

Modelo pedagógico predominante en un grupo de profesores de una escuela de enfermería: estudio exploratorio

M. Cecilia Arechabala-Mantuliz, M. Isabel Catoni-Salamanca, Silvia Barrios-Araya, Paola Carrasco-Aldunate, Luz M. Herrera-López, Ángela Castellano-Salas, Nivia Cruz-Jiménez

Introducción. En los últimos años se ha propuesto un modelo enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.

Objetivo. Elaborar un diagnóstico del modelo pedagógico predominante en los profesores y las metodologías educativas más relevantes en términos de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes.

Sujetos y métodos. Se recogió información de características demográficas y académicas y formación pedagógica de los profesores y se les aplicó el instrumento *Approaches to Teaching Inventory* (ATI). Los estudiantes respondieron una encuesta para identificar las metodologías más relevantes en términos de su aprendizaje y la frecuencia con que los profesores las utilizaban.

Resultados. La muestra estuvo constituida por 35 profesores (68,6%), que en promedio tienen $13,6 \pm 10,5$ años de experiencia en docencia universitaria y han realizado $3,86 \pm 3,19$ actividades de formación pedagógica. De acuerdo al ATI, la mayoría enfoca su enseñanza en los estudiantes, lo que se refuerza en la intención y estrategias que refieren. Con respecto a los estudiantes, la muestra quedó constituida por 444 alumnos de pregrado (82,6%), los cuales identifican claramente las metodologías más favorables para su aprendizaje y la frecuencia con que los docentes las utilizan.

Conclusiones. La mayoría de los profesores refiere que se centra en el estudiante y su aprendizaje, y se enfoca en la adquisición de conceptos. Los alumnos reconocen claramente algunas metodologías como muy favorables para su aprendizaje y la frecuencia con que se practican.

Palabras clave. Educación superior. Enfermería. Enfoque de enseñanza.

Pedagogical predominant model in a group of teachers in a school of Nursing: exploratory study

Introduction. In the last years there has been proposed a model teaching focused on the student and his learning.

Aim. To develop a diagnostic about the predominant teaching model in teachers and relevant educational methodologies in terms of learning from the perspective of students.

Subjects and methods. Demographic, academic information and pedagogical training of teachers were collected and were applied the Approaches to Teaching Inventory (ATI) instrument. Students answered a survey to identify the most relevant methodologies in terms of their learning and how often teachers used them.

Results. The sample consisted of 35 teachers (68.6%) on average have 13.6 ± 10.5 years in university teaching experience and have made 3.86 ± 3.19 teacher training activities. According to the ATI the majority report that your teaching focusing on student learning. Regarding students, the sample was composed of 444 undergraduate students (82.6%), which clearly identifies the most favorable methodologies for your learning and teachers often use them.

Conclusions. Most of the teachers focuses on the student and learning and in the acquisition of concepts. Students clearly recognize some methodologies as very favorable for learning and the frequency with which these are used.

Key words. Approaches to teaching. Higher education. Nursing.

Introducción

En los últimos años se ha propuesto un cambio de foco o paradigma en el modelo pedagógico. El modelo tradicional está centrado en el profesor y su enseñanza, mientras que la nueva propuesta se centra en el estudiante y su aprendizaje [1].

En el modelo tradicional, el conocimiento es transmitido y evaluado por el profesor y recibido pasivamente por el estudiante; en la nueva propuesta, el estudiante descubre, construye y evalúa su propio conocimiento involucrándose activamente en su proceso de aprendizaje. Así, la transmisión del conocimiento pasa a ser un componente y no un objetivo

Escuela de Enfermería. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Correspondencia:

Profa. María Isabel Catoni Salamanca. Escuela de Enfermería. Pontificia Universidad Católica de Chile. Viciuña Mackenna, 4860. Macul, Santiago, Chile.

E-mail:

mcatoni@uc.cl

Financiación:

Fondo de Desarrollo de la Docencia (FONDEDOC). Vicerrectoría Académica. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Recibido:

09.05.17.

Aceptado:

06.07.17.

Conflicto de intereses:

No declarado.

Competing interests:

None declared.

