

MENTORÍA PEDAGÓGICA

una experiencia de formación docente
atravesada por la pandemia

Irma Piña Jiménez (Coordinadora)

María del Rosario Ortega Gómez

Alma Guadalupe García Aljama

Ambrosía Celia Ramírez Salinas

Obra financiada con recursos de la UNAM - DGAPA - PAPIME
PROYECTO: PE311720





Facultad de Enfermería y Obstetricia



Primera edición.
Agosto, 2023

Obra financiada con recursos UNAM - DGAPA - PAPIME
PE-311720 Programa de mentoría pedagógica para profesores noveles de Enfermería

D.R. © 2023 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Av. Universidad No.3000, Cd. Universitaria, Ciudad de México, C.P. 04510.
FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA
Camino Viejo a Xochimilco y Viaducto Tlalpan s/n
Col. San Lorenzo Huipulco, Alcaldía Tlalpan,
Ciudad de México. C.P. 14370.
www.feno.unam.mx

ISBN: 978-607-30-7873-3

**PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL POR CUALQUIER MEDIO SIN
LA AUTORIZACIÓN ESCRITA DEL TITULAR DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES.**

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO

Proyecto PAPIME PE311720

MENTORÍA PEDAGÓGICA

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE ATRAVESADA POR LA PANDEMIA

Autoras:

Irma Piña Jiménez (Coordinadora)

María del Rosario Ortega Gómez

Alma Guadalupe García Aljama

Ambrosía Celia Ramírez Salinas



Facultad de Enfermería y Obstetricia
Universidad Nacional Autónoma de México

México, 2023

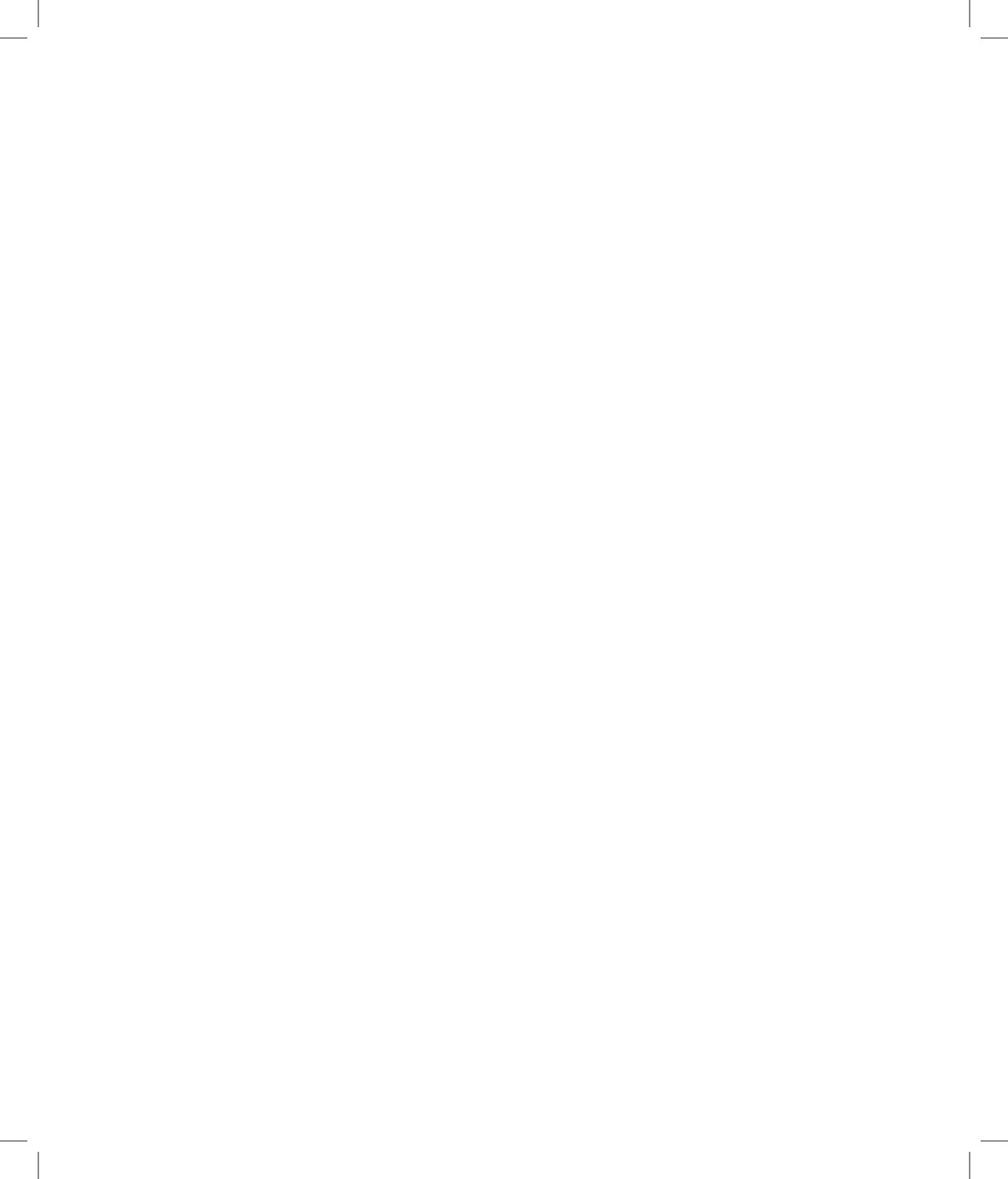




Índice

Prólogo	9
Introducción	13
1. Marco teórico. La formación del profesorado universitario como objeto de investigación e intervención	21
1.1 Bases conceptuales de la formación	21
1.2 Los programas de mentoría como dispositivos de formación	25
2. Metodología	33
2.1 La investigación-acción como diseño metodológico	33
2.2 Selección de unidades de análisis	34
2.3 Diseño de instrumentos y reunión de información	36
2.4 Fases de la investigación-acción	37
3. El trabajo de campo	43
3.1 Características del profesorado participante en la mentoría	43
3.2 Las observaciones en el aula presencial y virtual	59
3.3 Seminario de Análisis de la Práctica Docente	85
4. Evaluación del Programa de Mentoría Pedagógica por el profesorado participante	91
4.1 Grupo focal. La experiencia de participar en el Programa de Mentoría Pedagógica	91
5. Consideraciones finales	107
5.1 Consideraciones derivadas de la aplicación del Programa de Mentoría Pedagógica	107
5.2 Limitaciones del estudio	111
5.3 Alcances del estudio	113
Sobre las autoras	117
Referencias bibliográficas	121





Índice de figuras y cuadros

Figura 1. Actividades que comprendió la ejecución del Plan de acción	XXIII
Cuadro 1. Características generales del profesorado mentorizado	XXVII
Cuadro 2. Eje de análisis del grupo focal: aportación del Programa de Mentoría Pedagógica a la práctica docente del profesorado novel	LXV
Cuadro 3. Eje de análisis grupo focal: temas emergentes sobre los que se generó mayor reflexión	LXIX
Cuadro 4. Eje de análisis grupo focal: ajustes incorporados a la práctica docente en función de la realimentación	LXXI
Cuadro 5. Eje de análisis grupo focal: temas emergentes y otros aspectos Del trabajo docente que requieren atención en la mentoría	LXXIII





Prólogo

La mentoría pedagógica, el acompañamiento como eje para el empoderamiento entre docentes de Enfermería

Los paradigmas de educación actuales conciben al docente crítico que enfrenta la complejidad del campo educativo. El docente de Enfermería asume una perspectiva interdisciplinaria en un contexto complejo atravesado por la globalización, las tecnologías de la comunicación, la inteligencia artificial, la ética, el género, la salud mental, entre otros retos para encauzar comportamientos virtuosos y enfrentar los dilemas que implica la práctica docente.

La docencia enfermera demanda de competencias de la mayor complejidad, entre ellas la relativa a aprender colaborativamente con otros docentes para lograr una inserción menos abrupta al ejercicio profesional y superar algunas creencias construidas socialmente, tales como: “se enseña por ensayo-error”, “nadie te enseña a ser docente” o la “experiencia hace al maestro”. Los docentes desarrollamos experiencia para enfrentar la incertidumbre, el temor, el

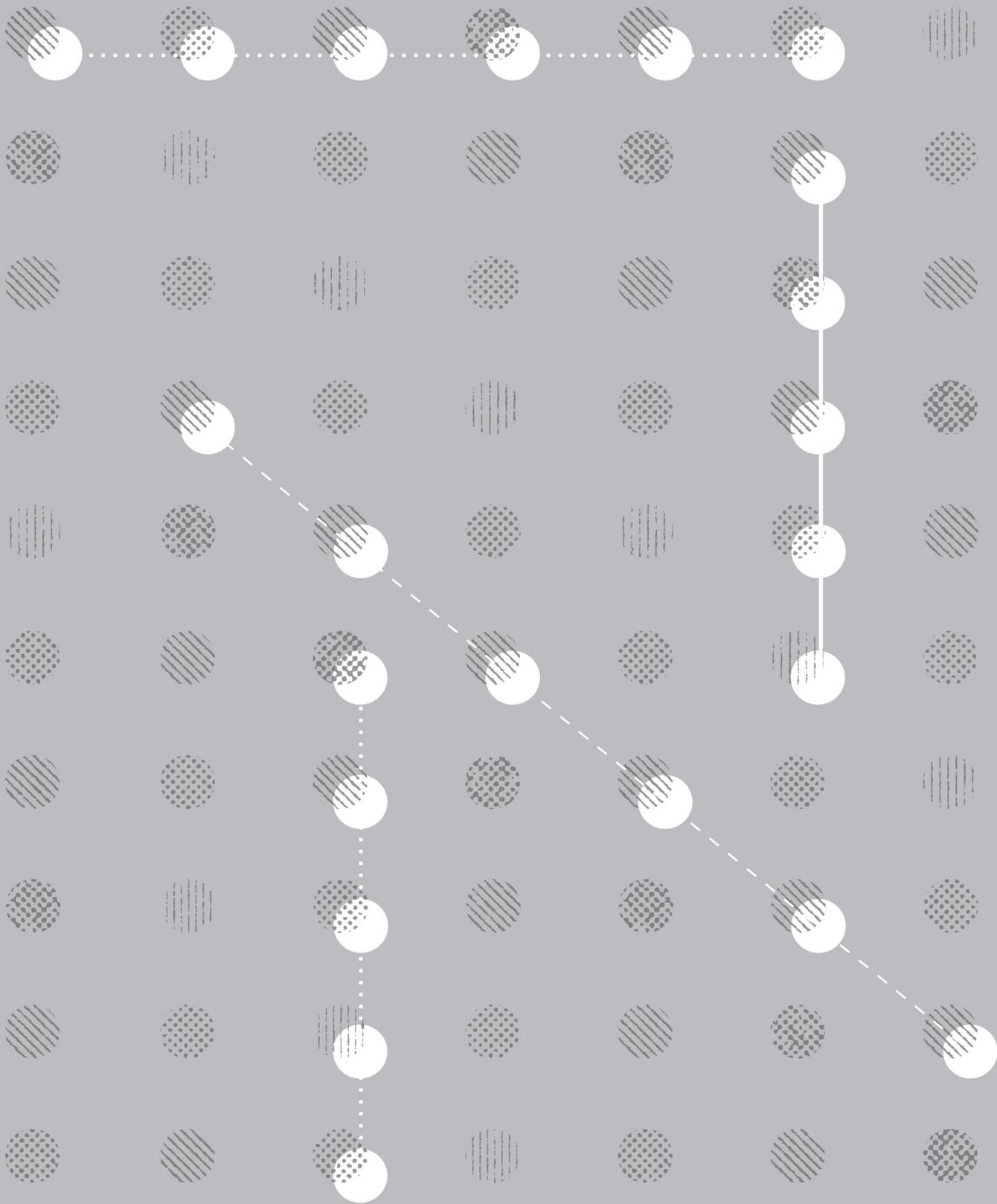
desconocimiento y la inseguridad para contribuir al aprendizaje del alumnado. En conjunto con la educación, la pedagogía y la didáctica, el docente en enfermería puede transformar (se) en la práctica. En este sentido, podríamos citar la analogía de la *bisagra*, entendida como una herramienta diseñada para utilizarla como un dispositivo constructivo y cuyo eje fijo es la enfermería, cuyo movable es la educación y el perno que articula todos los elementos es la mentoría, en posibilidades infinitas para los cilindros que contiene el mecanismo.

Los programas de mentoría implementados para la inducción de nuevos cuadros de profesores, con el acompañamiento de otros más experimentados, son de alta pertinencia social. Los programas de formación son espacios ideales para potenciar la investigación educativa y contribuyen a la formación ciudadana, crítica y reflexiva necesaria en la construcción de sociedades incluyentes y democráticas. Son una base sólida, que se soporta en la evidencia científica para apoyar el encaramiento de los retos que tocan también al docente: el desarrollo de competencias genéricas como el pensamiento crítico, el juicio crítico, la inclusión y la diversidad.

Los programas de mentoría entre docentes son importantes dado que contribuyen a acompañar estratégicamente a quienes se insertan como profesores nuevos al campo profesional, al cual se accede desde la mirada de los de mayor experiencia. En el contexto de esta práctica, se pueden detonar al estilo socrático con preguntas para guiar la reflexión sin pretender anular la innovación, la creatividad y el estilo del docente, por ejemplo: ¿cómo enseñar mejor algunos contenidos de la disciplina?, ¿cómo resolver problemas en el aula?, ¿cómo enfrentar el aprendizaje en contextos emergentes?

Los programas de mentoría dirigidos a la inducción y mentoría son estrategias para que el docente novel sea supervisado y supervise, desarrolle y comparta experiencias y mejore su desempeño. El proceso es una excelente oportunidad para establecer un vínculo con la comunidad, establecer redes de colaboración para la co-docencia y fortalecer la identidad como docente en enfermería. El acompañamiento implica analizar los resultados de aprendizaje y la efectividad de las estrategias diseñadas para asegurar el conocimiento, la comprensión y la modificación de trayectorias docentes mediante un seminario diseñado *ex profeso*, el cual es estrategia y a la vez recurso para la formación y la investigación educativa en programas de mentoría y sus efectos en el corto, mediano y largo plazos y su relación con el empoderamiento del docente y con referencia a otros desarrollados en contextos de las ciencias de la salud.

Graciela González Juárez
Ciudad de México / Julio de 2023



Introducción

La formación docente del personal que se incorpora a la enseñanza universitaria constituye una tarea ineludible y permanente para respaldar la calidad del profesorado y asegurar la incorporación de los avances e innovaciones en la educación superior. La formación docente, en este sentido, constituye a la vez un objeto de intervención y transformación, así como un objeto de estudio.

Tradicionalmente, se considera que un profesional puede ser profesora o profesor universitario por el hecho de tener un título que avala su dominio en un campo específico de conocimientos, lo cual, sin duda, es un elemento necesario, pero no suficiente, en tanto el trabajo del docente requiere del desarrollo de otras habilidades pedagógicas que los escenarios de enseñanza reclaman, aunado a las transformaciones y propósitos educativos que demandan los nuevos tiempos.

Estudios realizados en Latinoamérica vinculados con la formación docente destacan la preocupación por favorecer la preparación de los profesores y difundir las prácticas innovadoras a las nuevas audiencias, así como por ampliar los saberes del docente y generar comunidades de aprendizaje y redes de conocimiento que apoyen la renovación pedagógica y curricular (OEI, 2014).

En particular, en una revisión de los estudios realizados por Frida Díaz Barriga (2010), que refieren cómo enfrentan los docentes los procesos de innovación educativa, destaca que si bien se ha hecho una difusión de los modelos innovadores en la educación, no existe paralelamente un seguimiento de su implantación en los escenarios educativos, y que aun cuando se vislumbra la necesidad de habilitar a los docentes para transformar el paradigma educativo que prevalece en el aula:

[...] pocos se cuestionaban cómo aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide [...].
(Díaz-Barriga, 2010, p. 39)

Dentro del contexto cualitativo que estudia la formación docente y los enfoques reflexivos, la revisión de la literatura destaca que éstos generalmente adoptan alguna de las siguientes modalidades: observación en el aula, análisis de casos, *coaching*, microenseñanza, construcción de proyectos de investigación-acción, seminarios de trabajo, análisis de la estructura y contenido de la enseñanza, así como de los constructos personales de los docentes, entre otros (Rueda-Beltrán y Díaz-Barriga, 2011, p. 134).

Todas estas modalidades refieren la necesidad de que el docente haga una reflexión a partir de su trabajo concreto en el aula y analice su interacción con el alumnado, así como con los contenidos de su asignatura en una temporalidad y un espacio específicos. En este sentido, consideramos que es conveniente que los proyectos de formación docente adopten una *perspectiva situada*, con la cual se pretende lograr la adecuación de manera más puntual a los requerimientos que experimentan los profesores noveles que se incorporan a la docencia, y de este modo, aportarles un acompañamiento pedagógico en su trabajo cotidiano que guíe y retroalimente su quehacer docente y lo dirija hacia una mejoramiento permanente.

Si bien los cursos de formación docente son una vía importante para atender esta demanda, éstos no incursionan en el trabajo cotidiano y los retos particulares que enfrenta cada docente en su espacio de enseñanza y de práctica educativa específica. La tarea docente es, además, una actividad compleja que se realiza en escenarios cambiantes que demandan ajustes permanentes, acordes a las situaciones que se presentan; en este sentido, el perfeccionamiento docente requiere de un espacio de acompañamiento pedagógico *in situ*, donde la reflexión sobre su propio actuar docente tenga lugar, con vistas a su mejoramiento.

Este trabajo se inscribe en la línea de investigación en Educación en Enfermería y, de manera específica, en la sublínea de Procesos Pedagógicos en la Formación de Enfermería, y se propone bajo un esquema de investigación-acción. Se trata de un diseño que incorpora como estrategia de formación docente el acompañamiento pedagógico del profesorado principiante, a través de un programa de

mentoría que ofrece la ventaja de observar y retroalimentar la práctica docente en un contexto situado y generar, a la par, un análisis reflexivo de la misma. Asimismo, este proyecto contó con un financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME), mediante el registro PE-311720, de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico de la UNAM.

El objetivo general que propuso esta investigación-acción fue diseñar, aplicar y evaluar un Programa de Mentoría Pedagógica, centrado en la reflexión y el análisis de la práctica educativa de un grupo de profesores noveles, de manera que favoreciera en ellos una mejor inserción a la vida académica de la entidad educativa y orientara su desarrollo hacia la incorporación de buenas prácticas en la docencia universitaria.

De este modo, el contenido de este libro documenta la experiencia derivada de dicha investigación-acción, que se realizó en un contexto universitario de Enfermería en el que se incorporó la mentoría pedagógica como dispositivo de formación en docentes noveles. Para ello se conformó un grupo de mentoras pedagógicas que proporcionaron un acompañamiento situado en los espacios áulicos a un grupo de profesores/as noveles de Enfermería.

La conformación del grupo de profesores y profesoras noveles se realizó a partir del ofrecimiento inicial de un Curso introductorio a la Didáctica, que se ofertó en la entidad educativa, con la condición de que los y las participantes reunieran la característica de haberse incorporado a la docencia universitaria en un tiempo reciente, menor a cinco años.

Al concluir este breve curso, se hizo la invitación a participar en el Programa de Mentoría Pedagógica; se explicaron las características que comprendería dicho programa y su temporalidad, y se obtuvo la incorporación y aceptación de las y los interesados, de manera informada y voluntaria.

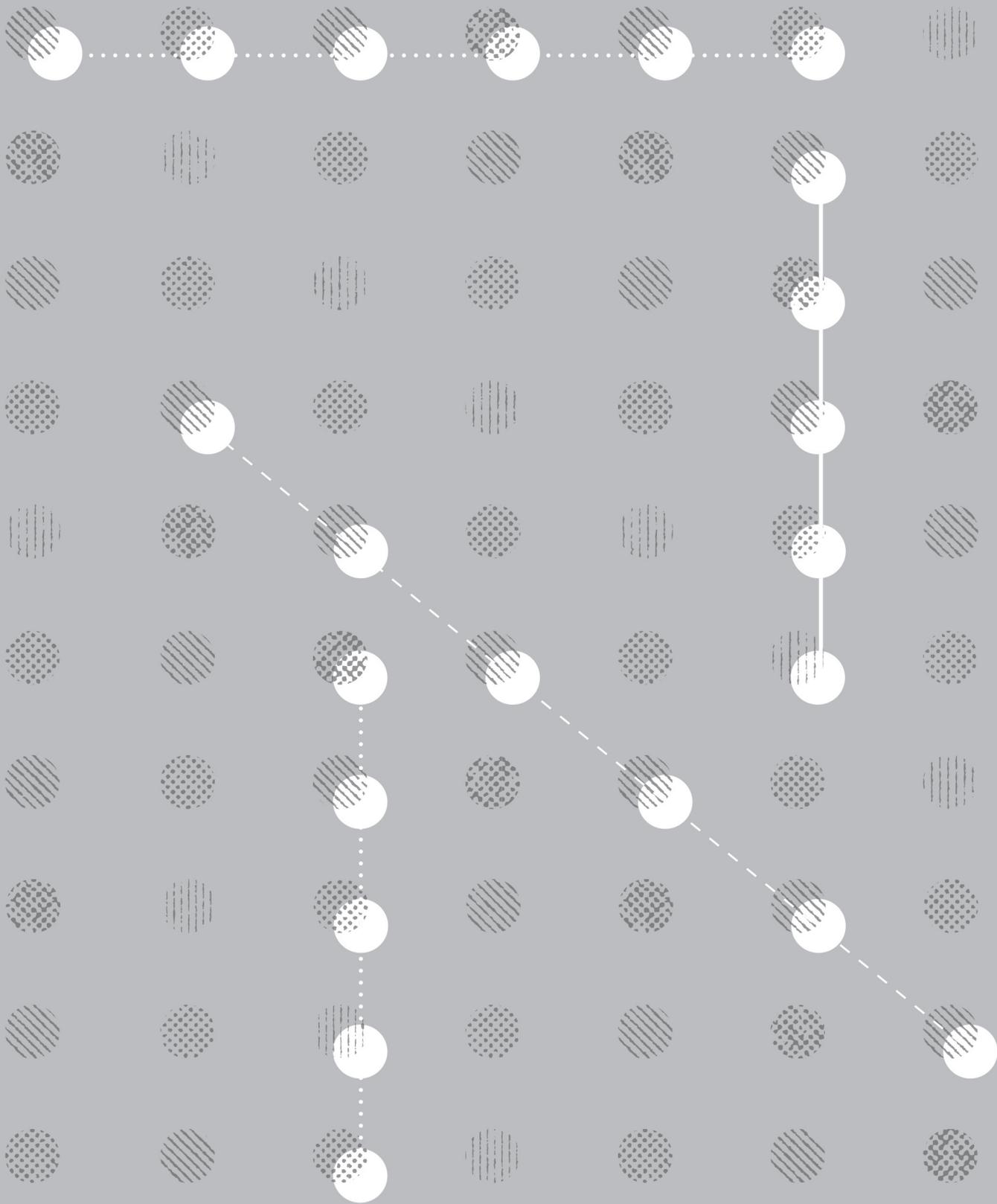
El Programa de Mentoría Pedagógica transitó por diversos momentos, tales como la elaboración y diagnóstico inicial, que proporcionaron un punto de partida del profesor novel que participaría; la realización de observaciones *in situ* en el aula, y las realimentaciones del trabajo docente. Paralelamente, comprendió la participación permanente de este grupo en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente.

