mojica y Barragán Becerra (2020) afirman que los docentes son las encargadas de repensar, meditar e integrar metodologías docentes donde el estudiante es el actor principal en su proceso aprendizaje, al lograr desarrollar habilidades y competencias cognitivas que respondan a las demandas de la educación actual.

Metodología activa promueve el proceso de enseñanza- aprendizaje de excelencia

Un proceso de enseñanza – aprendizaje al estilo areté, debe contar con docentes motivados para adquirir habilidades pedagógicas que les facilite su quehacer diario, desarrollando así una participación activa en el estudiante; siendo este capaz de sintetizar y analizar de manera activa, colaborativa y trabajar en equipo en el manejo de búsqueda de información, consultas en bases de datos y fuentes documentadas, estableciendo criterios para la selección de estudios emblemáticos relevantes, para dar respuestas claras, precisas ante una nueva actividad académica.

Igualmente, Gonçalves Dos Santos et al. (2020) evidenciaron que los estudiantes percibieron la práctica colaborativa como una dinámica de enseñanza- aprendizaje, que reduce la ansiedad, estrés y promueve la adquisición de conocimiento. La aplicación de un paradigma educativo centrado en la dialogicidad contribuye a la formación de profesionales más críticos y reflexivos.

Por otro lado, la sociedad demanda de profesionales altamente competentes y capacitados para responder a las necesidades sanitarias globales; para afrontar estas solicitudes es esencial que en los sistemas educativos se trabaje en equipo, permitiendo así afrontar dificultades que ocasiona trabajar individualmente; el docente formado con el uso de metodologías activas es capaz de responder a los desafíos que significa la calidad docente que exige la actual sociedad. Sin embargo, Piaget evaluó al sujeto como aquel que trabaja independiente, siendo la experiencia social imprescindible; sin considerar el trabajo en equipo (Rogoff, 1993).

Las técnicas de enseñanza- aprendizaje activas, hace posible que el estudiante sea un protagonista del proceso enseñanza aprendizaje, considerando atractivo y confortable la metodología usada en la clase como herramientas pedagógicas para elevar la adquisición de

conocimientos y habilidades en su desempeño laboral (Silva y Maturana, 2017; Selva, Fernández y Sánchez, 2019). Son representativos los siguientes textos:

“El estudiante es autónomo, realiza sus propias actividades, con la guía del docente” (E 4).

“La preparación del docente es un eslabón fundamental, en lo personal necesito capacitación para ser ejemplo pues me falta experiencia” (E12).

Se hace necesario que el docente adquiera este tipo de metodologías, ya que, permite incrementar sus dominios en el quehacer diario y esto favorece al estudiante en su capacidad de síntesis, análisis, pensamiento crítico, y así desarrollar su participación activa, colaborativa y el trabajo en equipo, que les permita formar habilidades en el manejo y búsqueda de información de fuentes bibliográficas, consultas en bases de datos y fuentes documentadas, estableciendo criterios para la selección de estudios emblemáticos relevantes, siendo capaz de dar respuestas claras, precisas ante una nueva actividad académica.

4. Elementos que limitan el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje.

En estos discursos se evidenció que la mayoría de los participantes muestran miedo, desinterés, frustración por no tener habilidades y conocimiento sobre el uso de las metodologías activas, para lograr obtener conocimientos significativos en los estudiantes:

“El desinterés y la falta de preparación de los docentes y estudiantes impide la aplicación de la misma en el aula” (E 1).

“El desconocimiento en el uso de la metodología limita la autonomía y la creatividad en el docente y el estudiante” (E 6).

“La insuficiente preparación de los docentes en el uso de herramientas digitales; evidencian que en algunos casos los estudiantes superan al docente” (E 9).

En este sentido, Bevis y Watson (1991) afirman que, desde la perspectiva de la aproximación a la enseñanza de los cuidados de enfermería en el aula, los estudiantes aprenden con mayor facilidad, cuando quién les enseña siente amor y pertenencia por la profesión. Cabe

señalar que, la cultura de cuidado es esencial en el aula al fomentar el desarrollo de la actuación académica.

Rabadán Villalpando (2017) afirma que se hace necesario una revolución científica que propicie cambios paradigmáticos, surgiendo una nueva manera cognitiva de pensar y actuar. De igual forma, la falta de herramientas pedagógicas influye negativamente, siendo un obstáculo para fortalecer los conocimientos significativos del estudiante durante el proceso enseñanza-aprendizaje, pues no siente confianza para solicitar al docente resolver dudas; provocando una desmotivación, desinterés e insatisfacción para su desarrollo profesional.

Es importante el papel que juega el docente en las aulas universitarias para romper las limitaciones u obstáculos que impidan el aprendizaje significativo utilizando las diversas metodologías pedagógicas en la construcción del conocimiento reflexivo, crítico del futuro profesional.

5. Estrategias metodológicas que muestran el ARETÉ en la formación del profesional de enfermería.

Esta categoría responde al objetivo tres descubrir las estrategias metodológicas que muestra el areté en la formación académica del profesional de enfermería, se destacó el conocimiento significativo que trasciende en el tiempo desarrollándose el pensamiento crítico, la autonomía y los valores propio de la disciplina. Los participantes hablan con mucha transparencia:

“En el aula se utilizan mapas conceptuales para promover el pensamiento crítico, reflexivo con valores en los estudiantes; para impulsar la excelencia en el proceso educativo” (E 2).

“Siendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas y casos clínicos, estrategias de aprendizajes que favorecen la excelencia educativa” (E 3).

“Esta metodología impulsa el trabajar en equipos” (E 5).

Los nuevos tiempos demandan cambios en los escenarios educativos, siendo un reto las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes para enseñar y aprender en el escenario virtual:

“Siendo atractivo para el docente y el estudiante la resolución de problemas en el aula en línea” (E 15).

Confirmando la percepción descrita por los docentes, se hizo visible el insuficiente uso de las metodologías activas por la formación pedagógica escasa de los mismos, influyendo desfavorablemente en las competencias actitudinal, cognitiva y procedimental; no pudiéndose generar un ambiente de aprendizaje que satisfaga las necesidades y expectativa de los aprendientes durante su formación; quedando demostrado la necesidad de la profesionalización docente que permita una enseñanza de calidad educativa. En este sentido, Lima et al. (2018) aseguran que la práctica-reflexiva se caracteriza por un aprendizaje integralidad, donde la formación del profesional es importante porque esto ayuda a solucionar conflictos que se puedan propiciar en los servicios de salud.

En relación con la percepción de los docentes sobre las estrategias metodológicas que muestran la excelencia veremos cómo se manifiestan en cada subcategoría de manera personal: **subcategoría modelo pedagógico constructivista/aprendizaje cooperativo- colaborativo**, la incorporación de nuevos modelos como el constructivista impulsa el aprendizaje significativo del estudiante:

“El método constructivista antes no se utilizaba y ahora nosotros impulsamos que el estudiante investigue previamente a una clase, para profundizar el conocimiento” (E18).

Pablo Agama (2019) afirma que existe una correlación entre la formación de enfermeros y las prácticas pedagógicas constructivistas, esta articulación favorecerá una formación de

profesionales de enfermería innovadores, capaces de brindar cuidados de excelencia a la sociedad.

En este sentido, Agama et al. (2016) ratifican que la metodología educativa constructivista como los aprendizajes basados en problemas y mapas conceptuales, potencializan el aprendizaje, dado que, incrementa la autonomía y el aprendizaje autodirigido del estudiante.

Se trasluce en lo referido por los autores, que el docente pasó de ser el responsable de lo que se debe hacer, y cómo se debe aprender; por el que establece un adecuado clima de aprendizaje autodirigido en el estudiante, para que este desarrolle sus propias competencias como trabajar en equipo, capacidad de escucha, confianza en sí mismo y el pensamiento crítico; para que tengan una mayor responsabilidad en su aprendizaje.