© 2018 FEM

de la enseñanza. El profesor cuenta con un amplio repertorio de métodos que le permiten transformarse en un facilitador/orientador/guía experto que diseña experiencias para el alumno y las supervisa, con el fin de que éste integre aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales [1-4].

La focalización de este modelo en los estudiantes y su aprendizaje conduce a que éstos logren un conocimiento significativo y a que se centren en comprender con profundidad los fenómenos estudiados [5,6].

Existe consenso que, para lograr este cambio, es necesario fortalecer los conocimientos y las habilidades pedagógicas de los profesores, quienes deben adquirir competencias para aplicar metodologías de enseñanza y evaluación centradas en el estudiante, lo cual requiere del compromiso de las instituciones y de los propios profesores [3,4].

Hay instrumentos que permiten conocer el enfoque que ocupa el profesor en la enseñanza; uno de ellos es el *Approaches to Teaching Inventory* (ATI), desarrollado por Trigwell y Prosser [7], que se encuentra validado en castellano [8,9].

En concordancia con lo anterior, la Pontificia Universidad Católica de Chile creó el Centro de Desarrollo Docente, cuya misión incluye promover una docencia de excelencia, centrada en el aprendizaje y en el desarrollo integral de los estudiantes, para lo cual ofrece, entre otros servicios, cursos de capacitación a docentes, de participación voluntaria. En este marco, el centro ha propuesto un 'Modelo de docencia de calidad para la Universidad Católica', que se basa en un enfoque educativo centrado en el estudiante y su aprendizaje, el cual se espera que cada unidad académica implemente [10].

En coherencia con los esfuerzos de la universidad y del Centro de Desarrollo Docente, la Escuela de Enfermería ha apoyado a sus profesores para capacitarse en pedagogía universitaria, pero hasta ahora esto no ha formado parte de un plan de formación en pedagogía universitaria formal y sistemático. En este marco, dentro de su plan estratégico 2011-2015, estableció desarrollar una docencia de calidad centrada en los estudiantes y sus aprendizajes a través de la formación pedagógica de sus profesores y la implementación de metodologías de aprendizaje activo.

Para el logro de este objetivo estratégico se consideró indispensable realizar un diagnóstico inicial que permitiera contar con información sobre el modelo pedagógico predominante en la docencia, el nivel y tipo de formación pedagógica de los profesores, y las metodologías educativas más relevantes en términos de aprendizaje y la frecuencia con

que los profesores las utilizan, desde la perspectiva de los estudiantes. Esta información permitirá construir una propuesta de capacitación pedagógica para los profesores coherente con el modelo de docencia de calidad de la universidad.

Sujetos y métodos

Diseño y participantes

Estudio descriptivo, exploratorio, que recogió información en relación al modelo pedagógico predominante en la docencia de la Escuela de Enfermería y las metodologías que los estudiantes perciben como más relevantes en su aprendizaje.

El universo estuvo constituido por 51 profesores que, al momento del estudio, llevaban al menos un semestre académico realizando docencia en la unidad académica, independientemente de sus horas de contrato. En el caso de los estudiantes, la muestra estaba constituida por los alumnos regulares del programa de pregrado, un total de 537. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Recogida de datos

A los profesores se les aplicó una encuesta elaborada por los autores que recogía sus características sociodemográficas, académicas y de formación pedagógica en educación superior. Además, se les aplicó el ATI [7] en su versión en castellano [9], considerado un buen indicador para categorizar las distintas formas de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue diseñado con el objetivo de explorar en el ámbito universitario la relación entre el enfoque de enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes.

Está formado por 16 ítems, cuya respuesta se expresa en una escala tipo Likert de frecuencia y de acuerdo con un rango entre 'casi siempre' a 'rara vez' o 'muy de acuerdo' a 'muy en desacuerdo', según la naturaleza del ítem [9]. Los ítems se agrupan en dos escalas, formadas a su vez por dos subescalas que evalúan la 'intención' y 'estrategia' utilizada por el docente, variables que permiten obtener información sobre la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje. La intención corresponde a la naturaleza misma del proceso de enseñanza: transmisión de conceptos, adquisición de conceptos, desarrollo conceptual o cambio conceptual, mientras que la estrategia, que se refiere a lo que aplica el pro-

fesor en la actividad docente, puede adoptar tres modalidades: centrada en el docente, centrada en el estudiante o basada en la interacción entre ambos. La combinación de los criterios antes mencionados permite clasificar el enfoque de enseñanza del profesor en cinco categorías: centrada en el profesor/transmisión de información, centrada en el profesor/adquisición de conceptos, interacción profesor-estudiantes/adquisición de conceptos, centrada en el estudiante/desarrollo conceptual, y centrada en el estudiante/cambio conceptual [9].