Por último, se evaluó el programa mediante la conformación de un grupo focal, en el que se solicitó al profesorado novel participante emitir sus opiniones sobre la intervención pedagógica recibida, a fin de valorar los alcances de la misma y considerar las principales aportaciones que contribuyeron al mejoramiento de su práctica docente.

Al documentar esta experiencia de formación docente implementada, ofrecemos a los lectores/as interesados sobre este tema datos relevantes que emergieron de la investigación-acción. Ésta constituyó una experiencia novedosa como dispositivo de formación, en tanto ofreció un acompañamiento situado, con un carácter más personalizado, que brindó la ventaja de ajustar la formación docente a partir de las necesidades que requirió cada profesor/a. Además, permitió vislumbrar la relevancia y riqueza que aportó la conformación paralela de una comunidad de práctica como espacio de reflexión y análisis del ejercicio docente universitario, derivado

de la participación de este profesorado en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente. La conformación de este espacio grupal fue además de gran ayuda durante una temporalidad tan adversa como la que se vivió durante la pandemia por Covid-19.

Su réplica como dispositivo de formación en un futuro sería deseable, de manera especial en el profesorado que no ha recibido ninguna formación previa para el ejercicio de la docencia, ya que se les puede ofrecer, por parte de los mentores, una guía más puntual y específica sobre su desempeño como docentes, lo que redundaría en beneficio tanto de su propia proyección como en el logro formativo de los alumnos y alumnas.



1. Marco teórico.

La formación del profesorado universitario como objeto de investigación e intervención

1.1 BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN

La implementación de un Programa de Mentoría Pedagógica en el profesorado novel de Enfermería nos coloca ante la noción de *formación*, misma que nos remite a un terreno filosófico donde autores como H. G. Gadamer (2001) la describen como un concepto central a través del cual el ser humano llega a ser.

El concepto de formación de Gadamer comprende una postura de autonomía del sujeto que se forma en el devenir del tiempo y que se centra en la construcción de su ser. La formación, para este autor, es un concepto central de las ciencias del espíritu y del humanismo. La formación, en este caso, no se limita solamente a ofrecer a los profesores que se inician en la docencia recursos técnicos o herra-

mientas metodológicas que deseablemente pueden incorporar en su práctica educativa, sino que comprende un proceso por el que se transita a lo largo de la vida.

Yurén (2000) aborda dos significados que comprende el término formación: *paideia*, en su sentido griego y platónico, que deriva en un proceso de ‘construcción consciente del ser humano’, en el que educar equivale a “modelar” y dar forma al mismo.

Mientras que el concepto de *bildung*, traducido al español como ‘formación’, se entiende como una construcción o configuración en el que la autora, retomando a Hegel, destaca que se entrelaza con la libertad y la eticidad. Yurén (2000) refiere que, bajo la perspectiva de *bildung*, la formación implica procesos de apropiación, es decir, de socialización, que tiene lugar a través de la educación y la transmisión de la cultura, así como procesos en que la persona se configura a sí misma y recrea o renueva la cultura de su tiempo, con un sentido de libertad y autonomía (Yurén, 2000, p. 29).

La revisión teórica de este tema refiere también las aportaciones de autores como Gilles Ferry (1990) y de Honoré (1980), cuyas concepciones remiten, en el primer caso, a un trabajo que la persona realiza sobre sí misma:

Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. (Ferry, 1990, p. 43)

Mientras que Honoré (1980) alude a la formación en tanto experiencia basada en una práctica de interrelaciones:

Nuestra experiencia de la formación está, pues, basada sobre una práctica relacional con personas, cuya experiencia profesional está ella misma basada sobre la práctica relacional. [...] La formación tiene sentido, tal y como la hemos practicado y presentado, tiene por objetivo un cambio de actitud y la adquisición de métodos. [...] Las profesiones a las cuales ella se dirige, tienden todas a un cambio para las personas con las cuales tiene relación. Aprender, ayudar, aconsejar, son del orden del cambio, del paso de un estado a otro, bien se trate de un estado físico, afectivo o intelectual. (Honoré, 1980, p. 37)

La formación del profesorado universitario

La revisión de la literatura sobre esta temática permite identificar las principales concepciones que prevalecen en este campo de estudio (Alaniz-Jiménez, 2019). Entre ellas, se destaca la formación desde una perspectiva instrumental, como es el caso de las competencias para la docencia, perspectiva que atiende la calidad y competitividad que demandan los contextos académicos y que se recomiendan en la formación continua de los profesores noveles universitarios, como lo han destacado Zabalza (2009), Torra y Esteban (2012) y Perrenoud (2004).

La variable de la docencia, de acuerdo con la OCDE (2010a), es la que muestra mayor influencia sobre el logro de los estudiantes; de

ahí que sea relevante conferirle la atención que requiere y colaborar con las nuevas generaciones de profesores que se incorporan en esta actividad de la educación superior. Asimismo, cabe destacar que la formación del profesorado novel resulta mayormente eficaz si se realiza en los primeros años en que las y los profesores se incorporan a la docencia, de acuerdo con Hattie (2017); García, Escarbajal e Izquierdo (2011); Zabalza, Cid y Trillo (2014); y Amezcua, Azpeitia y Galdós (2017).

La reflexión sobre la práctica docente y su indagación como elemento formativo

Hablar de formación nos remite, paralelamente, a la reflexión sobre la propia práctica docente, así como a su indagación como objeto de estudio. Al respecto se encuentran las aportaciones de Donald Schön (1992); Perrenoud (2004, 2007); Contreras (2010); Imberón (2011); y Amezcua, Azpeitia y Galdós (2017).

En la investigación de la práctica docente destaca la necesidad de documentar la docencia como un objeto de estudio en permanente transformación y también como un espacio obligado de discusión en los contextos universitarios, en donde se deja de ver la formación docente solamente como la “instrumentalización de técnicas y metodologismos de enseñanza para llegar a ser el lugar de la experiencia y de la construcción de disciplinas, saberes y ciencias” (Villegas, 2008, p. 13).

1.2 LOS PROGRAMAS DE MENTORÍA COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN

El mejoramiento de la actividad docente a través de programas de mentoría es un recurso que se viene empleado en diferentes universidades del mundo como una *estrategia situada* para la formación docente, por los beneficios que su práctica ha reportado. Entre ellos, se pueden mencionar: el favorecimiento de la inserción e integración de los profesores noveles a la institución, el desarrollo de una identidad profesional, el mejoramiento de la práctica docente en el aula a través de la reflexión de la práctica y la retroalimentación, el intercambio en la comunidad académica, el desarrollo de conocimiento pedagógico y el acompañamiento guiado del profesor novel en situaciones contextualizadas.

Estas experiencias han sido reportadas por algunos autores como Fernández, Belando y Martín (2017), quienes analizaron las bondades de estos programas implementados en diferentes universidades, como son el caso de las Universidades de Málaga, Granada, Barcelona y la Complutense de Madrid, o bien, de las universidades norteamericanas, como la Universidad de California en Santa Cruz y la Universidad de Colorado.

Por su parte, Vezub (2011) destaca la necesidad de incorporar nuevos dispositivos para esta formación que incorporen los escenarios reales, la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje horizontal y colaborativo entre pares. Mientras que Mayor y Yot (2013), de la Universidad de Sevilla y Moreno (2006), destacan que los procesos

de formación docente han de centrarse en la reflexión, el trabajo colaborativo y la colegialidad, avalados por el compromiso del contexto institucional.

El concepto de mentoría

El término *mentoría* originariamente se vincula con un personaje de la Odisea: *Méntor*, consejero y guía de Telémaco, hijo de Odiseo, en quien recayó la tarea de educarlo cuando Odiseo partió a la guerra (Real Academia Española, 2017). Debido a su origen, el término se asocia a una experiencia de trascendencia del mentor y una transformación para el que recibe esta acción; los mentores guían y tratan de que el mentorado vislumbre y pueda ver lo que aún está por revelarse (Yamamoto, 2001).

Al revisar la literatura, para esclarecer el término de mentoría y el rol de los mentores, se encontraron, entre otras, las siguientes definiciones:

La mentoría es un proceso en el cual una persona de un rango mayor con un logro excepcional, guía el desarrollo de un principiante. Los colegios y universidades históricamente han tenido programas de orientación con los profesores noveles y métodos que dan soporte a los de reciente matriculación. Los programas de mentoría bien desarrollados integran a los nuevos profesores en la comunidad universitaria y son característicos de buenas prácticas educativas (Savage, Karp y Logue, 2003, p. 22; traducción propia).

La mentoría se refiere a una relación interpersonal orientada al desarrollo que suele tener lugar entre un individuo con más experiencia (es decir el mentor) y una persona con menos experiencia

(es decir, el aprendiz). (Eby, 2010, citado en De Miguel, Belando y Martín., 2017, p. 505)

La función más importante del mentor es compartir sus habilidades con los mentorizados, informarles, apoyarles, ayudarles. Se ha de considerar que no se puede tener respuesta para todo, sino que son unos canalizadores de información. (Sánchez, Chiva y Perales, 2015, p. 41)

Tipos de mentoría

Mediante la revisión de la literatura, es posible destacar diversos tipos de mentoría; se identifican la informal y la formal. En el primer caso, no existe un programa propiamente que guíe el trabajo del mentor y del profesor principiante. Su presencia obedece, en gran medida, a una forma de incorporación del nuevo docente a la planta de trabajo; alguno de sus pares le proporciona información, le explican procesos institucionales que tienen relación con su trabajo y en general tratan de integrarlo a la comunidad académica.

En el segundo caso, sí existe un programa y un propósito explícito, que puede aludir a priorizar ciertos aspectos como es el desarrollo de habilidades para la docencia, relacionadas con las formas de trabajo, o bien, con la carrera profesional (Eby, 1997). En algunas universidades, la mentoría forma parte de la actividad académica y se reconoce como un dispositivo importante para dar soporte a los profesores principiantes, pues aporta beneficios para construir la colegialidad y el facultamiento de los profesores (Stanulis, Thies, Randi, Burrill, y Ames, 2007).

Por otro lado, en los programas de mentoría se establece una relación de pares, donde el mentor, si bien guía y apoya al mentorado, ello no supone una verticalidad autoritaria, sino, por el contrario, una relación de confianza, comunicación y empatía. En este proceso se pueden diferenciar varios momentos: la iniciación, cultivación, separación y redefinición, que constituyen etapas por las que atraviesan los profesores principiantes en compañía de sus pares mentores.

Inicialmente se establece una relación de pares mentor-mentorado y se fijan las metas que se pretenden cultivar (Kram, citado en Quintero, 2016). Posteriormente se da paso a una práctica más independiente y libre por parte del profesor principiante, quien deja atrás esa fase inicial y adquiere mayor experiencia, conocimiento y habilidad sobre la docencia que realiza, transformando su relación con el mentor, lo que eventualmente lleva a un fin de la relación, o bien, a una redefinición de la misma que puede tornarse en amistad.

Aprendizaje situado y práctica reflexiva

La propuesta del Programa de Mentoría Pedagógica se fundamentará en el paradigma de la cognición situada, que sostiene que el conocimiento es una construcción sociocultural que se encuentra signada por el contexto, la actividad que se desarrolla y la cultura que prevalece en el espacio en que tiene lugar (Díaz-Barriga, 2003). Sus fundamentos teóricos se ubican en las aportaciones del pensamiento de Vygotsky (1988), Luria (1987) y Leontiev (1978), sobre el desarrollo cognitivo y los procesos de pensamiento superiores, en los que la mediación cultural tiene una presencia importante.

En este caso, los profesores noveles se incorporan al contexto de la Facultad, en la que existe una cultura institucional académica y universitaria, y se realizan determinadas prácticas educativas a las que los profesores noveles se adhieren realizando su trabajo académico en situaciones reales y enfrentando problemas concretos, lo que genera necesidades específicas y particulares que se vuelven tema de análisis y reflexión con los mentores.

Perrenoud (2007) ha insistido en la necesidad de formar profesionales reflexivos, lo que conlleva la necesidad de formar personas capaces de analizar y evolucionar en la experiencia, ejercer la capacidad de reflexionar en la práctica y después de ella sobre aquello que se ha realizado y sobre lo que pretenden lograr; mientras que Schön (1992) destaca la necesidad de que los profesionales reflexionen sobre sus acciones al intervenir en diversas situaciones, y así reconozcan los aprendizajes que solamente derivan por esta vía.

Vélaz de Medrano (2009, p. 212) menciona las características generales y bondades de los programas de mentoría:

- ✧ Proporcionan un apoyo en el período de transición de formación inicial, facilita en los principiantes su incorporación a la profesión.
- ✧ Constituye un acompañamiento que se ajusta a las necesidades del mentorizado.
- ✧ Proporciona asesoramiento en el desarrollo de competencias básicas para el desarrollo profesional.

- ✖ Facilita el desarrollo personal, social y profesional, promueve la participación y favorece la autoestima.
- ✖ Favorece una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución.

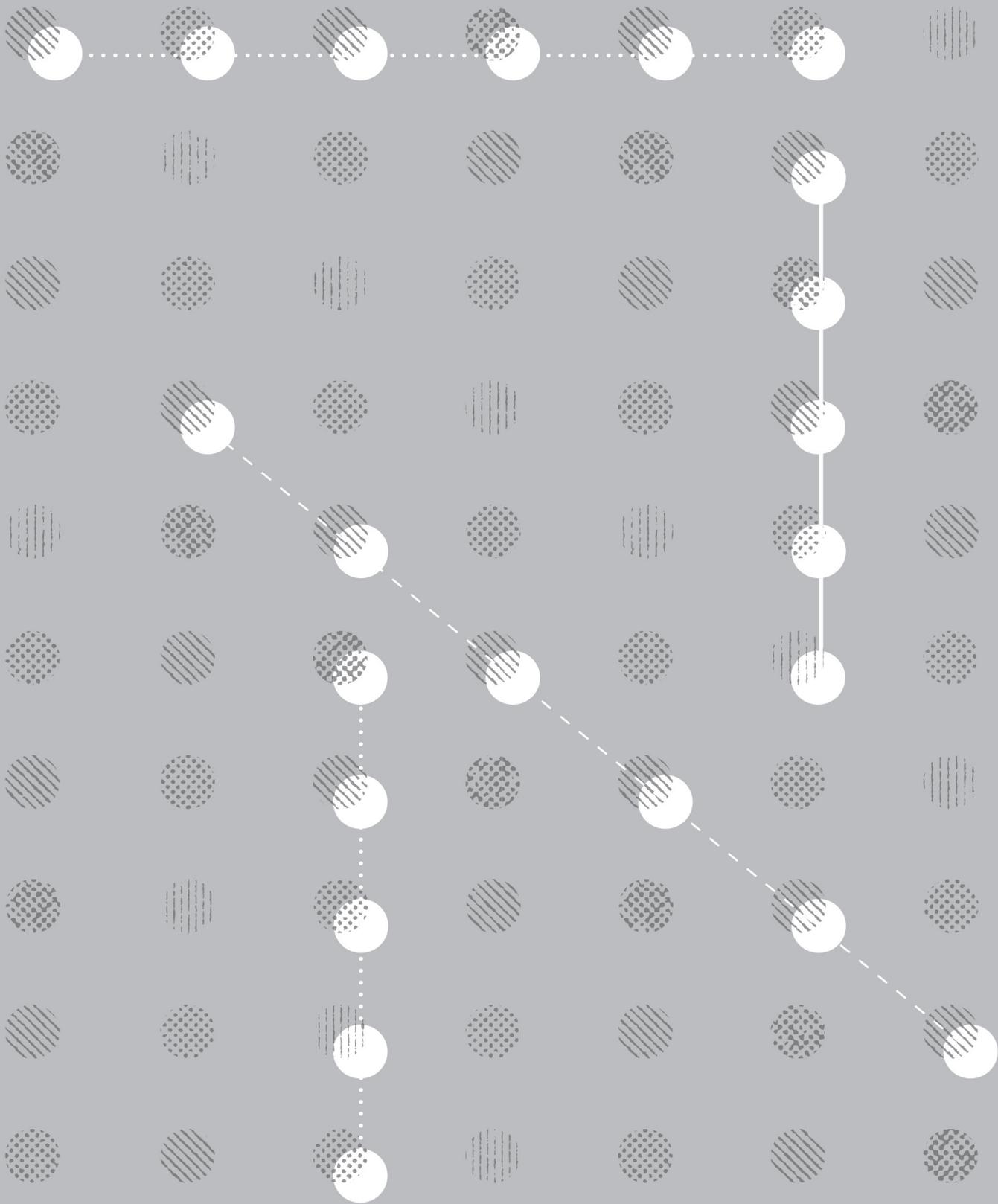
La mentoría se caracteriza por ser un proceso de relación horizontal entre pares, en el que se brinda un acompañamiento al profesorado novel y prevalece una vinculación intersubjetiva del acto educativo y una práctica reflexiva:

[...] un proceso de mentoría, con independencia del contexto en el que se produzca, es largo y profundo; su objetivo es dirigir y guiar el autodesarrollo personal, académico y profesional del aprendiz y se caracteriza por la confidencialidad, el compromiso ético y la promoción de una relación de confianza, basándose en la empatía y la asertividad. Va más allá de la mera acción del mentor sobre el aprendiz, siendo un proceso de acompañamiento. Es una relación recíproca, de reflexión compartida sobre problemas en los que los dos están inmersos, un desafío que resolverán a través de un diálogo profesional en el que el mentor es el que tiene más experiencia. (Vélaz de Medrano, citado en Fernández-Saliero, González Martín y Montoro, 2017, p. 53)

En un contexto anglosajón (Australia, Canadá y Estados Unidos), Beverly, Lynch, Boswell y Kapler (2017) presentan un conjunto de documentos en los que destaca el valor de la mentoría como dispositivo de formación de profesores en universidades y escuelas, un elemento importante para el desarrollo profesional de sus docentes

del que se obtienen beneficios, tales como la retención de sus profesores en los programas escolares, el incremento de su productividad y desempeño, un mayor compromiso y una mayor integración en el programa en el que participan.

Rohatinsky, Harding y Terra (2017) destacan el valor de la mentoría en el contexto de la enfermería, incluso a nivel de acompañamiento entre pares, que se establece entre alumnos de grados superiores y aquellos que se inician en la formación. En la revisión de su literatura, destaca que la mentoría, en el caso de la enseñanza de la enfermería, resulta particularmente útil para el desarrollo de habilidades clínicas, habilidades ejercitadas en laboratorios de enseñanza clínica, de socialización y académicas, que proyectan a los alumnos hacia el logro de su éxito académico.



2. Metodología

2.1 LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO DISEÑO METODOLÓGICO

El proyecto propuso una investigación de carácter cualitativo bajo la modalidad de investigación-acción en tanto tiene la finalidad de investigar e intervenir en un aspecto de la realidad en forma reflexiva y sistemática que, en este caso, es intervenir a través de un proceso de mentoría pedagógica con profesores noveles, con el propósito de guiar su práctica educativa e incidir en su desarrollo profesional como docentes.

Conceptualmente la finalidad de la investigación-acción es el mejoramiento de la práctica educativa a partir de su transformación (Elliott, 1993), y constituye a la vez una forma de generar conocimiento y de intervenir en la realidad en la que participan las investigadoras/es y las personas destinatarias del proyecto como sujetos

activos que contribuyen a transformar la realidad (Eizaguirre y Zabala, citados en Colmenares, 2012).

[...] La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. *b)* La acción no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. *c)* La participación significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. (Eizaguirre y Zabala s/f, citado en Colmenares, 2012, p. 102)

2.2 SELECCIÓN DE UNIDADES DE ANÁLISIS

Definición del profesorado novel

El profesorado novel son aquellos profesores y profesoras que reunieron la característica de incorporarse por primera vez a la actividad docente en el nivel superior, en un período menor a cinco años. Su incorporación fue en al menos una asignatura comprendida en cualquiera de los dos planes de estudio que ofrece la entidad académica.

