

La profesionalización del docente desde la gestión didáctica del proceso de aprendizaje de los alumnos de la carrera de enfermería

Teachers' professionalization to manage didactically the learning process of nursery students

M. Sc. Concepción Elizabeth Marcillo García

c_marcillo@hotmail.com

Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador

La autora es Profesora Titular de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Es Magíster en Desarrollo Educativo y Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Se ha desempeñado como docente de Metodología de la Investigación y Pedagogía en las Carreras de Comercio Exterior y Enfermería. Ha sido docente y tutora de tesis de varios programas de Maestría. Su experiencia administrativa está en la coordinación de Programas de Posgrado, también se desempeñó como Directora de Investigación. Actualmente realiza estudios de doctorado en Ciencias Pedagógicas.

RESUMEN

El artículo aborda el proceso de formación continua del docente de la carrera de enfermería para gestionar didácticamente el proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de la misma. Se emplearon métodos del nivel teórico en la construcción de un marco del mismo tipo que permitiera el diseño de una estrategia de formación continua, como resultado científico esencial, cuya efectividad fue evaluada mediante la realización de un pre-experimento pedagógico.

Palabras clave: formación por competencias, formación profesional, didáctica, competencias investigativas.

ABSTRACT

This article approaches the process of continuous training of teachers who work at the Nursing major in order to pay attention to the didactic management and the development of research competencies nursery trainees. A framework for devising a strategy of continuous training is constructed; the effectiveness of the strategy was assessed by means of an experimental process.

Keywords: competency-based-education, professional training, didactics, educational research.

Hasta el presente, han transcurrido apenas 17 años del siglo XXI o del denominado por muchos el “siglo del conocimiento”; época que abrió múltiples pautas en la manera de hacer frente al futuro de la humanidad. Una de ellas, la educación, mostró que los caminos que hasta ese momento fueron recorridos, ya no eran adecuados; y ella debía transformar su visión hacia formas de aprendizaje más eficientes y desarrolladores, centrados en los alumnos. Es el momento donde, desde perspectivas

estratégicas de la educación superior, se comenzó a prestar atención, entre otras, a la investigación como vía para lograr una preparación para una vida mucho más duradera: *“La enseñanza superior y la investigación deben desempeñar una función esencial en la creación y difusión de los conocimientos relativos a todos estos aspectos, como fundamentos de la formulación de políticas que propicien la integración.”* (UNESCO, 2008, pág. 6)

Los estudiantes de la educación superior deben ser formados utilizando en la clase métodos y procedimientos que conduzcan al desarrollo de la investigación como actividad y como modo de actuación, para que su potenciación lleve a formarlos como profesionales.

Diversos autores hacen énfasis en la importancia que tiene la elevación de la profesionalidad de los docentes de este nivel educacional a partir de la formación continua. Se infiere que el profesional competitivo requiere del dominio, de la lógica de la profesión, de la ciencia y en especial, de la investigación científica, para enfrentar con éxitos los problemas en el cumplimiento de sus funciones (Calzado, D., 2004; Vázquez y Manassero, 2007).

Hoy día, la enfermería como profesión contempla exigencias de una formación amplia y sistematizada que se lleva a cabo en un contexto social. El proceso formativo en el área de la salud tiene como base el desarrollo de competencias profesionales y la adquisición de ellas a través de la experiencia clínica, siendo la práctica reflexiva e investigativa un elemento clave en ese proceso (Durán de Villalobos, 2002). Por ello, un volumen apreciable de la actividad del profesional de la enfermería se relaciona con conocimientos técnicos y la metodología para usarlos en su actividad desde una perspectiva humanística y ética.

El objetivo del presente artículo está dado en contribuir a la profesionalización del docente de la carrera de enfermería, mediante una estrategia de formación continua para que logre gestionar didácticamente la formación y desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de esa especialidad.

Métodos

Entre los métodos y técnicas empleados y que sirvieron de base para la elaboración de la estrategia en cuestión se encuentra la revisión bibliográfica, el análisis de documentos y fuentes de obtención de información relacionados con el tratamiento didáctico que le brindan los docentes al proceso de formación y desarrollo de competencias; la modelación, y la experimentación con los docentes de la carrera en cuestión; así como entrevistas y cuestionarios.