Para fines del presente estudio, debido al pequeño tamaño de la muestra, tanto en las escalas como en las subescalas del ATI, se consideró el 50% de la puntuación obtenida por los participantes como punto de corte para clasificar el enfoque y la intención de la enseñanza de los profesores. De esta manera se forman cuatro cuadrantes a partir de obtener puntuaciones inferiores o superiores al 50%, lo que para fines de interpretación de los resultados determina cuatro enfoques de enseñanza: centrada en el profesor/transmisión de información, centrada en el profesor/adquisición de conceptos, centrada en el estudiante/desarrollo conceptual y centrada en el estudiante/cambio conceptual.

Por otra parte, en las asignaturas específicas de la carrera dictadas por profesores de esta disciplina, los estudiantes respondieron una encuesta que reunía un listado de metodologías de enseñanza-aprendizaje propias de la formación en enfermería, las cuales debían clasificar de acuerdo a la percepción de relevancia en su aprendizaje y a la frecuencia con que los profesores las utilizaban.

El alumno, teniendo presente la totalidad de cursos que había realizado hasta el momento del estudio, debía calificar a través de una escala tipo Likert la frecuencia con que se utilizaba la metodología (desde muy frecuente a muy poco frecuente) y su relevancia para el aprendizaje (desde muy relevante a muy irrelevante). Posteriormente, se construyó un 'indicador de importancia' de la metodología en base a la frecuencia con que se utilizaba y a los resultados individuales y grupales de los encuestados. Lo anterior permitió categorizar las metodologías en alta, moderada o baja importancia para su aprendizaje, según la percepción de los estudiantes.

Análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico SPSS v. 17. Se calcularon estadísticos descriptivos (medias, desviaciones estándares, percentiles) y, además, un indicador de importancia para las metodologías referidas por los estudiantes.

Resultados

La muestra estaba constituida por 35 profesores (68,6%) y por 444 estudiantes de pregrado (82,6%), quienes accedieron voluntariamente a participar a través de la firma de un consentimiento informado.

Profesores

El 100% era de sexo femenino; de media, mantenían un contrato de $41,9 \pm 5,04$ h/semana con la universidad (rango: 22-44 h/semana) y tenían $13,6 \pm 10,5$ años de experiencia en docencia universitaria (rango: 2-41 años).

Con respecto a la categoría académica, diez eran instructores adjuntos; cinco, asistentes adjuntos; nueve, asistentes ordinarios, ocho, asociados ordinarios, y dos, titulares ordinarios (un profesor no informó de su categoría académica). Al mismo tiempo, doce profesores comunicaron como último grado académico la licenciatura; cuatro, un posgrado; catorce, una maestría; dos, un doctorado, y uno, otro (dos profesores no informaron de su último grado académico).