A este profesorado se le proporcionó la información, características y duración del Programa de Mentoría, y una vez que esto fue de su conocimiento, aceptaron y dieron libremente su consentimiento

informado. También se les hizo saber que si en algún momento querían abandonar el programa, podrían hacerlo sin ninguna sanción o represalia.

En razón de que el trabajo de acompañamiento de mentoría es altamente personalizado y demanda la asignación de tiempos dentro de la jornada de trabajo, cada mentora pudo mentorizar solamente a uno o dos profesores/as, pues paralelamente debían cubrir sus actividades académicas en la institución. Por ello, se reunieron cuatro profesoras como mentoras y siete profesoras/es como mentorizados.

Mentoras

Son aquellas profesoras que cuentan con amplia experiencia en la docencia, poseen formación didáctico-pedagógica y han participado en la impartición de cursos y diplomados de formación docente, al menos durante los últimos diez años.

El grupo de mentoras lo conformaron cuatro profesoras, quienes conocieron oportunamente el propósito del proyecto y aceptaron participar en el mismo.

Escenario de la investigación

El escenario de la investigación-acción fue la Facultad de Enfermería y Obstetricia, y de manera más puntual, el espacio áulico en el que participó el profesorado que recibió la mentoría al impartir sus asignaturas. Paralelamente y en razón de la pandemia, se dispuso del espacio virtual para los encuentros, tanto de los mentores como con el profesorado mentorizado.

2.3 DISEÑO DE INSTRUMENTOS Y REUNIÓN DE INFORMACIÓN

Los datos de la investigación-acción fueron reunidos en diferentes momentos: al inicio, durante y al final del programa, a través de la aplicación de diversos instrumentos, como fueron:

- ✖ Entrevista semiestructurada con el profesor/a mentorizado, con fines de obtener un diagnóstico inicial.
- ✖ Observación en el aula de la práctica docente y registro de la misma con fines de retroalimentación.
- ✖ Grabación y análisis de la participación en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente.
- ✖ Conformación de un grupo focal para la evaluación integral del Programa de Mentoría.

Conforme a los diferentes momentos por los que transitó el desarrollo de la investigación-acción, se aplicaron los instrumentos y se procedió al análisis de la información con el fin de identificar y generar las categorías de análisis.

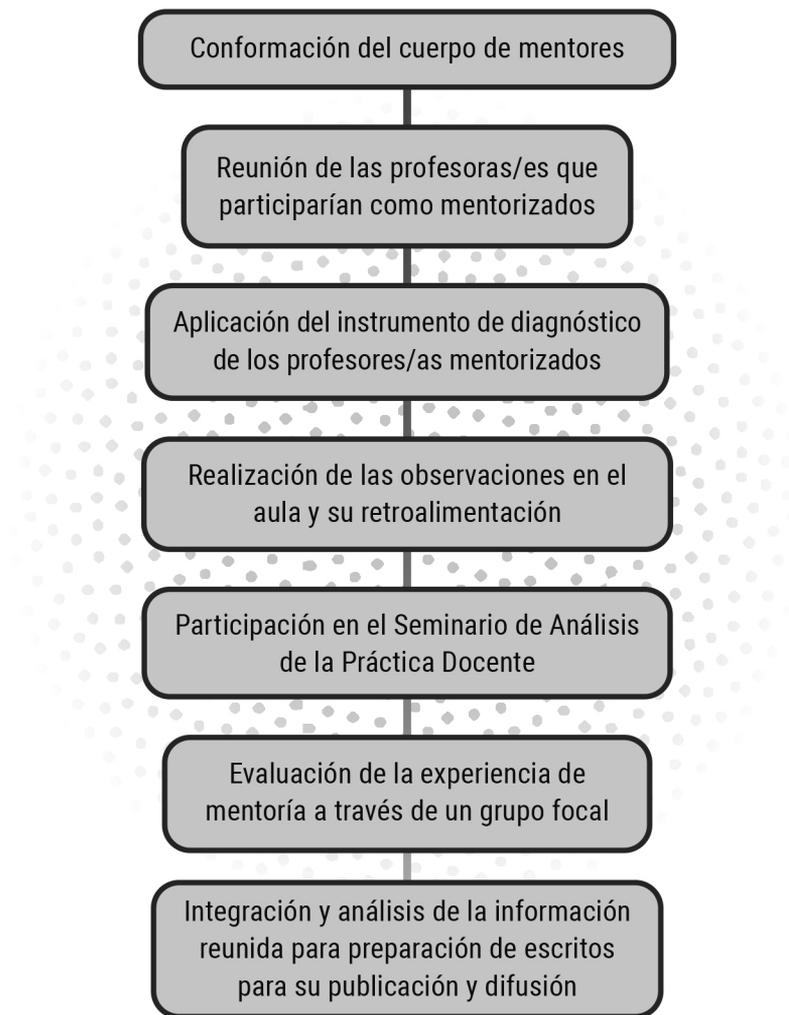
El desarrollo de este proyecto de investigación-acción vislumbró una temporalidad de tres años y comprendió las etapas descritas a continuación.

2.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1.ª Fase de preparación: Conformación del cuerpo de mentores y estructuración del Programa de Mentoría Pedagógica

- ✗ Conformación y preparación del cuerpo de mentoras que participarían en el Programa de Mentoría, así como la definición de su rol en este.
- ✗ Delimitación de las características que debería reunir el grupo de profesores a ser mentorizados y vislumbrar a los profesores/as que potencialmente podrían incorporarse al programa.
- ✗ Invitación al profesorado a participar en el proyecto en calidad de profesor/a mentorizado.
- ✗ Diseño de instrumentos a través de los cuales se iniciaría y se daría seguimiento a los profesores que participarían en la mentoría pedagógica: entrevista diagnóstica, guía de observación del trabajo en el aula y retroalimentación, diseño del programa para el Seminario de Análisis de la Práctica Docente, previsión de la conformación de un grupo focal y elementos a tratar para la evaluación integral del Programa de Mentoría.

Figura 1. Actividades que comprendió la ejecución del Plan de acción



Fuente: Elaboración propia a partir de la formulación del proyecto de investigación-acción.

2.ª Fase: Desarrollo del Programa de Mentoría con el grupo de profesores noveles

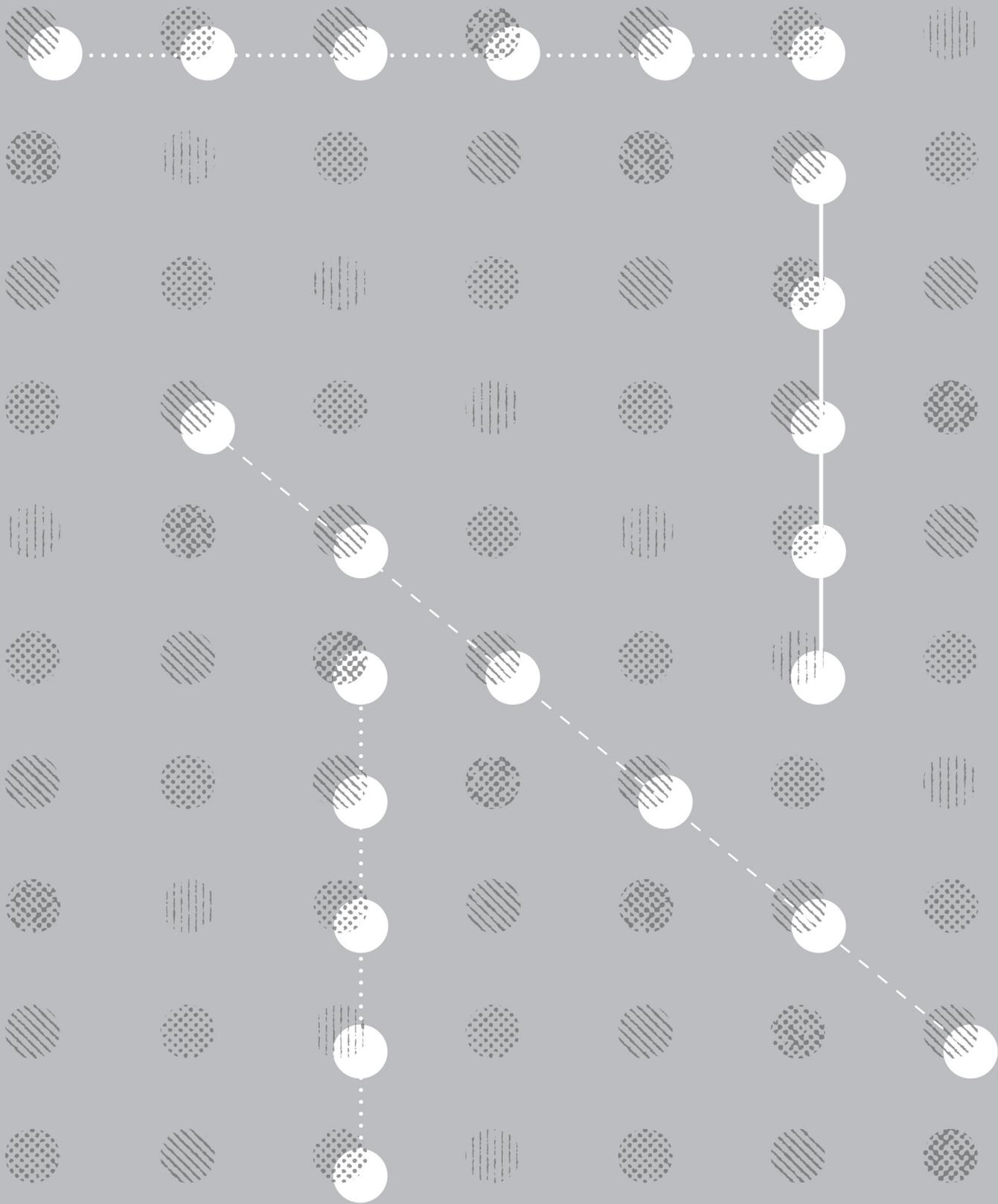
- ✖ Una vez conformado el grupo de profesores noveles que finalmente participarían en el programa y que constituirían el grupo de profesores mentorizados, se les informó las especificaciones, tiempos y características del programa.
- ✖ Se obtuvo la autorización de los participantes en el programa a través de un consentimiento informado.
- ✖ El Programa de Mentoría y su seguimiento se desarrolló durante tres semestres. Este aspecto comprendió la realización de observaciones en el aula, así como la retroalimentación del profesorado mentorizado y la participación en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente.

3.ª Fase: Organización y análisis de la información reunida y preparación de escritos para su publicación y difusión

En esta etapa se integró la información reunida durante todo el proceso con fines de realizar el análisis. Ello implicó reunir y revisar por separado los materiales de cada mentor y sus mentorizados, y luego analizarlos al interior del grupo de investigación. Posteriormente se prepararon escritos que permitieran comunicar y dar a conocer la experiencia de la investigación-acción. Esta fase comprendió las siguientes actividades:

- ✖ Reunión de la información derivada de la aplicación, seguimiento y evaluación del Programa de Mentoría en sus diferentes fases.

- ✖ Recuperación del análisis del contenido de las entrevistas diagnósticas para identificar los temas emergentes y las categorías de análisis que se perfilaron y que se atendieron en el proceso de mentoría.
- ✖ Análisis de los registros de la observación *in situ* en el aula que se realizaron con cada profesor novel, así como de los elementos que fueron motivo de retroalimentación por parte del profesor mentor.
- ✖ Para evaluar el Programa de Mentoría de forma integral, conformación de un grupo focal con los participantes del programa, quienes expresaron su opinión al respecto de manera abierta, así como consideraciones y pertinencia de su implementación futura. Se elaboró una grabación que se transcribió para su análisis. En este se identificaron temas emergentes y se destacaron tanto los hallazgos como los alcances y limitaciones del programa.
- ✖ Preparación posterior para dar inicio al informe final de la investigación-acción.
- ✖ Derivación de las aportaciones que reunió el programa, así como sus limitaciones.
- ✖ Preparación de borradores para la difusión de los resultados parciales y finales derivados de la investigación-acción y presentación de avances en foros de investigación.



3. El trabajo de campo

3.1 CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO PARTICIPANTE EN LA MENTORÍA

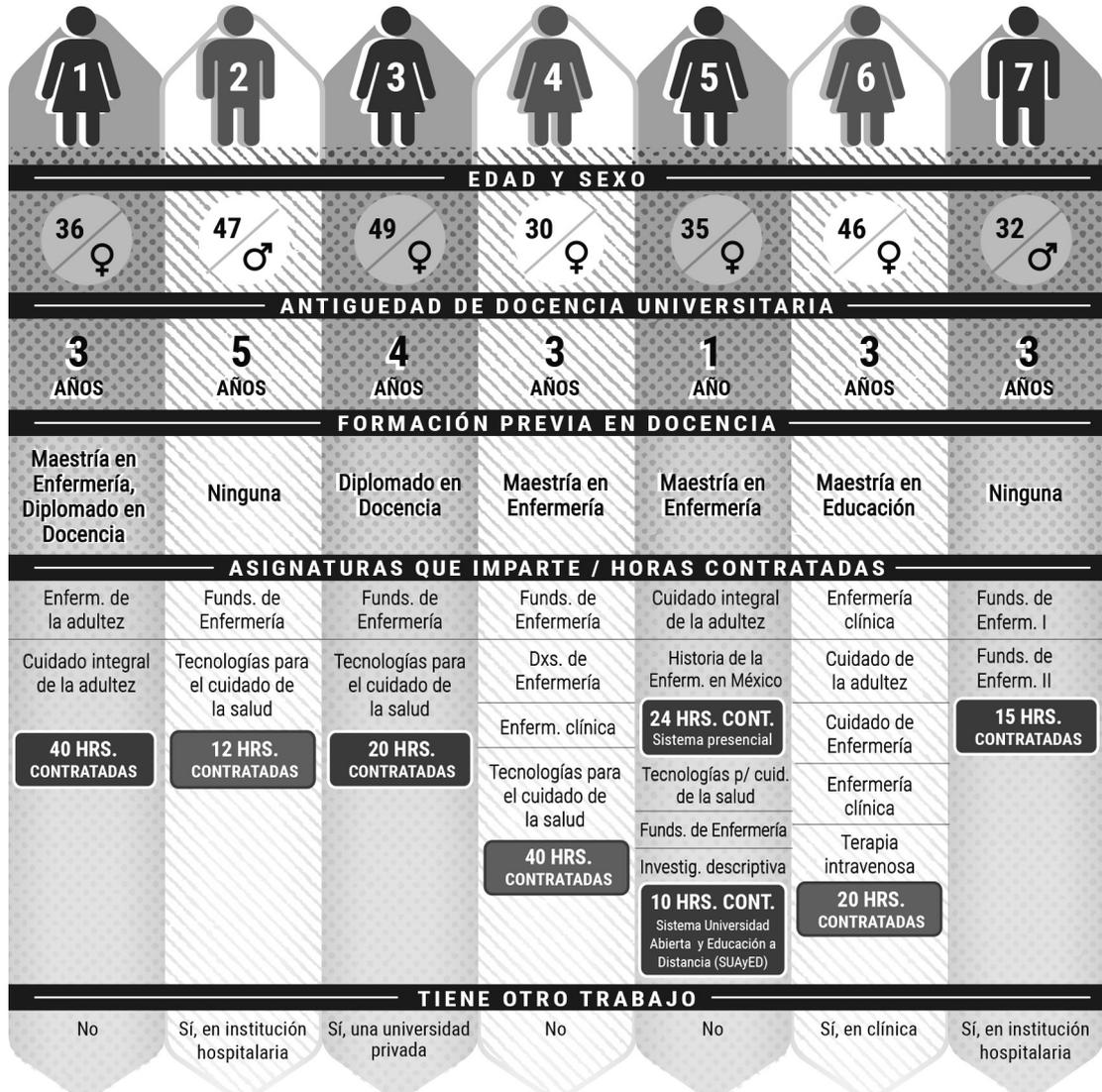
Para identificar las características generales de los siete profesores/as que participaron como mentorizados, se realizó una entrevista diagnóstica semiestructurada, misma que fue grabada y transcrita para su análisis posterior. La entrevista comprendió los siguientes aspectos: datos generales del profesor/a; concepción de docencia y forma en que llegó a ella; principal aportación de la asignatura que imparte para la formación de enfermería y dificultades que comprende la misma; lo que significan los alumnos y lo que espera el docente de ellos/as; concepción de aprendizaje y forma en que se concreta en su práctica docente; resultados que obtiene de sus alumnos; aspectos en los que le gustaría recibir orientación para su docencia.

Datos generales

La edad promedio de las profesoras/es fue de 39 años. Predominó el sexo femenino (71.24 %) y la antigüedad promedio fue de tres años en la docencia universitaria. Todas/os son profesionales de la Enfermería y en su mayoría (71.42 %) han realizado estudios de posgrado (maestría en Enfermería con orientación en Educación).

La contratación laboral que predomina en la Facultad es la de profesor de asignatura (57.14%), situación que los coloca en la necesidad de tener un segundo empleo, mientras que el porcentaje restante tiene un contrato de 35 a 40 horas, lo que los clasifica como personal que dedica su tiempo completo a la institución. Cabe mencionar que en dos casos las profesoras son personal jubilado del área de la salud, por lo que decidieron incorporarse al ámbito educativo de formación en enfermería.

Cuadro 1. Características generales del profesorado mentorizado



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos reunidos en la entrevista diagnóstica.

Concepción de la docencia

La mayoría de las y los profesores centraron su concepción de la docencia en la transmisión del conocimiento y el desarrollo habilidades de la profesión, seguido por la concepción de compartir los conocimientos adquiridos en la profesión gracias a la experiencia. Se aludió a la interacción del profesorado con los alumnos, mediada por los referentes curriculares en que participan con el fin de acercar al alumnado a un área de conocimientos específicos. Se mencionaron los códigos in vivo “forjar a otros”, “compromiso” y “facilitar que otra persona aprenda”.

En las respuestas pudo advertirse que los profesores/as que realizan la docencia en un aula y en campos clínicos refieren este último entorno en primera instancia, lo que refleja una mayor ponderación de este espacio como escenario de aprendizaje de la enfermería.

También se mencionó haber experimentado una inclinación temprana por ser docente, vinculada a la buena experiencia y la relación entablada con sus profesoras durante su proceso de formación profesional, de manera que vincularon la docencia con un “digno ejemplo a seguir”, “un referente inspirador” (E4, R10-13), o bien, el simple hecho de “tener gusto por enseñar a otros”. Asimismo, se vislumbró la docencia como una oportunidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida:

[...] la transmisión de los conocimientos, pero no sólo los conocimientos y sus contenidos o aspectos teóricos, sino también aquellos

aprendizajes que sean en este caso necesarios para la profesión, entonces, transmisión de conocimientos y de aprendizajes utilizando las mejores estrategias de enseñanza posibles. (E1, R2-9)

[...] una gran responsabilidad porque es formar y forjar nuevos licenciados en Enfermería. La persona que es docente debe tener esas cualidades indispensables. (E7, R10-14)

La docencia la entiendo como un proceso de interacción entre dos personas, un docente y un alumno, en la que el docente tiene un conocimiento de cierta área o de cierta materia, en la que guía con base a ciertos establecimientos, como un plan de estudios, y tiene la función de programar o de diseñar un plan para poder acercar al estudiante a esta área de conocimiento. (E4, R1-8)

Algunas profesoras/es se incorporaron a la entidad educativa por invitación de otras profesoras que se desempeñaban como docentes en los campos clínicos, donde es posible observar el desempeño de otras enfermeras y enfermeros, y al considerarlo muy aceptable, los recomendaron a las autoridades de la Facultad, o bien, al estar ejerciendo en campo clínico, se les pidió que realizaran actividades de capacitación; por ejemplo, con alumnos de cursos postécnicos, donde inician a manera de profesoras y muestran gusto e interés por impartir la enseñanza. También, se visualizaron a sí mismas/os como profesionales que tratan de dar lo mejor de sí a sus alumnos/as, preparando la clase y revisando nuevamente los temas a tratar. (E2, R14-18)

Principales aportaciones de las asignaturas a la formación de Enfermería y las dificultades que éstas encierran

La contribución de la asignatura que se imparte para la formación en Enfermería depende del contenido curricular y del nivel en que se imparte en el proceso de formación. Así, por ejemplo, la Enfermería de la adultez tiene como antecedentes la Enfermería clínica, donde se sientan las bases del Proceso de Atención de Enfermería (PAE). Sin embargo, los docentes se preguntan hasta dónde profundizar en el 6.º semestre sobre la Enfermería del adulto y enseñar cómo se pueden proveer cuidados a la persona adulta, lo cual es central, pues mayoritariamente los alumnos se enfrentarán en un futuro a este grupo de población.

