

Prácticas pedagógicas y aprendizaje: transmisión o construcción del conocimiento en enfermería¹

Claudia María Moreno Mojica², Julián Andrés Barragán Becerra³

Resumen

Introducción: la formación de profesionales de enfermería ha transitado por enfoques pedagógicos diversos y fundamentado en prácticas que requieren ser evaluadas. **Objetivo:** la investigación tuvo como objetivo, identificar las prácticas pedagógicas enmarcadas dentro de un modelo constructivista que tienen los docentes de un programa de enfermería en Boyacá y su posible relación con los procesos de aprendizaje, percibidos por los estudiantes. **Materiales y métodos:** se realizó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico a partir del método de caso único; la recolección de la información se hizo a través de la cartografía social pedagógica con la construcción de dieciocho mapas por un grupo de 64 estudiantes, el análisis se realizó desde el abordaje de Colaizzi. **Resultados:** surgieron categorías y

subcategorías deductivas desde lo propuesto por Lev Vygotski: andamiaje (entorno, estudiante – maestro, compañeros), Instrumentos mediadores (relaciones, metodología) y zona de desarrollo próximo (enseñanza – aprendizaje). **Conclusiones:** se concluye que no se encuentra diversidad de prácticas pedagógicas, ya que confluyen en el modelo tradicional de transmisión de conocimiento, que incide sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes con el uso de metodologías convencionales y verticales, que minimizan la diversidad de las prácticas fundamentadas en el cumplimiento de contenidos temáticos, trabajos, tareas, evaluaciones y horarios inflexibles que no permiten el bienestar e impiden la construcción, transformación y relación del conocimiento.

Palabras clave: práctica docente, pedagogía, proceso de aprendizaje, enfermera- enfermero.

1 Artículo original derivado del proyecto: Construcción del conocimiento: un abordaje disciplinar en investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, ejecutado entre enero y diciembre de 2017; Grupo de investigación Gestión y Calidad en Enfermería. Financiado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

2 Magíster en Pedagogía Universidad Santo Tomás. Magíster en Enfermería Universidad de la Sabana. Institución donde Trabaja / Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Docente, correo: claudiamaria.moreno@uptc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1463-1546> . Boyacá – Tunja 2016- 2017

3 Doctor en educación Universidad de la Salle Costa Rica, Magíster en Enfermería Universidad Nacional. Institución donde Trabaja / Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Docente, correo: julian.barragan@uptc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6132-8558>

Autor para Correspondencia: Claudia María Moreno Mojica, correo: claudiamaria.moreno@uptc.edu.co

Recibido: 11/02/2019 Aceptado: 20/11/2020

Pedagogical practices and learning: transmission or construction of knowledge in nursing

Abstract

Introduction: the training of nursing professionals has passed through different pedagogical approaches and based on practices that need to be evaluated. **Objective:** the objective of the research was to identify the pedagogical practices framed within a constructivist model that the teachers of a nursing program in Boyacá have and their possible relationship with the learning processes, perceived by the students. **Materials and methods:** a qualitative study with a phenomenological approach was carried out from the single case method; the collection of information was done through pedagogical social cartography with the construction of eighteen maps by a group of 64 students, the analysis was carried out from the Colaizzi approach. **Results:** deductive categories and sub-categories emerged from what was proposed by Lev Vygotski: Scaffolding (environment, student–teacher, classmates), Mediating instruments (relationships, methodology) and zone of proximal development (teaching–learning). **Conclusions:** it's concluded that there is no diversity of pedagogical practices, since they converge in the traditional model of knowledge transmission, which affects the learning processes of students with the use of conventional and vertical methodologies, which minimize the diversity of grounded practices in the fulfillment of thematic contents, works, tasks, evaluations and inflexible schedules that do not allow well-being and prevent the construction, transformation and relationship of knowledge.

Keywords: teaching practice, pedagogy, learning process, nurse.

Práticas pedagógicas e aprendizagem: transmissão ou construção do conhecimento em enfermagem

Resumo

Introdução: a formação dos profissionais de enfermagem tem passado por diversas abordagens pedagógicas e com base em práticas que precisam ser avaliadas. **Objetivo:** o objetivo da pesquisa foi identificar as práticas pedagógicas enquadradas dentro de um modelo construtivista que os professores de um curso de enfermagem de Boyacá tem e sua possível relação com os processos de aprendizagem, percebidos pelos alunos. **Materiais e métodos:** foi realizado um estudo qualitativo com abordagem fenomenológica a partir do método de caso único; a coleta das informações foi feita por meio de cartografia social pedagógica com a construção de dezoito mapas por um grupo de 64 alunos, a análise foi realizada a partir do enfoque Colaizzi. **Resultados:** as categorias e subcategorias dedutivas emergiram do proposto por Lev Vygotski: Andaime (ambiente, aluno–professor, colegas), Instrumentos mediadores (relações, metodologia) e zona de desenvolvimento proximal (ensino–aprendizagem). **Conclusões:** Conclui-se que não há diversidade de práticas pedagógicas, uma vez que convergem no modelo tradicional de transmissão de conhecimento, que afeta os processos de aprendizagem dos alunos com a utilização de metodologias convencionais e verticais, que minimizam a diversidade de práticas fundamentadas. no cumprimento de conteúdos temáticos, obras, tarefas, avaliações e cronogramas inflexíveis que não permitem o bem-estar e impedem a construção, transformação e relação do conhecimento.

Palavras-chave: prática docente, pedagogia, processo de aprendizagem, enfermeiro.

Introducción

Las prácticas pedagógicas en el constructivismo son la concepción del quehacer docente como praxis donde el maestro acompaña al estudiante como agente de cambio social en la construcción del conocimiento, mediante el análisis, comprensión, interpretación, transformación e intervención de problemas de la comunidad de la cual hace parte Ramírez & Chávez, 2012). Para la formación integral y humanista que plantea la educación de enfermería, constituye un reto al cambio del modelo pedagógico tradicional conductista que ha estado vigente por más de un siglo, sustentado a partir del paradigma positivista, que no responde a las necesidades del ser holístico que se quiere formar (Noreña, Alcaraz, Amador & Ramos, 2013).

