

**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO**



*“Noveles docentes de enfermería y su proceso de iniciación a la práctica
educativa: Escuela de Enfermería, Facultad de Medicina Universidad de
Chile, 2015”*

Soledad Alejandra Jofré Barrueco

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD**

Director de Tesis: Prof. Dr. Manuel Castillo

2015

*Dedico esta tesis a mi familia
por su inmensa comprensión y cariño,
a mi esposo Cristóbal y a mis hijas Valentina, Catalina y Renata.*

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todos los que han contribuido a la realización de este trabajo, en especial a todos los colegas novatos quienes han tenido la generosidad de compartir sus vivencias de iniciación docente, permitiéndome así reconstruir y aprender inmensamente de ellas.

A mis compañeros de Magíster, por sus intensas reflexiones, su diversidad, su cariño y apoyo sincero.

Agradezco el soporte permanente entregado por mis compañeras de trabajo por su comprensión y solidaridad, especialmente a Mariela Rabanal quién me reemplazó todo el periodo de Magíster en mis actividades de prácticas clínicas y a la Doctora Silvana Castillo Profesora Asistente del Departamento de Enfermería quién participó como experto en la investigación.

Al profesor Manuel Castillo por su disposición y escucha, por compartir su conocimiento y por el apoyo entregado en los momentos de mayor complejidad.

A las autoridades del Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile quienes permitieron la realización de la tesis en la institución.

Finalmente, no puedo dejar de mencionar a mis amigos, hermanos, familiares y en especial a mi madre que como profesora de la educación pública chilena, compartió largas conversaciones y discusiones sobre docencia, brindándome en todo momento palabras motivadoras.

INDICE	PÁG
Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
Diseño de la Investigación	9
Marco Conceptual	10
Descripción del contexto de estudio	19
Marco Metodológico	23
Diseño Metodológico	27
Resultados	36
Resumen de los resultados	59
Discusión	61
Conclusiones	68
Reflexiones del estudio (recomendaciones)	70
Proyecciones	72
Referencias	73

I.-RESUMEN

La presente tesis estudió a un grupo de docentes noveles del Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile en sus tres primeros años de práctica educativa, con el propósito de comprender las experiencias que enfrentan en su iniciación al ejercicio docente.

Metodológicamente se abordó desde una perspectiva cualitativa, con enfoque micro-etnográfico. La obtención de los datos se realizó a través de las técnicas de observación participante y de entrevistas en profundidad. La selección de los participantes fue intencionada. Posteriormente se realizó el análisis de datos, reducción de información, discusión y reflexión los que originaron las conclusiones de este estudio.

Como criterios de rigor se consideraron una observación persistente, triangulación de datos y validación de las categorías por un experto, entre otros.

Los resultados mostraron que los noveles docentes se están iniciando de manera natural e individual, que perciben el proceso de iniciación como positivo. No obstante se develan en el trabajo de campo sentimientos de inseguridad, ansiedad y angustia propios del periodo.

Con respecto a los factores que interfieren y/o dificultan la práctica educativa se encuentran el déficit de conocimiento pedagógico, el desconocimiento del lenguaje docente, la dificultad en el manejo de situaciones derivados de la gestión docente, el déficit de formación formal y los problemas de relaciones interpersonales en el nuevo entorno laboral. Como estrategias compensatorias los docentes utilizan la intuición, la improvisación y la réplica de sus propias experiencias de aprendizaje en la enseñanza que imparten.

En relación a los factores que favorecen la iniciación docente, se encuentran la experiencia profesional en enfermería, la formación formal en docencia, el gusto por la docencia y los atributos personales que los propios novatos poseen.

II.-ABSTRACT

The present thesis studied a small group of novice faculty members of Universidad De Chile's nursing department in their three first years of educational practice, with the aim of understand the experiences they face in their initiation to the teaching practice.

Methodologically it was addressed from a qualitative perspective, with a micro-ethnographic approach. The data was collected through participant observation technique and in deep interviews. The selection on participants was intended. Later on data analysis was done, along with information reduction, discussion and reflection, which originated the conclusions of the present work.