Cabe destacar que la enseñanza no sólo debe aludir a las experiencias que tienen los docentes al proporcionar cuidados de enfermería; es necesario retomar la realidad de la salud que presenta el país y la literatura para realizar su enseñanza: “No concuerdo con que sólo se les dé como ejemplo experiencias, sino que debemos irnos a la literatura y conjuntarlo con la experiencia”. (E1, R105-108)

En los resultados obtenidos, se menciona que los aportes de las asignaturas (Fundamentos de Enfermería I y Tecnologías para el cuidado de la salud) son básicos y esenciales, pues aportan en forma conceptual qué es la enfermería y qué es el cuidado enfermero, así como cuáles son los procedimientos que los alumnos deben dominar y llevar a la práctica:

Tratamos de darles un concepto muy amplio de lo que es la enfermería, de lo que es el cuidado, porque es la esencia de lo que es la profesión enfermera. Entonces tratamos de que vean todas las aristas que componen esta profesión. (E2, R42-47)

¿Qué es la enfermería?, ¿qué es el cuidado?, pero también su relación con la práctica clínica, entonces creo que es muy importante también vincular tanto la teoría con la práctica, porque muchas veces sucede que parece que la teoría es una como muy rígida y después no explica la práctica, entonces implica tanto los conocimientos teóricos de la enfermería como aquellos de las tecnologías para el cuidado, la metodología que es el proceso enfermero y cómo es que estos tres se llevan a cabo en la práctica. Creo que la aportación de estas asignaturas es fundamental y básica. (E4, R42-54)

De igual forma se alude al aspecto vocacional y de identidad: “Motivar al compromiso ético, moral, primero de querer ser enfermera, eso sería la principal aportación”. (E3, R8-10)

Una profesora destacó que, en la práctica, los alumnos observan y reciben otros mensajes por parte de las enfermeras en servicio, que a veces les muestran otras formas de realizar las cosas que no siempre son las mejores y que conllevan vicios en su ejecución:

[...] los procedimientos indispensables que no deben de faltar en ninguna persona que diga ser profesional de enfermería. De historia yo creo que es una asignatura que está muy subestimada y que es muy importante porque es una asignatura que nos permite analizar a través del tiempo cuál es el papel de la enfermería y qué es lo que no debemos seguir cometiendo. (E5, R74-83)

Hay ideas que aun así permanecen en nuestros días, que son ideas del medievo, como esta cuestión de enfermería, si es una actividad muy altruista y no tienes que valorarte, es decir, no debes de exigir un valor por tu trabajo o te debes de conformar con lo que tienes, o si tienes tantos pacientes, no importa porque tú tienes que ser abnegada, ¿no? Entonces, la historia nos permite ver eso, esa situación yo esperaba que contribuyeran los alumnos a cambiar esa mentalidad y a realmente hacerse valer. (E5, R83-94)

En la práctica los alumnos pueden recibir *contenidos simbólicos*, como los designa Bourdieu, que tienden a reproducir y perpetuar esquemas y creencias establecidas sobre la profesión que resultan obsoletas, pero que el grupo de enfermas en turno que ejercen al interior de las instituciones de salud no se cuestionan y simplemente reproducen.

En el caso de asignaturas de investigación, se mencionó la relevancia de ofrecerles a las y los alumnos, la posibilidad de abrirse a un análisis de su práctica e incursionar en un ejercicio y pensamiento de carácter científico:

[...] de investigación descriptiva, bueno [...] en investigación es realmente ser una persona científica, un enfermero científico, no voy actuar solamente porque una persona me dijo que debe ser de tal manera o porque mi profesor me enseñó, o porque la enfermera con la que estaba a cargo me dijo, sino porque ya he investigado y ya me he dado cuenta que hay algo más. (E5, R96-104)

En un caso la profesora no refiere propiamente el contenido de la asignatura, sino su experiencia, lo que hace y lo que ha de ser como profesora:

[...] ser una guía de ellos porque todo lo que se les da en teoría lo aplican en la práctica, entonces, como tal, la experiencia que tengo en el hospital me ha dado la fortaleza para decir así hay que ir, y ¿por qué? Porque hay estos fundamentos, o sea, el estar frente al alumno me ha hecho investigar y estudiar más, estar actualizada. (E6, R45-54)

No obstante, cuando se le pide focalizarse en el contenido de la asignatura, la profesora remite nuevamente a la práctica y no alude a los contenidos relevantes o centrales del programa curricular:

Entrevistadora: *¿Y el contenido?*

Profesora: *“El contenido es amplio muy amplio, como le reitero, cuando ya tenemos la experiencia en el hospital, lo que queremos es que se lleven lo básico, pero en sí dejamos muchas cosas a la imaginación”.* (E6, R141)

Sobre lo que para el docente significan los alumnos y lo que espera de ellos

Los alumnos representan el futuro de la enfermería. Se espera que ellos desarrollen los conocimientos y las habilidades que deben dominar profesionalmente, que tengan los valores y la identidad con la carrera y con la institución universitaria, pues en algunos casos la enfermería no fue su primera opción.

- **Categoría compromiso**

Vamos a ver vidas, vamos a tratar seres humanos y vamos a tratar las necesidades, problemas que tiene el ser humano, entonces es mucho más complejo. (E2, R130-132)

Que salgan con un alto nivel de formación, que sean autónomos, independientes en su toma de decisiones profesionales. (E1, R139-141)

Espero... primero, que estén identificados con la carrera. (E2, R135-136)

¿Qué significan para mí? Una esperanza. ¿Y que espero de ellos? Que sean unos buenos profesionales, tanto operativos como humanísticos. (E6, R154-156)

En los primeros semestres [...] lo primero con lo que se lidia es que algunos de ellos no vienen convencidos de ser enfermeros [...]. (E5, R123-125)

[...] y también un poco el cambio de nivel, aún tienen conductas o aspiraciones del nivel de bachillerato, entonces les cuesta trabajo enfrentarse ya a un nivel superior. (E5, R142-145)

- **Categoría identidad con la carrera y orgullo universitario**

Igualmente se hizo alusión a la formación, la superación y la autonomía profesional:

A veces les digo yo, vengo aquí a vender una idea, el ser un buen profesional porque todo nos cuesta trabajo, todo, pero si ustedes quieren estar aquí, es porque realmente les va a gustar y si ustedes deciden

ahorita desertar, es porque realmente a ustedes no les gusta, pero si vamos a trabajar, sí van a conocer entonces [...]. Yo sí tengo mucha fe en ellos, mucha, mucha. (E6, R188-197)

Yo espero de los chicos tengan esa autonomía, o sea, la verdad mi objetivo [...] cuando yo en algún momento puse mi carta de exposición de motivos [...] sacar licenciados de excelencia, o sea, no buenos licenciados [...] de excelencia, porque somos la máxima casa de estudios. (E7, R309-315)

Todos los alumnos son los futuros enfermeros de México. (E7, R291-292)

Los alumnos son vistos como personas que tuvieron la oportunidad de estar en la mejor Facultad de Enfermería y que deben estar a la altura; no obstante, refieren que hay alumnos que están dudosos de estar en la carrera:

Es importantísimo que definan, que reconozcan si realmente es lo que les importa en la vida. (E2, R139-141)

[...] vean cómo debe de ser su trato hacia las demás personas a través de su propia experiencia, eliminar a través de eso un poco la práctica deshumanizada que existe en el sector salud. (E5, 216-219)

Sobre la concepción de aprendizaje

El aprendizaje es visto por este profesorado como un proceso que comprende una dimensión conceptual y otra procedimental que deriva de situaciones experienciales, lo que le confiere un carácter situado, ya que se aplican los conocimientos en un contexto profesio-

nal determinado que toma en cuenta las situaciones específicas que requieren atención:

[...] y que ese conocimiento no sólo lo pueda definir, sino también lo pueda comprender y aplicar, entonces yo creo que es un término complejo que integra varios aspectos, pero principalmente es como la asimilación del conocimiento o de los saberes, para poder aplicarlo en este caso en un entorno profesional. (E1, R152-158)

Yo concuerdo mucho con uno de los pedagogos, David Kolb, que establece esta teoría del aprendizaje experiencial, todos aprendemos a través de las experiencias; entonces, lo que yo hago o lo que siempre intento es recrear, a través de experiencias, ciertas situaciones para que los alumnos de ahí empiecen a obtener ese conocimiento. (E5, R234-241)

El aprendizaje es una experiencia de vida, entonces a los alumnos se les tiene que llevar a un aprendizaje experiencial, un aprendizaje situado en el que ellos confronten que ese conocimiento es necesario para llevarlo a la realidad. (E3, R42-45)

El aprendizaje aporta claridad sobre los elementos de un tema, y cómo éstos, se relacionan entre sí en una situación real:

El aprendizaje es como un proceso de pensamiento complejo en el que alguien tiene que tener claridad en los elementos de un tema, pero también, cómo se relacionan estos elementos unos con otros y la variabilidad que podrían tener ya en una situación real. (E 4, R107-112)

Para una profesora, el aprendizaje es el reforzamiento de un tema, que debe ser abordado con base en un temario:

[...] tengo que estar preparada, entonces eso me hace investigar estudiar y reforzar, nada más teniendo el temario yo empiezo a trabajar, por eso es muy importante que a nosotros nos lo entreguen antes.
(E6, R220-225)

El aprendizaje se concibe como un proceso continuo que se recrea a través de las interacciones:

Ah, el aprendizaje [...] es para mí [...] lo poco o mucho que he estudiado, el aprendizaje es algo recíproco; un ejemplo, yo aprendí de mis maestros, bueno o malo, yo lo aprendo en igual cuando estoy con mis estudiantes en el hospital o aquí, yo digo que el aprendizaje es mutuo [...], o sea, tiene que ser continuo y dinámico, ¿vale? (E7, R317-323)

Se aludió a la presencia de la retroalimentación para el aprendizaje de aspectos procedimentales, mediante la demostración y devolución de la demostración (enseñanza clínica con simuladores):

El docente ya sea que expone o el alumno expone, pero el docente tiene que retroalimentar, o sea, ahí van dos, el alumno revisa la fuente bibliográfica, expone y el maestro retroalimenta; el segundo es cuando estamos en el CECA [Centro de Enseñanza Clínica Avanzada]. Yo, en el CECA, vuelvo a dar otra retroalimentación, pero ya más en vivo, como que les doy el procedimiento y ya el último punto es que el alumno me reproduce ese conocimiento, que en sí el alumno tiene que tener [...]; entonces esta forma la empecé a implementar con un maestro el semestre pasado y me ayudó mucho, porque esto me ayuda a ser individual, o sea, la tutoría más individual, decirte ¡ah miral!, te faltó esto, te falló esto, te recomiendo que hagas tal. (E7, R352-366)

Sobre los aspectos en que les gustaría recibir mayor orientación

Sobre esta interrogante, las y los docentes consideraron la orientación sobre la forma en que han de elaborar su plan de clase, o bien, la impartición de lo que tienen planeado en forma previa:

[...] tal vez entonces, a lo mejor que nos aporten aquellas formas de dar mejor o distintas formas de dar una clase o una sección, para que se logre captar mejor la atención de los alumnos. (E2, R 229-304)

Refirieron también las experiencias reales al dar clase y, a partir de ellas, que se les mostrara qué otras formas podrían sugerirse para favorecer los aprendizajes en el alumnado.

Por otro lado, mencionaron la necesidad de conocer diversas formas de evaluación, porque, aunque emplean exámenes, hacen falta otros instrumentos para considerar, por ejemplo, el razonamiento clínico.

La impronta del modelo pedagógico en su trayectoria de formación

Algunos profesores mencionaron el conflicto que viven como docentes cuando su formación inicial se realizó mediante un modelo pedagógico conductual, que no es afín al que prevalece en el Plan de Estudios al que se incorporan, y que tienden a reproducir relaciones de verticalidad con sus alumnos:

[...] mencionaba para mí que existe esta confusión respecto a ¿cómo me debo de involucrar en el esquema o en el modelo por competencias cuando a mí me educaron por conductismo? Y para mí sí es un parteaguas tener que decir: haz todo lo contrario a lo que te dijeron

que hicieras, ¿no? Hasta qué punto es aceptable y no es aceptable esta flexibilidad o no. (E5, R243-253)

Una profesora mencionó que pone muy nerviosos a sus alumnos, pues tiende a corregirlos permanentemente, lo cual refiere la reproducción de un modelo de docencia que vivió durante su formación y que marca una línea de separación y autoridad con sus alumnos, a quienes les pide respeto. Sin embargo, destacó que requiere de mayores orientaciones pedagógicas:

Siento que me faltan muchas cosas pedagógicas, incluso quería tomar un curso de Pedagogía, porque siento que de ahí me falta [...], me falta en mis estrategias didácticas para poder brindarles a los alumnos más educación. (E6, R395-401)

No obstante, el profesorado que participó en esta investigación-acción mostró interés y disposición por recibir un asesoramiento pedagógico que apoye su desarrollo como docentes:

Este ámbito pedagógico es lo que me falta a mí, y digo, yo estoy abierto a todas las críticas, tienes fortalezas en esto, debilidades en esto. (E7, R 476-479)

A manera de cierre

Dentro de las características generales que presentó el grupo de profesoras/es, que de manera voluntaria accedieron a participar en el Programa de Mentoría Pedagógica, es que reunieron la condición de tener menos de cinco años como docentes, y pudo apreciarse, por sus particularidades, una conformación de tres subgrupos de

profesores/as: uno que reunió a profesoras que contaban con estudios de maestría con orientación en Educación, lo que les abrió un mayor panorama sobre el trabajo docente, y reunieron un mayor bagaje de conocimientos sobre los procesos educativos, así como una mayor sensibilidad a la relación con el alumnado. También pudo apreciarse en ellas un mayor conocimiento sobre los planes curriculares y el contexto institucional en el que participan.

En el segundo grupo, los profesoras/es, aunque no han realizado estudios de posgrado, se han incorporado a un diplomado de Docencia, o bien, a cursos sobre algún aspecto de la docencia, y cuentan paralelamente con una buena trayectoria experiencial en el ejercicio profesional, por lo que se advierte en su discurso una reiterada consideración de la práctica como espacio de aprendizaje y formación de la enfermería en los espacios de salud. Este subgrupo muestra apertura, disposición e interés en recibir orientación pedagógica.

Por último, hay un subgrupo que reúne a profesores de menor experiencia y preparación profesional que, si bien muestran interés y disposición por integrarse a dispositivos de formación docente, tienen un menor conocimiento sobre los planes y programas de estudio y aún no se han insertado totalmente en la entidad educativa, pues cuentan con un segundo trabajo en el área de la salud. Sus referentes inmediatos provienen más de esta experiencia en la que participan como enfermeras/os, que con los propósitos educativos que contienen los programas y planes de estudio en que imparten.

Este grupos de profesoras/es tienden a centrar más su interés en su actuación frente al grupo que en los logros y aprendizajes de sus

alumnos; sus principales referentes de la práctica docente derivan de su experiencia vivida como alumnos y tienden a replicar relaciones de verticalidad; se identifican y muestran afinidad con la reproducción de las prácticas de interacción que prevalecen en los espacios de salud; no obstante, muestran apertura y buena disposición por incorporarse al programa de mentoría.

Todo este grupo de profesoras/es manifestó disponibilidad y apertura para mejorar su práctica docente y compartió la necesidad de conocer mayores referentes pedagógicos que guíen su práctica, así como estrategias de carácter didáctico que puedan incorporar en su trabajo frente a grupo y otras formas de evaluación aplicables a sus asignaturas.

3.2 LAS OBSERVACIONES EN EL AULA PRESENCIAL Y VIRTUAL

En esta fase de la investigación-acción participaron siete profesoras/es en calidad de mentorizados y cuatro mentoras. Durante dos semestres escolares se realizaron observaciones en el aula, en la que una mentora observó y realimentó a la profesora mentorada en su contexto de clase.

Para ello se dispuso de un instrumento para el registro de la observación, que comprendió datos generales, tales como nombre del profesor/a a observar, nombre de la mentora que realiza la observación, asignatura observada y fecha de la observación. El instrumento se estructuró con tres columnas: una en la que se describen los aspectos observados; otra paralela para anotar el análisis derivado

de dicha observación; y una tercera que incorporó las dimensiones que guiarían la observación, retomando para ello las competencias del docente universitario de Zabalza (2009). Se reservó también un espacio al final para anotar el registro de una impresión general de la observación y los aspectos sobre los que se generó la realimentación al profesor/a.

Las diez competencias del docente universitario que refiere Zabalza (2009) y que guiaron las observaciones son:

- ✧ Diseño y planificación
- ✧ Organización de las condiciones del ambiente de trabajo
- ✧ Selección de contenidos y forma de presentación
- ✧ Materiales de apoyo a los estudiantes
- ✧ Metodología didáctica
- ✧ Incorporación de tecnología y recursos diversos
- ✧ Atención personal de estudiantes y apoyo
- ✧ Estrategias de coordinación con los colegas
- ✧ Sistemas de evaluación utilizados
- ✧ Mecanismos de revisión del proceso

Cada sesión observada devolvió al profesorado una realimentación para destacar sus aciertos y sus áreas de oportunidad. Posteriormente, para el análisis de tales observaciones el equipo de mentoras se reunió para intercambiar y profundizar en mayor medida en los elementos que arrojaron cada una de las observaciones. Se intercambiaron los registros al interior del grupo de mentoras, con el fin de generar una segunda mirada y un análisis más profundo sobre este material.

Las observaciones comprendieron las siguientes asignaturas que forman parte de alguno de los dos planes de estudio, es decir, la licenciatura en Enfermería (LE) y la licenciatura en Enfermería y Obstetricia (LEO):

- × Fundamentos de enfermería I y II (LEO)
- × Tecnologías para el cuidado de la salud (LE)
- × Diagnósticos de enfermería (LE)
- × Enfermería clínica (LE)
- × Enfermería de la adultez (LE)
- × Cuidado integral de la adultez (LEO)

Las observaciones iniciaron en forma presencial, pero lamentablemente, en breve, se transitó a la observación en un espacio virtual en razón de la pandemia. Incorporar en este apartado todo el

material observado resultaría excesivo para el lector/a, por lo que solamente se presentan algunos fragmentos de las observaciones y realimentaciones realizadas con el profesorado mentorizado, con el propósito de que el lector advierta los aspectos y temas emergentes y se vislumbren los aspectos que sirvieron para una reflexión y un mayor análisis con el profesorado observado, para el mejoramiento de su práctica docente.

Para garantizar la confidencialidad y los aspectos éticos que comprendió esta investigación, se omite en todos los casos la identidad de las o los profesores, y sólo se le designa atribuyéndole un número.

Temáticas emergentes derivadas de las observaciones

Si bien cada profesora o profesor presentó maneras muy particulares de realizar su clase, se pudieron apreciar diferencias claras en el proceder del profesorado que no ha contado con una preparación previa para ejercer la docencia, con respecto a aquellos que ya cuentan con algunos cursos de formación inicial o que han realizado estudios de posgrado vinculados con el área educativa.

Se muestran los casos, iniciando con aquellos que reunieron una menor experiencia y formación en la docencia y posteriormente se presentan los casos que contaron con alguna formación, como son cursos alusivos a alguna temática de la docencia, o bien, profesoras que realizaron estudios de posgrado antes de incorporarse a la docencia.

En términos generales, se advierte en varios casos la ausencia de una planeación didáctica de la clase, así como de una demarcación de los diferentes momentos didácticos que aportan un ritmo y claridad a la clase. También se observó una tendencia a no contextualizar el tema que es objeto de interés al inicio de la sesión ni mencionar su relevancia e implicación en la formación del futuro profesional, así como una falta de atención en las condiciones del entorno de trabajo, como es la disposición de las mesa-bancas cuando las sesiones se observaron en forma presencial.

Profesor 1

Asignatura: Fundamentos de Enfermería I

Tema: Proceso enfermero

Aula virtual: en plataforma *Google Classroom*

Inicia la clase con todas las cámaras de los alumnos apagadas, el saludo es por el *chat*. El profesor inicia la clase preguntando al grupo si leyó el texto que se dejó de tarea. Al no haber respuesta afirmativa, les pide que realicen su lectura, para lo cual les concede un tiempo considerable de 30 minutos; los alumnos salen de la sesión para realizar la lectura y regresan posteriormente.

Al regresar al aula virtual, el profesor formula preguntas. La primera es ¿qué es el proceso enfermero? Algunos alumnos tratan de dar respuesta retomando lo que refiere el texto, y desde estas respuestas, el profesor retoma algunas palabras que considera importantes: “juicio clínico”, “pensamiento crítico”, “toma de decisiones”.

Pasa a otro pregunta: ¿qué es una meta paradigma? En razón de una respuesta emitida, la retoma y formula él mismo la respuesta, agregando a la par anécdotas de su experiencia vivida en el campo de trabajo a manera de explicación del tema, es decir, explica mayormente el tema desde su experiencia vivida y no en razón de la fundamentación teórica y metodológica que comprende el tema tratado.

Plantea otra pregunta más: ¿cuáles son los objetivos del proceso enfermero? Varias alumnas responden y después de las intervenciones, el profesor dice que le gusta “adelantarse” en el tema, como es el caso del proceso enfermero y cuenta una anécdota sobre cómo los alumnos de otros grupos, que van en semestres adelante, le agradecen posteriormente haberse “adelantado”.

Para lograr que participen más alumnas y alumnos, el profesor les recuerda que la participación es un criterio de evaluación y que todos han tenido media hora para leer el texto, por lo tanto, no hay excusa. Algunos alumnos tienen problemas de conexión para participar y lo escriben por medio del *chat*.

El profesor comenta: “A mí me gusta dar proceso y he peleado porque me dejen dar el seminario”.

Una alumna quiere participar y en ese momento tiene que atender una situación cotidiana en casa (tocan el timbre y suena el teléfono); enfadada, corta su participación. Otra alumna está conectada con el celular de su papá y tiene dificultades para mantenerse en el aula virtual.

Como los alumnos y alumnas no participan para responder la pregunta, el profesor toca otro tema en el que reitera una y otra vez la imagen de una enfermería de subordinación ante el médico: “No hay que pelear con otro profesional de la salud”, “el problema es que a enfermería no nos gusta leer”. Es decir, se reitera una reproducción del *statu quo* que prevalece al interior de los espacios clínicos, que tienden a conservar estructuras jerárquicas de autoridad en el personal de salud.