Resultados y discusión

Hoy día, son diversas las ciencias y disciplinas que se constituyen en el punto de partida para la elaboración de una estrategia de formación continua dirigida a la gestión didáctica del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas. En este caso se reseñan los siguientes como síntesis del estudio previo realizado y son referentes para llegar a elaborar la misma:

Constituyeron referentes pedagógicos la idea de Tünnerman (2011) de ubicar la formación continua como política de desarrollo de cualquier país; y de este y Zabalza (2007^{a, b}, 2009) sus propuestas de que ella debe asentarse en un nuevo perfil del docente que responda a las funciones sustantivas universitarias. La comprensión de la formación docente como proceso de doble sentido: como práctica de enseñanza y como apropiación del oficio de docente (Achilli (2002). Los criterios de Perrenoud (2007, 2012) quien desdeña la reproducción y aboga por que la formación anticipe transformaciones en los modos de actuación de los sujetos; así como lo apuntado por Escudero (1999) en el sentido de que un enfoque por competencias permite tener una visión más constituida de la educación.

De la didáctica se asumen los descritos por Díaz y Castillo (2011) la elaboración de estrategias de formación continua; la gestión de situaciones y secuencias significativas para la investigación de Machado (2017); el argumento de que la gestión didáctica es un proceso Borges (2006), González (2014); la gestión por el docente de la formación y desarrollo de competencias Zabalza (2003); el modelo crítico-reflexivo Alvarado y Rosario (2011) que destaca el carácter concientizado, intelectual y analítico del proceso; la necesidad de perfeccionar el aprendizaje y por ende la calidad de la educación desde una perspectiva de la investigación y su desarrollo como modo de actuación en los estudiantes universitarios (Montes de Oca y Machado, 2009); el concepto de tarea investigativa de Machado, Montes de Oca y Mena (2008) y aportes de otros autores tales como Alfonso (2005), Díaz (2013) entre otros, de los fueron inferidos algunos macroprocesos que deben estar presentes para el logro de la formación y desarrollo de competencias investigativas en el estudiante.

Adicionalmente se toma como referentes desde lo sociológico la *importancia que se otorgan a la excelencia de los procesos sustantivos, con medidas en las que queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior y consecuentemente, la importancia de su formación* (UNESCO, 1998); y de la psicología la noción de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (1981, 1997), lo cual tiene una importancia vital en el proceso de formación continua desde los niveles actual y el potencial.

El referido estudio del estado del arte permitió llegar a la formulación de las siguientes premisas o puntos de partida para la instrumentación de la estrategia propuesta: 1) La concientización y motivación de los docentes y la dirección de la Facultad de Enfermería en función de satisfacer las necesidades de formación continua del claustro. 2) la consideración de facultad de enfermería y las Instituciones de Salud como los principales escenarios de todas las acciones que en materia de formación continua se proponen. 3) La coordinación entre la dirección universitaria de la facultad y los orientadores, para garantizar las acciones necesarias y la respuesta consecuente al objetivo de la formación.

Estructura de la estrategia

La misma distingue un objetivo general, etapas y acciones. Su objetivo general es contribuir a la formación continua de los docentes de la Carrera de Enfermería para lograr una gestión didáctica profesionalizante en función de la formación y desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de la carrera; mientras que en su organización por etapas se distingue al *diagnóstico, la planificación, la implementación* y la *evaluación*. El control del aprendizaje se manifiesta transversalmente en el proceso.

1. Etapa de diagnóstico.

Esta fase tiene como objetivo particular el determinar las necesidades de formación de los docentes en lo referido a la gestión didáctica del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes universitarios. Esta evaluación del estado de la práctica se realiza a partir del autoexamen por parte de los docentes a partir de la aplicación de instrumentos donde se determinan las potencialidades y necesidades de cada uno de ellos, desde el punto de vista teórico y práctico, en materia de formación continua, para la gestión didáctica del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas. Para ello se propone la dinámica de autodiagnóstico que se ilustra en la tabla 1.