Subcategoría aprendiendo con las TICs. Son representativos los siguientes textos:

“El empleo de las TICs, permite realizar actividades innovadoras que motive tanto al docente como al estudiante” (E9).

“Tiene muchas ventajas y una de ellas es que las evaluaciones son rápidas, no quisiera volver a las calificaciones de examen manual; es un recuerdo no favorable me provoca angustia recordarlo y más en estos tiempos de COVID 19” (E10).

Confirmando la percepción de los entrevistados sobre las TICs, Alves (2020) identifica el uso positivo en las redes sociales para el aprendizaje de enfermería, sin embargo, es necesario superar los desafíos relacionados con la práctica pedagógica en cuanto a los conflictos generacionales. Asimismo, Regaira et al. (2021) señalan en su investigación sobre el poco uso de las TICs entre los profesionales de enfermería y su declive por la inadecuada formación continua, la falta de conocimiento y el miedo al cambio; aunque la utilización de esta herramienta innovadora favorece los desafíos relacionados con la práctica pedagógica en cuanto a los conflictos generacionales, teniendo en cuenta que los estudiantes tienen expectativas de la expertis del docente en su materia.

Cabe señalar que, los sistemas educativos deben incorporar en los planes de estudios de enfermería las TICs como una herramienta esencial, al ser más fácil su utilización por los jóvenes de la era digital; sin embargo, se puede convertir en un posible problema para los docentes al no formar parte de esta era; se hace necesario la formación de los mismos para actualizar los conocimientos sobre el uso de esta herramienta. Las universidades son responsables de formar y promover recursos humanos altamente calificados para proporcionar servicios educativos de calidad y de excelencia.

El uso de las TICs en los docentes enfermeros, se ha convertido en un reto, por el actual modelo educativo, es menester que el docente posea una formación tecnológica continua; según las necesidades identificadas tanto reales como sentidas. De igual forma no está exento la resistencia de algunos de estos profesionales en cuanto al uso de esta, debido a la poca habilidad de trabajo con plataformas virtuales, software educativo entre otros, y el lenguaje particular o la cultura de las redes de la información.

Cabe señalar que este tipo de metodología es más fácil su utilización por jóvenes de la era digital; convirtiéndose en un posible problema para los docentes que no forma parte de esta era, pudiendo desmotivar a estos; ocasionando una atracción y reconciliación con el modelo tradicional. Se hace necesario el rol de las universidades para la solución de cualquier problemática que influya en el proceso docente- educativo de manera negativa.

6. Aplicando insuficientemente las metodologías activas en la formación profesional.

El docente ha experimentado que el estudiante tiene dominio en el uso de las metodologías activas; siendo atractivo para el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que es importante superar la deficiencia en el desarrollo de habilidades y competencias para el uso de estas metodologías:

“En la experiencia docente en algunos casos durante las clases no se logra transmitir el conocimiento significativo, por lo que la tecnología puede dinamizar el proceso de enseñanza- aprendizaje” (E 7).

“Realmente aplicó las metodologías activas, sin embargo, se requiere de preparación pedagógica” (E 11).

La educación del siglo XXI, exige una formación de excelencia en los estudiantes, cabe resaltar que para que exista una renovación educativa el docente debe ser el protagonista de este ambiente educativo innovador, aplicando en el proceso enseñanza-aprendizaje nuevas metodologías creativas que favorezcan el desarrollo de la formación del estudiante. Sin embargo, para estas realidades educativas, la formación pedagógica del docente de enfermería sigue siendo un reto para transformar la actual sociedad que requiere profesionales altamente competentes para el cuidado educativo integral:

“El proceso enseñanza aprendizaje se ve afectado por la falta de capacitación del personal docente” (E 19).

“Para lograr la excelencia en los estudiantes los docentes debemos planificar los saberes y estrategias pedagógicas que favorezcan las competencias profesionales” (E 20).

En estos discursos se evidencia que los docentes además de afrontar una insuficiente preparación pedagógica en cuanto la aplicación de las metodologías activas, lo cual le ocasiona incertidumbre, tienen que enfrentar las consecuencias de una inadecuada atención de las instituciones superiores, reflejando la necesidad de espacios curriculares integradores, así como una aproximación a la realidad desde lo profesional y personal; a través de las nuevas metodologías de aprendizaje y enseñanza que permita favorecer un aprendizaje innovador.

Finalmente, se aprecia que la aplicación insuficiente de las metodologías activas en la formación profesional del enfermero, influye negativamente, al carecer de herramientas pedagógicas para enseñar desde lo reflexivo, direccionado hacia el amor al saber; despertando en

el docente y el aprendiz la necesidad de la auto-preparación; para superar las insuficiencias existentes, propiciando un avance hacia la autonomía cognitiva y la autorrealización del aprendizaje.

Capítulo VI

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Este estudio permitió determinar la experiencia de los docentes sobre la aplicación de metodologías activas de aprendizaje en la formación académica del futuro profesional. Los docentes entrevistados evidenciaron la insuficiente experiencia que poseen en el uso de las metodologías activas, al no poseer una formación pedagógica académica que les permita aplicar técnicas, métodos y estrategias didácticas activas en el proceso enseñanza aprendizaje.

Los datos procedentes de la entrevista semiestructurado y del grupo focal, permitió revelar la formación pedagógica del docente enfermero en metodologías activas de aprendizaje, la cual procede a la identificación de temas en correspondencia al fenómeno estudiado originándose 6 categorías: Las metodologías activas de aprendizaje que aplican los docentes, estrategias para la sostenibilidad de las metodologías activas que aplican los docentes, elementos que fortalecen el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje, elementos que limitan el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje, estrategias metodológicas que muestran el *areté* en la formación del profesional de enfermería y aplicando insuficientemente las metodologías activas en la formación profesional.

Cabe señalar que conceptualizar las metodologías activas en el proceso de formación académica del enfermero, hace complicada su interpretación; debido a la poca preparación pedagógica de estos docentes, permitiendo visibilizar la necesidad de competencias metodológicas activas en el proceso enseñanza- aprendizaje de los enfermeros en formación; trayendo consigo resultados que obstaculiza el desarrollo de profesionales con excelencia.

Entre las categorías relevantes, se desvelan con espontaneidad: la primera “Las metodologías activas de aprendizaje que aplican los docentes” los participantes consideran que la aplicación de las mismas en su mayoría ha sido empírica o repetitiva de lo experimentado en su formación profesional; esta situación generó inseguridades, miedo, y deficiencia en sus conocimientos para el uso de esta plataforma, produciendo e incluso stress; asimismo, reconocieron la necesidad de su incorporación por la independencia, seguridad y solución de problemas por el propio estudiante.

Las metodologías de aprendizaje activas promueven el protagonismo, la creatividad y la autonomía en los estudiantes, esto ayuda a que sean sujetos hacer autónomos en sus aprendizajes y participativos involucrados con los cambios sociales y el avance tecnológico, que predomina en la vida cotidiana de los jóvenes (Silva et al., 2020).

Seguidamente la segunda categoría “Estrategias para la sostenibilidad de las metodologías activas que aplican los docentes”, en esta categoría los participantes indican que la innovación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje motiva en el estudiante el interés, la curiosidad y el redescubrimiento de nuevos saberes. Además, el uso de las TICs, laboratorios con la utilización de simuladores fortalecen positivamente en el estudiante quién tiene la oportunidad de impulsar su autonomía en el aprendizaje autodirigido dándole seguridad y habilidades metacognitivas para asumir soluciones antes problemas reales que se presenten en la práctica profesional. Para Castañeda y Aparicio (2021) los programas de intervención basado en metodologías activas favorecen la autonomía en el estudiante, para un adecuado desempeño profesional

Por otro lado, la cuarta categoría “Elementos que limitan el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje” relacionado al proceso enseñanza aprendizaje, ha

originado, temor, dudas e incertidumbre para la aplicación del uso de estas herramientas, por lo cual se hace necesario que se incluya en los diseños curriculares la formación pedagógica del profesional de enfermería; asimismo, la formación continua del enfermero -docente en cuanto al uso de las metodologías activas, para ofrecer docencia con excelencia; teniendo en cuenta la integralidad en los saberes disciplinar, académico y pedagógico; siendo este último un desafío para este profesional.