Posteriormente un alumno pregunta: ¿cómo nos preparan para enfrentar la muerte del paciente?

El profesor dice: “Cuando fallece su primer paciente, no nos enseñan, no hay una asignatura, tiene que ver con el docente que te dé la clase, cada quien tiene un estilo de cómo aborda estas situaciones y cómo te enseña a manejarlo”.

Nadie más comenta nada al respecto y él indica a los alumnos que tienen su correo y que le pueden escribir dudas sobre estas situaciones.

Al cerrar la clase el profesor recupera las características básicas del tema y le comenta al grupo que no se revisarán de manera profunda los conceptos, ya que se verán en las próximas unidades.

Realimentación

Puede advertirse que la clase transcurre con preguntas y explicaciones desde la experiencia profesional del profesor, hay ausencia

de una metodología didáctica, se le pregunta al profesor ¿no te parece aburrido tantas horas de clase con preguntas y respuestas? A lo que responde que sí, pero que no se le ocurre cómo lograr que los alumnos se interesen por el tema, y que sólo cuando expone los casos que ha vivido llama su atención.

En el afán de ofrecerle una diversidad de recursos a incorporar en la clase y generar otras dinámicas, la mentora le comenta sobre la educación remota de emergencia ante el contexto por Covid-19, y las múltiples estrategias que se han venido presentando en la Facultad para apoyar a los profesores, a lo que el profesor responde que ha participado en algunos conversatorios, pero que no ha podido implementar nada en el aula virtual, y cuando lo hace, los chicos no responden.

Se le ofrece una infografía sobre ¿cómo adaptar la planeación del curso en una contingencia? También se le apoyó con una bibliografía específica: Jordán Enamorado, M. A. y Ricart Vayá, A. (2022), “Adaptarse al nuevo contexto educativo: hacia un modelo teórico práctico para la docencia *online*”, *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 635-644.

En la retroalimentación, la mentora menciona la ausencia de recursos didácticos, la necesidad de una mayor coordinación del grupo de aprendizaje y un mayor manejo de herramientas tecnológicas para la docencia en línea.

También se mencionan las intervenciones positivas de la práctica docente observada, en la que se pudo apreciar que, al final de la

sesión, se destacaron los conceptos fundamentales del tema tratado y se elaboró el cierre de la sesión.

Profesora 2

Asignatura: Tecnologías para el cuidado de la salud

Tema: Tecnologías para la exploración

Clase presencial

Llega puntual a la clase, saluda y dice: “Jóvenes, tengo buenas y malas noticias; malas: todos reprobaron el examen; buenas: traigo sus trabajos y tareas”.

Entrega los exámenes y solicita que cada alumno firme. Revisa con ellos las respuestas y les pregunta: “¿Lo vimos en clase?” A lo que el grupo no responde. Le recuerda al grupo la tarea que indicó antes del examen para repasar a las teóricas de enfermería. Los alumnos que revisan su examen y que requieren revisión, pasan al escritorio con la profesora, quien les solicita firmar de revisado.

Durante el desarrollo de la clase, se advierte una tendencia a reproducir una relación autoritaria con el grupo. Puede advertirse en la profesora su apego a un modelo de docencia que seguramente vivió en el pasado y que es el que se presenta como principal referente de lo que implica ser profesora.

Al presentar los contenidos de la clase, se advierte un manejo desorganizado del mismo, desplazándose del tema de la valora-

ción a los insumos necesarios para ello, sin agotar en sí la temática de la valoración en enfermería. Posteriormente pide al grupo realizar un ejercicio, que consiste en elaborar una ficha de trabajo en la que deben anotar en cuadrantes, la infraestructura del consultorio, los insumos necesarios y el material electrodoméstico.

Al concluir, el alumnado utiliza el pizarrón para sintetizar lo trabajado. Posteriormente solicita que realicen una simulación del consultorio en sus lugares, e indica que alguien será médico, enfermera y paciente. Comienza a contar del diez al uno, haciendo notar cuánto demoran los estudiantes en organizarse y realizar lo indicado. Finalmente menciona la tarea para la siguiente clase y reclama a los estudiantes no realizar las tareas anteriores, atribuyendo a eso la causa de que no sepan responder sus preguntas.

Realimentación

Los principales elementos que retroalimentó la mentora con la profesora a partir de esta observación fueron la necesidad de elaborar una planeación didáctica, prever la organización del trabajo al interior de la clase y la forma en que se relaciona con el grupo, con el fin de abandonar esquemas autoritarios y punitivos. Se revisa la concepción de evaluación que posee la profesora, a fin de centrarse más en los aprendizajes de sus alumnos. También se le recomendó la revisión de un texto sobre didáctica y se fijó una reunión posterior para tratar en mayor profundidad estos temas.

Profesora 3

Asignatura: Tecnologías para el cuidado de la salud
Tema: Tecnologías para el mantenimiento de la salud en las necesidades básicas
Clase presencial

En este caso el espacio áulico es pequeño en función del tamaño del grupo. La profesora inicia la clase solicitando al grupo recuperar lo visto en la clase anterior, por lo que se revisan aspectos metodológicos de la valoración; durante el desarrollo de los contenidos se solicita a los alumnos realimentar las ideas presentadas con ejemplos de sus propias experiencias.

Emplea un acrónimo PASTEL (Político, Ambiental, Social, Tecnológicas, Económico y Laboral) para facilitar en el alumnado el abordaje de los elementos del medio externo que intervienen de alguna forma en el estado de salud de las personas. La profesora genera un clima de confianza y de participación con el grupo.

Durante la clase, se desplaza físicamente en el aula, de manera que su presencia se acerca y se aleja de los participantes, manteniendo un mayor interés sobre el tema que se trata.

Solicita a una alumna que se ponga de pie frente al grupo para ejemplificar los datos del índice de masa corporal, con otras técnicas como es la palpación. Paralelamente hace hincapié en el comportamiento ético que debe observarse al tratar los datos objetivos y subjetivos al valorar a los pacientes.

Realimentación

La realimentación que la mentora realiza con la profesora, retoma y destaca los aspectos que manejó en forma positiva, como fueron la participación, el clima de confianza y su desplazamiento al interior del aula.

Se le sugiere considerar incorporar en su estrategia inicial o de apretura, no sólo la realimentación de los contenidos de la sesión anterior, sino también mostrar el panorama del avance programático, estableciendo las conexiones entre los saberes.

Se le recomienda recapitular con el grupo al final de la sesión los aspectos revisados con el afán de integrar lo visto y dar un cierre a la clase.

Profesor 4

Asignatura: Fundamentos de Enfermería II

Tema: Seguridad en la atención médica de la persona

Clase presencial

En este caso, el profesor compartió con su mentora la planeación analítica que en forma conjunta con las maestras de la Academia que imparten esta misma asignatura han elaborado. Es decir, se aprecia un trabajo conjunto previo con otros profesores que imparten la asignatura, en el que ha prevalecido un espacio de discusión para acordar, de manera consensuada, la forma de proceder en los espacios y en el tiempo, en el desarrollo de esta asignatura.

En la observación, el maestro inicia indicando al grupo que se abordarán las “Metas internacionales para la seguridad en la atención médica de la persona”. Presenta un *Power Point* con la siguiente frase inicial: “Todo hospital debe dar seguimiento a sus pacientes por el tiempo que sea necesario para determinar si el tratamiento fue exitoso, y si no fuera así, saber por qué no fue así con una visión de prevenir futuras fallas. Ernest Codman, 1914.”

A la par que presenta esta frase, el profesor mantiene una interacción con los alumnos, pues les alienta a que compartan sus experiencias, relatando algunas situaciones adversas que han vivido sus familiares en las instituciones hospitalarias. Cada participación está antecedida por el nombre del alumno, lo cual genera un clima de cercanía.

Una vez que los alumnos han relatado sus experiencias, el maestro lanza la siguiente pregunta: “¿Qué investigaron sobre qué es un evento adverso?”

Los alumnos comienzan a participar de forma ordenada levantando la mano para pedir la palabra. Así mismo, el maestro realimenta las diversas participaciones haciendo aclaraciones e incluso corrigiendo el uso indebido del vocabulario profesional; por ejemplo, una alumna hace referencia a una “llaga”, y el maestro le pregunta: “¿Qué es una llaga?”, a lo que ella responde: “Ah no, perdón, “ulcera por presión”. Para continuar con la ejemplificación de lo que es un evento adverso les pregunta si vieron una película en donde se aborda esta temática.

Agotados los comentarios sobre la pregunta, el maestro lanza una nueva interrogante: “¿Qué es una cuasifalla?”

Los alumnos nuevamente participan ordenadamente y el maestro replica constantemente: “De acuerdo con tu definición, ¿cuál sería la cuasifalla en el caso presentado por la compañera?”, lo que muestra un intento por articular los elementos conceptuales con las experiencias que emergen del alumnado.

Se escuchan murmullos, aún no ha quedado clara la diferencia entre evento adverso y cuasifalla. El tono de voz del maestro en ocasiones es un poco bajo, la percepción puede ser derivada de la disposición del aula, pues es sumamente larga. Quizá esto se podría paliar si el maestro se parará al centro del aula y no sólo al frente.

Para continuar con el tema, el maestro lanza una tercera pregunta: “¿Qué es un evento centinela?”

A partir de los ejemplos propios de las experiencias de los alumnos, el maestro explica las diferencias entre evento adverso, cuasifalla y evento centinela. El maestro les solicita a los alumnos que generen ejemplos en donde se muestren las diferencias entre cada uno de éstos.

Con el paso de los ejemplos, los alumnos comienzan a identificar en casos reales con claridad las diferencias entre los conceptos. Finalmente, el maestro regresa a los conceptos para que el saber no solamente se quede en el ámbito experiencial, sino también conceptual (teórico).

Realimentación

El maestro logra generar un clima de confianza que favorece la participación, el dinamismo y el interés del grupo en tanto realimenta sus intervenciones y va aclarando y ampliando sus conceptos, a manera de ir generando una construcción conceptual con el grupo.

En la realimentación que recibe este profesor, se le sugiere afinar un poco más su planeación didáctica, donde podría solicitar un ejercicio para consolidar el entendimiento y diferenciación de los conceptos abordados, así como generar una estrategia que permita un uso óptimo del aula, la cual, es de señalarse, no está acondicionada como un aula, sino como un auditorio.

Profesora 5

Asignatura: Fundamentos de Enfermería

Tema: Fase de planeación en el proceso de atención de enfermería

Clase virtual vía *Zoom*

La profesora inicia la clase saludando y da la bienvenida al grupo. La mayoría tiene su cámara abierta; solicita autorización para grabar la sesión y el grupo acepta.

Recupera la experiencia de la clase anterior sobre el trabajo en equipo donde trabajaron el tema de diagnóstico, haciendo énfasis en que si no saben bien lo del diagnóstico, no sabrán la fase que sigue (planeación).

Comienza su exposición del tema, apoyándose en una presentación de *Power Point*. En cada diapositiva solicita a algún alumno/a que la lea; incluso que explique el contenido. Ella amplía la explicación y ejemplifica cada aspecto.

Plantea al grupo preguntas de conocimiento y de análisis sobre el tema. Posteriormente trabaja un caso clínico con los estudiantes.

Los alumnos realizan diversas preguntas que la profesora va respondiendo y ejemplifica las respuestas.

Para el cierre, realiza algunas interrogantes a los alumnos. Para concluir la sesión, indica al grupo la tarea de un caso a resolver en equipo.

Realimentación

En la realimentación que recibe la profesora se menciona que mantiene la misma dinámica de las sesiones presenciales adaptadas ahora de manera remota. Establece una buena relación con los estudiantes y propicia un clima favorable para la clase. Su clase es ordenada y refleja planeación.

La mentora comenta lo observado, mencionando que en su clase prevalece un buen clima y dinámica de trabajo, así como una buena relación con el grupo.

La mentora recomienda a la profesora una lectura sobre aspectos didácticos a fin de reflexionar con mayor profundidad sobre estos aspectos.

Profesora 6

Asignatura: Enfermería fundamental

Tema: La disciplina de Enfermería, presencia de 17 alumnas/os

Clase presencial

La profesora inicia la clase planteando una pregunta: “¿Es enfermería una disciplina? ¿Qué podemos argumentar al respecto?” Ante la interrogante, los alumnos participan exponiendo argumentos sobre las características que contribuyen a definir la enfermería como una disciplina.

Posteriormente, la profesora menciona la estructura del metaparadigma y refiere que es abstracto, y que la epistemología de la enfermería incluye la relación de la teoría y la práctica, así como de la investigación.

Solicita al grupo iniciar la lectura de un texto compartida en voz alta. Esto se realiza por turnos, de manera que cada alumna/o continúa leyendo los diferentes apartados.

La profesora remite a los alumnos a considerar la asignatura de Enfermería basada en evidencias que cursaron en el semestre

pasado. Los alumnos se muestran pensativos y piden que se vuelva a plantear la pregunta.

Ahora una alumna toma la palabra y explica la evidencia refiriendo el proceso de investigación, con los enfoques cualitativo y cuantitativo:

Profa.: ¿Sobre qué temas investigaban las enfermeras?

La alumna refiere la vejez a futuro de los que ahora tienen 30 o 40 años, mencionando cómo afecta a las personas el medio ambiente en el futuro.

Profa.: ¿Entonces sirve la enfermería, aunque no esté hecha por enfermeras? ¿Alguien leyó algo elaborado por enfermeras?

El grupo habla entre sí.

Profa.: ¿En qué buscaron?

Alumna: En revistas...

Profa.: ¿En la del IMSS?, ¿en qué registros? [...] Sería bueno que retomaran sus apuntes, estamos viendo la relación entre la práctica y la investigación principiantes [...]. Si no, ¿qué sentido tiene? Bueno, vamos a continuar.

Siguen la lectura del documento, que se refiere a la teoría y los cuidados de enfermería. Algunos alumnos leen en sus celulares y otros en el texto fotocopiado; siguen con atención la lectura;

la pasa al siguiente compañero y ahora se refieren conceptos y definiciones de la teoría:

Profa.: *¿Recuerdan cómo conceptualiza Orem a la persona?*

Alumna: *Refiere a la persona como algo integrado.*

Profa.: *Destaca la capacidad de la persona de autocuidarse [...].
¿Teoría propia o prestada?*

Alumna: *[...] como si no fuera de un campo propio cada teoría.*

Pero carece de sentido esa discusión, según el texto que lee en voz alta una alumna.

Ahora la profesora menciona que la teoría propia aporta a la enfermería y su práctica, y que la teoría prestada se desarrolla en el ámbito de otras disciplinas, la psicología, la administración o educación, pero esto evoluciona y se aplica de manera específica, por ejemplo, la Teoría general de sistemas en el modelo de Calixta Roy. Estudiar el fenómeno desde otra disciplina (antropología, educación, ética, sociología etc.) sirve a la causa de la ciencia, pero no a la enfermería.

Profa.: *Patricia Benner retoma el modelo de Dreyfus, de novato a experto, y explica cómo se pasa de un nivel a otro, en el caso de enfermería.*

Posteriormente la profesora plantea al grupo una situación para su reflexión.

Profa.: *¿Qué harían si tuvieran que estar en una comunidad que no tiene agua potable? ¿Qué harían?, ¿trabajarían solos?*

Con ello pretende llevarlos a pensar la relevancia de trabajar con otros profesionales para enfrentar las situaciones de salud.

Profa.: *Vamos a revisar las teorías de rango medio y su utilidad [...].*

Los alumnos retoman nuevamente la lectura en voz alta, en forma seriada, que ahora refiere las macroteorías y las teorías de rango medio, que refieren autores como Merton, y que la profesora les indica que ahora no los conocen, pero que eventualmente los van a reconocer.

Profa.: *¿Cómo explicarían la relación entre teoría, práctica e investigación en enfermería?*

... (silencio)...

Una alumna propone una explicación que no es retomada por la profesora, en tanto no aporta a lo que se espera.

Profa.: *Las tres tienen relación directa, a veces no cabe preguntar qué fue primero, ¿teoría?, ¿práctica?, ¿investigación? Y a partir de la investigación, pensar una teoría. ¿Alguna pregunta?*

... (silencio, no contesta el grupo)...

Profa.: *Vamos a estar profundizando en algunas teorías, ¿qué retomarían para tener una buena práctica de enfermería?*

Alumna: Definir la teoría como un sistema conceptual, ver a la persona desde las diferentes concepciones de Henderson y Orem, y dejar de ver la Enfermería como alguien que sólo da algo y eso nos ayuda a visualizarnos a nosotros en otro punto.

Profa.: Me gustaría que escriban esta pregunta: ¿qué requiero de la teoría para brindar un cuidado de calidad durante la práctica? Recuerden que primero ven a un adulto sano, en el primer nivel de atención.

Al final de la sesión, la profesora les pide que reflexionen sobre los antecedentes y la filosofía de la licenciatura en Enfermería.

Realimentación

El tiempo en que se realizó la observación transcurrió con una lectura comentada, donde la profesora realizaba pausas para intercalar comentarios y observaciones, de manera que los alumnos repensaran el sentido del contenido.

El grupo mantuvo interés en la temática tratada y dio seguimiento a la misma, se percibió un clima tranquilo en la clase y se dio seguimiento a las inquietudes expuestas.

Cabe mencionar que en esta sesión no se concluyó el tema tratado. Es un tema que se advierte que les cuesta trabajo a los alumnos porque es un terreno eminentemente teórico y epistemológico, por lo que la profesora les menciona que en las siguientes clases continuarán desarrollándolo.

Se recomendó a la profesora que destacar cuál es el propósito de la sesión y mencionar al grupo por qué se seleccionó la lectura y por qué se incorporó como estrategia de enseñanza y de aprendizaje.

La profesora refirió, por su parte, que tienen un plan de trabajo sobre este tema que requiere de varias sesiones donde ya hubo una presentación del tema a tratar, la lectura comentada, y posteriormente se haría la invitación de dos profesoras de la Academia que imparten la misma asignatura y que abordarían el tema de la vinculación de teoría-práctica-investigación en enfermería y la ética del cuidado.

Profesora 7

Asignatura: Cuidado integral al adulto mayor

Tema: Sistema urinario

Clase virtual vía *Zoom*

La profesora inicia la sesión mostrando y mencionando los objetivos de la clase; realiza un repaso de aspectos de anatomía a manera de recuperar conocimientos previos, y solicita a una alumna que explique el significado del término *poliuria* y otros términos, como son *nicturia*, *oliguria*, *hematuria*, *disuria*, *anuria*. La alumna responde y la profesora complementa las respuestas.

Profa.: *¿Por qué se puede producir una enfermedad crónica?*

Al no haber respuesta en el grupo, inicia una explicación indicando, en el caso de la diabetes, desgaste de vasos sanguíneos; insuficiencia renal, permite pasar proteínas, generando *proteinuria*; en-

fermedad renal crónica, donde los glomérulos no están filtrando.

Les menciona medicamentos *Dolac* y *Ketorolato* en la enfermedad renal crónica que a la larga ocasiona daño.

Aconseja la Educación para la salud al paciente para evitar la enfermedad crónica y le pregunta al grupo:

Profa.: *¿Cómo prevenirla?*

Alumna 1: *Un buen manejo nutricional...*

Alumna 2: *Actividad física...*

Profa.: *¿Si es diabética, qué le recomendarías?*

Alumna 3: *Control diabetes, registro de glucosa, medicamentos y control de glucemia...*

Profa.: *La actividad física equilibrada [...], evitar refresco [...], preferir productos naturales (risas que indican que ellas no lo hacen).*

Ahora pasa al tema de terapia de reemplazo renal:

Profa.: *Diálisis se limpia y se elimina, pues el riñón no lo está filtrando bien [...], hemodiálisis [...], filtrado externo, con una máquina que filtra toxinas.*

Explica el término de azoados como productos de desecho en la sangre, que pueden ocasionar enfermedad neurológica. Continúa

dando mayores explicaciones sobre la concentración de proteínas y menciona que dependerá del nivel en que está el paciente para recomendar la dieta baja en proteínas. Incorpora para ello una infografía.

Se interrumpe la transmisión vía *Zoom*, por lo que más tarde la profesora y la mentora se conectan nuevamente para la retroalimentación de la sesión observada.

Realimentación

La profesora apoya sus explicaciones en una serie de diapositivas muy bien realizadas; sus esquemas e imágenes son llamativas e ilustrativas, lo que facilita la comprensión del tema en el grupo y sostiene su interés en el tema.

Se observa un buen desarrollo del tema tratado, muestra claridad en sus explicaciones e intercala ejemplos del contenido tratado.

En algunos momentos recurre al contraste con algo que han visto los alumnos para asegurar su mejor comprensión.

Incorpora además de diapositivas como recurso didáctico, una infografía de cuidados generales y específicos de asepsia y azoados.

Propicia la participación del grupo haciendo preguntas que en parte guardan relación con los conocimientos previos adquiridos en semestres anteriores, y también aclara o complementa las respuestas del grupo. Lamentablemente, por fallas técnicas y de conectividad, se interrumpe la sesión.

Posteriormente y contactando nuevamente a la profesora para realizar la retroalimentación, se le pregunta sobre cómo ha previsto la planeación didáctica de la asignatura dentro de la temporalidad del semestre. La profesora comenta que han emprendido acciones en la Academia para planear esta asignatura y que se había acordado una semana para cada unidad del programa curricular. Cada integrante de la Academia desarrollaría una unidad y se intercambiarían el material didáctico, de manera que, en este caso, se ve reflejada la organización y el trabajo en la Academia.