DESCRIPCIÓN	OPORTUNIDAD	OBJETIVO
Una serie de plenarios y de trabajos por grupo para tratar de engendrar un pensamiento colectivo sobre los temas de interés respecto a la temática.	Antes del comienzo del proceso de formación continua.	Conocer las inquietudes y necesidades de los docentes respecto a la necesidad de formar y desarrollar competencias investigativas en sus estudiantes y lo que, desde una perspectiva didáctica reconocen que necesitan como preparación
PASOS		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de subgrupos de 3-4 personas. 2. Se ofrecen a cada subgrupo ideas para que se expresen; por ejemplo, sobre la importancia de formar y desarrollar competencias investigativas en los estudiantes de la carrera; necesidades que tienen de una formación didáctica; aspectos o temas que ellos piensan como esenciales. 3. Se dan algunos minutos para el trabajo en equipo; luego en plenario, se le da la palabra a cada subgrupo, pero previamente se les pide tener en cuenta lo dicho por los otros y aceptarlo e incorporarlo a lo propio o modificarlo hasta que se culminen las intervenciones. 4. Cuando se ha participado lo suficiente se le entrega a cada subgrupo una papeleta para sintetizar los temas más importantes que quisieran tratar en el proceso de formación continua. 5. Culmina la dinámica con varias preguntas acerca de cómo consideran que deben trabajarse las temáticas seleccionadas, lugares, horarios, coordinaciones, etc. 		

Tabla 1: Dinámica auxiliar para detectar necesidades, motivaciones, intereses respecto a la gestión didáctica de las competencias investigativas.

2. Etapa de planificación

A partir de lo anterior, se les orienta a los docentes por separado ubicar por orden de prioridad las necesidades de formación a partir del propio desarrollo de la dinámica y de sus vivencias del proceso enseñanza-aprendizaje. El objetivo es diseñar el sistema de acciones, vías, dinámicas, tareas didáctico-investigativas de formación continua a partir de la determinación de los actores, el sistema de objetivos, contenidos, formas organizativas y de evaluación. Ello supone:

- La caracterización del contexto, (ambiente de la carrera objeto de atención, condiciones físicas y materiales, tiempo y disponibilidad de los docentes, y otras).

- El análisis de las acciones y tareas, (exploración de criterios entre los docentes, determinación de las formas organizativas, y la evaluación, adecuación de los contenidos de cada modalidad atendiendo a las necesidades de formación).
- La organización por niveles de las acciones de superación en cursos y talleres.

CURSOS

1	La formación y desarrollo de competencias investigativas (12 hrs.).
2	La tarea investigativa como núcleo de la clase. (12 hrs.).
3	Las vías de evaluación de las competencias investigativas (12 hrs.).

TALLERES

1	Talleres de sensibilización, dirigidos a la problemática que representa la preparación didáctica de los docentes para gestionar el proceso de formación y desarrollo de las competencias investigativas y sus implicaciones sociales y laborales en los estudiantes universitarios.
2	Talleres de construcción didáctica, en los que se aborden elementos de preparación didáctica para gestionar el proceso de formación y desarrollo de las competencias investigativas.
3	Talleres investigativos de profesionalización, para ampliar en los tipos de tareas investigativas y proyectos de clase, según su complejidad, que pueden utilizarse en el aula.

Ejemplos de talleres de construcción didáctica:

TALLER 1: Evaluación de competencias (investigativas) en la clase.

OBJETIVOS	PRODUCTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los conceptos básicos relacionados con el enfoque de educación basada en competencias (investigativas). • Reconocer el proceso de gestión didáctica necesario para el logro de ese propósito. • Identificar las competencias investigativas específicas y relacionarlas con las estrategias de evaluación. • Contenidos: • Conceptos básicos: competencia, competencia investigativa, desempeños, evidencias, resultado de aprendizaje. • Actividades: • Trabajo en equipos para definir los conceptos básicos. • Exposición sobre el enfoque de educación basada 	<ul style="list-style-type: none"> • Glosario de conceptos básicos. • Clasificación de situaciones de evaluación.

<p>en competencias (investigativas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de situaciones de evaluación para reconocer el grado de desarrollo de la competencias 	
---	--

TALLER 2: Evaluación de competencias (investigativas) en la clase.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PRODUCTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar tipos de instrumentos evaluativos. • Diseñar en equipo un instrumento de evaluación adecuado para valorar el desarrollo de una o integradamente algunas competencia investigativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos adecuados a la evaluación de competencias: registro anecdótico, escalas, registro de frecuencias, lista de control, matriz de valoración, preguntas clave, etc. • Diseño de instrumento de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de instrumentos de evaluación.
	<p>ACTIVIDADES</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición sobre instrumentos de evaluación. • Diseño en equipos de al menos un instrumento de evaluación 	