Desde el plano personal, es una responsabilidad y compromiso del profesional de enfermería docente cuidar de su preparación; los nuevos cambios que exige la sociedad en el ámbito educativo, evidencian que la formación pedagógica del profesional de enfermería, es la clave para estimular la aplicación de las metodologías activas en los escenarios educativos integrales, favoreciendo un aprendizaje significativo, en el estudiante, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía para su formación profesional de excelencia, que debe ser acuñado dentro de la organización, docente- estudiantes e institución para fortalecer la formación continua del docente en el ámbito pedagógico y profesional enfatizando en la investigación.

Asimismo, se requiere de escenarios universitarios donde los docentes cuenten con carpetas docentes incluyendo metodologías virtuales; como también el seguimiento en aula del proceso enseñanza- aprendizaje, para elevar los estándares de calidad educativa universitaria. Por otro lado, los sistemas educativos del mundo actual son complejos por lo que le confiere al estudiante un aprendizaje autorregulado, por lo que es ineludible el cumplimiento de estos estándares, siendo el Consejo de Educación Superior el organismo publica encargado de la formación académica y profesional con una visión científica y humanística.

Recomendaciones

En cuanto a las recomendaciones, se sugieren estudios futuros que incluyan el uso de las metodologías activas, para valorar el resultado que tiene la incorporación de este tipo de estrategia metodológica en el proceso enseñanza- aprendizaje. Finalmente, se recomienda implementar programas de intervención educativa donde estas metodologías activas sean la respuesta académica de elección.

Referencias bibliográficas

- Agama-Saravia, A., & Crespo-Knopfler, S. (2016). Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería. *Index de Enfermería*, 25(2), 109–113.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-12962016000100025
- Aguayo González, M., Castelló Badia, M., & Monereo Font, C. (2014). The identity of the nursing academic: between education and research. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 23(2), 241–249. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014001640013>
- Aguilar Tamayo, M. F. (2012). *Didáctica del mapa conceptual en la educación superior. Experiencias y aplicaciones para ayudar al aprendizaje de conceptos*. Juan Pablos Editor.
<http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/170>
- Aguirre, J. C., & Guillermo Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, 53, 175–189. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). Introducción a la Investigación Cualitativa. In *Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y metodología-Gayou (2003)*.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33123594/INVESTIGACION_CUALITATIVA-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1645733045&Signature=gwpVrHDGmXy~IIYDTLi6wNP4OFDCVxg-yj7hnjYmVaIJuTfzWksJkD5fNShoiCM5cuax4ZYpvoAAo2JfVL3LcZg3dvXaZrqcCkvxSvTx7oODYv~0mOwj6sKjP~uWfJFwqMtGdkf8B9hTiErsJFbT30ee0SsmLrKXqJPs9Z1W9YNSUKHrqSXNVWU-9CMoIBrM9QXtdOdutQSIPCYIXZWc~AwWZajtqZzUaCdMi70E43cCgW~RdLuZ4W47

[HAbsSWiBvnXBK5jICSw4XI9LjoQP30wOt0p7-OryNQ-](#)

[ZnDHML6yAvMjrOR55IJSdxqdvEEy-GATddAEeHXptcTN2eHEA &Key-Pair-](#)

[Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4](#)

Alves, AG, Cesar, FCR, Martins, CA, Barbosa, MA, Moraes, KL. (2020). Tecnología de la información y la comunicación en la educación de enfermería. ACTA Paulista de Enfermagem 33, eAPE20190138.

<https://scopus.puce.elogim.com/results/results.uri?sid=f570bb29248ddbfc91c66fd896a3be>

[a&src=s&sot=b&sdt=b&origin=searchbasic&rr=&sl=74&s=TITLE-ABS-](#)

[KEY\(Tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20Informaci%C3%B3n%20y%20la%20Comuni](#)

[caci%C3%B3n%20Enfermeria\)&searchterm1=Tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20](#)

[Informaci%C3%B3n%20y%20la%20Comunicaci%C3%B3n%20Enfermeria&searchT](#)

[erms=&connectors=&field1=TITLE_ABS_KEY&fields=](#)

Alzate Peralta, L. A. (2017). Concepción del aprendizaje cooperativo para la solución de tareas en la carrera de técnico superior en enfermería. In *Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología Guayaquil, Ecuador*. Unidad Académica de Salud y Servicios Sociales (UASSS).

https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision_5/concepcion_del_aprendizaje_cooperativo.pdf

Aramasi Silva, P., Nadine Thauana, L., & Rocha Laís Brandalize, D. (2015). Métodos de enseñanza utilizados por docentes del curso de enfermería: enfoque en la metodología de investigación Metodologías de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora Teaching methods used by teachers of nursing: focus on questionable methodology. *Enfermería Global*, 37.

<https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n37/docencia2.pdf>

Arias Valencia, M. M., & Gaviria Noreña, D. L. (2014). La investigación cualitativa: un acto creativo por la enfermería. *Avances En Enfermería*, XXXII (2).

<http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v32n2/v32n2a12.pdf>

Barbera Ortega, M. del C., Cecagno, D., Seva Llor, A. M., Heckler de Siqueira, H. C., López Montesinos, M. J., & Maciá Soler, L. (2015). Formación académica del profesional de enfermería y su adecuación al puesto de trabajo. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 23(3), 404–410. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0432.2569>

Barco Díaz, V., Ramírez Martínez, M., Álvarez Figueredo, Z. de la C., & Rodríguez Solis, F. (2017). La superación continua de enfermería y su contribución al desempeño de excelencia. *Revista Cubana de Enfermería*, 33(1).

<http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/1095>

Bedregal, P., Besoain, C., Reinoso, A., & Zubarew, T. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista Médica de Chile*, 145(3), 373–379.

<https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000300012>

Betzabe, M., & Oyola, V. (2018, June). Estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de enfermería del Perú. In XVI Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería.

<https://coloquioenfermeria2018.sld.cu/index.php/coloquio/2018/paper/viewPaper/1304>

Bevis, E.O. & Watson, J. (1991). *Toward a caring curriculum: a new pedagogy for nursing*. New York (NY), National League for Nursing.

Borisonik, H. (2011). Ergón y areté en la filosofía política de Aristóteles. *Problemata: Revista*

Internacional de Filosofía, 2(2), 99-114.

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Borisonik+%282011%29++aret&btnG=

Caroliny, B; De Freitas, L; Coelho, S; Albino, S y Rodríguez, Z. (2020). La tecnología educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enfermería desde un análisis de la teoría interaccionista de Vygotski. *Horizonte de Enfermería*. 29 (3). Recuperado de:

<http://www.rchd.cl/index.php/RHE/article/view/12810>

Cargua García, A., Posso Pacheco, R., & Rodríguez Torres, A. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Revista Científica Olimpia*, 16(54), 140–152. <http://www.ub.edu/obipd/la-formacion-del-profesorado-en-el-proceso-de-innovacion-y-cambio-educativo/>

Castañeda, C., & Aparicio, I. (2021). Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Pucallpa, 2015.

https://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE_62558eac45ab2bc989745405ae1833c7

Castillo-Montes, M., Ramírez-Santana, M., Castillo-Montes, M., & Ramírez-Santana, M. (2020). Experiencia de enseñanza usando metodologías activas, y tecnologías de información y comunicación en estudiantes de medicina del ciclo clínico. *Formación Universitaria*, 13(3), 65–76. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300065>

Castro Lemus, R. J. (2018). *Areté en los diálogos platónicos de juventud [Tesis de Maestría]* [Universidad del Norte].