The results showed that novice teachers initiate in a natural and individual way, and they perceive the initiation process like positive. Nevertheless, the field work unveiled insecurity feelings, anxiety and anguish typical of that period.

With respect to the facts who interfere and/or hinder the educational practice are the lack of pedagogical knowledge, poor proficiency in the teaching language, difficults in handling situations derived from teaching management, lack of formal training and trouble in peer relationships in the new work environment. Like compensatory strategies teachers use the intuition, improvisation, and replicate their own learning experiences in the teaching that they taught.

Among the factors that facilitate the teaching initiation, are the professional experience in nursing, a formal training in teaching, the preference for teaching and the personal characteristics that the novice teacher own.

III.-INTRODUCCIÓN

El oficio de ser docente no es una tarea fácil, en especial en el contexto post moderno en el que nos situamos. Hoy el escenario de la educación en nuestro país está sufriendo grandes transformaciones, con entusiasmo se ha planteado el inicio de cambios estructurales para promover la equidad y desde los movimientos sociales y voces de expertos se ha planteado con fuerza la necesidad de una carrera docente, con una formación continua del profesorado, donde se espera que los docentes sean un pilar fundamental en la mejora de la calidad de la educación.(OECD, 2005)

Simultáneamente a esta realidad, en los últimos años las universidades siguiendo el ejemplo del Espacio Europeo, han generado cambios de paradigmas, de currículos y de metodologías educativa, lo que ha constituido sin duda, un gran desafío para todo el profesorado y ha complejizado más aún, la tarea de ser docente.

Desde esta mirada de complejidad, Dubet a través de Alliaud señala que

.... “la enseñanza está anclada en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan, se los forma y se les paga, para actuar sobre otros, sobre las almas de otros. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es única, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas”. (Alliaud & Antelo, 2009. pág 90)

Otros autores plantean, que para enfrentar este desafío las competencias que debiera poseer un docente debiesen ser múltiples, Medina refiere que es necesario ser competentes en múltiples áreas disciplinares, pedagógicas, prácticas, interpersonales y culturales. (Medina, 2010)

Ponce, en una interesante propuesta categoriza dichas competencias y las plantea como: el poseer conocimientos de contenidos, habilidades básicas, estrategias de enseñanza apropiadas, identidad profesional, ética y comprensión de las demandas sociales de la escuela y su entorno. (Ponce, 1998)

Incluso existen sistemas educativos específicamente en el área disciplinar, en los cuales están definidos los roles que deben desempeñar los docentes de enfermería a nivel nacional, ejemplo de este, es el The Scope of Practice for Academic Nurse Educators desarrollado por The National League for Nursing's, estos se describen como; facilitar el aprendizaje, el desarrollo del aprendizaje y la socialización, el uso de la evaluación y estrategias evaluativas, la participación en el diseño curricular y la evaluación de los resultados de los programas, ser un agente de cambio y líder, realizar autoevaluaciones persiguiendo la mejora continua de la calidad en el papel educador enfermero y finalmente, participar en la beca y el entorno educativo.(National League for Nursing, 2005)

En este contexto y ante tal magna tarea, es posible esperar que el desarrollo del ejercicio educativo sea diverso, que coexistan oportunidades y dificultades, más aún, si nos situamos en los primeros años de iniciación a la práctica educativa.

En el Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile donde se realizó esta investigación, frecuentemente se visualizan docentes principiantes iniciando su práctica educativa enfrentados a tareas diversas, diferentes a las que acostumbraban en los centros de atención de salud y con funciones para los cuales no han sido formados. Según el Estatuto Universitario, las actividades fundamentales que deben desarrollar los académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, están referidas a: la docencia superior, investigación, creación o extensión y función asistencial y en el caso específico de los docentes novatos, se encuentra estipulado que las tareas principales deben centrarse en la formación, perfeccionamiento y verificación para la tarea universitaria¹.(Universidad de Chile, 1999) Sin embargo, muchas veces se les solicita desarrollar actividades similares a las asignadas a profesores con años de experiencia, sin considerar dos puntos trascendentales, el primero es que “la mayoría de los docentes en las universidades no poseen ninguna formación sistemática en el campo didáctico, sino que se han incorporado a las instituciones a partir de sus calificaciones académicas y antecedentes profesionales o investigativos” (Hawes, G, Donoso, 2003. p.2), los docentes de este estudio no son la excepción y lo segundo, que “en nuestro medio no existen programas de acompañamiento a la inserción profesional