A. Trabajo grupal-individual mediante tareas didáctico-investigativas.

CONSIGNA	BIBLIOGRAFÍA A CONSULTAR
<p>Te encuentras diseñando la clase de la asignatura Enfermería Avanzada, unidad temática 4 “Manejo y cuidados a pacientes con intoxicaciones”, el tema “mordedura de serpientes”. Determina qué bibliografía consideras necesaria para que los estudiantes profundicen sobre la temática; y en este caso valoren las regularidades presentes en esos tipos de intoxicación. Enuncia el objetivo de la clase y planifique tareas investigativas donde los estudiantes profundicen sobre la problemática, incluida la gestión bibliográfica y la planificación, ejecución y procesamiento de instrumentos (entrevistas, cuestionarios) con pacientes aquejados. Señala cómo controlarías la ejecución de la tarea orientada.</p>	<p>Cano, M. (2008). La evaluación de competencias en la educación superior. España. Revista currículum y formación del profesorado, 12, 3. http://www.ugr.es/local/recfp/ro/rev123CO L1.pdf</p> <p>De Miguel, M. (Dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES. Madrid. MEC/Universidad de Oviedo. http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidad_ades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf.</p> <p>Fernández, A. (2005). Nuevas metodologías docentes. www.usal.es/~ofeees/nuevasmetodologias/nuevas_metodologias_docentes.doc</p> <p>Maldonado, M. A., Perspectiva, ventajas y requisitos del aprendizaje significativo. http://www.contexto_educativo.com</p>

En cada caso, se les entregará la siguiente guía, de manera tal que puedan estar orientados para el posterior análisis y reflexión:

MOMENTOS DE LA TAREA	PASOS A TENER EN CUENTA	REFLEXIONES QUE SUGIERE EL DOCENTE
Antes de comenzar	Respecto a la tarea	¿Tienen claro lo que deben hacer? ¿Están de acuerdo? ¿Qué consideran que aprenderán con esta tarea? ¿Qué conocimientos necesitan para realizarla? ¿Qué pasos deben seguir? ¿Tienen en cuenta los aspectos de la sesión anterior? ¿Cuáles objetivos, métodos, procedimientos y medios fueron diseñados para la tarea? ¿Cómo controlarán la ejecución?
	Respecto al trabajo en grupo	¿Cómo organizarán el trabajo? ¿Cómo se pondrán de acuerdo en casos de desacuerdos? ¿Cómo resolverán las dudas que surjan?
	Respecto al tiempo	¿Han tenido en cuenta el tiempo que tienen para realizar el trabajo?
Durante la elaboración de la tarea	Presupuestos de partida	¿Cuáles son los presupuestos de partida para gestionar la tarea? ¿Todo el grupo está de acuerdo con ella? En caso negativo ¿Cómo han resuelto las diferencias?
	Sobre la información	¿Han tenido en cuenta la facilidad o dificultad para encontrar la información asignada? ¿Consideran alguna otra de interés y utilidad? Expliquen
	Pasos que hay que seguir para elaborar la tarea	¿Qué criterios didácticos van a seguir para elaborar la tarea atendiendo al objetivo? ¿Cómo van a comprobar que realmente no han olvidado ninguno? ¿Todos los criterios son igual de importantes? ¿Hay alguno prescindible? ¿Qué procedimientos en específico para motivar los estudiantes y lograr procesos reflexivos?
	Análisis de los resultados	¿Qué sugerencias darían que ayuden a analizar la efectividad de la tarea para que sea efectiva?
Al finalizar la tarea	Al finalizar la tarea	¿Está suficientemente clara la tarea para que los estudiantes comprendan lo que deben hacer? ¿Cómo evaluarán la tarea? ¿Con qué instrumentos? ¿Qué harán para realizar la revisión?

Otras técnicas o dinámicas de formación continua:

- B. Exposición de un tema con el objetivo de exponer sobre la formación y desarrollo de competencias investigativo del estudiante universitario en formación desde la clase, y organizada en de la siguiente forma:

1. Reunión previa. El orientador se reúne previamente con expertos para analizar el tema y ver cada cual desde qué punto de vista (psicológico, de la salud, social, etc.) lo va a abordar y se elaborará un plan de exposición.
2. En plenario se presentará a los expertos y se expondrá brevemente el tema que se va a tratar así como el procedimiento que se seguirá.
3. Se le concede la palabra a los expertos para que expongan sus criterios sobre la problemática desde las diversas ciencias o perspectivas que representan.
4. El orientador sintetiza las exposiciones y, desde una perspectiva didáctica, expone cómo lograr el propósito de formar y desarrollar competencias investigativas desde la clase.
5. Terminadas las exposiciones se promueven preguntas a los expositores por parte de los docentes participantes.