<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8656/137827.pdf?sequence=1>

Chalon-Blanc, A. (2011). Piaget Constructivisme Intelligence: L’avenir d’une théorie. In *Piaget*

Constructivisme Intelligence. Presses universitaires du Septentrion.

<https://doi.org/10.4000/BOOKS.SEPTENTRION.14038>

Chien-Hsu, C., Chun-Yen, H., & Yin-Yu, C. (2019). Effects of augmented reality-based multidimensional concept maps on students' learning achievement, motivation and acceptance. *Universal Access in the Information Society* 2017 18:2, 18(2), 257–268.

<https://doi.org/10.1007/S10209-017-0595-Z>

Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. . En Valle, R y King, M. New York: Oxford University Press. Recuperado de:

<https://philpapers.org/rec/COLPRA-5>

Consejo de Educación Superior [CES]. (2020). *Transformando la educación Superior*. CES.

<https://www.ces.gob.ec/>

Consejo Superior de la PUCE. (2017). Reglamento General de Personal Académico y Escalafón de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. In *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

<https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-REGLAMENTO-GENERAL-DE-PERSONAL-ACADEMICO-Y-ESCALAFON-DE-LA-PUCE-APROBADO-POR-CS.pdf>

Corona Lisboa, J. L., & Maldonado Julio, J. F. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(4), 1-4.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03002018000400022&script=sci_arttext&tlng=en

Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815704>

Da Costa Mesquita, S. K., Rejane Millions, V. M., & Ribeiro Ramos, D. K. (2016).

Metodologías ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso

enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, 14(2), 473–486. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>

De Arco-Canales, O. del C., & Suarez-Calle, Z. K. (2018). Rol de los profesionales de enfermería en el sistema de salud colombiano. *Universidad y Salud*, 20(2), 171–182.

<http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v20n2/0124-7107-reus-20-02-00171.pdf>

De Souza Minayo, M. C. (2009). *La Artesanía de la Investigación Cualitativa*. Lugar Editorial.

<https://lugareditorial.com.ar/imagenes/libros/M-978-950-892-331-8.jpg>

De Souza Minayo, M. C. (2012). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.

Ciência & Saúde, 17 (3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

Denzin, N y Lincoln, Y. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials* (Vol. 3). Sage

Diaz-Barriga Arcedo, F., & Hernández Rojas, G. (2005). *Estrategias Docentes para un*

Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista (2da ed.). McGraw-Hill.

<http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura en Educacion Primaria/Repositorio>

[Planeacion educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-](http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura en Educacion Primaria/Repositorio)

[significativo.pdf](http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura en Educacion Primaria/Repositorio)

Do Prado, M. L., De Souza, M. de L., Monticelli, M., Cometto, M. C., & Gómez, P. F. (2013).

Investigación cualitativa en enfermería. Metodología y didáctica. (10ma ed.). Organización

Panamericana de la Salud, 2013.

https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51587/9789275318171_spa.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Donovan, B. (1992). Eloquence as Virtue in Ancient Theory.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346515.pdf>

Doyle, L., McCabe, C., Keogh, B., Brady, A., & McCann, M. (2019). An overview of the qualitative descriptive design within nursing research:

Https://Doi.Org/10.1177/1744987119880234, 25(5), 443–455.

<https://doi.org/10.1177/1744987119880234>

Estrada Masllorens, J. M. (2014). Estudio de la formación postgraduada en enfermería en Cataluña durante el período académico de 1989-1990 a 2009-2010: motivación, satisfacción e impacto profesional. [Tesis de Maestría] [Universitat de Barcelona]. In *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/283998>

Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa* (12va ed.). Ediciones Morata S. L.

<https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>

Flores Chiok, R. I. (2018). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias en estudiantes del tercer año de enfermería, de la Universidad Nacional del Callao-Filial Cañete, año 2017*. [Tesis de Maestría] [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

<http://200.60.81.165/bitstream/handle/UNE/2479/TM CE-Du 4083 F1 - Flores>

[Chiok.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://200.60.81.165/bitstream/handle/UNE/2479/TM CE-Du 4083 F1 - Flores Chiok.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Giraldo Enciso, I. C. (2016). *Los mitos griegos y la areté*. [Tesis de Maestría] [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://core.ac.uk/download/pdf/323351602.pdf>

- Gonçalves Dos Santos, E. C., Saba De Almeida, Y., Iannuzzi Nora, A. B., Dos Santos Costa, R., Santana De Oliveira, A., & Ramos de Avellar Júnior, B. (2020). Metodología activa en la Enseñanza de Enfermería en Cuidados Intensivos: relato de experiencia. *Index de Enfermería*, 28(3). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962019000200011
- Gracia, D. (2017). En busca de la excelencia. *Eidon*, 48, 1–2. <https://doi.org/10.13184/eidon.48.2017.1-2>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la Investigación*. (M. Rocha Martínez (ed.); 6th ed.). McGraw - Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. https://www.academia.edu/38885436/Hernández_Fernández_y_Baptista_2014_Metodología_de_la_Investigación
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & del Pilar Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (J. Mares Chacón (ed.); 5th ed.). Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. www.FreeLibros.com
- Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I., & Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13–34. <https://doi.org/10.35362/RIE7713090>
- Jara, V., & Castro, J. (2017). Desarrollo de juicio clínico con mapas conceptuales de cuidado:

experiencia de estudiantes de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 14(4), 259–265.

<https://doi.org/10.1016/J.REU.2017.09.003>

Jiménez, D., González, J. J., & Tornel, M. (2020). Active methodologies in the university and their relationship with teaching approaches. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1), 76-94.

[https://scopus.puce.elogim.com/results/results.uri?sid=519ce3023ef9a9e1f22a29c5b47fc544&src=s&sot=b&sdt=b&origin=searchbasic&rr=&sl=47&s=TITLE-ABS-KEY\(metodologias%20de%20ense%C3%B1anza%20activa\)&searchterm1=metodologias%20de%20ense%C3%B1anza%20activa&searchTerms=&connectors=&field1=TITLE_ABS_KEY&fields=](https://scopus.puce.elogim.com/results/results.uri?sid=519ce3023ef9a9e1f22a29c5b47fc544&src=s&sot=b&sdt=b&origin=searchbasic&rr=&sl=47&s=TITLE-ABS-KEY(metodologias%20de%20ense%C3%B1anza%20activa)&searchterm1=metodologias%20de%20ense%C3%B1anza%20activa&searchTerms=&connectors=&field1=TITLE_ABS_KEY&fields=)

Jimenez Barrera, M., Rodríguez Díaz, J. L., & Cabrera Olvera, J. L. (2021). Formación del docente de Enfermería en metodologías activas de aprendizajes: ¿Es necesario en los saberes? *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 20(3).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2021000300019

Jiménez, D., González, J. J., & Tornel, M. (2020). Active methodologies in the university and their relationship with teaching approaches. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1), 76-94.