Para Araújo et al (2011) el transitar de enfermería entre modelos, lleva al docente a reformular sus proyectos académicos educativos en la enseñanza – aprendizaje desde el constructivismo, como un camino que deslegitima la transmisión de conocimientos, y estimule en el estudiante la creatividad y la comprensión del entorno propio y de aquel en donde brinda cuidado, desde la construcción de propuestas e intervenciones que mejoren e impacten la calidad de vida de la comunidad, más allá del cumplimiento de guías, normas y realización de procedimientos estandarizados.

Promover prácticas coherentes con nuevos modelos pedagógicos, requiere procesos continuos de reflexión pedagógica, que generen acciones y trasladen el proyecto académico educativo al entorno inmediato, en donde se construye conocimiento y se forman nuevas actitudes académicas, personales, sociales y ciudadanas, desde la problematización, reflexión y proposición de acuerdo con lo propuesto por López, Cardó & Moreno (2011).

De lo contrario, los programas de enfermería presentan una discrepancia entre el modelo crítico – constructivista que promueve, y las prácticas convencionales y verticales, bajo modelos de secuencia tradicional que se prolongan dentro de la concepción de una educación bancaria inacabable.

Un programa de enfermería en Boyacá tiene como objetivo, la formación integral de profesionales, líderes de cuidado de enfermería, por medio de un currículo que entiende el proceso de formación profesional como:

un hacer permanente, que se caracteriza por ser consciente, holístico, dialéctico, flexible, complejo y configuracional, resultado de acciones investigativas y evaluativas simultáneas, que se dan a través de un tejido de conocimientos, habilidades, actitudes y valores desde donde se propicia y desarrolla de manera integral el ser, el saber y el hacer, por medio de un modelo constructivista holístico configuracional propuesto por Homero Calixto Fuentes González y Galo Adán Clavijo, que concreta las competencias del futuro profesional, (PAE, 2010, p.34).

El constructivismo plantea que “el conocimiento no es el resultado de una copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente” (Serrano & Pons, 2011, p. 11). Para Fuentes y Álvarez (2001), el modelo holístico y configuracional de la dialéctica, integra el enfoque constructivista e histórico cultural, en donde la posición epistemológica es la relación entre el proceso consciente, holístico, dialéctico que se configura a través de las relaciones significativas, donde los maestros tienen una intencionalidad sobre el desarrollo del proyecto social del ser humano en formación. Esta consideración orienta la didáctica hacia la búsqueda de estrategias que promuevan

la concientización del estudiante sobre su proceso integral de aprendizaje, llevándolo a la “participación creadora y responsable de su vida social, crecimiento permanente como persona comprometida con su bienestar y el de los demás, apropiación significativa de los contenidos, disposición al esfuerzo intelectual, reflexión, problematización, búsqueda activa de conocimiento, autorregulación y responsabilidad” (p.3)

Agramonte, Mena, Fernández, Martínez & Leiva (2006) proponen el enfoque histórico cultural y de la actividad en la formación del profesional de enfermería, como una tendencia en donde el aprendizaje del estudiante guarda relación con el contexto que lo rodea, para lo cual sustentan el enfoque en la teoría de Vygotsky desde su concepto de zona de desarrollo próximo, a partir del cual, el estudiante tiene la posibilidad de aprender solo o en compañía del docente, quien es mediador de la actividad cognoscitiva al brindar las herramientas, condiciones y posibilidades para que se construya el aprendizaje como un fin social y el desarrollo de un ser con capacidades emocionales, afectivas, creativas y cognitivas, entre otras.

Con base en lo anterior, surgió el propósito de identificar las prácticas pedagógicas enmarcadas dentro de un modelo constructivista que tienen los docentes de un programa de enfermería en Boyacá y su posible relación con los procesos de aprendizaje, percibidos por los estudiantes.

Materiales y métodos

Investigación de abordaje cualitativo bajo una perspectiva fenomenológica que emplea metodológicamente el estudio de caso único; la recolección de información se realizó a partir de la cartografía social pedagógica como técnica, en donde el investigador acompaña al grupo en

la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, mediante el levantamiento de un mapa cartográfico en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en dicho territorio: aula y universidad (Barragán, 2016), (Castillo & Vásquez, 2003)

El protocolo para el desarrollo de la cartografía social pedagógica se realizó con base en la propuesta de Barragán y Amador (2014): de la siguiente manera: a) selección del tipo de problemática: ¿Cómo las prácticas docentes enmarcadas dentro de un modelo constructivista inciden en el proceso de aprendizaje del estudiante de enfermería?; b) selección del tipo de mapa: se propuso la realización mapas temáticos y colectivos, así como vínculos y transformaciones del territorio; c) grupos de trabajo de cinco personas; d) acuerdo de convenciones: los grupos definieron a partir del fenómeno de estudio y de los elementos principales a abordar, el uso de la iconografía y/o la pictogramación; e) elaboración y explicación del mapa: los dieciocho grupos elaboraron los mapas y al finalizar consignaron por escrito la reflexión e interpretación, luego se realizó un circuito de exposición en una sala de mapeo; f) acuerdos de transformación: con el mapa socializado, cada grupo planteó soluciones viables al fenómeno de estudio desde el fortalecer o reestructurar las prácticas; g) análisis de los mapas y memoria de la cartografía: a partir de la actividad, el investigador realizó la lectura crítica de lo sucedido, a partir de las convenciones, los mapas, los registros escritos y lo expresado oralmente por los grupos.

De esta manera, se desarrollaron cinco talleres entre septiembre del 2016 y mayo del 2017, en donde participaron 64 estudiantes que cursaban el ciclo profesional entre el tercer y noveno semestre como criterio de inclusión. El análisis de datos cualitativos implicó un proceso de estructuración de la información obtenida a

partir de los participantes; para esto se utilizó el abordaje fenomenológico de Colaizzi, como método constructivo que combina la generación de categorías deductivas a partir del proceso de codificación, permite generar ideas y ampliar marcos conceptuales como la teoría de Vygotsky, a través de los siguientes pasos (Jaramillo & Aguirre, 2012):

- Transcripción de las rejillas de observación, audios y material escrito de los talleres de cartografía.
- Lectura de la rejilla de observación y de todas las descripciones orales y escritas de los participantes, con el fin de tener un sentimiento frente a ellas. (Jaramillo & Aguirre, 2012).
- La relectura de las transcripciones permitió extraer enunciados significativos y temas, que se subrayaron y se consignaron en la matriz de análisis, permitiendo encontrar interpretaciones a partir de códigos que establecieron la codificación correspondiente a los grupos de estudiantes participantes en la CSP, quienes se identificaron con un número consecutivo de acuerdo a número del taller (01, 02, 03, 04, 5,) del que hicieron parte; seguido de la asignación numérica del semestre al que correspondía cada grupo (03, 05, 06, 07, 09) de tercer a noveno semestre, y finalizando con la asignación numérica del mapa (1, 2, 3...18), (ejemplo (04.09.01)).
- Los temas se reunieron en grupos que aportaban significados parecidos en una experiencia similar; se buscaron semejanzas o relaciones entre sí y con ellas, se elaboraron conceptos que permitieron interpretar los datos al tener en cuenta el contexto en el cual

ocurrió el fenómeno y constituir así la categorización.