Considerando que es una asignatura teórico-práctica y que por la pandemia el alumnado no ha asistido propiamente a una práctica, se alude a este aspecto y la profesora menciona que ha recurrido a la telesimulación para mejorar las sesiones, empleando artefactos a su alcance, y que tiene previsto tomar un taller de tele simulación. También menciona que tomó el curso de *Moodle* y de *Google Classroom*, y que se encargó de coordinar la plataforma *Moodle* de la asignatura.

Refiere que también se observó el empeño de los alumnos y sus familiares para realizar algunas actividades prácticas que son necesarias en la asignatura, pues sus alumnos tomaron a los familiares como pacientes y realizaron un video para mostrar la aplicación de ciertos procedimientos de enfermería.

Se le preguntó sobre las formas de evaluación y acreditación en el grupo, y mencionó que tiene previsto un examen de estudio de caso para ver los cuidados de enfermería que se requieren en el adulto.

Manifiesta su preocupación por la falta de práctica que la situación de la pandemia ha generado.

Profa.: Ésta es una asignatura de tercer semestre y el semestre pasado los alumnos no fueron a práctica, me preocupa que si ahora no tienen práctica, en el cuarto semestre les toca ver al paciente pediátrico.

Al preguntar a la profesora cómo tiene previsto evaluar a sus alumnos en la asignatura, refiere que se realizará a partir de la presentación de dos exámenes, tareas parciales y resolución de un caso en *Google Drive*, que contiene preguntas detonadoras. Se aprecia que en el caso de esta asignatura, se ha previsto considerar tanto una evaluación formativa como una sumativa.

Menciona que al revisar las tareas en *Google Drive*, puede ver el histórico del alumno/a. Comenta que da retroalimentación, pero no siempre se puede dar por vía *Zoom*, y también que los alumnos se quejan de saturación de tareas en el semestre.

En este caso podemos advertir una actitud proactiva en la profesora en el contexto de la pandemia, ya que recurrió a favorecer su docencia incorporándose a cursos sobre el manejo de tecnologías para la educación. Estos cursos, en el contexto universitario, se ofrecieron de manera emergente, como son el uso de *Moodle*, *Google Classroom* y los talleres de telesimulación, que proveen herramientas para el trabajo docente a distancia y promueven un mayor interés en el grupo.

3.3 SEMINARIO DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El seminario se instaló con el propósito de ofrecer un espacio para la reflexión y el análisis conjunto de la propia práctica docente en el grupo de profesores mentorizados, lo que eventualmente favorecería el vislumbrar e incorporar el desarrollo de buenas prácticas docentes al interior de las asignaturas que imparten, propiciando su enriquecimiento profesional como docentes, así como una mejor inserción en la entidad educativa.

Contenido del seminario

En los contenidos del seminario se propusieron los siguientes ejes temáticos para su análisis y discusión:

- ✧ Evaluación del y para el aprendizaje
- ✧ El aprendizaje centrado en la actividad de alumno
- ✧ Organización y concreción de experiencias de aprendizaje
- ✧ Las interacciones profesor-alumnos y alumno-alumno y su efecto en el aprendizaje
- ✧ Uso de las tecnologías de la comunicación y la información en la práctica educativa y tecnologías para la educación

Metodología

Metodológicamente el seminario comprendió cinco ejes de discusión que fueron abordados paulatinamente a lo largo de las sesiones de trabajo. Cada una de las sesiones fue coordinada por alguna de las integrantes del Programa de Mentoría. Se acordaron las fechas, horarios y temáticas a tratar en el seminario y la programación de actividades a realizar de manera asincrónica y sincrónica, en cada una de las sesiones vía *Zoom*.

Se proporcionaron lecturas sobre cada uno de los ejes de discusión, de manera que las y los participantes las revisaron de forma previa a la sesión. Al interior del seminario se retomaron algunos elementos teórico-prácticos de las temáticas abordadas, lo que generó la discusión y el análisis, así como la recuperación de experiencias de la práctica docente de las/os participantes.

Evaluación

El seminario incorporó dos momentos de evaluación: una con carácter formativo que se realizó al interior de cada una de las sesiones sincrónicas de trabajo, y otra con carácter sumativo que permitió a los participantes externar los logros y aprendizajes que derivaron de su participación en el mismo, al concluir el seminario.

Por ello se consideró como requisito la asistencia y la participación a las sesiones de trabajo, al menos en un 80 %, así como la entrega por escrito de una autoevaluación al concluir el seminario.

Evaluación del seminario por parte del profesorado mentorizado

Una vez concluido el seminario, se solicitó al profesorado que externara sus comentarios sobre las contribuciones a su trabajo docente, lo que expresaron de forma escrita. A continuación se presentan algunos aspectos que comprendió su evaluación.

La experiencia del seminario me llevó a reflexionar sobre cómo la evaluación integra y refleja el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual ahora lo llevo a la práctica para la elaboración de la planeación; identifiqué cuál es el objetivo del aprendizaje, qué herramientas y/o estrategias voy a utilizar para formar el andamiaje necesario para la [/el] estudiante y luego cómo voy a evaluar ese aprendizaje. (P1, R4-8)

La profesora advierte que las condiciones de pandemia han transformado la actividad académica, pues se ha visto en la necesidad de incorporar nuevas tecnologías para compartir el conocimiento.

Otra profesora destacó la función del docente como facilitadora del proceso de aprendizaje en el alumnado:

El profesor, más que transmisor del conocimiento, pasa a ser un facilitador del conocimiento, experiencias, habilidades, entre otras adquisiciones, para la construcción de significados por parte del alumno descubriendo la comprensión y la aplicación del conocimiento adquirido en situaciones o problemas que se presentan durante su formación profesional. (P2, R14-18)

Otra profesora destacó la situación de la pandemia, que ha obligado a los docentes a implementar otras estrategias de enseñanza aprendizaje, y comentó que el seminario le permitió desplazar su foco de atención centrado en lo que hace el docente a lo que aprende el alumno:

Anteriormente en la evaluación sumativa le daba un porcentaje importante a los exámenes, y ahora ha pasado al rubro de actividades de aprendizaje con un foco más centrado en lo formativo. Pienso que esto es más coherente con el paradigma desde el que considero enseñar y lo reafirmé con el análisis realizado en el seminario. En este sentido, la tarea que me llevo es la elaboración de instrumentos que me permitan evaluar de manera más objetiva los diversos aprendizajes de los alumnos. (P3, R11-16)

Asimismo, destacó la importancia de reflexionar en un grupo de pares, diversos aspectos vinculados con la docencia en situación de pandemia.

Me gustaría resaltar la importancia de dialogar y reflexionar en grupo como se hizo en el seminario, ya que actualmente no se dedica mucho tiempo a ello por estar inmersos en tantas actividades y saturados de tareas, pero que considero es un espacio fundamental para compartir experiencias, aprender de manera colaborativa y reconocer el trabajo tan arduo que se realiza desde la trinchera de la educación para hacer frente a la pandemia. (P3, R23-28)

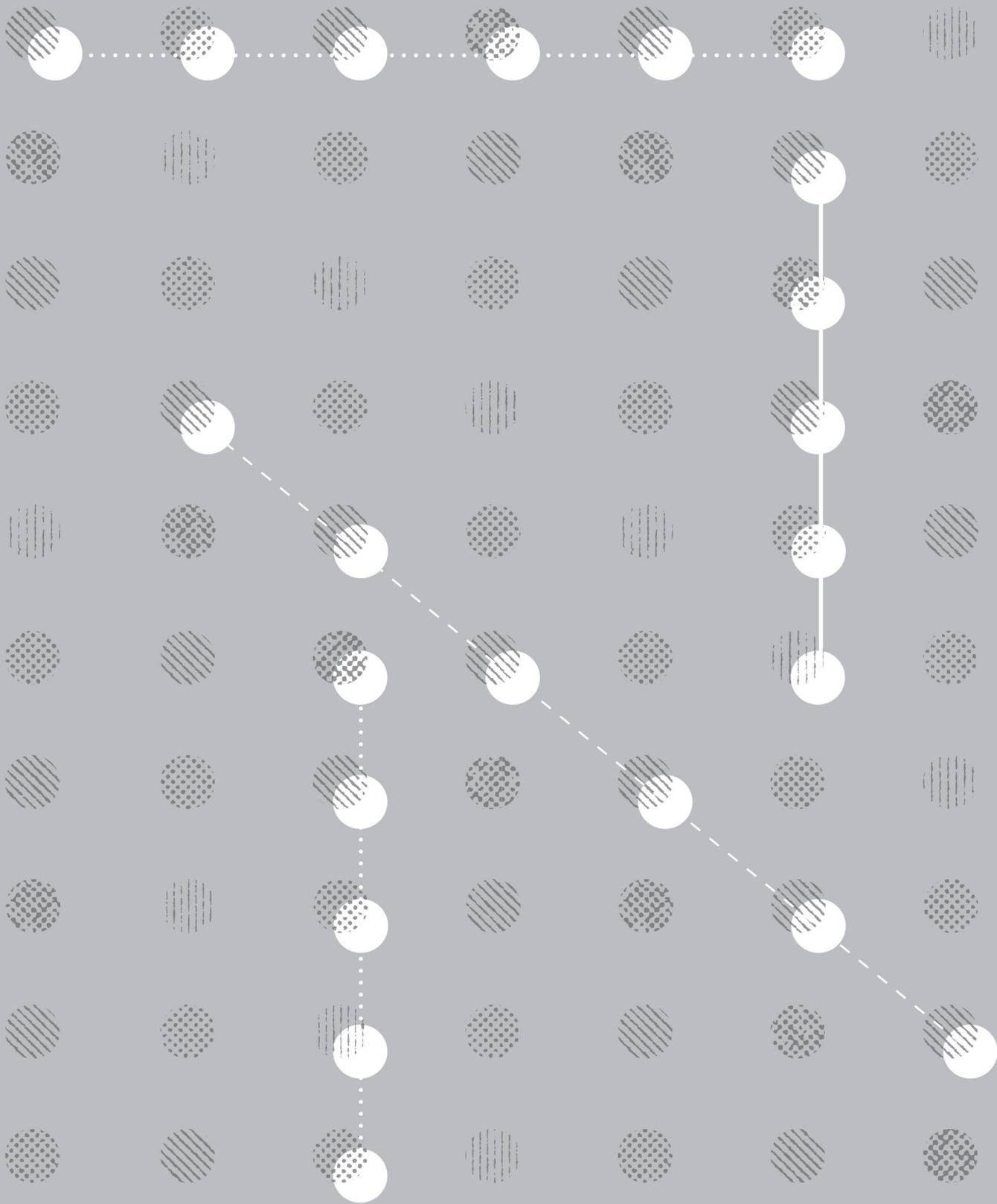
Otra profesora destacó las formas de evaluar para el aprendizaje y la relevancia de la planeación didáctica:

Considero que una forma de evaluar para el aprendizaje es retroalimentar cada trabajo o aportación que el alumno entregue, sin importar que haya tenido un error o que lo haya hecho excelente, ambas situaciones las debe conocer el alumno. (P4, R15-18)

Otro aspecto que debemos cuidar los docentes al realizar nuestra planeación didáctica debe ser que el alumno realmente aprenda, promoviendo la participación activa de los alumnos, diseñando actividades que exijan, motiven y animen a continuar aprendiendo. En el caso de enfermería, un aspecto que he notado que mantiene la atención de los alumnos es la presentación de casos clínicos, en donde los alumnos deben investigar por qué acontecen determinados síntomas y complicaciones y proponer qué cuidados brindar para prevenirlas o aminorarlas. (P4, R30-36)

También se destacó que si bien la pandemia favoreció que los profesores incorporaran las tecnologías, esto no ha implicado la transformación de los roles que tradicionalmente se asignan al profesor, al alumno y a su relación. De ahí la importancia de analizar y vislumbrar las formas en que ello puede ser transformado.

El uso de las TIC se ha vuelto indispensable en estos tiempos de pandemia; sin embargo, no sustituyen la labor del profesor, se deben considerar como auxiliares para ejercer la docencia y usarse de acuerdo con los objetivos que se persigan en la planeación didáctica. Se pueden usar las tecnologías y aplicaciones más innovadoras y continuar haciendo prácticas tan antiguas y fuera de contexto como una clase expositiva donde el docente sea el centro y el dueño del conocimiento. Debemos promover el uso de las tecnologías, actualizarnos respecto a su uso y no perder de vista que el aprendizaje deberá estar centrado en el alumno y que las TIC son un medio para eso; de igual forma, son un auxiliar para promover la interacción con sus pares y con el docente, el trabajo colaborativo sin importar la distancia y el espacio donde se encuentren. (P4, R46-56)



4. Evaluación del Programa de Mentoría por el profesorado participante

4.1 GRUPO FOCAL. LA EXPERIENCIA DE PARTICIPAR EN EL PROGRAMA DE MENTORÍA PEDAGÓGICA

La evaluación del Programa de Mentoría Pedagógica se realizó a partir de la conformación de un grupo focal que integró al grupo de profesoras/es mentorizados que participaron durante todo el proceso de la intervención y cuyas características ya se mencionaron con anterioridad.

El grupo focal se realizó por vía electrónica, pues estábamos aún sujetas a las condiciones de la pandemia por Covid-19 que prevaleció en ese momento.

Se plantearon una serie de preguntas detonadoras, a fin de que las y los participantes externaran su opinión, en función de la

experiencia vivida en el programa. Para ello se consideraron como punto de partida los siguientes ejes de análisis:

- ✧ Principales aportaciones del Programa de Mentoría Pedagógica a la práctica docente del profesorado novel participante.
- ✧ Temas de interés y de mayor reflexión por parte del profesorado novel.
- ✧ Ajustes incorporados a la práctica docente, derivados de la realimentación recibida.
- ✧ Temas del trabajo docente que requieren mayor atención por parte de las mentoras.

La sesión fue grabada y transcrita para su posterior análisis, a fin de develar las categorías subyacentes en el contenido expuesto en las respuestas. A continuación se presenta el análisis derivado del grupo focal, incorporando cuadros en los que se refieren las categorías emergentes que derivaron del discurso expuesto en razón de cada pregunta, y se agregan algunos elementos textuales a manera de ejemplos.

La reflexión sobre la propia práctica docente como condición para su mejora continua

La experiencia de ser observado por pares docentes que reúnen, además, la característica de tener formación pedagógica, permitió una reflexión sobre el hacer particular de cada docente en un contexto situado, mismo que llevó a reconocer tanto aciertos como zonas de oportunidad del trabajo docente.

Si bien se expresó que inicialmente la experiencia se vivió, en algunos casos, de forma un tanto intimidante, pues no es común la presencia de un observador externo en el aula, posteriormente se disipó en razón de que se instaló un clima de respeto durante su realización, así como de aportaciones mediante la retroalimentación, lo que dio paso a la reflexión en la acción y después de la acción, como lo refiere Donald Schön (1992). Todo ello representó una oportunidad de mejorar las prácticas educativas en un contexto situado, o bien, vislumbrando el espacio áulico, como un lugar de experimentación permanente que amerita la reflexión entre pares a manera del aula laboratorio de John Dewey (1989), donde al interior del espacio áulico se genera algo nuevo en que la creatividad del docente tiene un importante papel.

Cuadro 2. Eje de análisis grupo focal: aportación del Programa de Mentoría Pedagógica a la práctica docente del profesorado novel

CATEGORÍA	EJEMPLO
REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE	<i>Me ha ayudado en esta parte de la reflexión; a veces damos por hecho que realizamos ciertas actividades o que tenemos cierta intención de hacerlo bien, pero cuando alguien más te observa, tienes esta oportunidad de reflexionar o de percatarte de ciertos errores o ciertas omisiones que replicamos de cierta estructura mental establecida. (P1, R4-8)</i>
RECONOCER LO QUE SE HACE BIEN Y LO QUE SE PUEDE MEJORAR	<i>Cuando hay alguien, como en este caso, que es experto en Pedagogía, que te pueda hacer aportaciones y que te ayuda a reconocer, lo que estás haciendo bien y los que puedes mejorar [...]. Eso enriquece mucho porque sabes por dónde seguir. (P2, R23-27)</i>
SER OBSERVADO POR TUS PARES EN UN AMBIENTE DE RESPETO	<i>Me gustó mucho; creo que es algo necesario, de hecho, ya hemos escuchado que estos ejercicios los hacen en otras universidades, de cómo van y cómo dirigen la clase y todo esto en un marco de respeto y eso fue muy importante en mi caso. (P3, R 36-39) [...] sí intimidada, pero también me sentía en la confianza [...]. de que “esto es para mejorar”, entonces también este ejercicio que se hacía después, este ejercicio reflexivo. [...] Necesitas siempre como este ojo externo; a lo mejor ahorita es un primer ejercicio a los docentes que estamos iniciando, pero creo que sí sería importante plantear un programa que le dé seguimiento. (P3, R40-46)</i>
LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA BASE DE LA DOCENCIA	<i>Yo me iría más allá, al curso de planeación, porque a mí me sentó las bases, y [...] yo siempre he hecho planeación [...], soy administradora [...], pero la identificación de estos elementos claves para el plan de clase y para la exposición, centraron en mi [...] cómo tenía que ser el desempeño docente y luego tener el asesoramiento y el acompañamiento de la maestra mentora. (P4, R 48-52)</i>

CATEGORÍA	EJEMPLO
EL AULA COMO UN ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN	<i>Siempre van a haber situaciones que nos rebasan. Ahora vemos que continuamos con una planeación sólida, pero que hay otros elementos que están modificando toda la dinámica, todo este laboratorio que hablábamos que es el aula, ¿verdad? (P4, R 63-70)</i>
LA FORMACIÓN DOCENTE ES UN PROCESO PERMANENTE DE APRENDIZAJE	<i>Nunca se termina de aprender, y que a lo mejor necesitaríamos siempre de estas aportaciones de estos e seguimientos pues para seguir creciendo [...]. Gracias. (P4, R 71-73)</i>
LA MENTORÍA COMO UN EJERCICIO DE TUTORÍA ENTRE PARES	<i>Me ha gustado mucho este desarrollo y esta tutoría porque en enfermería no llevamos esa materia de Pedagogía. Yo creo, desde mi punto de vista, que nos faltaría eso; tenemos los conocimientos, sí, y yo creo que todos los maestros que estamos en la ENEO los tenemos, pero solamente nos falta aprender cómo transmitir esos conocimientos. (P5, R 104-108)</i>
TRABAJAR EN COMUNIDAD PERMITE CONFORMAR UNA IDENTIDAD COMO DOCENTE	<i>La importancia de trabajar dentro de una comunidad, nosotros lo podríamos visualizar como parte del trabajo de una academia, pero yo siento que este ejercicio va más allá, es mucho más fructífero porque realmente es una comunidad donde estamos trabajando la docencia, la pedagogía. Nosotros nos asumimos en algunas ocasiones más como enfermeros que como docentes, entonces este tipo de ejercicio es como recordarnos constantemente de hacer esta reflexión de mi actuar como docente [...], la sugerencia podría ser ésta, que se pudiera crear un grupo, una comunidad en la cual pudiéramos seguir participando y pudiéramos seguir mejorando constantemente en la práctica docente. (P1, R114-120 y 126-128)</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de los registros del grupo focal.

Temas emergentes sobre los que se generó mayor reflexión

Uno de los temas sobre el que se generó mayor reflexión fue la planeación didáctica, misma que se concibe como un elemento central de la actividad docente, cuya realización involucra un trabajo más allá de la selección de una estrategia didáctica, pues demanda del profesor, reconocer los propósitos formativos que se persiguen con la asignatura dentro del contexto curricular y los perfiles profesionales que intencionalmente se pretenden favorecer.

Todo ello, además, se proyecta con tiempos establecidos (asignación de horas a las unidades temáticas en el semestre). De ahí la importancia de que todo profesor que se incorpora a la docencia tenga conocimiento de este contexto y lo considere en la realización de su planeación didáctica. De lo contrario, la práctica docente se traslada a la mera exposición de temas del programa de la asignatura, e incluso por asignación a los alumnos, lo que remite a una mera repetición de los contenidos que presenta un texto de consulta determinado. El inconveniente es que los alumnos no han experimentado la presencia del aspecto revisado en la práctica de enfermería, por lo que resulta limitado su abordaje y difícilmente puede dimensionarse su relevancia o aplicación en la práctica profesional.

Cuadro 3. Eje de análisis grupo focal: temas emergentes sobre los que se generó mayor reflexión

CATEGORÍA	EJEMPLO
LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA COMO HIPÓTESIS DE TRABAJO	<p><i>Para mí la planeación es el ejercicio más importante, y cuando ya doy la clase surgen todavía cosas que no había previsto, y vuelvo a replanteármelas [...]. Esa sería la parte donde a mí me ha producido mayor reflexión, en esta experiencia de mentoría. (P4, R 154-157)</i></p> <p><i>Soy profesora de recién ingreso, pero cuando comparto grupo con profesores que llevan años impartiendo la misma asignatura, y veo que para dar un tema que era sólo de una hora se tardan tres, por otras cuestiones que estaban fuera de la planeación, entonces es ahí donde vuelvo a resaltar la importancia de la planeación, de tener tiempos, de establecer tiempos. (P2, R163-167)</i></p>
MOMENTOS DIDÁCTICOS	<p><i>Creo que hubo mucha reflexión en torno a los momentos didácticos, y algo que también me gustó fue ese análisis de la interacción del alumno- docente, tú mencionaste esto y tus alumnos respondieron de esa manera [...], o esto también se podría abordar de esta forma [...]. Ese análisis meticuloso de que pasó y si realmente se promueven esos aprendizajes o cómo se pudieran hacer, cómo se promueven los aprendizajes y cómo fueron los resultados, y cómo podría hacerse de manera diferente. (P3, R178-184)</i></p>
INTERACCIÓN DOCENTE- ALUMNOS	<p><i>[...] de los momentos didácticos, también fue la aportación de cómo manejar las relaciones afectivas con los estudiantes, hasta qué punto uno puede ser flexible y hasta qué punto necesitas marcar el límite. (P1, R185-187)</i></p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los registros del grupo focal.