[https://scopus.puce.elogim.com/results/results.uri?sid=519ce3023ef9a9e1f22a29c5b47fc544&src=s&sot=b&sdt=b&origin=searchbasic&rr=&sl=47&s=TITLE-ABS-KEY\(metodologias%20de%20ense%C3%B1anza%20activa\)&searchterm1=metodologias%20de%20ense%C3%B1anza%20activa&searchTerms=&connectors=&field1=TITLE_ABS_KEY&fields=](https://scopus.puce.elogim.com/results/results.uri?sid=519ce3023ef9a9e1f22a29c5b47fc544&src=s&sot=b&sdt=b&origin=searchbasic&rr=&sl=47&s=TITLE-ABS-KEY(metodologias%20de%20ense%C3%B1anza%20activa)&searchterm1=metodologias%20de%20ense%C3%B1anza%20activa&searchTerms=&connectors=&field1=TITLE_ABS_KEY&fields=)

Jiggins Colorafi, K., & Bronwynne Evans, R. N. (2016). *Qualitative Descriptive Methods in*

Health Science Research: *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 9(4), 16–25. <https://doi.org/10.1177/1937586715614171>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Association For Supervision and Curriculum Development.
[https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON El aprendizaje cooperativo en el aula.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf)

Lampas Rosenthal, S. (2017). *Aprendizaje Cooperativo y Educación Superior*. [Tesis Doctoral] [Universidad de Alcalá].
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=pgYsgX0yHc4%3D>

León del Barco, B., Polo del Río, M. I., Gozalo Delgado, M., & Mendo Lázaro, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying: un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80–88.
<https://doi.org/10.6018/ANALES.32.1.183141>

Ley Orgánica de Educación Superior LOES, (2010) (testimony of Asamblea Nacional de Ecuador). https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf

Ley Orgánica de Educación Superior LOES, (2018) (testimony of Asamblea Nacional de Ecuador). <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>

Leal Costa, C., Megías Nicolás, A., García Méndez, J. A., Adánez Martínez, M. de G., & Díaz Agea, J. L. (2019). Enseñando con metodología de autoaprendizaje en entornos simulados

(MAES©). Un estudio cualitativo entre profesores y alumnos de grado en Enfermería.

Educación Médica, 20, 52–58. <https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2018.04.003>
Lima, M. M. de, Schmidt Reibnitz, K., Kloh, D., Lara da Silva, K., & Ferraz, F. (2018).

RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICO-REFLEXIVA:

ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA INTEGRALIDAD

EN LA FORMACIÓN DEL ENFERMERO. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 27(2).

<https://doi.org/10.1590/0104-070720180001810016>

Luengo Martínez, C., & Pavaric Klijin, T. (2016). Autonomía Profesional: factor clave para el ejercicio de la Enfermería Basada en la Evidencia. *Index de Enfermería*, 25(1-2).

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100010

Marcillo García, C. E. (2018). *Estrategia de formación continua para la gestión didáctica de las competencias investigativas: su contextualización en la carrera de enfermería de la*

UNESUM. [Tesis Doctoral] [Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”].

http://repositorio.unesum.edu.ec/bitstream/53000/2068/1/Tesis_Concepcion_Marcillo%281%29.pdf

Matsuda, Y; Azaiza, K y Salani, D. (2017). Flipping the Classroom Without Flipping Out the Students. Working with an Instructional Designer in an Undergraduate Evidence-Based Nursing Practice Course. *Quarterly Review of Distance Education*, 14(1), 17-27.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1152215>

Mártires, A; Monteiro, M; Conceição Rainho, M; & Castelo, M. (2019). Promoção de competências de pensamento crítico em estudantes de enfermagem. *Revista Lusófona de Educação*, 44(44). <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6868-Texto%20do%20artigo-20112-1-10-20190820.pdf>

Martín-Salinas, C., & Cid-Galán, M. L. (2018). Experiencia de aprendizaje cooperativo en una asignatura optativa del Grado en Enfermería. *Educación Médica*, 19(5), 288–293.

<https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2017.10.035>

Mendoza Orbegoso, O. (2016). La educación adventista y su razón de ser. *Apuntes*

Universitarios, 6(1), 23–32. <https://doi.org/10.17162/AU.V6I1.232>

- Meza Rodríguez, V. (2017). *Estrategias metodológicas que aplican los docentes en la escuela de enfermería de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Esmeraldas durante el segundo semestre, 2016. [Tesis de Maestría]* [Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
[https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/1088/1/MEZA RODRÍGUEZ VIVIANA .pdf](https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/1088/1/MEZA%20RODR%C3%89GUEZ%20VIVIANA.pdf)
- Milos Hurtado, P. (2018). LAS Especialidades en enfermería en Chile: Situación actual y su regulación. *Horizonte de Enfermería*, 29(3), 173–179.
https://doi.org/10.7764/HORIZ_ENFERM.29.3.173-179
- Mohammadi, F., Momennasab, M., Rostambeygi, P., Ghaderi, S., & Mousazadeh, S. (2019). The effect of education through conceptual mapping on critical thinking of nursing students .
PubMed.Gov National Library of Medicine, 69(8), 1094–1098.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31431759/>
- Moreno Mojica, C. M., & Barragán Becerra, J. A. (2020). La práctica pedagógica del docente de enfermería: del conductismo al constructivismo. *Praxis & Saber*, 11(26).
<https://doi.org/10.19053/22160159.V11.N26.2020.10255>
- Navea Martín, A., & Varela Montero, I. (2016). Mapas conceptuales para aumentar el rendimiento académico en los estudiantes de Enfermería. *Educación Médica Superior*, 31(2). <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1017>
- Neiva da Silva, A., Albuquerque De Senna, M. A., Cecille Bandeira Teixeira, M., Alencar Lucietto, D., & Magalhães De Andrade, I. (2019). O uso de metodologia ativa no campo das Ciências Sociais em Saúde: relato de experiência de produção audiovisual por estudantes. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24.
<https://doi.org/10.1590/INTERFACE.190231>

Nightingale, F. (1990). *Notas sobre enfermería: Qué es y qué no es*, Barcelona, España, Masson.

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972012000300006&script=sci_abstract&tIng=es

Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>

OPS, & OMS. (2017). *Documento Conceptual: Educación para la salud con enfoque integral*. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2017/promocion-salud-intersectorialidad-concurso-2017-educacion.pdf>

Pablo Agama, E. J. (2019). *Práctica pedagógica constructivista y formación de enfermeras en la universidad san pedro, filial Huacho – 2017*. [Tesis Doctoral] [Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. In *Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/2901>

Peñañiel Peñañiel, M. B. (2016). *Implementación de estrategias didácticas de aprendizaje relacionado con estilos de aprendizaje de los estudiantes de la escuela de enfermería, Universidad de Cuenca, Cuenca, 2016*. [Tesis de Maestría] [Universidad Técnica de Ambato]. [https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/22603/1/Peñañiel Marcia.pdf](https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/22603/1/Peñañiel%20Marcia.pdf)

Piedra Chávez, K. A. (2017). *Formación Pedagógica para los docentes de la Carrera de Enfermería*. [Tesis Doctoral] [Universidad Cienfuegos].

[http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/27351/1/Tesis Dra. kitty Piedra Chávez.pdf](http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/27351/1/Tesis%20Dra.%20ketty%20Piedra%20Ch%C3%A1vez.pdf)

Quiliano Navarro, M. R. (2021). *Estilos de aprendizaje en los estudiantes del primer y segundo*

semestre de enfermería de la Universidad Peruana Los Andes.

<https://hdl.handle.net/20.500.12848/2189>

Rafael Linares, A. (2007). *MASTER EN PAIDOPSIQUIATRIA Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*.

Rabadán Villalpando, M. E. (2017). La estructura de las revoluciones científicas según Thomas Kuhn en el análisis de la historia del arte. *Arbor*, 193(783), a372–a372.

<https://doi.org/10.3989/ARBOR.2017.783N1003>

Regaira Martínez, E., & Vázquez Calatayud, M. (2021). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en enfermería. *Index De Enfermería*, 29(4), 220-224. Recuperado a partir de <http://ciberindex.com/c/ie/e12805>

Rivas Rivero, E. (2016). Entrevista a Silvina Malvárez. *Aladefe*, 6(2).

<https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/198/entrevista-a-silvina-malvarez/#>

Rodríguez Arocho, W. C. (1999). La relación desarrollo-aprendizaje en las teorías de Jean Piaget y Lev S. Vygotski: un análisis comparativo. | *Acta Colombiana de Psicología. Universidad de Puerto Rico*, 2.