C. Trabajo de reflexión colectiva-individual: revisar la propia acción con el objetivo de demostrar las vías y procedimientos que se deben desarrollar en el aula para contribuir a la formación y desarrollo de competencias investigativas, y organizada de manera individual o en pequeños grupos de la siguiente forma:

1. Breve motivación sobre la necesidad de revisar la propia acción en la gestión didáctica de la clase.
2. A cada docente se le entrega una hoja y se le pide reflexionar sobre las acciones desarrolladas para cumplimentar las tareas didáctico-investigativas asignadas (vid infra).
3. Se entrega a los subgrupos el esquema de análisis a ser desarrollado por cada docente.
4. Posteriormente se analizan los resultados en grupo y se llega a consenso.
5. El orientador ofrece el cierre proponiendo acuerdos de actuación para la gestión didáctica de la clase.

D. Acompañamiento o visita *in situ* con los siguientes propósitos:

- Explicar, aclarar o complementar la información relacionada con el acompañamiento pedagógico referido a las actividades que serán desarrolladas con el docente para lograr que este gestione su proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la formación y desarrollo de competencias investigativas.
- Realizar observaciones a clase al docente para identificar y verificar las necesidades de apoyo del docente en el orden teórico y didáctico según se muestra:

MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
OBSERVACIÓN A CLASES	REFLEXIÓN CONJUNTA	RETROALIMENTACIÓN
ÁMBITO FÍSICO, se valora el trabajo en función de un aprendizaje de calidad y en la generación de un clima armónico de trabajo	Se desarrolla un proceso reflexivo con el docente posterior a la observación en	Cada vez que exista la interacción orientador-docente, el primero dejará

<p>en el aula; además, cómo, con la disponibilidad de recursos didácticos y equipamiento, promueve la proactividad en el quehacer educativo tanto del docente como de los estudiantes en función de la formación y desarrollo de las competencias investigativas.</p>	<p>el aula para identificar sus necesidades de apoyo, guía y orientación académica profesional para mejorar la gestión de la clase en función de la formación y desarrollo de competencias investigativas. En este caso, el propósito es socializar y compartir con él o ella lo observado.</p>	<p>un plan de medidas conjuntamente con la orientación de los medios que propiciará una profundización temática y otras acciones a ser desarrolladas (intercambios, comparación de la planeación docente, participación en dinámicas, ejecución de tareas didáctico-investigativas), de manera tal que los aspectos señalados puedan ir comprobándose en acciones posteriores.</p>
<p>ÁMBITO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO, observa cómo fue desarrollada la preparación previa, los recursos didácticos, las tareas asignadas y los recursos educativos de apoyo para su cumplimiento, el control del aprendizaje atendiendo a que se trabaja en función de competencias, los procesos presentes y su manejo en el aula, el desarrollo alcanzado por los estudiantes.</p>		
<p>ÁMBITO ACTUACIÓN DEL DOCENTE, identifica la actitud del mismo hacia sus estudiantes, la manera de organizar las tareas y la clase en sí (recursos didácticos, uso de las Tic, etc.); el manejo del grupo y de las distintas situaciones didácticas que se generan en el aula.</p>		

E. Práctica guiada con el objetivo de ofrecerle al docente opciones didácticas para el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje de las competencias investigativas. Estas opciones incluyen la planificación conjunta de clases (la elaboración coordinada de tareas investigativas y vías de orientación, el desarrollo de procesos reflexivos y de debate), el desarrollo de clases y la retroalimentación, donde nuevamente se valoran aciertos, desaciertos, dificultades en el orden didáctico.

3. Etapa de implementación

El objetivo de esta etapa es formar a los docentes de la carrera a partir de la concreción de las acciones diseñadas en la estrategia según las modalidades establecidas en la fase anterior.

Estas acciones se implementan con un carácter dinámico, en el que el control y autocontrol resultan elementos transversales y sustanciales para cumplimentar el objetivo.