- La integración de los pasos anteriores lleva a la descripción e interpretación exhaustiva y precisa en cuanto lo es posible del fenómeno de estudio.
- La Interpretación acerca de cómo las prácticas pedagógicas enmarcadas dentro de un modelo constructivista inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería. Este aspecto cumple con el paso final propuesto por Colaizzi respecto al rigor metodológico en los que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: la credibilidad, al realizar una verificación de la información obtenida con quince de los participantes que representan cada uno de los grupos, se preguntó si la descripción e interpretación realizada correspondía al experiencia descrita por ellos; las observaciones hechas fueron mínimas y puntuales y se tuvieron en cuenta para la interpretación final. La auditabilidad o conformabilidad, mediante el marco de diseño del estudio, el cual describe detalladamente paso a paso de su realización, anexando los soportes de cada fase del análisis de los datos. La reflexividad: fue orientada con la participación de un experto, con quien se sostuvo una amplia y extensa discusión sobre los hallazgos, conclusiones y análisis de los datos a partir de la triangulación como proceso de validación que permite la contratación de datos entre diferentes métodos y participantes (Prado & colaboradores, 2013).
- Para los aspectos éticos se contó con la autorización de la institución y se ejerció el respeto por la autonomía y confidencialidad, por medio de la participación voluntaria de los

estudiantes en la investigación a través del diligenciamiento del consentimiento informado tras conocer en forma clara el objetivo, metodología y alcance de la misma, según lo establecido en el Código deontológico de enfermería en Colombia (Ley 911, 2004).

Resultados

A continuación, se presentan las categorías: andamiaje, instrumentos mediadores y zona de desarrollo próximo, que surgieron deductivamente desde lo propuesto por Vygotski y el modelo holístico y configuracional de un programa en el departamento de Boyacá, así como las subcategorías emergentes a partir del análisis y memoria cartografía de dieciocho mapas. Se identificaron las prácticas pedagógicas de los docentes y su posible relación con los aprendizajes percibidos por los estudiantes, como lo presenta la tabla 1:

Tabla 1: Categorías y subcategorías.

Categoría	Subcategoría
Andamiaje: una interacción por construir y mantener	<ul style="list-style-type: none"> Entorno Estudiante y Maestro Compañeros
Instrumentos Mediadores: hacia un camino reflexivo, crítico y con significado	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones Metodología
Zona de Desarrollo Próximo: Una realidad por transformar, la construcción conjunta e individual del ser humano	<ul style="list-style-type: none"> Enseñanza Aprendizaje

Fuente: elaborada por los autores, 2017

Andamiaje: una interacción por construir y mantener

Según Sulle & Celoto (2013) el andamiaje hace referencia a una situación de interacción

e intercambio social, entre un sujeto experto con un grado mayor de experiencia y un principiante en relación al nuevo conocimiento, al que se espera acceder con ayuda de los mediadores de herramientas y signos, hasta construir e interiorizar gradualmente los nuevos aprendizajes de forma autónoma e independiente; se tiene como fin, volver al principiante un experto, donde confluyen las siguientes subcategorías emergentes: entorno, estudiante y maestro, y compañeros.

Entorno

Para Delmastro (2008) El andamiaje constituye “una estructura provisional, aportada por el docente o los pares más capacitados, que sirve de apoyo al estudiante en la construcción de los nuevos aprendizajes”, generándose en el salón como entorno social inmediato (p.203). Desde la cartografía (CSP) se construyen dieciocho mapas, doce de tipo temático y seis de tipo colectivo, donde el territorio existencial fue el salón de clase, como entorno social inmediato sobre el que los estudiantes plasmaron las percepciones que tienen sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y su posible relación con el aprendizaje.

Fotografía N 1. Mapa Temático: The Nursing Circus.



Fuente: Estudiantes Escuela de Enfermería UPTC, Moreno & Barragán, 2017

Desde la naturaleza icónica de la imagen y el nombre que connota cada entorno inmediato, se observa que los estudiantes extrapolaron el territorio físico como el salón de clase, a un territorio existencial que constituye la subjetividad entre las tensiones de poder de las prácticas pedagógicas de los docentes y las lógicas de resistencia del proceso de aprendizaje de los estudiantes, que evidencia un predominio de comprensión del entorno, desde la construcción y vivencia colectiva de los mismos (Barragán 2016).

Es así como desde la noción de entorno inmediato del grupo de estudiantes, se identifica el lugar donde se realiza el ejercicio cotidiano del docente, que transita entre una cárcel, cuadrilátero de boxeo, campo de guerra, bosque embrujado, selva, jungla, océano, criadero, video juegos, biblioteca y cadena de errores; que son coherentes con lo propuesto por Cazzato (2007) desde donde se llevan a legitimar la disciplina como una posible práctica normativa y pedagógica, sobre la que se regula el aprendizaje y el comportamiento en el salón de clases.

Se encontraron las siguientes representaciones de entorno inmediato para los grupos de estudiantes de tercer, quinto, séptimo y noveno semestre:

“El salón lo representamos como un infierno “dulce infierno”; la entrada al infierno representa el cielo y las expectativas al entrar a estudiar, pero luego cuando llegamos a tercero cruzamos la puerta y está el infierno.... guajajajaja” (05.03.01); “Quisimos representar el salón de clase como una carpa de circo, como un espectáculo como un show” (01.05.1);

“Nosotros llamamos al salón juegos del hambre, porque ha sido una pelea constante, y siete porque llevamos siete semestres en la misma cosa. Lo mejor está por comenzar, representa cuando salgamos a trabajar” (03.07.05); “El Cementerio representa el salón de clase de ultratumba, entramos por la puerta principal la cual enmarca el límite entre lo que somos y lo que debemos ser” (04.09.01).