Rodríguez Martín, B. (2020). Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje. *Ediciones de La Universidad de Castilla - La Mancha*. [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/25390/07_DOCENCIA COLABORATIVA-WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/25390/07_DOCENCIA_COLABORATIVA-WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo humano*. Argentina: Paidós.

Rojas Reyes, J., Rivera Álvarez, L. N., & Morera Pomarede, M. J. (2018). Pedagogic Aspects in Nursing Education: Integrative Review. *Investigación y Educación En Enfermería*, 36(3).

<https://doi.org/10.17533/UDEA.IEE.V36N3E03>

Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G., & Loor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica: Dominio de Las Ciencias Sociales y Políticas*, 2(Especial), 127–137.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

Sánchez Rodríguez, J. (2017). Preparación pedagógica, docentes clínicos de enfermería y su relación con el proceso-enseñanza aprendizaje práctico. *Revista Cubana de Enfermería*, 33(4). <http://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2131>

Sanhueza Lesperguer, E. del T., & Otondo Briceño, M. (2021). Metodologías activas en Educación Superior para mejorar los procesos de aprendizaje en estudiantado de enfermería. *Index de Enfermería*, 29(4), 257–261.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-12962020000300015

Santiago, R., Díez, A., & Andía, L. A. (2017). *33 Experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. Editorial UOC, S.L. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/987/pdf>

Savin-Baden, M., & Howell-Major, C. (2013). *Qualitative Research: The Essential Guide To Theory And Practice*. Routledge.

http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/32829/1/PubSub10268_Clarke.pdf

Samons II, L. J. (2000). Socrates, Virtue, and the Modern Professor: *Journal of Education Boston University*, 182(2), 22–33. <https://doi.org/10.1177/002205740018200204>

Selva-Pareja, L., Fernández-Lavado, D., & Sánchez-García, S. (2019). Evaluación a través del Pensamiento Reflexivo de los Estudiantes de Enfermería en la Docencia en Bioética: un Enfoque Mixto. *CIAIQ2019*, 2, 591-599.

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2129>

Silva, A. N. D., Senna, M. A. A. D., Teixeira, M. C. B., Lucietto, D. A., & Andrade, I. M. D. (2020). El uso de la metodología activa en el campo de las Ciencias Sociales en Salud: relato de experiencia de producción audiovisual por los estudiantes. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 24.

<https://www.scielo.br/j/icse/a/9F3KQv5NHSwtPHN8qFhD4wr/abstract/?lang=pt>

Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa* (México, DF), 17(73), 117-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-26732017000100117

Soares Albino Ghezzi, J. F., Ribeiro Higa, E. de F., Martinez Fayer Nalom, D., Fernandes Biffe, C. R., Alves Lemes, M., & Sanches Marin, M. J. (2019). Metodologias de aprendizagem ativa e a formação do enfermeiro com pensamento crítico: revisão integrativa da literatura. In *CIAIQ2019* (1ra ed., Vol. 1). Atas.

<https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2186>

Smith, L. (2017). *Necessary Knowledge: Piagetian Perspectives on Constructivism* (1ra ed.). Routledge.

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2da ed.). Universidad de Antioquia. Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. www.editorialudea.com

Tejada, S., Ramirez, E.J., Díaz, R.J., & Huyhua, S.C. (2019). Práctica pedagógica en la formación para el cuidado de enfermería. *Enfermería universitaria*, 16(1), 41-51.

<https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.577>

Troncoso, C y Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*. 65 (2): 329-332. Recuperado de:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/60235>

UNESCO. (2013). Proyecto de Estrategia a Plazo Medio, 2014-2021. In *UNESDOC*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220031_spa

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2009). *Education transforms lives*. UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/education/>

Vaca Auz, J., Almuiñas Rivero, J. L., & Galarza López, J. (2018). Vista de Desafíos emergentes de la calidad en la Educación Superior de Enfermería. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 6(1), 155–171.

<https://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/1174/1244>

Verhonick, P. (1991). Métodos de Estudios Descriptivos en Enfermería.

<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/1269/42243.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vielma Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30–37.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>

Vygotsky, L. S. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ra ed.).

<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Vigotsky, L. S., Cole, M., Scribner, S., & Luria, A. R. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (1ra ed.). Grupo Editorial Grijalbo.

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotzky_Unidad_1.pdf

Waldow Vera, R. (2009). Enseñanza de enfermería centrada en el cuidado. *Aquichan*, 9(3), 246–

256. <https://www.redalyc.org/pdf/741/74112147005.pdf>

Waldow, Vera Regina. (2014). Cuidado humano: la vulnerabilidad del ser enfermo y su dimensión de trascendencia. *Index de Enfermería*, 23(4), 234-238.

<https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000300009>

Watson, Jane, & Woodward, T. (2010). Jean Watson's theory of human caring. *Nursing Theories and Nursing Practice*, 3, 351–369.

Watson, Jean, & Shattell, M. (2005). Commentary on Shattell M (2004) Nurse–patient interaction: a review of the literature. *Journal of Clinical Nursing*, 14(4), 714–722.

<https://doi.org/10.1111/J.1365-2702.2004.01057.X>

Zegarra, C y García, J. (2010). Pensamiento y lenguaje: Piaget y Vygotsky. Trabajo final del Seminario sobre Piaget. <https://n9.cl/Ob swo>

Zhu, L., Lian, Z., & Engström, M. (2020). Use of a flipped classroom in ophthalmology courses for nursing, dental and medical students: A quasi-experimental study using a mixed-methods approach. *Nurse Education Today*, 85, 104262.

<https://doi.org/10.1016/J.NEDT.2019.104262>

Apéndice

Apéndice A

Instrumentos de recolección de datos

Guía de entrevista semiestructurada

Las metodologías activas de aprendizaje del enfermero, fermento innovador del proceso de formación académica.

Introducción

Un cordial saludo gracias por estar presente, y por la voluntad de estar en esta sesión soy Maricelys Jimenez B., el propósito de este encuentro es recoger información sobre las metodologías activas de aprendizaje del enfermero. La dispersión del COVID 19 ha provocado que se implementen medidas sanitarias para evitar la propagación de este virus, esta entrevista se realizará en la modalidad a distancia con el empleo de la herramienta digital Zoom, se les dará a conocer el consentimiento informado, podrán enviar mensajes de textos a su chat personal para consentir o no el mismo

I. Datos generales

- a) Nombres completos _____
- b) Edad _____ años cumplidos.
- c) Sexo F () M ()
- d) Estado Civil Soltera/o () Casada () Unión libre ()
- e) Formación académica Licenciado () Magister () Doctor () Especialista ()
- f) Años de ejercicio en la docencia _____
- g) Dos últimas capacitaciones _____
- h) Dos últimas participaciones en eventos científicos _____

II. Datos específicos: Pregunta generadora de debate del instrumento

Se les informa a los participantes sobre la temática a tratar, a través de una primera pregunta ¿Cómo realizan los profesores las metodologías activas en el proceso de formación académica?, segunda ¿Cuáles los elementos que fortalecen y- limitan el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje?, tercera ¿Qué estrategias metodológicas muestran el *areté* en la formación académica del profesional de enfermería? y una cuarta ¿ De qué manera se vislumbra la sostenibilidad del *areté* en el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje?

III. Cierre de la sesión

Agradecimiento por la participación

Se les agradece el tiempo brindado en este encuentro, recordándoles que volveré a encontrarlos para la revalidación de los datos.