4. La etapa de evaluación de la estrategia

Tiene como objetivo evaluar el dominio alcanzado por los docentes para gestionar didácticamente el proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas desde el proceso enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación de las modalidades de formación. Para ello pueden asignarse, como se hizo en pre-experimento, tareas didáctico-investigativas que el docente soluciona y en plenario realiza una valoración reflexiva sobre sus logros, lo que aún falta, en qué debe profundizar, cómo lograr un mayor nivel de creatividad para la impartición de la materia, cuáles serán sus pasos posteriores, etc.

III. Resultados de la aplicación de la estrategia de formación continua para la gestión didáctica del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas

En el período que media entre el mes de marzo-octubre 2016 fue llevado a cabo un pre-experimento con docentes de la Carrera de Enfermería de la UNESUM. Para ello fueron seleccionados intencionalmente 12 que fueron diagnosticados previamente. Un aspecto importante es que ninguno tenía formación pedagógica de base y; aunque contaban con un prestigio establecido como profesionales de la salud, presentaban limitaciones para la gestión didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para la comprobación de la efectividad de la estrategia de formación continua para la gestión didáctica del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas propuesta se elaboraron, validaron y procesaron varios instrumentos de gran utilidad para el estudio de los desempeños alcanzados por los docentes objeto de atención. Las dimensiones fueron establecidas a partir de la sistematización teórica realizada por la autora, los requerimientos metodológicos para la dirección del proceso de formación continua y la concepción integradora de las modalidades de formación para el cumplimiento del objetivo de la tesis.

Las tres dimensiones integran lo cognitivo, lo instrumental y lo actitudinal, todo ello visto como modo de actuación docente para la gestión didáctica del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas:

1. Planificación de la clase atendiendo a los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura y sus relaciones con una disposición positiva.
2. Ejecución de la clase mediante tareas investigativas en función de las necesidades de aprendizaje.
3. Evaluación y control para valorar los resultados de aprendizaje que se expresan en los modos de actuación dirigidos a la solución científica de problemas.

Para la realización experimental se comprobó el nivel alcanzado por cada docente, a partir de la evaluación integral de las dimensiones e indicadores, para lo cual se elaboraron y aplicaron una encuesta de autovaloración, una prueba pedagógica de entrada y otra de salida para lo cual fue utilizada una escala de apreciación, además de una dinámica de diagnóstico.

El pre-experimento se desarrolló en diferentes fases que se describen a continuación:

La constatación inicial se efectuó en el encuentro planificado en la estrategia, para realizar esta primera medición se aplicó el instrumento que consta en la explicación de la fase de diagnóstico. Los resultados alcanzados por los docentes en la encuesta de autovaloración fueron los siguientes:

- En cuanto a la preparación para lograr planificar una clase en función de la formación y desarrollo de competencias investigativas, 8 (66,66%) la considera baja y el resto, medio. Esto es una realidad no solo en lo que concierne al propósito del artículo pues los currículos se encuentran diseñados desde esa óptica; no obstante, la clase continúa siendo ofrecida desde una perspectiva tradicional.

- Sobre la planificación, ejecución y control de las tareas investigativas en la clase a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, reconocieron en un 91.66% (11) que se encuentran en un nivel muy bajo, debido a que esta concepción no ha sido trabajada para enfocar el proceso enseñanza-aprendizaje desde esa perspectiva.
- Igualmente, el 83,33% planifica, ejecuta y evalúa utilizando instrumentos que, en el más de los casos, privilegia el dominio conceptual de las asignaturas.

En cuanto a los resultados de una prueba de entrada aplicada se llegó cualitativamente a las conclusiones siguientes según la escala de apreciación elaborada:

- Dificultad en la derivación de los objetivos y determinación de los procedimientos, métodos y vías de evaluación más idóneos respecto a las competencias investigativas.
- La elaboración de tareas investigativas donde los estudiantes valoren el cuidado de los pacientes, las acciones que se desarrollan y las opiniones al respecto.
- Dificultades para orientar la elaboración de instrumentos investigativos a partir de la creación de condiciones previas en los estudiantes, los procesos reflexivos y orientación de acciones que garanticen el objetivo.
- Desconocimiento de las diversas vías para la evaluación y el control de las tareas investigativas teniendo en cuenta los desempeños específicos para el cumplimiento de la tarea.
- Se evidencian pocos fundamentos teóricos y didácticos para la planificación, ejecución y control de la tarea investigativa, así como deficiencias didácticas en la demostración práctica de la tarea investigativa diseñada.