Estudiante y Maestro.

Para Vygotski (2001), el estudiante debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista activo de las múltiples interacciones en que se involucran a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Para la formación en enfermería es un copartícipe de las actividades, quien es visto como un ser único con conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que le permiten el desarrollo de su actuación profesional y personal, desde la práctica clínica y su vida diaria (Moya & Sandín, 2006).

Desde el proceso de aprendizaje, Vygotski (citado por Carrera, Mazzarella, 2001) define el maestro como un adulto significativo y mediador que acompaña al estudiante en la construcción del conocimiento, en donde actúa como un ser de cuidado y aprendiz, que permite y conduce al estudiante a crecer a su propio ritmo desde el desarrollo de la imaginación, creatividad, sensibilidad y seguridad (Carrera & Mazzarella, 2001) (Waldow, 2009). A partir la CSP, emerge la figura del estudiante y el maestro, para lo que se presenta los mapas “dulce infierno” (Fotografía N2) y “El Cementerio” (Fotografía N3), que representan la percepción de estudiantes de tercero y noveno semestre:

Fotografía N 2-3. Mapa Colectivo: Dulce Infierno y Mapa Temático: El Cementerio



Fuente: Estudiantes Enfermería. Moreno & Barragán, 2017

El mapa colectivo “dulce infierno” representa el salón de clase como el territorio existencial; desde su contenido se encuentra el indicador docente al lado superior izquierdo con el cartel amarillo sobre el que han dibujado lo que simboliza para el grupo “el diablo”, junto a este las iconografías de un rostro con cara alegre y enfurecida que lleva la descripción “la actitud de los docentes afecta a los estudiantes”.

De estas imágenes parte la línea de unión como una flecha en color verde entre el docente, el aprendizaje, trabajos y tareas, contenidos temáticos, evaluación, enseñanza y metodologías, que rodean al estudiante representado por el pictograma de marioneta junto al que han escrito “help me” y definido con el siguiente relato: “ante el profesor el estudiante es una marioneta que necesita ser manejada”; de igual forma se encuentran líneas de conflicto y consecuencia entre los actores. Desde lo expuesto por el grupo de tercer semestre se encuentra la siguiente percepción de estudiante y maestro: “El profesor es el diablo quien gobierna el infierno, su carácter varía y por esto es que trata a sus estudiantes de distintas maneras, quien es visto como una marioneta que tiene que enfrentar muchas circunstancias solo, que hace que el camino se vaya dificultando y que todo el proceso de aprendizaje se convierta en un infierno” (05.03.18)

El mapa temático “El Cementerio”: clases de ultratumba de noveno semestre, representa al docente como la muerte, quien se encuentra al frente de los estudiantes que son las tumbas y los zombis; esta imagen de profesor se observa con un mayor tamaño que las demás, y es de él que emergen las líneas de ruptura y consecuencia hacia convenciones como los mismos estudiantes, metodologías, aprendizaje, trabajos y tareas, contenidos temáticos, enseñanza y compañeros; lo que cobra sentido desde lo expuesto por el grupo: “La muerte representa al docente, quien decide quien continua y quien no; también encontramos las tumbas que representan los estudiantes consumidos por el sistema, y el zombi que es el estudiante reflexivo que busca nuevas oportunidades y que no está de acuerdo con el sistema tradicional del docente, quien lo cohibe junto a sus mismos compañeros que son los cuervos” (04.09.15)

El andamiaje enfatiza en la actividad mediadora del docente, quien continúa con una idea de rol y estudiante igual o similar a la concepción tradicional, que desde la autoridad y el poder enseña, entrega, y transmite los conocimientos a un ser que los recibe acrítica y pasivamente; que lleva a abolir la estructura de “andamio como estructura provisional”, donde el docente crea acciones de ayuda pedagógica que reconocen la singularidad de cada ser, sobre las que establece estrategias de

apoyo y acompañamiento durante el desarrollo de nuevos conocimientos, hasta lograr que el estudiante los construya y realice de forma autónoma (Delmastro, 2008).

Compañeros.

El andamiaje no solo depende del docente, sino también de la interacción con pares o compañeros con experiencias diversas, que brindan apoyo en la realización actividades y tareas que normalmente no puede realizar el estudiante por sí mismo, dada su singularidad, necesidades y actual estado de conocimiento. Según Vygotski (citado por Carrera, Mazzarella, Clemen, 2001) la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores, promueve los procesos interpsicológicos que ponen en marcha el desarrollo del aprendizaje autónomo e independiente.

Desde lo cartografiado surge la figura de compañero, que desdice con lo expuesto por Visgosky; en el mapa temático “La Cárcel”, que representa el territorio existencial en donde se da el proceso de aprendizaje desde las prácticas pedagógicas del docente, quien es representado como el guardián del prisionero “que no puede hacer nada y si lo hace es castigado”; se encuentra los compañeros con las convenciones de “preso y cuchillo”, que cobra sentido con lo expuesto por el grupo: “los compañeros los representamos con un cuchillo, así como en la cárcel hay de todo, unos compañeros reflejan envidia y quieren pisotear al otro, y también hay algunos presos iguales que son solidarios” (01.03.4)

El mapa temático “La Selva, Manigua del saber”, desde la interpretación lingüística representa el escenario en donde se lleva el proceso de aprendizaje como un lugar de doble significado, según la definición de la real academia de la lengua (2015) es aquel “bosque tropical pantanoso e impenetrable” desde lo

selvático, y “abundancia desordenada de algo, confusión, cuestión intrincada” (19); desde las prácticas pedagógicas. En esta manigua el docente es representado como un León “que con su garra controla todo”, el estudiante y sus compañeros son hienas que “espera comer la carroña que le deja la Leona”, y entre ellos existen líneas de ruptura, ya que su relación “se basa en envidia y egoísmo, y nunca en trabajo en equipo” (03.07.13)

Para Vanegas et al. (2007), los comportamientos y actitudes que reconocen los estudiantes de enfermería como importantes para la construcción de su identidad profesional son el compañerismo, la sencillez, buenas relaciones interpersonales y calidez humana; que serán herramientas que les permitirán construir y aplicar intervenciones de enfermería en contextos y realidades sociales, donde los individuos, las familias y los colectivos viven y se desarrollan.