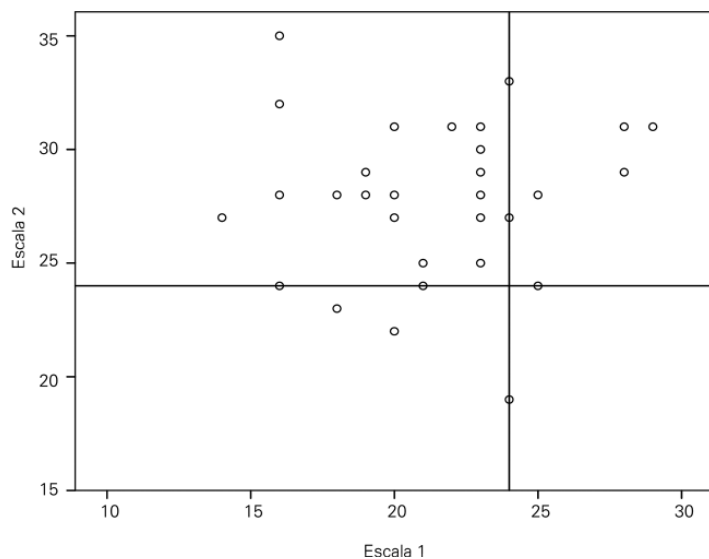
De media habían realizado $3,86 \pm 3,19$ actividades de formación pedagógica (rango: 0-15 actividades) desde que se incorporaron a la docencia universitaria. Con respecto al énfasis de estas actividades, de media habían realizado $1,26 \pm 1,02$ en el área de planificación educacional, $2,65 \pm 2,02$ en metodologías de enseñanza-aprendizaje y $1,56 \pm 1,56$ en evaluación educacional (Tabla).

El nivel de formación pedagógica de los profesores fueron cursos (47,2%), seguidos de talleres (28,5%) y diplomados (13,9%). El 90,1% de estas actividades de formación se realizaron en el país y el 83% de ellas en la Pontificia Universidad Católica.

Los resultados de la aplicación del ATI muestran que los profesores, independientemente de la categoría académica, presentan menores puntuaciones en las dimensiones de intención y estrategias correspondientes a la escala 1 (centrada en el profesor/transmisión de información) y puntuaciones más altas en las dimensiones de la escala 2 (centrada en el estudiante/cambio conceptual) (Figura).

Estudiantes

Refirieron que las metodologías más utilizadas por los profesores (percentil 25), desde más frecuente a menos frecuente, eran: clase participativa, clase expositiva, práctica clínica, presentación oral en grupo, informe escrito grupal, lectura seleccionada por el profesor, análisis de caso clínico y paso clínico.

Figura. Distribución de las puntuaciones de los profesores según escalas del ATI.**Tabla.** Distribución de las actividades de formación de los profesores según énfasis ($n = 35$).

Número de actividades	Planificación educativa		Metodologías de enseñanza-aprendizaje		Evaluación educativa	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0	8	22,9	3	8,6	9	25,7
1	15	42,9	7	20,0	11	31,4
2	7	20,0	10	28,6	8	22,9
3	2	5,7	5	14,3	2	5,7
4	2	5,7	2	5,7	1	2,9
5	0	–	6	17,1	2	5,7
6	0	–	0	–	1	2,9
10	0	–	1	2,9	0	–
No responde	1	2,9	1	2,9	1	2,9

Asimismo, las metodologías percibidas como favorables para su aprendizaje (percentil 25), en orden jerárquico, fueron: práctica clínica, clases/seminarios preparados por los alumnos, análisis de caso clínico, taller, paso clínico, clase participativa, tutoría en grupo con profesor, escenarios de simulación, aprendizaje más servicio y tutoría individual por profesor.

Por otra parte, las metodologías con alta importancia según los estudiantes para su aprendizaje fueron: síntesis de la clase anterior, tutoría individual por profesor, panel de expertos o mesa redonda, tutoría individual por ayudante, debate, análisis de una película, trabajo en terreno y aprendizaje interactivo con *software*.

Discusión

La mayoría de profesores entrevistados tenían experiencia en docencia universitaria y habían realizado actividades de formación pedagógica, sobre todo cursos que se centraban en la profundización de metodologías de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior concuerda con la bibliografía, que plantea que los desafíos de la educación superior exigen que sus profesores cuenten, además del dominio en un saber específico, con una sólida formación

pedagógica que hará más eficiente su trabajo de enseñanza [11].

En general, la mayoría de los profesores entrevistados refirió tener un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y en el cambio conceptual, con metodologías que apoyan este enfoque. Ello corresponde a un modelo basado en el constructivismo, el cual postula que el estudiante, al hacer de forma individual el proceso cognitivo, adquiere un conocimiento que trasciende a los exámenes o situaciones específicas de evaluación [12]. Este modelo de enseñanza generalmente se asocia a profesores que perciben que tienen una carga docente apropiada, los estudiantes son suficientemente homogéneos y se encuentran en el nivel académico adecuado, que su número de alumnos por clase no es demasiado elevado y que tienen un mayor control sobre aquello que se enseña [13,14].