En la dinámica de diagnóstico se pudieron en evidencia diversos intereses y necesidades de los docentes, los cuales se sintetizan en: La gestión didáctica de la clase a partir de las exigencias contemporáneas de la educación superior; y las vías para la planificación, ejecución y evaluación y control de las tareas investigativas.

En esta etapa experimental un docente fue evaluado de medio; 4 de bajo y el resto de muy bajo.

Previo a la implementación de la estrategia se realizó una reunión de coordinación con los directivos de la Carrera de Enfermería, el cual ya se encontraba parcialmente identificado con el proceso de investigación desde la etapa de diagnóstico y fueron consultados en el proceso de elaboración de la estrategia, para conocer sus opiniones respecto a las acciones planificadas, horarios, condiciones y compromisos; por lo que en ese encuentro todos coincidieron con la importancia de las acciones diseñadas, pero que ello no afectará las actividades planificadas en el proceso de formación del profesional.

El diseño de una tarea investigativa y una demostración argumentada de la misma por parte de los docentes constituyó la evaluación final del proceso, de lo cual manifestaron las acciones futuras de aprendizaje didáctico para continuar el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

En la constatación final se aplicó el instrumento de salida y un cuestionario tipo Likert a todos los docentes sometidos a la experimentación. Los resultados obtenidos permitieron realizar las siguientes consideraciones:

Para el diseño de la tarea correspondiente a la clase de la unidad temática “manejo y cuidado de pacientes en estado crítico”; el tema “criterio de ingreso a pacientes en la unidad de cuidados intensivos” se pusieron de manifiesto los siguientes resultados:

- Formulación adecuada de los componentes el proceso y una concepción más clara del proceso de control del aprendizaje.
- La planificación y ejecución de la tarea investigativa pudo de relieve una mejor organización para el trabajo colaborativo, así como procedimientos que propician la reflexión de los estudiantes.
- Existió una adecuada orientación para que los estudiantes gestionaran información con el uso de las Tic acerca de las vías e instrumentos que podían utilizar para recabar la información solicitada; así como un adecuado apoyo para su elaboración.
- Fueron diseñados variados instrumentos de valoración de la competencia objeto de atención.
- Los argumentos utilizados tanto para la gestión didáctica de la clase convencieron, aunque aún deben profundizar un tanto más en los fundamentos teóricos previos a la clase.
- Se evidenció, al menos una tendencia al logro de la transformación de la dinámica de la clase.
- En su mayoría, señalaron acciones futuras y vías de autoformación, lo cual propicia teóricamente una continuidad a la labor desarrollada.

En esta fase fueron evaluados de alto 4 docentes y 8 de medio; no existió ninguno evaluado en las categorías de muy alto, bajo o muy bajo; no obstante, comparados los resultados con la de la prueba de entrega, los mismos pueden catalogarse de halagüeños.

Para sustentar los resultados obtenidos y descritos hasta aquí, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon del paquete estadístico SPSS, versión 11.5.1. Al comparar los resultados obtenidos por los docentes en ambas constataciones y con la aplicación referida prueba de hipótesis se aprecia el avance en el nivel de preparación del docente para gestionar didácticamente el proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas, porque ningún docente se mantuvo en el nivel bajo después de la aplicación de la estrategia; la casi totalidad avanzó con respecto a la constatación inicial. Se demuestran que existen diferencias significativas entre los valores de los indicadores antes y después del pre-experimento con un nivel de significación de 0.00.

En cuanto al cuestionario tipo Likert para conocer el grado de satisfacción de los docentes se tiene que consideran que, antes de comenzar la experimentación su conocimiento sobre la gestión didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje en función de la formación y desarrollo de competencias investigativas estaba entre los rangos 2 y 3; teniendo en cuenta también que en ella participaron docentes no formados en el área pedagógica. Igualmente, en una proporción entre los rangos 3 y 4 observan válido la generalización a otras asignaturas, todo lo cual cualifica activamente el proceso.