Instrumentos Mediadores: hacia un camino reflexivo, crítico y con significado

El ser humano logra transformar la realidad inmediata a través de la mediación “acción intencional que, usando los recursos pertinentes, produce los cambios necesarios para conseguir los fines que pretendemos cuando interaccionamos” (Fuentes citado por Ramírez & Chávez, 2012), a partir de símbolos y herramientas que Vygotsky (2001) definió como instrumentos que posibilitan la construcción, transformación y relación del conocimiento, que genera la persona dentro de un proceso social. La categoría instrumentos mediadores, está conformada por las siguientes subcategorías emergentes: relaciones y metodología.

Relaciones.

Los símbolos son el conjunto de signos que utiliza el mismo sujeto para hacer propios

los estímulos, en un medio de relaciones e influencia social que puede transformar el comportamiento, la conducta y cognición del sujeto, durante interacciones en las que se establece el intercambio lingüístico (Vygotski, 2001). A continuación, se presenta la percepción que los estudiantes tienen de “relaciones” comprendidas como un conjunto de signos que permiten la comunicación entre docente, estudiantes y pares, sus modos de producción, funcionamiento y recepción (semiótica) (Real academia de la lengua española, 2015), desde donde el proceso de aprendizaje adquiere una connotación y significado que favorece u obstaculiza su desarrollo.

En el mapa colectivo cadena de errores (Fotografía N 4) el docente, desde la naturaleza icónica, es una marioneta y una cara molesta que “enajena la mente del estudiante”, quien es un ser pasivo “moldeado por el profesor”. El indicador “relaciones” se encuentra al lado superior izquierdo como un eslabón de la cadena, con pictogramas donde el docente que transmite a los estudiantes desde “relaciones tediosas”.

Fotografía N 4. Mapa Colectivo: Cadena de errores



Fuente: estudiantes Enfermería. Moreno & Barragán, 2017

Desde lo expuesto por el grupo de estudiantes se encuentra la siguiente percepción de

relaciones: “son tediosas ya que cuando un estudiante quiere dar su punto de vista u opinión el profesor lo reprime mediante la nota, así que se hace lo que él dice, lo que el impone y ... pues con los compañeros las relaciones se construyen con unos desde la amistad, pero hay otros que siguen el discurso del docente, que aliena” (03.07.9)

Para Sánchez (citado por Vergel, 2014) “el sujeto enunciador, intérprete y negociador, el sujeto deliberante, dialógico se construye como tal, en tanto se integra en las distintas redes de significado que constituyen el tejido social” (p, 66); que desde las prácticas de los docentes de enfermería se continúan gestando en el conductismo, donde el docente determina como una forma social y de interacción la manera en que debe comportarse el estudiante “quien mira, escucha y contesta preguntas y a veces aprende, desde una actitud de evitación o evasión”, García et al (2011, p.4) que es coherente con la percepción de los estudiantes: “para el docente las relaciones con nosotros son iguales aun con la diversidad de aprendizajes, ejemplo yo aprendo de forma práctica, pero él aprende de memoria, pero igual no importa todos deben aprender de memoria y ya... eso es lo que él siempre dice... y nosotros ni opinamos” (01.03.2).

Metodología.

Las herramientas se relacionan con los distintos modos en que se desarrolla la actividad humana, a partir del tránsito de funciones mentales inferiores a superiores, que se adquieren a través de la interacción social. Estas se encuentran externamente orientadas y dependen de la cultura en la que se desenvuelve el estudiante, donde interactúa con los signos como instrumentos mediadores del proceso de aprendizaje (Vygotski, 2001).

Las herramientas fueron consideradas por los estudiantes, como la metodología que

los docentes utilizan dentro del proceso de enseñanza: horarios, contenidos temáticos, trabajos y tareas que les permitirán transitar hacia al aprendizaje; y que desde la memoria cartográfica fue representada por los grupos como: “tienen una sola metodología impuesta y tradicional para todo, son las cadenas” (03.07.05) “ la principal falencia , lo representamos con una silla, es permanecer sentados recibiendo una clase teórica” (01.03.2), “son limitadas no permiten la expresión plena del estudiante, donde la expresión de emociones y pensamiento reflexivo representada por la máscara está prohibida, ya que se deben excluir para rendir dentro de un ambiente académico – autoritario” (03.07.05); “el profesor puede pensar que sus metodologías son buenas y adecuadas, pero nosotros vemos que tiene falencias y por esto es que no aprendemos, memorizamos ... y desde el miedo” (05.03.01)

Para Tovar et al (2013) la formación de enfermería se fundamentó “en el conductismo, como metodología educativa aplicada en todo el sistema de enseñanza” (p.5) que desde los años sesenta hasta la actualidad, continúa con la implementación de prácticas tradicionales que centran la enseñanza y el aprendizaje en la memorización de signos y síntomas de las enfermedades, aplicación de técnicas y procesos categorizados e impartidos por el docente como lo propone Carranza (2005) . Según Noreña, et al (2013) “hasta el principio de la segunda década del siglo XXI, la formación del personal de enfermería en la mayoría de las escuelas latinoamericanas continúa siendo inflexible, lineal y atomizada” (p, 108); la enseñanza se establece por objetivos, planes de atención estandarizados, transmisión de contenidos seleccionados y segmentados, jornadas rígidas bajo modelos de disciplina y autoridad, poca participación y visibilidad del estudiante del que se espera que haga, obedezca y recrudezca lo transferido (Agramonte & Mena 2006).

Como se puede evidenciar y para dar validez a la CSP como técnica, se encuentra que las percepciones que tienen los estudiantes frente al contenido temático, tareas, trabajos y horarios guardan relación con lo expuesto en la literatura, como se presenta a continuación: “el contenido es abundante casi siempre es muchísimo, y los trabajos y tareas son impuestas por el profesor todo el tiempo... entonces la idea es correr y rendirle con todo” (02.06.2); “El contenido es mucho, en una clase se ven cinco o seis temas... y los trabajos y tareas los vemos como una obligación, como un copie y pegue.... como una forma de acoso por parte de los profesores; además es que son muy específicos y pues es mejor que nos permitan indagar, buscar, leer, y redactar, aunque sea un párrafo, así uno está aprendiendo mucho más” (01.05.2); “No hay un horario ...uno sabe cuándo inició ... pero no cuando termina, extenuantes y pues seamos realistas hay un límite en que nuestra memoria no da para más” (01.03.2).