Las metodologías mayormente utilizadas por los docentes, según los estudiantes, están centradas en el profesor y en su interacción con los alumnos. Muchas de ellas coinciden con lo que los estudiantes perciben como relevante para su aprendizaje. Lo anterior se fundamenta en el hecho de que la interacción humana tiene un impacto significativo sobre el aprendizaje de los individuos en distintos escenarios, y en la formación en enfermería este tipo

de relación facilita el aprendizaje en el ambiente clínico, académico o comunitario, entre otros [15].

La mayoría de las metodologías que los estudiantes identifican que son relevantes para su aprendizaje tienen como elemento común la retroalimentación (*feedback*), estrategia que apoya a los estudiantes en la reflexión y contribuye de forma importante a su aprendizaje [16].

Una limitación del presente estudio es el número reducido de la muestra, lo que no permite generalizar sus resultados, pero aporta elementos que permiten elaborar una propuesta de capacitación en pedagogía universitaria para los académicos de una escuela de enfermería que considera el diagnóstico realizado y el modelo de docencia de calidad de la institución.

La propuesta considera la formación pedagógica de los profesores y da respuesta a las expectativas de los estudiantes. Para ello es necesario implementar un plan de perfeccionamiento de los académicos que considere la capacitación en metodologías de interacción profesor-estudiante, tales como tutoría en experiencias clínicas, simulación y aprendizaje más servicio, y la capacitación de los profesores en aquellas metodologías con una importancia alta desde la perspectiva de los alumnos, como debate, panel de expertos, tutorías...

En conclusión, la mayoría de docentes eran profesoras con jornada completa y experiencia en enseñanza universitaria. Con posterioridad a su titulación habían continuado con su perfeccionamiento a través de cursos, diplomaturas y formación de posgrado. Desde su ingreso a la educación superior habían realizado cursos de formación pedagógica.

El enfoque de enseñanza-aprendizaje referido por los profesores encuestados y medido a través del ATI mostró un enfoque de enseñanza centrado en el alumno y en el cambio conceptual.

Las metodologías que los profesores utilizan con mayor frecuencia, según los estudiantes, en su ma-

yoría coinciden con las percibidas como más favorables para su aprendizaje, desde la perspectiva de los alumnos.

Bibliografía

1. Hernández F, Maquilón J, García M, Monroy F. Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en profesorado de educación superior. *Psicología Educativa* 2010; 16: 95-105.
2. Kember D, Kwan K. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* 2002; 28: 469-90.
3. Gibbs G, Coffey M. The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education* 2004; 5: 87-100.
4. Postareff L, Lindblom-Ylänne S, Nevgi A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 2007; 23: 557-71.
5. Entwistle N, Skinner D, Entwistle D, Orr S. Conceptions and beliefs about 'good teaching': an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research and Development* 2000; 19: 5-26.
6. Trigwell K, Prosser M, Waterhouse F. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 1999; 37: 57-70.
7. Trigwell K, Prosser M. Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review* 2004; 16: 409-24.
8. Hernández F, Maquilón J, Monroy F. Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 2012; 16: 61-77.
9. Cañada-Pujols MD. Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TICs. *Revista de Educación* 2012; 359: 388-412.
10. Bralic S, Polanco V. Docencia de calidad para la UC: nueve criterios distintivos. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile; 2009.
11. Moscoso F, Hernández A. La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior* 2015; 3: 140-54.
12. López A, Nava ME, Moreno R. Exploración de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la carrera de biología. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 2013; 11: 118-38.
13. Smith E. Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education* 2011; 16: 211-23.
14. Horsfall J, Cleary M, Hunt G. Developing a pedagogy for nursing teaching-learning. *Nurse Educ Today* 2012; 32: 930-3.
15. Kear T. Transformative learning during nursing education: a model of interconnectivity. *Nurse Educ Today* 2013; 33: 1083-7.
16. Dekker-Groen A, Van der Schaaf M, Stokking K. A teacher competence development programme for supporting students' reflection skills. *Teachers and Teaching* 2013; 19: 150-71.