Conclusiones

- La estrategia de formación continua propuesta se orienta a la satisfacción de las necesidades actuales de la superación de los docentes universitarios desde una posición que tome en consideración las características del presente siglo donde, la gestión didáctica de las competencias investigativas es esencial.
- Los ejemplos de vías, tareas didáctico-investigativas, dinámicas y otras modalidades que se muestran pueden constituir alternativas para la concepción tanto del proceso de formación continua así como para el proceso de control y evaluación del mismo.
- La fase experimental demostró la factibilidad de lograr un trabajo integrado e interdisciplinario, en función de la formación continua para a gestión didáctica del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas y para el logro de consensos de actuación desde diversas perspectivas. Su materialización coadyuvó además a la preparación de los docentes y a ganar claridad en la coherencia de los diversos componentes didácticos presentes en la clase.

Entregado: abril 2017

Aprobado: junio 2017

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2002). *Investigación y formación docente. Interrogantes sobre la educación pública*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Laborde Editor.
- Alfonso, A. (2005). *Los proyectos investigativos preprofesionales (PIP), una vía para el desarrollo del trabajo científico investigativo de los estudiantes de las carreras pedagógicas*. Tesis doctoral. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca", Pinar del Río, Cuba. Tomado de: <https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/1839>
- Alvarado, M. & Rosario, V.M. (2011). La práctica reflexiva como elemento clave para la evaluación de las competencias docentes orientadas hacia un nuevo modelo de formación permanente. En *Modelos institucionales de formación permanente* (pp. 728-744). *ActasIII Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2011. Tomado de: http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf
- Borges, J. (2006). *Modelo de gestión del postgrado a distancia*. Santiago de Cuba: Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País".
- Calzado, D. (2004). *Un Modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor*. La Habana: Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Díaz, A. (2013). *Metodología desarrolladora de diseño curricular centrada en el componente laboral e investigativo para la carrera de ingeniería en ciencias informáticas*. Camagüey: Tesis doctoral. Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz".

- Díaz, E. M. & Castillo, J.C (2011). La formación del profesorado como transformación y desafío para la universidad del futuro. En Modelos institucionales de formación permanente (pp. 691-700). Actas III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona 5, 6 y 7 de septiembre de 2011. Tomado de: http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf
- Durán de Villalobos, M. M. (2002). Marco epistemológico de la enfermería. *Aquichán*, 2 (1) ,17-18. Tomado de: <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/17/34>
- Escudero, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, contenidos y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 34, 133-157.
- González, E. (2014). *Despliegue de la calidad en la gestión de procesos sustantivos de instituciones de educación superior cubanas*. Tesis doctoral inédita. Universidad Central de las Villas, Santa Clara.
- Machado; E.; Montes de Oca, N. & Mena, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, XIII (1), 156-180.
- Machado, E. & Montes de Oca, N. (2009^a). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9(1). Tomado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100002&lng=es&tlng=es
- Machado; E. & Montes de Oca, N. (2009^b). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: la solución de problemas profesionales. *Humanidades Médicas*, 9(2). Tomado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000200002&lng=es&tlng=es.
- Machado; E. & Montes de Oca, N. (2009^c). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: la solución de problemas y el eslabón gestionar información. *Humanidades Médicas*, 9(2). Tomado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000200003&lng=es&tlng=es.
- Machado; E. & Montes de Oca, N. (2009^d). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: ABSTI. *Humanidades Médicas*, 9(3) Tomado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202009000300003&lng=es&tlng=es.
- Machado; E. & Montes de Oca, N. (2009^e). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: otros eslabones de la habilidad solucionar problemas. *Humanidades Médicas*, 9(3). Tomado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000300002&lng=es&tlng=es.
- Machado, E. (2017). *La enseñanza y el aprendizaje de la investigación como modo de actuación en la universidad*. [En preparación]
- Montes de Oca, N., & Machado, E. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo. *Humanidades Médicas*, 9(1). Tomado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100003&lng=es&tlng=pt.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.

- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* España: Graó.
- Tünnermann, C. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección Inaugural del Año Académico 2011. *Universidad Centroamericana, Managua, Nicaragua*. Tomado de: http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/ponencia_carlos_tunnermann_berheim.pdf
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción en Conferencia Mundial sobre la Educación*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009. Tomado de: <http://www.unesco.org/education/es/sector>
- Vázquez, A., & Manassero-Mas M. A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 247-271. Tomado de: <http://www.apac-eureka.org/revista>
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación
- Vigotsky, L. (1997). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007^a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007^b). Planes de formación del profesorado universitario. Encuentro ANECA sobre la evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias. Tomado de: http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_09_zabalza.pdf
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. La cuestión universitaria. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. Tomado de: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin5/pdfs/LCU5-7.pdf