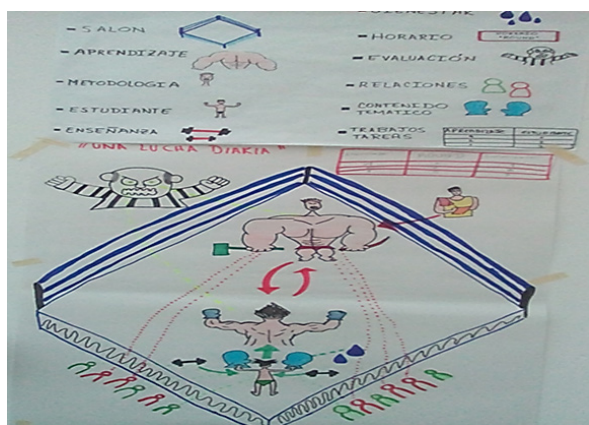
Zona de Desarrollo Próximo: Una realidad por transformar, la construcción conjunta e individual del ser humano

Para Vygotski, (2006) la Zona de desarrollo próximo es “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial, a través de la resolución del problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz “(p48) ; este parte del nivel real del estudiante, en donde se involucra el andamiaje y los instrumentos mediadores como parte del proceso enseñanza – aprendizaje, que permitirán la construcción conjunta del conocimiento, hasta lograr el desarrollo potencial del estudiante, quien podrá hacer por sí solo, lo que hacía con ayuda del profesor o compañeros.

Enseñanza – aprendizaje.

Vygotski (citado por Carrera, Beatriz y Mazzarella, Clemen, 2001), señala que el desarrollo de las actividades mentales de los estudiantes se da naturalmente a través de rutas de descubrimientos, donde el proceso enseñanza- aprendizaje es el camino que promueve la zona de desarrollo próximo, y determina el nivel alcanzado y los medios para potenciarlo. Para Waldow (2009) “enseñar es abrir camino para el desarrollo del ser” (p, 252), donde el estudiante y el docente respetan el valor de cada uno y de la vida humana, siendo coparticipen del aprendizaje que buscan, crean y problematizan como un proceso continuo que no tiene fin, y que se encuentra lejos de rutinas, repeticiones y estandarizaciones del conocimiento (Carrera & Mazzarella, 2001). Desde la cartografía (CSP) se presenta un mapa temático, donde el entorno es un “cuadrilátero de boxeo” (Fotografía N5) sobre el que los estudiantes plasmaron la representación que tienen de las prácticas pedagógicas y el proceso enseñanza aprendizaje:

Fotografía 5. Mapa Temático: Cuadrilátero de boxeo



Fuente: estudiantes Enfermería. Moreno & Barragán, 2017.

Desde la narración y el nombre que connota cada salón de clase se encuentra la complejidad

de territorios epistemológicos que convergen con lucha, combate y obtención de un objetivo; “el salón es un cuadrilátero de boxeo donde se da la lucha con el docente quien determina con la nota si se pasa al otro round” (03.07.12), “nosotros representamos el salón como un campo de guerra donde la misión es pasar la materia o el semestre como sea” (02.06.5).

En el contenido del primer mapa se observa la enseñanza y el aprendizaje representado por “unas pesas y un dorso” que tiene una línea de unión con el entrenador, que es el docente; el estudiante como un boxeador delgado se enfrenta a este proceso como una lucha diaria; lo cual cobra significado a la socialización: “el docente es el entrenador, quien propone un tipo de aprendizaje para el estudiante, que esta delgado por los pocos conocimientos, y que debe valerse de una enseñanza en este caso las pesas, que son muy complicadas de levantar por tener la metodología tradicional y todo el contenido temático que toca mirar, para así adquirir el dorso grande o aprendizaje que determina si se pasa o no el semestre” (03.07.12)

“El mismo plan de estudios limita la enseñanza, el docente no se puede salir de los esquemas tradicionales que trae, por lo que nuestro aprendizaje se da tedioso... si se trata de construir el propio conocimiento uno es tratado como un ser diferente y es reprimido con la nota que define si sabemos o no” (02.06.5) Los resultados expuestos en la cartografía (CSP) convergen con lo propuesto por Visgosky (2006) y Waldow (2009), que esperan que el docente acompañe y permita a través de la enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del nivel potencial del estudiante desde su zona de desarrollo próxima; la cual disipa con procesos establecidos y bancarios que homogenizan la particularidad de cada estudiante.

Esta subcategoría presenta el proceso de enseñanza – aprendizaje desde prácticas

pedagógicas que no median el desarrollo potencial de un estudiante, humanista, crítico y reflexivo; el docente continúa replicando el modelo biologicista, individual y unicausal que adoptó la enfermería desde los inicios de su desarrollo, al centrar la enseñanza en competencias del conocer y hacer, desde el dominio cognitivo que conduce a un esquema vertical donde se presta menor atención a la formación del ser en aspectos éticos, afectivos y sociales (García, Guillén. & Acevedo 2011).

Discusión

Los resultados del estudio constatan en un primer momento, que no se encuentra diversidad de prácticas pedagógicas entre los docentes, ya que estas confluyen en el modelo tradicional de transmisión de conocimientos que evidencian la brecha con el modelo pedagógico constructivista, holístico y configuracional que propone el programa académico, para la formación de profesionales con pensamiento crítico y autónomo que promueven el desarrollo humano (PAE, 2010). No se logra a cabalidad el objetivo que propone el modelo constructivista que guarda relación con la necesidad de formación y preparación del enfermero que desea seguir la carrera docente, ya que sus prácticas pedagógicas no son diversas y siguen un paradigma tradicional, con falta de preparación específica para la enseñanza desde la mediación, el cuidado y la ayuda (Sebold & Carrero, 2011).