Apéndice B

Consentimiento informado

Consentimiento Informado

Al estar desarrollando el proyecto investigativo titulado: *Areté: excelencia en las metodologías activas de aprendizaje del enfermero, fermento innovador del proceso de formación académica, Ecuador, 2020*; después de haberseme explicado en que consiste el procedimiento a realizar el cual , proporciono mi autorización a los investigadores de la Escuela de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo para realizarme la entrevista misma que será grabada a través del sistema Panasonic VAC, filmado y fotografiado , asegurándome que la información proporcionada se le dará estricta confidencialidad y que será utilizada rigurosamente con fines de la investigación.

A continuación, debe firmar su aceptación:

Nombres y Apellidos: _____

C.I: _____

Firma: _____

CI: del Investigador. _____

Firma del investigador. _____

Apéndice C

Matriz de categorización

Tabla A 1. Primera matriz de análisis: codificación a posterior y significado

Número de código	Color	Significado
C1	Amarillo	Falencia en la formación pedagógica del profesional de enfermería
C2	Verde lima	Buena calidad en la enseñanza, y la inclusión de las TCS en las metodologías
C3	Turquesa	Enfrentamiento, perseverancia de los docentes en su formación continua
C4	Azul	Técnicas y estrategias que fomentan la autonomía, el espíritu crítico y el trabajo en equipo
C5	Verde azulado	Falencia de espacios curriculares integradores, no adaptación de los docentes a los retos tecnológicos, sostenibilidad de la clase tradicional
C8	Rojo	Metodologías participativas, activas, con un aprendizaje significativo a lo largo de la vida
C7	Fucsia	El docente es el facilitador del aprendizaje, desarrollando en el aprendiz habilidades y competencias para la solución de conflictos
C10	Gris claro	La formación pedagógica continua garantiza la preparación del profesional en enfermería en las instituciones universitarias
C8	Oliva	Varias estudiantes se reúnen con un objetivo en común para realizar una actividad asignada por el docente, promoviendo el aprendizaje participativo, colaborativo, cooperativo, potencializando los saberes cognitivo, actitudinal y procedimental
C9	Azul Grisáceo	Estrategia de evaluación desde una expectativa constructivista, siendo una ayuda del profesor al estudiante
C11	Naranja	Metodologías activas centrada en el sujeto aprendiz, donde es capaz de aprender a aprender en un paradigma reflexivo que destaque la integración de los aprendizajes

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A 2. Segunda matriz de análisis: Categorías y subcategorías definidas a posteriori

Subcategoría	Categoría
--------------	-----------

Las metodologías activas de aprendizaje que aplican los docentes

Estrategias para la sostenibilidad de las metodologías activas que aplican los docentes

Docente motivador para el aprendizaje significativo Elementos que fortalecen el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje

Metodología activa promueve el proceso de enseñanza- aprendizaje de excelencia

Elementos que limitan el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje

Modelo pedagógico constructivista /aprendizaje cooperativo- colaborativo

Estrategias metodológicas que muestran el areté en la formación del profesional de enfermería

Aprendiendo con las TICS

Aplicando insuficientemente las metodologías activas en la formación profesional

Fuente: Elaboración propia

Apéndice D

Otros

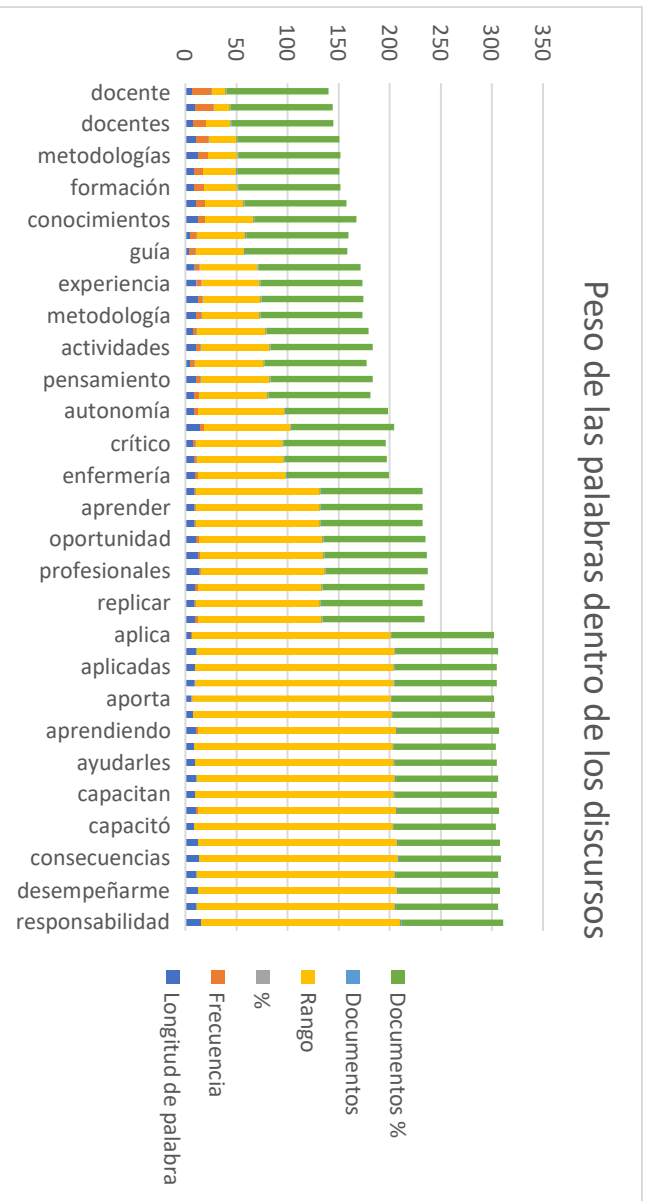
Gráficos de Resultados.

Figura E 1. *Frecuencia total de las palabras de los discursos.*



Fuente: MAXQDA versión 2020. Creado en: Software MAXQDA versión 2020.

Figura E 2. *Peso de las palabras dentro de los discursos.*



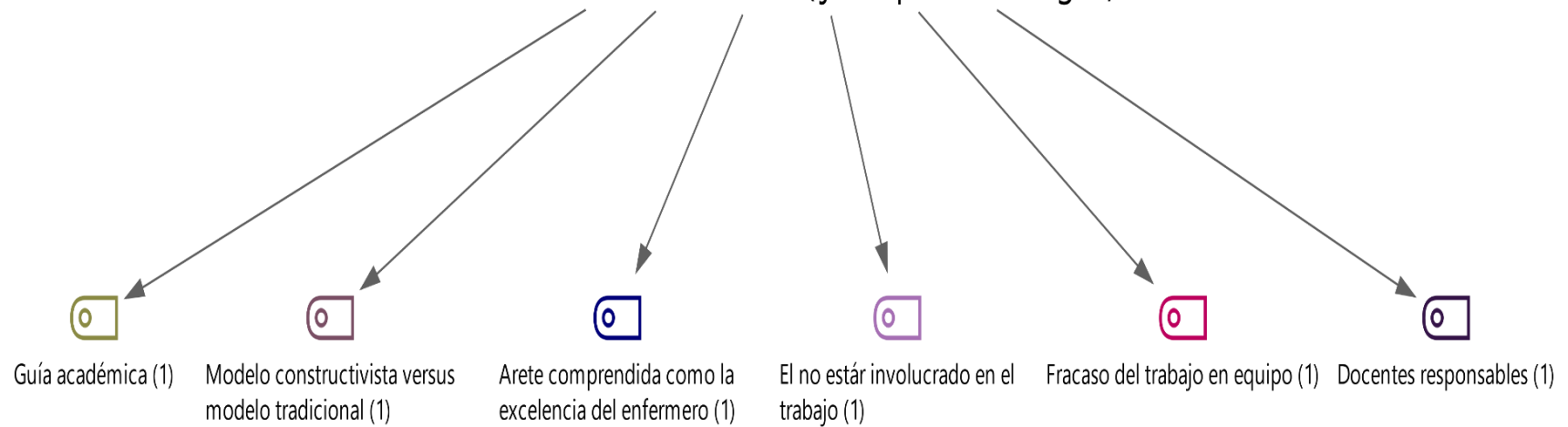
Fuente: MAXQDA versión 2020. Creado en: Software MAXQDA versión 2020.