También se destacó la relevancia de los momentos didácticos que permiten sostener un ritmo al interior de la clase, marcando momentos de apertura, de desarrollo, ejercitación y cierre de las sesiones, así como la interacción que se establece entre el docente y el grupo durante la clase, y los elementos afectivos y emocionales que emergen en el desarrollo de la misma y que también demandan la atención del docente.

La dinámica grupal de las sesiones presenciales se vio fuertemente trastocada con la pandemia, pues obligó a transitar a las clases por vía remota mediante el uso de la herramienta electrónica *Zoom*, lo que alteró la interactividad intragrupal espontánea y desplazó la percepción total del docente sobre el grupo. Ahora, se limitaba a la información y en el mejor de los casos, se mostraban las imágenes de cada participante si encendían sus cámaras y las preguntas y comentarios llegaban a externarse en el grupo, o bien, se compartían a través del *chat*.

Realización de ajustes o cambios en su clase derivados de la retroalimentación que ha recibido

Sobre este aspecto las participantes destacaron que la reflexión de la práctica docente realizada y observada por la mentora, favoreció vislumbrar mejores formas de continuar el desarrollo de la asignatura en el grupo.

Cuadro 4. Eje de análisis grupo focal: ajustes incorporados a la práctica docente en función de la realimentación

CATEGORÍA	EJEMPLO
REFLEXIÓN CONSTANTE	<i>[En referencia a la realimentación] sí, en mi caso sí, yo considero que eso me ha ayudado mucho, puedo ahora hacer esta reflexión constante; mientras estoy impartiendo la clase, pensar qué es lo que ya abordé, qué me falta, cómo me puedo dirigir, cómo puedo continuar y pues sí, eso me ha ayudado mucho. (P1, R203-205)</i>
TRANSITAR DE LA TÉCNICA EXPOSITIVA A OTRAS FORMAS DE GENERAR LOS APRENDIZAJES	<i>[...] y cuando comparto grupo con los profesores, intentaría incentivar a que esa técnica quedara fuera y que hagamos realmente una planeación didáctica. (P2, R220-222)</i>
ESCLARECIMIENTO DEL ROL DOCENTE UNIVERSITARIO	<i>[...] indagación de la búsqueda del rol docente, [la mentora] me proporcionó literatura y esa literatura fue el inicio de esa búsqueda, de buscar más fundamentos en el rol docente, del desempeño; fue la promotora que provocara la autogestión en mí para la preparación docente. (P4, R229-232)</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de los registros del grupo focal.

Igualmente se fortalecieron aquellos aspectos que emergieron durante la realimentación de la práctica docente observada, así como en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente, en los que se ponderó la importancia de la participación activa del alumnado para el logro de los aprendizajes.

Al respecto, se refirió que en algunas asignaturas de naturaleza teórico-prácticas, el grupo de profesores que la imparten y que participan en una Academia acuerdan que los alumnos, por asignación, presenten los diversos temas a tratar, por lo que ahora la profesora participante expresa que no está de acuerdo con ello, pues considera que no es una buena práctica.

Otro aspecto que se ha revisado en función de la realimentación recibida por la mentoría aludió al tema de la formación permanente del docente y la conformación del rol docente universitario. Cabe mencionar que en este caso la mentora detectó la necesidad de profundizar en el rol y la identidad de la docente universitaria en la profesora mentorizada.

Se destacó que los profesionales de la enfermería que ejercen el rol docente siempre siguen aprendiendo a lo largo de la vida:

[...] y siempre he dicho que en el momento hay que seguir aprendiendo, mi formación reitero, no ha sido en docencia, pero siempre hay que seguir aprendiendo, poco a poco de verdad creo que sí han cambiado las formas [...]. Yo creo que esta mentoría sí la recomiendo a otros profesores porque la verdad nunca dejamos de aprender, y [...] en mi trayectoria me dio muchísimo. (P5, R237-244)

Otros temas o aspectos del trabajo docente que consideró el profesorado mentorizado que deben atenderse en mayor medida por parte de las mentoras

El último aspecto a tratar que se planteó en el grupo fue de carácter abierto, con la idea de reconocer elementos emergentes que no

fueron originalmente planteados al interior del grupo mentorizado, pero que emergieron como aspectos de interés.

Al respecto se menciona la necesidad de incorporar aspectos de apoyo emocional con los alumnos, de manera especial por la presencia de la pandemia.

Cuadro 5. Eje de análisis grupo focal: temas emergentes y otros aspectos del trabajo docente que requieren atención en la mentoría

CATEGORÍA	EJEMPLO
INCORPORAR ASPECTOS EMOCIONALES EN EL APRENDIZAJE EN RAZÓN DE LA PANDEMIA	<i>La cuestión emocional siempre ha estado presente en este contexto escolar. Sin embargo, en este momento de pandemia, pues se ha acentuado mucho más no sólo en ellos, sino en todos nosotros. (P4, R263-266) Aquí la pregunta es ¿estamos preparados para dar esos auxilios emocionales? Pues yo creo que no, que son temas que debemos abordar como mentores y ustedes como mentoría. (P4, R267-269)</i>
NECESIDAD DE ESPACIOS DE DISCUSIÓN PARA EL PROFESORADO EN SITUACIÓN DE PANDEMIA	<i>Los maestros no tenemos un espacio para reflexionar, siempre las reuniones son de “vengan, tenemos que trabajar esto”, pero de hecho en la última reunión que hemos tenido, hablamos de cómo nos sentimos respecto a este movimiento. ¿Por qué?, ¿qué está pasando? Y ahí nos comenzamos a soltar, como si hiciéramos catarsis, porque nos tenemos estos espacios. (P3, R302-306)</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de los registros del grupo focal.

Se destaca que, si bien en algunos casos se ha solicitado apoyo sobre este aspecto a la Facultad y se ha recibido, es necesario fortalecer este aspecto en el docente a manera de desarrollo de una competencia, lo cual implica una actitud sensible de acercamiento y comunicación con el alumnado que presenta alguna forma de conflicto de naturaleza emocional y que demanda, en principio, una escucha atenta por parte del docente, o bien, su canalización a una instancia de apoyo psicológico, en el contexto de la comunidad educativa escolar.

El paro del alumnado y la falta de espacios para la discusión durante la pandemia

Una temática emergente en el grupo focal aludió a la presencia del paro estudiantil durante la pandemia. Se mencionó la toma de las instalaciones de la Escuela, generando la suspensión de actividades y manifestando su disgusto, entre otras cosas, sobre el actuar de algunos docentes, lo que dejó ver que es necesario que existan espacios para la discusión, el análisis y la reflexión de la comunidad académica y no sólo al interior de las academias.¹

1 A través del comunicado 107 dirigido a la Comunidad de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO), se informó que con fecha 23 de marzo de 2021, la Secretaría General recibió un pliego petitorio en el que se informa que la comunidad estudiantil realizó una votación para acordar un paro indefinido. La respuesta al pliego petitorio por parte de la Dirección se emitió al siguiente día, en el que se refrenda el respeto y se convocó a una mesa de diálogo con los representantes estudiantiles, a fin de desahogar el pliego petitorio. Posteriormente se fueron dando respuestas y acuerdos paulatinos en los siguientes días. Cabe mencionar que en razón de ser un tema emergente en el grupo focal que nos ocupa, entre otras peticiones que se solicitaron están la formación y la preparación de los docentes; compensar la ausencia de las prácticas clínicas que derivó como consecuencia de la pandemia, así como la prevención, atención, acompañamiento y sanción de los casos de violencia de género. Estas últimas son atendidas mediante la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) de la UNAM y la Comisión Interna de Igualdad de Género (CInIG) de

El paro dejó ver reclamos por parte de los alumnos sobre el proceder de algunos de sus profesores:

Yo sé que no es el tema, [...] pero [...] creo que, si me lo permiten, voy a hacer catarsis porque... eeh..., yo creo que varios de nosotros identificamos que esto se veía venir, por las manifestaciones que nos hacían nuestros propios alumnos; por ejemplo, en mis grupos decían: “Hay maestros que no se han presentado, hay maestros que sólo nos dejan leer PDF, hay maestros que nada más nosotros damos clase y no hay retroalimentación”. (P4, R339-344)

Esto permite ver que el compromiso docente con el alumnado en la comunidad académica de la Facultad no prevaleció en todos los casos, aspecto que alude a una dimensión ética de la docencia, así como a la falta de formación para el ejercicio docente universitario en lo general, y de manera específica, en lo referente al manejo de las tecnologías, que durante las primeras fases de la pandemia se tornaron en la única posibilidad de establecer contacto y comunicación con el alumnado.

La información que compartió este grupo de docentes, en este punto, abrió una dimensión más amplia de la entidad académica, ya que aludió al momento que se suscitó, derivado en parte por la pandemia, en la que profesores y alumnos vivimos en el aislamiento, dejando de convivir y de interactuar como comunidad. Esto deja ver que los espacios universitarios de formación van más allá de lo

la ENEO. El paro se levantó posteriormente y se entregaron las instalaciones en forma paulatina por semestres, iniciando con los de 8.º semestre, el 11 de mayo, y posteriormente el 4.º semestre; en subsiguientes fechas levantaron paro los alumnos de 6.º y 2.º semestres (13 y 14 de mayo de 2021).

que se vive al interior del aula, en tanto es un contexto educativo que ofrece una dinámica cultural y de interacción de gran riqueza que contribuye a la formación del alumnado, con un carácter más integral y no sólo circunscrito a los aprendizajes obtenidos al interior del aula.

Por otro lado, se consideró muy recomendable el acompañamiento a los docentes noveles que se incorporan a la entidad académica de manera más sistemática, al inicio, en medio y al final de la asignatura, de manera que el docente tenga una apreciación más completa y que la formación docente alcance a todos los profesores, en especial a los que están en la práctica y en un contexto hospitalario.

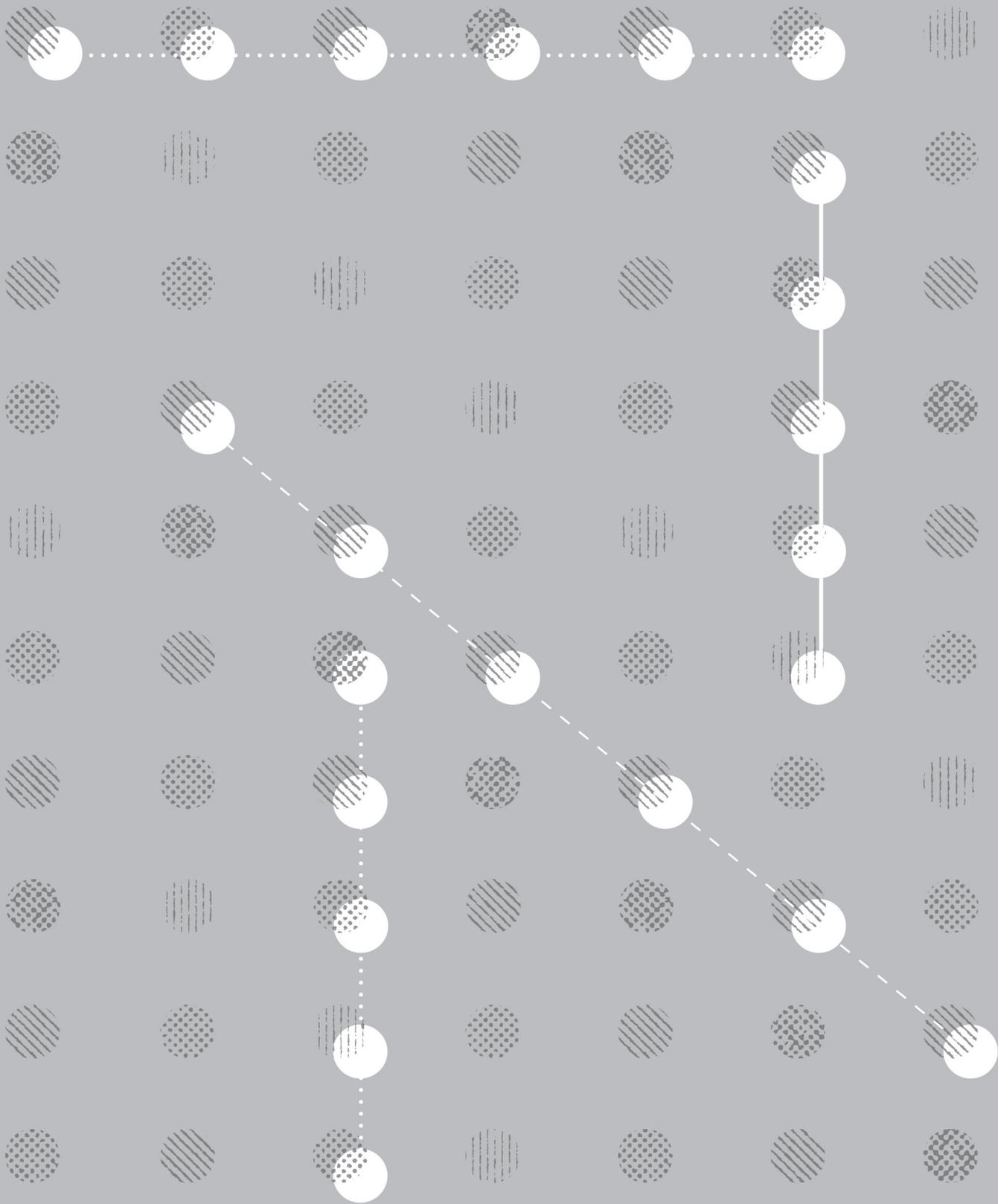
La pandemia también dejó ver el desgaste emocional de los docentes que realizan doble jornada, es decir, que laboran en la Facultad y también en hospitales o centros de atención a la salud y que tienen a su cargo asignaturas de carácter teórico-práctico. Este fue el caso de una de las profesoras mentorizadas.

Otro aspecto es que los maestros continúan en activo laboralmente y hay que recordar que estos maestros están al frente de la atención del paciente de Covid; que también llegan a límites de cansancio emocional, y que también se sienten al límite para dar una clase a distancia. Son muchos factores que deben tomarse en cuenta, en ambos casos, tanto en los alumnos como en los docentes. (P4, R348-352)

Asimismo, la contingencia sanitaria generó, en muchos casos, cierta apatía y falta de motivación en los alumnos, así como una menor participación e involucramiento en su proceso formativo, en ocasiones derivado de no contar con las herramientas necesarias para

llevarlo a cabo (falta de recursos electrónicos en el hogar, necesidad de compartir uno solo dispositivo con toda la familia o la falta de conectividad a internet).

De la misma forma, en algunos casos se evidenció en el cuerpo docente la falta de manejo de las TIC, pese a que abundaron ofertas de cursos breves en toda la Universidad para aprender el uso de plataformas y recursos didácticos en formato electrónico.



5. Consideraciones finales

5.1 CONSIDERACIONES DERIVADAS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE MENTORÍA PEDAGÓGICA

El Programa de Mentoría Pedagógica se realizó con el propósito de ofrecer un acompañamiento situado al profesorado novel que se inicia en la docencia universitaria y proporcionarle una guía, análisis y retroalimentación de su práctica docente, a fin de direccionarlo hacia el desarrollo de las buenas prácticas.

La investigación-acción realizada retomó el concepto de formación que sostiene Gadamer (2002), en el que se postula que esta constituye un proceso al que se incorpora el sujeto de manera libre, y que es un trabajo que emprenden las personas sobre sí mismas en la construcción de su ser a lo largo del tiempo. Asimismo, Teresa Yurén (2000) destaca que el proceso de formación comprende, a su

vez, un proceso de socialización que recrea o renueva una cultura y que, en este caso, nos remite a la formación para la docencia en el contexto de la cultura académica universitaria.

El dispositivo de formación ofreció la ventaja de observar el trabajo docente en escenarios reales, y las profesoras/es que participaron en su calidad de mentorizados lo hicieron a partir de reunir la característica de contar con un promedio de tres años de experiencia como docentes (y menor a cinco años), así como aceptar participando su consentimiento de manera informada, luego de conocer los lineamientos que comprendería el proyecto, como lo estipula el Comité de Ética e Investigación de la entidad académica.

En este sentido, esta experiencia incorporó a docentes principiantes a la formación en la docencia universitaria, aspecto que eventualmente reporta la obtención de mayores beneficios, como lo destacan los estudios de Hattie (2017); García Correa, Escarbajal e Izquierdo (2011); Zabalza, Cid y Trillo (2014), y Amezcua, Azpeitia y Galdós (2017).

El proyecto se centró en la reflexión de las propias prácticas de las y los docentes, redimensionando el sentido de lo que implica este trabajo y favoreciendo un mayor sentido de pertenencia e identidad de los docentes con la comunidad académica de la institución. Este aspecto se percibió particularmente como un elemento por demás necesario durante la pandemia. El mejoramiento de la práctica docente en el aula a través de la reflexión de la práctica es un elemento afín a lo que otros programas de mentoría han registrado, como los reportados por Fernández, Belando y Martín (2017).

La evaluación del Programa de Mentoría Pedagógica realizado aportó datos relevantes sobre aquellos aspectos que resultaron particularmente significativos para el profesorado participante. Una aportación que se destacó y se mencionó en forma reiterada fue la oportunidad de reflexionar sobre la propia práctica docente, en la que se ponderó un trabajo educativo que ha de abandonar las formas tradicionales de transmisión y exposición de información, y dar espacio a una planeación de la asignatura en función de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que se pretenden perfilar en el alumnado, incorporando para ello una diversificación de estrategias educativas que favorezcan la interacción con el grupo y direccionen su involucramiento en los procesos de aprendizaje.

Los profesores/as participantes, si bien poseen conocimientos sobre la materia que imparten, necesitan reunir mayores elementos para favorecer los aprendizajes del alumnado, es decir, transitar hacia el conocimiento didáctico del contenido de sus asignaturas, como lo refieren Gudmundsdóttir y Shullman (2005). Esto implica un conocimiento sustancial de la materia que le permita imaginar, diseñar y generar diversas formas en que los alumnos logran un aprendizaje, con base en los contextos curriculares y los fines formativos que la profesión requiere.

Este aspecto que guarda relación con la práctica profesional en el caso de la enfermería es de enorme valor, pues no sólo se comparte un saber que posee el profesorado, sino cómo resuelven y enfrentan situaciones concretas en la práctica profesional, en la que se retoman los conocimientos y principios que derivan de los cons-

tructos teóricos, y se revisa el proceder en la práctica concreta, de acuerdo a la situaciones específicas y diversas que se presentan. Es decir, hablamos de contextos situados a los que eventualmente se enfrentan los alumnos y que inicialmente resuelven con los recursos que son capaces de reunir y movilizar.

Jarauta Borrasca y Medina Moya (2012, p. 182) refieren la presencia de un conocimiento práctico y tácito que reúne el profesor universitario: “Es un tipo de conocimiento asociado al “cómo enseñar” que el profesor construye a medida que hace frente a casos e imprevistos similares”. Se trata de un conocimiento práctico que el profesorado construye a partir de las intervenciones y prácticas que realiza en y con el grupo de alumnos, en los diversos escenarios de formación — aulas, laboratorios y campos clínicos o comunitarios— saberes que la experiencia genera y que compartirlos al interior de la comunidad académica resulta relevante y enriquecedor, además de motivador.

Al interior del desarrollo del Seminario de Análisis de la Práctica Docente, los elementos que aporta Zabalza (2009, 2014) sobre las competencias del docente universitario fueron retomados, como es el caso de la competencia que alude a la construcción de explicaciones entendibles, o bien, el generar la interacción grupal con el fin de abordar una situación o un problema relevante de la profesión en que se forma al alumnado.

Se valoró la importancia de tener un espacio para la reflexión del profesorado con sus pares, de manera especial en razón de las dificultades que se enfrentaron durante la pandemia, y de vislumbrar las diversas formas de contender con los problemas que emergieron

durante los trayectos de formación del alumnado. Este aspecto aludió a la necesidad de incorporar otras aportaciones interdisciplinarias que apoyen el trabajo docente, como fueron, en este caso, el panorama de la salud mental ante las situaciones adversas que presentó el alumnado, tales como el desánimo, la depresión, la soledad y la ausencia de una comunidad tanto de pares como de grupos inherentes a la entidad educativa.

Asimismo, se pudo apreciar el menoscabo de la falta de recursos tecnológicos y de conectividad que prevaleció en muchos casos en el alumnado, generado por la necesidad de compartir una computadora en un contexto familiar, donde era necesaria asignarla en función de las prioridades de cada integrante de la familia. Por otro lado, estuvieron también ausentes una gama de actividades académicas que normalmente son inherentes a la comunidad educativa, como son las actividades culturales, artísticas, deportivas y recreativas, que aportan elementos de gran valor formativo a la comunidad estudiantil y académica, en tanto son entornos que revitalizan los procesos formativos en su conjunto.

5.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El proyecto había previsto originalmente el uso de la microenseñanza; sin embargo, en razón de la pandemia por Covid-19 no fue posible realizarla, dado que las observaciones de las clases transitaban preponderantemente a la forma virtual mediante la vía *Zoom*, y la microenseñanza requiere de la aplicación de tecnología en el espacio áulico, así como de su posterior proyección y análisis conjunto con

el profesor/a, de manera que pueda observarse directamente a sí mismo/a y analizar diversos aspectos en su proceder.