El segundo momento guarda relación con lo expuesto, al no transitar del modelo conductista al constructivista, este último no es el que incide sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, quienes aprenden desde la fragmentación, el positivismo y racionalismo de prácticas pre-establecidas por el docente, quien no media la construcción del desarrollo de

capacidades emocionales, afectivas, creativas y cognitivas.

Según Parra (citado por Henao, Rodríguez, & Quimbayo, 2010) “la universidad es el espacio natural para la construcción social del conocimiento, en donde se indaga, comprende y se busca transformar la sociedad” (p.37); en este contexto se encuentra el salón de clases, donde se espera la generación y desarrollo de actitudes personales y académicas durante el proceso de aprendizaje, que llevan a la dicotomía entre lo esperado y lo atribuido por los estudiantes de enfermería.

Estos dos conceptos desde la mirada del estudiante de enfermería difieren con la noción constructivista y significado de andamiaje, en donde el estudiante y el maestro se integran y transitan juntos el camino hacia la construcción del aprendizaje, desde la propuesta de estructura de apoyo en la que paulatinamente el estudiante logra la autonomía en la adquisición y desarrollo de competencias y habilidades (11). El modelo pedagógico del programa de enfermería concibe al estudiante como “como ser integral en permanente búsqueda de libertad, trascendencia y en interacción constante, donde la construcción del conocimiento y del saber son fundamentales en la formación, para su quehacer práctico en el cuidado, la vida, la enfermedad y la muerte” (PAE, 2010, p. 36). Los resultados expuestos llevan a la incoherencia entre la concepción de ser humano unitario y multidimensional que se desea formar, y las prácticas pedagógicas con lógica empírica, reduccionista y coercitivas que visibilizan al estudiante como un ser pasivo, con respeto por la disciplina impuesta, así como el cumplimiento de normas y sanciones, tal como lo expone Medina y Sandín (2006) (18).

Según lo propuesto por el programa de enfermería (2010), desde sus competencias generales, se espera la formación integral del ser como sujeto ciudadano y social, que

trabaja en equipo a partir de principios y valores coherentes con el cuidado; en donde los compañeros influyen en el desarrollo de actitudes personales y profesionales desde las vivencias de aprendizaje que se producen en el aula. Es así como desde los contenidos y lo expuesto en los mapas, no siempre se establece el aprendizaje desde la relación entre pares, sobre sale la competitividad y singularidad como un factor que influirá en la construcción de la identidad del profesional que se espera brinde cuidado humanizado.

Estos resultados evidencian la necesidad de transformar la práctica desde la relación interpersonal, donde el lenguaje como signo, no condicione el aprendizaje desde el estímulo – respuesta, que modela el comportamiento, la conducta y cognición del estudiante, al impedir que sea el líder en el cuidado de enfermería que interpreta, propone, construye e interviene desde procesos mentales superiores que internaliza de las actividades externas donde se desarrolla el aprendizaje (Vygotski, 2001).

Según Rodríguez (citado Araújo, et al, 2001) “no es posible formar enfermeros críticos y reflexivos sin que los enfermeros profesores tengan una adecuada formación” (p, 3); de aquí que algunas de las prácticas pedagógicas, sean la reproducción y reflejo del proceso enseñanza – aprendizaje que tuvieron los actuales docentes, quienes continúan las estrategias y didácticas transmisoras, que desde una visión reduccionista: como las clase magistrales, las exposiciones asignadas, el caso clínico, el proceso enfermero “diagnósticos y etiquetas” y evaluaciones exhaustivas, fomentan procesos mecánicos de retención y memorización de contenidos a la luz del saber médico, que impide el desarrollo integral del estudiante (Sebold & Carraro, 2011), (Aguayo, Castelló & Monereo, 2014).

Conclusiones

Los resultados del estudio constatan, que no se encuentra diversidad de prácticas pedagógicas entre los docentes, ya que confluyen en el modelo tradicional de transmisión de conocimientos, que evidencia la brecha con el modelo pedagógico constructivista, holístico y configuracional que propone un programa de enfermería, para la formación de profesionales con pensamiento crítico y autónomo que promueven el desarrollo humano. Al no transitar del modelo conductista al constructivista, no se incide sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, quienes aprenden desde la fragmentación, el positivismo y racionalismo de prácticas preestablecidas por el docente, quien no media la construcción del desarrollo de capacidades emocionales, afectivas, creativas y cognitivas.

Las representaciones de estudiante y maestro se dan dentro de la jerarquía de dominación y subalterno en la que se desarrolla las prácticas pedagógicas de tercer a noveno semestre, de acuerdo al contenido connotativo de las figuras de hipérbole y personificación utilizadas para simbolizar la situación; donde el concepto de andamiaje no emerge al no reconocer al estudiante como ser autónomo e independiente en el aprendizaje, que media el docente como adulto significativo, lo cual corrobora por Carranza (2005) quien afirma que los modelos constructivistas son conocidos por muchos educadores pero llevados a la práctica por pocos, prolongando y adaptando la educación bancaria y biomédica a través del tiempo.

La subcategoría compañeros lleva a identificar la falta de interacción entre pares, que promueva el desarrollo de actitudes y valores que humanicen el aprendizaje; lo que ha contribuido a relaciones de competitividad e individualidad que pueden ser generadas por

las prácticas pedagógicas como lo enunciaron el grupo de estudiantes y que se relaciona desde los instrumentos mediadores con la relaciones que evidencian la necesidad de transformar la práctica desde la relación interpersonal, donde el lenguaje como signo, no condicione el aprendizaje desde el estímulo – respuesta, que modela el comportamiento, la conducta y cognición del estudiante; se impide que sea el líder en el cuidado de enfermería que interpreta, propone, construye e interviene desde procesos mentales superiores que internaliza de las actividades externas donde se desarrolla el aprendizaje (Vygotski, 2001).

Se identificó la necesidad de comprender y proponer instrumentos mediadores a partir de prácticas coherentes con el modelo constructivista, como metodologías donde el conocimiento disciplinar y pedagógico, trasciendan del paradigma conductista y tradicional e involucren el proceso enseñanza – aprendizaje como un fin transpersonal y de reciprocidad: docente – estudiante y sociedad (Tebaldi, & Muniz, 2007)

La cartografía social pedagógica como instrumento permitió identificar las prácticas pedagógicas desde la percepción de los estudiantes, y cómo estas se relacionan con su aprendizaje, brindando herramientas para que el docente de enfermería reconozca su quehacer, así como la experiencia y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, que permitan reflexionar sobre la práctica y su coherencia con el modelo constructivista del programa.