Figura F 1. Modelo Caso – Único (Jerarquía de Códigos).

Modelo de caso-único (jerarquía de código)

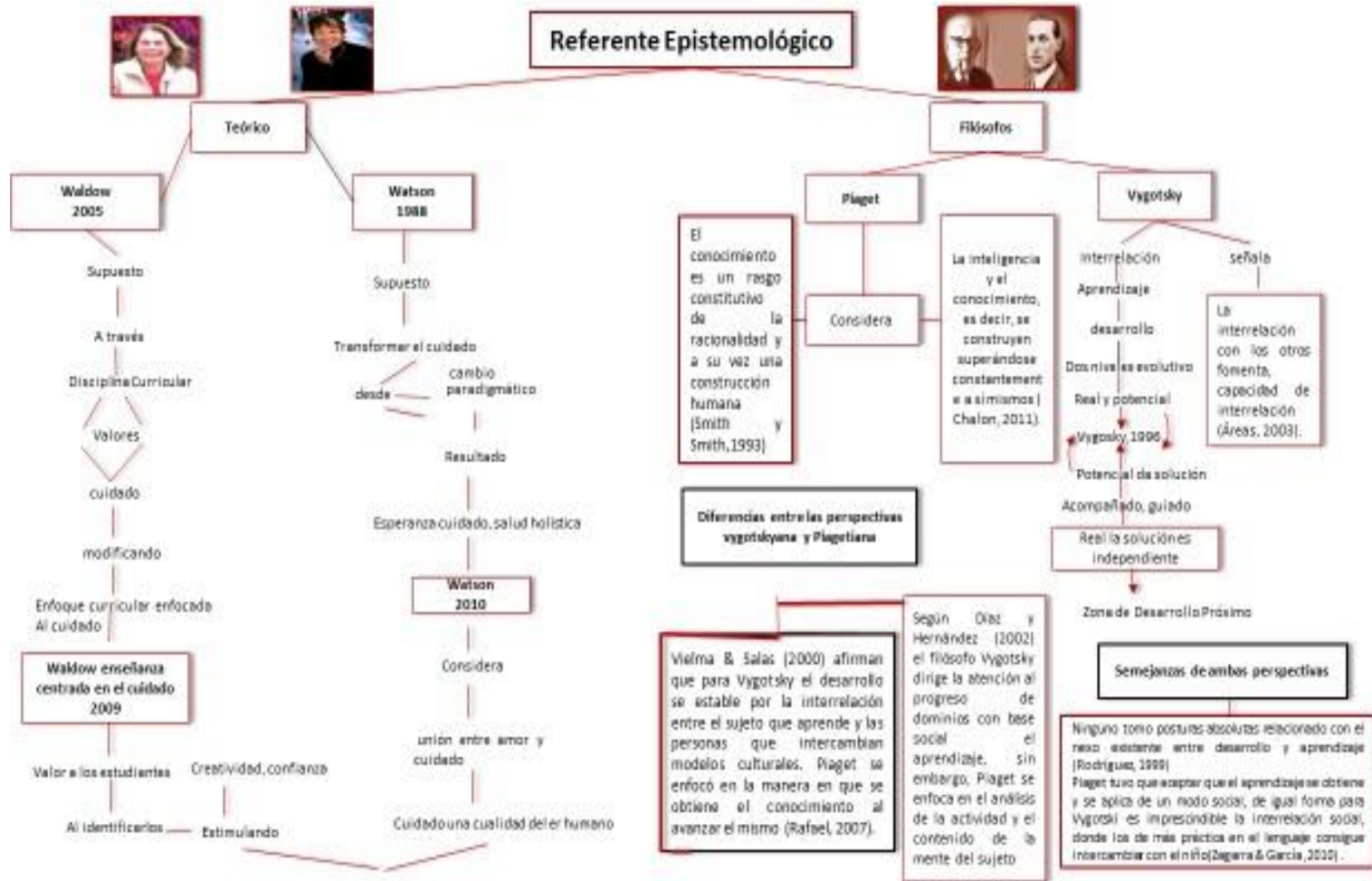


Modelo de caso-único (jerarquía de códigos).



Fuente: MAXQDA versión 2020. Creado en: Software MAXQDA versión 2020.

Figura F 2. *Nubes de palabras.*



Fuente: Elaboración propia.

Perfil socio demográfico y académico de los participantes del estudio.

Tabla H 1. *Perfil socio demográfico y académico de los participantes del estudio.*

Seudónimo	Edad	Género	Atributo del enfermero	Nivel de educación	Tiempo de servicios PUCES (años)	Postgrado/ Especialidad	Ejercicio en la docencia (años)	Experiencia en metodologías activas(años)	
E1	44	Femenino	Docente tiempo parcial PUCES	a	Licenciada en Enfermería	2	Realizando Maestría en Gestión del Cuidado con mención en Unidades de cuidados Intensivos y Emergencias y Urgencias	2	N0
E2	24	Femenino	Docente tiempo parcial PUCES	a	Licenciada en Enfermería	2	Realizando Maestría en Gestión del Cuidado con mención en Unidades de cuidados Intensivos y Emergencias y Urgencias	2	1
E3	24	Femenino	Docente tiempo parcial PUCES	a	Licenciada en Enfermería	2	Realizando Maestría en Gestión del Cuidado con mención en	2	2

Seudónimo	Edad	Género	Atributo del enfermero	Nivel de educación	Tiempo de servicios PUCES (años)	Unidades de cuidados Intensivos y Emergencias y Urgencias	Postgrado / Especialidad	Ejercicio en la docencia (años)	Experiencia en metodologías activas(años)
E4	24	Femenino	Docente tiempo parcial PUCES	a	Licenciada en Enfermería	2	No	2	1
E5	24		Docente tiempo parcial PUCES	a	Licenciada en Enfermería	2	Realizando Maestría en Gestión del Cuidado con mención en Unidades de cuidados Intensivos y Emergencias y Urgencias	2	1
E6	30	Masculino	Docente tiempo parcial PUCES	a	Licenciado en Enfermería	3	No	2	No
E7	22	Femenino	Docente tiempo parcial PUCES	a	Licenciada en Enfermería	1	Realizando Maestría en Gestión del Cuidado con mención en Unidades de cuidados	1	1

E8	48	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Médico	4	Intensivos y Emergencias y Urgencias Especialista Medicina General Integral	15	4
E9	48	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Médico	1	Master en Atención Primaria de salud/Especialista Medicina General Integral	16	5
E10	50	Masculino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Médico	1	Magister en Urgencias y Emergencias Médicas	15	3
Seudónimo	Edad	Género	Atributo del enfermero		Nivel de educación	Tiempo de servicios PUCESS (años)	Postgrado/ Especialidad	Ejercicio en la docencia (años)	Experiencia en metodologías activas(años)
E11	32	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Licenciada en Enfermería	1	No	2	No
E12	50	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Médico	6	Especialista Medicina General Integral	15	No
E13	42	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Licenciada en Enfermería	6	Magister en Gerencia en Salud para el Desarrollo Local	6	6

E14	21	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Licenciada en Enfermería	5	No	2	No
E15	23	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Licenciada en Enfermería	2	No	6	5
E16	22	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Licenciada en Enfermería	2	No	2	No
E17	24	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Licenciada en Enfermería	1	No	1	No
E18	22	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Licenciada en Enfermería	2	No	2	No
E19	50	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Médico	3	Especialista en Neonatología	14	7
E20	24	Femenino	Docente tiempo parcial PUCESS	a	Licenciada en Enfermería	2	No	2	No