Asimismo, la microenseñanza permite que el propio profesor/a observe su interacción en el grupo y con él, así como la forma en que logra acercar a su alumnado al propósito que se persigue en cada sesión de trabajo a manera de un laboratorio experiencial que permite perfeccionar su práctica docente.

El grupo de mentoras, al trabajar sobre los aspectos observados en el aula, ponderó los aspectos didáctico pedagógicos básicos que necesariamente debían fortalecerse en cada situación, con base en el proceder observado de cada docente. No obstante, sería necesario avanzar en mayor medida en la importancia que adquiere el rol activo de los y las alumnas en los diversos contextos de aprendizaje en que se sitúan, y considerar el papel que adquiere la motivación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Ello implica desplazar la atención del profesorado que presenta contenidos hacia el rol de diseñador de procesos y estrategias de aprendizaje que permiten direccionar y guiar al alumnado, favoreciendo su participación y compromiso en la construcción de sus propios aprendizajes, como lo destacan Dumont e Istance al referir el uso de la investigación para inspirar la práctica y considerar la naturaleza misma del aprendizaje (OCDE, 2010b).

5.3 ALCANCES DEL ESTUDIO

La experiencia de implementar un Programa de Mentoría Pedagógica con profesores noveles de Enfermería se perfiló como una estrategia de buen alcance formativo, con el beneficio de que las y los profesores noveles incorporan cambios por propia iniciativa y en virtud de la reflexión sobre su práctica, que genera un círculo de interés y creatividad en un proceso de constante crecimiento y transformación en favor de la enseñanza.

La experiencia también ofreció la posibilidad de realizar un trabajo más personalizado y afín a las características que presentó cada profesor o profesora novel, así como centrar la atención en sus áreas de oportunidad.

El alcance del proyecto también deja ver que el proceso de acompañamiento mentor-mentorizado constituye un espacio importante de intercambio intersubjetivo y ético, pues comprende una relación recíproca entre pares, en la que ambas partes reflexionan y dialogan de manera profesional sobre aspectos y contextos institucionales, en que ambos están inmersos.

La realización de esta investigación-acción, bajo la modalidad de mentoría pedagógica, resulta novedosa y pionera en el contexto en que se aplicó, por lo que es recomendable su incorporación en un futuro, de manera especial, con los profesores que ingresan por primera vez a la docencia universitaria y que carecen de formación para ello. De este modo podrán incorporar a la brevedad aquellas pautas que se consideran básicas y centrales en las buenas prácticas docentes.

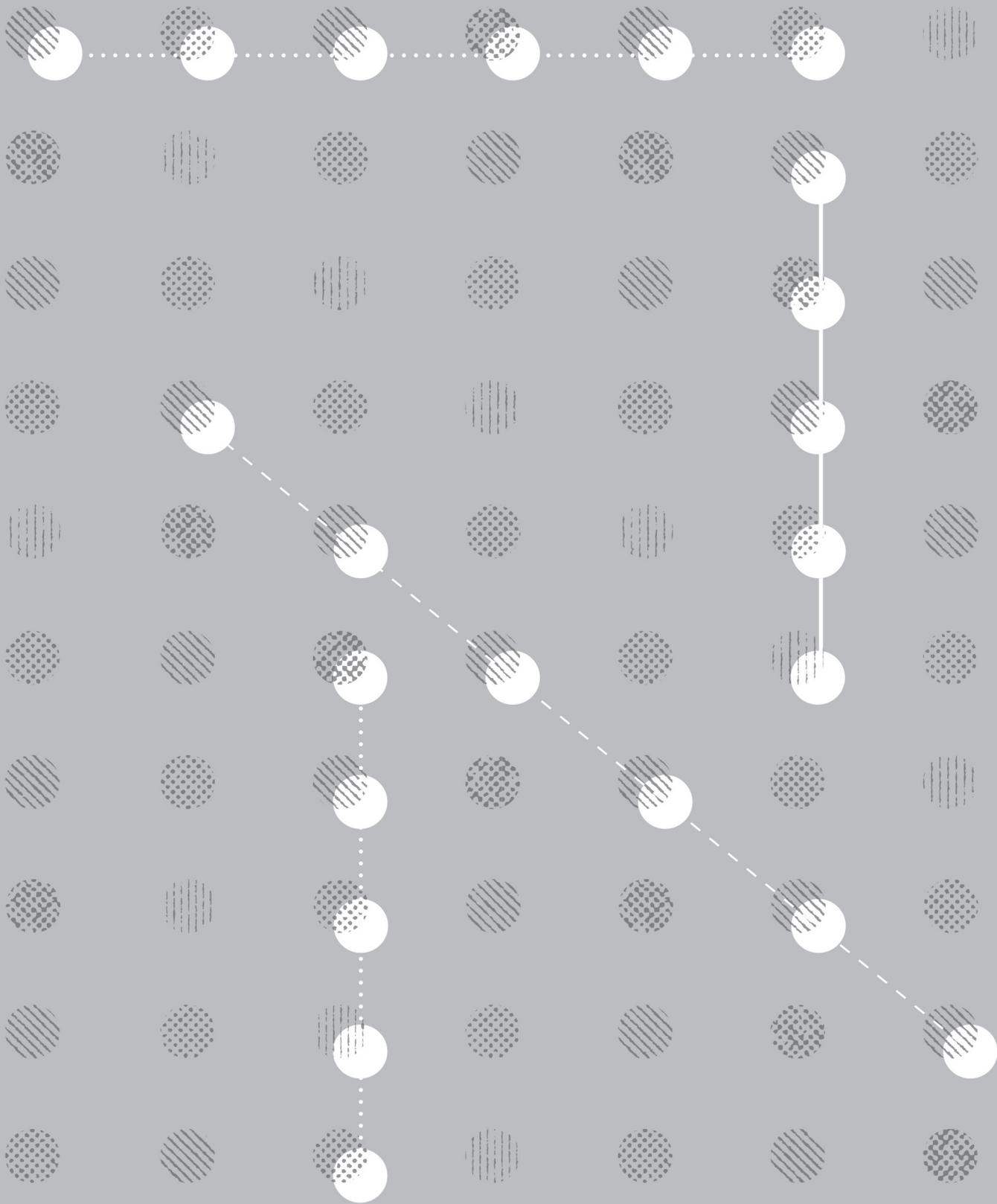
El acompañamiento pedagógico del profesorado novel combinó el trabajo tanto de forma individualizada mentora-mentorizado, como en forma de comunidad de práctica, ya que se alternaron las observaciones *in situ* al interior de la clase de cada profesor/a y su realimentación, con encuentros grupales sostenidos entre mentores y profesorado mentorizado, a través de su participación en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente. Con ello se aprovecharon las ventajas que de ello devienen, como lo refiere Etienne Wenger (2001), quien aborda la teoría social del aprendizaje en el que la comunidad de práctica constituye un espacio social y participa activamente, y a través del cual se aprende y se conoce experimentando en un plano individual y colectivo, confiriendo sentido y significado a aquello que se realiza.

De esta manera, participando mediante la acción se genera un sentido de identidad, pertenencia y de comunidad, instalándonos todas/os los participantes en una espiral de aprendizajes en el devenir del tiempo y en virtud de nuestra aportación a dicha comunidad.

Las aportaciones de Etienne Wenger (2001) muestran que una comunidad de práctica se caracteriza por la presencia de un compromiso mutuo y el compartir un repertorio de conocimientos, habilidades y experiencias entre los participantes, lo que contribuye a un crecimiento de todas y todos, ya que algunos cuentan con mayor experiencia, mientras que otros principiantes se inician.

El trabajo de mentoría pedagógica también aporta mayores y mejores beneficios en la planta docente, aminorando el tiempo en que los profesores noveles se deciden a incorporar aquellas prácticas

que promueven mayores aprendizajes en su alumnado, lo cual los direcciona hacia el desarrollo de las habilidades que han de conformar en los futuros profesionales de la enfermería. Por otro lado, es posible abandonar la impronta inmediata de la enseñanza tradicional que se centra sólo en lo que dice o dicta el docente, visión a la que tienden a incorporarse los docentes principiantes cuando desconocen el alcance y las posibilidades que adquiere su trabajo docente en la formación de las nuevas generaciones.



Sobre las autoras

Irma Piña Jiménez

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM. Realizó una especialidad en Formación para la docencia, cuatro Diplomados y diversos cursos ofrecidos por la DGAPA en temáticas vinculadas con la docencia y la investigación en educación. Participa en forma permanente como docente y tutora en los dos programas de Licenciatura en Enfermería de la FENO, así como en el Programa de Maestría y Doctorado en Enfermería.

Es integrante del Comité de Ética e Investigación de la FENO. Coordina la LGAC de Educación en Enfermería y es autora de diversos artículos publicados en diversas revistas arbitradas. Coordinó el Proyecto de Mentoría Pedagógica (Registro PE311720), que obtuvo financiamiento por la convocatoria PAPIME 2020.

María del Rosario Ortega Gómez

Licenciada en Psicología y Maestra en Pedagogía por la UNAM. Ha realizado diez Diplomados y diversos cursos de actualización en ANUIES, CENEVAL y UNAM.

Ha participado en el diseño, instrumentación y evaluación de diversos programas de formación docente en Facultades de la UNAM y otras universidades.

Actualmente adscrita a la Coordinación de Evaluación Educativa de la FENO, donde es responsable del Programa Institucional de Evaluación de la Docencia. Participó en un PAPIIT sobre pensamiento reflexivo, y dos PAPIME con financiamiento, como responsable; Evaluación docente, Motivación y rendimiento escolar.

Fungió como corresponsable del proyecto Mentoría pedagógica para profesores noveles de Enfermería; de estos proyectos han emanado publicaciones en memorias de eventos académicos y artículos en diferentes revistas.

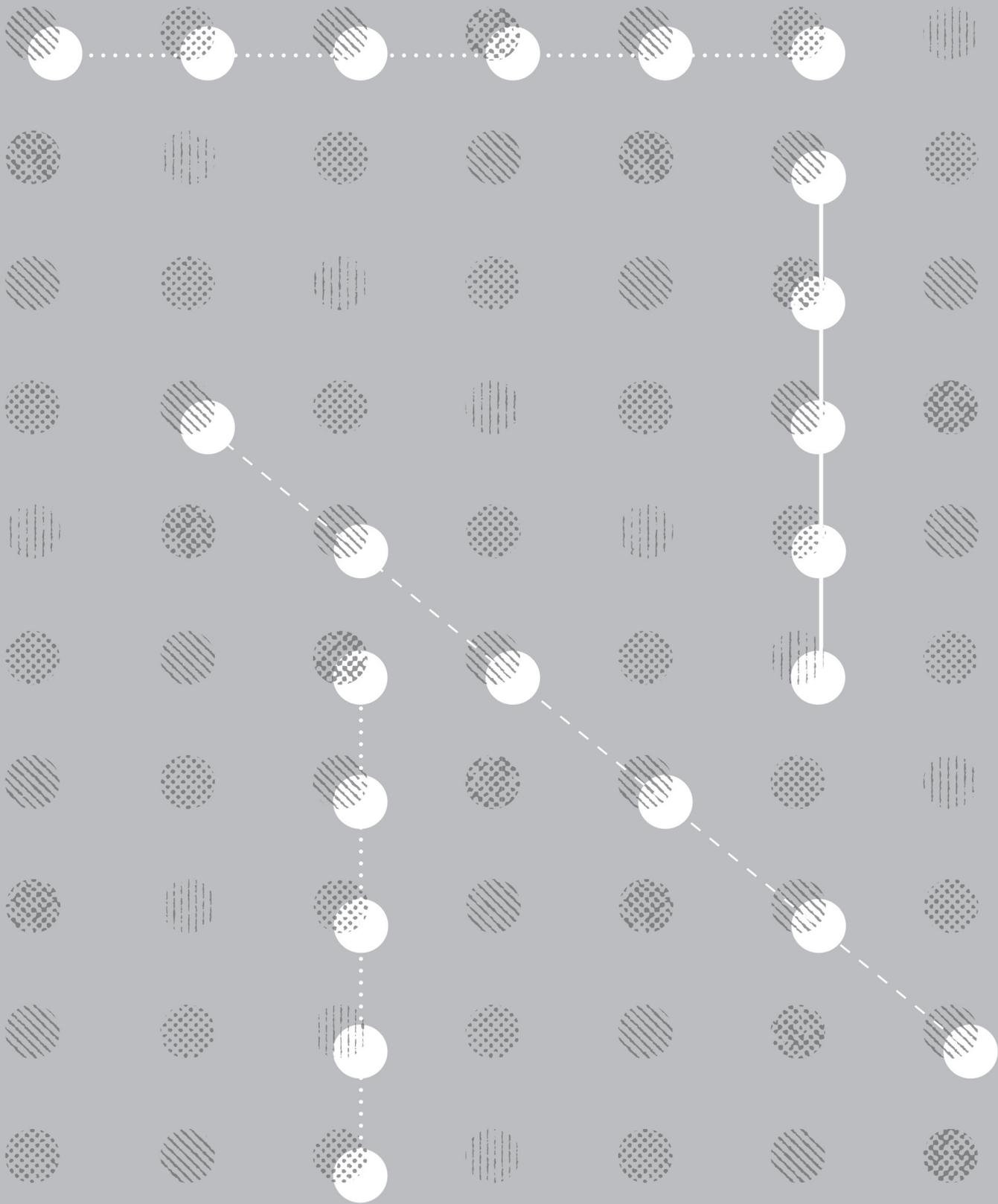
Alma Guadalupe García Aljama

Licenciada en Pedagogía y estudios de Maestría en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha sido ponente en cursos tales como: Inducción y formación docente para profesores de Licenciatura, Estrategias de evaluación por competencias, Análisis del currículum, Docencia en Enfermería, Elaboración de reactivos de

opción múltiple, etc. Ha participado en diversos procesos de diseño, modificación y acreditación de planes y programas de estudio, así como en el área de formación docente. Actualmente es responsable del área de Evaluación de los aprendizajes de la FENO/UNAM.

Ambrosía Celia Ramírez Salinas

Licenciada en Sociología por la FES-Acatlán UNAM y Lic. en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Es responsable del Programa Institucional de Tutoría en la FENO y Miembro del Consejo Asesor del Sistema Institucional de Tutoría en la UNAM; ha impartido diferentes cursos y talleres de formación docente y de tutoría en escuelas y Facultades de la UNAM y en diversas universidades nacionales. Ha colaborado en proyectos de mejora de la enseñanza financiados por la DGAPA /PAPIME. Actualmente es integrante de la Red de formación docente en la UNAM y Secretaria de Asuntos del Personal Académico en la Facultad de Enfermería y Obstetricia.



Referencias bibliográficas

Alaniz-Jiménez, J. F.

(2019). Formación de profesores universitarios. Una actualización de referentes iberoamericanos en castellano. *Educere*, 23(76), 737-749. Universidad de los Andes, Venezuela.

Amezcue Idurre A., Azpeitia Agurtzane, I., y Galdós Teresa, Z.

(2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación en investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169-181.

Beverly J. I., Lynch, J., Boswell, J., y Kappler Hewitt, K.

(2017). Mentoring as professional development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(1), 1-4.
Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1312895>

Colmenares, A. M.

(2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.

Contreras, J.

(2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81.

De Miguel, C. F. S., Belando Montoro, M. R., y Martín, M. R. G.

(2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 33, 49-75.

Disponible en: <https://doi.org/10.15581/004.33.49-75>

Dewey, J.

(1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

Díaz Barriga, F.

(2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).

Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz Barriga, F.

(2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>

Eby, L.

(1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 125-144.

Elliot, J.

(1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.

Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia.

(2019). *Plan de desarrollo institucional 2019-2023*. México, ENEO/UNAM.

Fernández Salinero De Miguel, C. F. S., Belando Montoro, M. R., y Martín, M. R. G.

(2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 33, 49-75.

Disponible en: <https://doi.org/10.15581/004.33.49-75>

Ferry, G.

(1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Paidós Educador.

Gadamer, H. G.

(2001). *Tomo I, Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.

García Correa, A., Escarbajal A., e Izquierdo T.

(2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 27-42.

Gudmundsdóttir, S., y Shulman, L. S.

(2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-12.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790206.pdf>

Hattie, J.

(2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid, Paraninfo.

Honoré, B.

(1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Ediciones Narcea.

Imbernón, F.

(2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395.

Jarauta Borrasca, B., y Medina Moya, J. L.

(2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria, en Estudios sobre educación. *Revista Semestral del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra*, 22, 179-198.

Jordán Enamorado, M. A., y Ricart Vayá, A.

(2022). Adaptarse al nuevo contexto educativo: hacia un modelo teórico-práctico para la docencia online. *Revista Complutense en Educación*, 33(4), 635-644.

Leontiev, A.

(1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, Ciencias del Hombre.

Luria, A. R.

(1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid, Akal.

Mayor, C., y Yot, C.

(2013). ¿Qué nos aporta la evaluación de un programa de formación de profesores noveles? Valoraciones y sugerencias de la formación del profesorado en la Universidad de Sevilla. *Olhar de Professor, Ponta Grossa*, 16(1), 203-214.

Moreno, T.

(2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, 28(112), 98-130.

OCDE

(2010a). *Informe PISA 2009. ¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito? Recursos, políticas y prácticas*. Volumen IV. Madrid, Santillana.

OCDE

(2010b). *La naturaleza del aprendizaje. Investigar para inspirar la práctica. Guía del practicante*. [Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (eds.) *The nature of learning. Using research to inspire practice*. OCDE].

Disponible en: <https://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>

OEI

(2014). Formación docente continua y nuevas tecnologías: el desafío de cambiar mientras se enseña. *Revista Iberoamericana de Educación (Monográfico)*, 65, mayo-agosto, Madrid, Buenos Aires, CAEU-OEI.

Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/RIE65.pdf>

Perrenoud, P.

(2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.

Perrenoud, P.

(2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

Quintero, G.

(ed.) (2016). *La mentoría en el proceso enseñanza aprendizaje*. Bogotá, Universidad del Rosario.

Real Academia Española

(2017). *Diccionario de la Lengua Española*. 23 ed. Madrid, Espasa, p. 4031.
Disponible en: <https://dle.rae.es/>

Rueda Beltrán, M., y Díaz-Barriga, F. (coords.)

(2011). *La evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

Rohatinsky, N., Harding, K., y Terra Carriere, T.

(2017). Nursing student peer mentorship: A review of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(1), 61-77. doi: 10.1080/13611267.2017.1308098

Sánchez, P., Chiva, I., y Perales, M. J.

(2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33-54.
Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-schezchivap.html>

Savage, H., Karp, R., y Logue, R.

(2003). Faculty mentorship at colleges and universities. *College Teaching*, 52(2), 21-24.

Schön, D.

(1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona, Paidós.

Stanulis, N., Thies, K., Randi, B., Burrill, G., y Ames, K. T.

(2007). Fitting in and learning to teach: Tensions in developing a vision for a university-based induction program for beginning teachers. *Teacher Education Quarterly*, 135-147.

Torra Bitlloch, I., y Esteban Moreno, R. M.

(2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Monográfico. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.

Vélaz de Medrano Ureta, C.

(2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 209-229.

Vezub, L.

(2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, 30, 103-124.

Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>

Villegas Durán, L. A.

(2008). Formación: apuntes para la comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revisión de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-14. Universidad de Granada, España.

Vygotsky, L.

(1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.

Wenger, E.

(2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Cognición y Desarrollo Humano.

Yamamoto, K.

(1988). To see life grow: The meaning of mentorship. *Theory into Practice. Mentoring Teachers*, 27(3), 183-189.

Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/1477189>

Yurén-Camarena, M. T.

(2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México, Paidós Educador.

Zabalza, M. A.

(2009). *Competencias docentes del profesor universitario*. Madrid, Narcea.

Zabalza, M. A., Cid A., y Trillo F.

(2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 39-54.





Mentoría pedagógica

Una experiencia de formación docente atravesada por la pandemia

FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA

Se terminó de maquetar en agosto de 2023 en la Coordinación de Publicaciones y Fomento Editorial de la Facultad de Enfermería y Obstetricia. Camino Viejo a Xochimilco y Viaducto Tlalpan s/n Col. San Lorenzo Huipulco, Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México. C.P. 14370.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de:

Mtro. Francisco B. Valencia Castillo

Lic. Martín Valdez Rodríguez

La formación docente constituye una tarea permanente e ineludible en el contexto universitario, en virtud de que en forma continua, se renueva la planta docente de las entidades académicas, incorporándose en muchos casos por primera vez a la docencia, profesionales de las diversas áreas de conocimiento, que participan en los procesos de formación y el desarrollo curricular de los planes y programas de estudio.

Este libro documenta una experiencia que adoptó como dispositivo de formación docente, la mentoría pedagógica, en un grupo de profesores(as) noveles, quienes se incorporaron a la docencia universitaria, reuniendo una experiencia promedio de tres años.

El proyecto se realizó bajo una modalidad de investigación- acción, en el que un grupo de mentoras pedagógicas, proporcionaron un acompañamiento situado al profesorado novel, generando observaciones al interior del aula y ofreciendo retroalimentación de la misma. Paralelamente se dispuso de la conformación de un espacio grupal, en que mentores pedagógicos y profesores mentorizados, participaron conjuntamente en un Seminario de análisis de la práctica docente, que apuntaló a la revisión y el análisis reflexivo de los elementos centrales del trabajo docente.

El acompañamiento e intercambio al interior del grupo, tuvo lugar en el contexto de la pandemia, que prevaleció en buena medida durante casi todo el desarrollo del proyecto, ofreciendo un espacio para el análisis de la práctica docente, su transformación y su mejora, así como un sentido de pertenencia a la entidad académica, en tiempos en que la humanidad experimentó la adversidad derivada de la contingencia sanitaria.