A partir de las prácticas identificadas y la relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, emerge la necesidad de formación pedagógica del docente de enfermería, que le permita considerar que la construcción de conocimiento y la complejidad de enseñar, se da desde procesos cotidianos y reflexivos de las prácticas que desarrollan como maestro,

la cual debe tener como fin, transformar y posibilitar el cambio para un buen vivir desde el cuidado transpersonal que trasciende del aula a la sociedad a partir de la formación de un ser activo, crítico y propositivo.

Desde el punto de vista institucional se requiere repensar el proceso enseñanza – aprendizaje desde nuevos enfoques, que admitan la autonomía de la persona y generen procesos crítico – reflexivos con construcción de conocimientos significativos en torno a la posibilidad de intervenir de forma humanista e integral en el entorno propio y de la sociedad, como complemento al modelo holístico configuracional del programa académico. Desde la formación de nuevos profesionales se debe replantear el proceso de aprendizaje donde el estudiante sea reconocido como un ser integral que cuida holísticamente como su último fin y no sólo hacedor de tareas sobre las que no reflexiona, para cual se debe tener en cuenta las propuestas realizadas por los estudiantes como actor principal del proceso.

Para el claustro docente y directivos se recomienda profundizar en el constructivismo. como un acercamiento a la disciplina; se sugiere el modelo de Patricia Benner (citada por Rauner, 2007) quien propone la aproximación a un aprendizaje real y significativo, a través de la regulación de las competencias que le permitan al estudiante llevar sus capacidades desde un estado de principiante, a un estado de experto a partir de la construcción de conocimiento práctico, para lo cual se plantean propuestas en torno a teorías de aprendizaje, que la educación nueva en enfermería debería apropiarse para continuar el desarrollo de un camino transformador, cuya finalidad sea egresar un ser humano profesional e integral, protagonista y líder en el cuidado.

Como principal limitación encontrada fue la poca literatura científica disponible respecto a

los estudios que identifiquen e integren prácticas pedagógicas y constructivismo específicamente en enfermería, por lo que se recurre a artículos de revisión la literatura disponible.

Referencias

- Aguayo, M., Castelló, M., Monereo, F. (2014). La identidad del académico de enfermería: entre la docencia y la investigación. *Texto Contexto Enferm, Florianópolis*, 23(2): 241-9. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014001640013>
- Agramonte, A., Mena, F. (2006). Enfoque Histórico Cultural y de la Actividad en la formación del licenciado en enfermería *Revista Cubana de Enfermería*. 2-22.
- Araújo, E., Caires, L., W. Ramos, E. (2011). La enseñanza superior de enfermería: implicaciones de la formación profesional para el cuidado transpersonal. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* 19(2):09.
- Barragán, D. (2016). La cartografía social-pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación* (70), 247-285.
- Barragán, D., Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensarla educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.
- Carranza, A. (2005). El constructivismo como estrategia educativa: formación profesional en enfermería. *Revistas enfermería*(30), 15-21.
- Carrera, B., Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Revista venezolana de educación*, 5, (13), 41-44.
- Castillo, E., Vásquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34164-167.
- Cazzato, S., Márquez, J., Díaz, J. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, enero-abril, 126-148.
- Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230.
- Enfermería Programa Académico, Colombia. (2010): Proyecto académico educativo 2010 – 2016.
- García, E., Guillén, D., Acevedo, M. (2011). La influencia del conductismo en la formación del profesional de enfermería. *Revista Razón y palabra*. (76).
- Henaó, Á., Núñez, M., Quimbayo, J. (2010). El rol del profesional de la salud como docente universitario. *Aquichán*, 10(1), 34-42.
- Jaramillo, L., Aguirre, J. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, Julio-diciembre, 51-74.
- López, M., Cardó, G., Moreno, A. (2011). Los docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje *Revista de docencia universitaria*. 9, (2), 167-172.
- Medina, J., Sandín, M (2006). La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad: un tránsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad. *Texto & Contexto Enfermagem*, abril-junio, 312-319. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000200016>

- Noreña, A., Alcaraz, N., Amador, G., Ramos, F. (2013). La relación de ayuda en el campo de la enseñanza–aprendizaje. *17*, (35), 1060-114.
- Ramírez, D., Chávez, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, (39), 01-16.
- Real academia de la lengua española. (2015). <http://www.rae.es/>
- Sánchez, B. (2001). La experiencia de ser cuidadora de una persona en situación de enfermedad crónica. *Revista Investigación y educación en enfermería*, 19 (2): 36-59.
- Sebold, L.F. Carraro, T.E. (2011) La práctica pedagógica del docente en enfermería: una revisión integradora de la literatura: *Revista Enferm. Glob*, 10, (22)1 -11.
- Sulle, A., Bur, R., Stasiejko, H., Celotto, I. (2013). Las ideas de Vygotski: Su recepción y apropiación en el contexto de las producciones académicas de la Psicología en la Argentina. *Anuario de investigaciones*, 20(2), 239-246.
- Tebaldi, J., Muniz, P. (2007). Nursing education: contradictions and challenges of pedagogical practice. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(1), 120-126.
- Tovar, M., Argote, L., Ocampo, P. (2011). Las TIC en la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle: Una experiencia transformadora. *Colomb Med*. 2011; 42 (1): 134.
- Vanegas, B., Barrera, G., Bautista, L., Gómez, N. (2007). Construcción de la identidad profesional en estudiantes de enfermería de la universidad del bosque. *Revista Colombia de enfermería*. 3 (3): 33-43.
- Vygotski, L.S (2001). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Aique.
- Vygotski, L.S. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En: Segarte AL, compiladora. *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela; p. 45-60.
- Waldow, R. (2009). Enseñanza de enfermería centrada en el cuidado. *Aquichán*, 9 (3), 246-256.
- Yancen, L., Consuegra, D., González, K., Pacheco, B., Díaz, D. (2013). Estrategias educativas utilizadas por los docentes del Programa de Enfermería de una universidad de la ciudad de Barranquilla (Colombia) frente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de este Programa. *Revista Salud Uninorte*, 29(3), 405-416.