¹ Reglamento general de calificación académica de la Universidad de Chile.

sistemáticos”.(González Brito, Araneda Garcés, Hernández González, & Lorca Tapia, 2005. p.3)

La realidad de la institución a estudiar no dista de lo descrito por González Brito, pues aunque existen iniciativas particulares de inducción en algunos departamentos y de una propuesta de la institución, esta no cuenta con la sistematización, profesionalización e implementación necesaria para otorgar una formación pedagógica al docente en ciencias de la salud.

Indudablemente, el contexto nacional y local descrito de iniciación docente, podría generar diversos problemas en los académicos, en su permanencia o repercutir en la calidad de la enseñanza que se imparte, es por esta razón, que parece imprescindible conocer la información de carácter local que nos develen los noveles docentes acerca de este proceso, de sus experiencias en la práctica educativa y poder identificar cuales son los factores que favorecen y/o dificultan el proceso, para generar si es necesario, las medidas de apoyo que nos permitan avanzar en el aseguramiento de la calidad de la enseñanza que se imparte a los estudiantes, en plasmar la impronta del proyecto educativo en el proceso enseñanza aprendizaje y en fortalecer el compromiso de los docentes, motivando la permanencia de estos en la institución.

Es relevante referir, que la preocupación por el periodo de iniciación es primordial, “porque en estos primeros años se forman y se consolidan la mayor parte de los hábitos y de los conocimientos que utilizarán en el ejercicio de la profesión docente”. (Bozu, 2009, p. 319) y porque según “Marcelo (1999) prestar atención al período de iniciación o de inducción profesional es una inversión rentable, tanto desde el punto de vista de la permanencia del profesorado en la enseñanza como de la responsabilidad de asegurar una enseñanza de más calidad, con profesionales mejor preparados”. (Fondón, Madero, Sarmiento 2010, p. 22)

IV.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN: Tal como se ha planteado, el problema a investigar se puede expresar en las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se desarrolla el proceso de iniciación en noveles docentes del Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile?
2. ¿Cuáles son los factores que favorecen y/o dificultan la iniciación docente?

4.2 PROPÓSITO DE LA TESIS

Es contribuir a la comprensión y mejora de los procesos de formación inicial docente de las carreras y/o de los departamentos de educación en ciencias de la salud.

4.3 OBJETIVO GENERAL

Develar y comprender el proceso de iniciación de los docentes noveles en el Departamento de Enfermería en sus primeros años de ejercicio profesional.

4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir el proceso de iniciación docente, en noveles docentes del Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile en sus primeros años de práctica educativa.
2. Identificar los factores que favorecen y/o dificultan este proceso de iniciación.
3. Interpretar los factores que los docentes novatos del Departamento de Enfermería vivencian en su proceso de iniciación a la docencia.

V.- MARCO CONCEPTUAL

Uno de las etapas trascendentales en la vida profesional de los docentes es la del inicio a su ejercicio profesional y si bien es cierto hace un par de décadas atrás comenzó el interés por el tema, el abordaje no ha sido cuantioso, algunos autores han realizado investigaciones y propuestas interesantes relacionados con el tema las que en su mayoría han estado dirigidas al estudio del novel pedagogo en el ámbito escolar, investigando sobre la construcción de los saberes del novel docente o generando y evaluando propuestas de formación inicial a profesores principiantes, entre ellos, podemos destacar a (Veenman, 1984) (Feiman-Nemser, 2001) (Vonk, 1983)

Y si nos introducimos al ámbito universitario y/o específicamente en el área de la enfermería, la investigación sobre el tema se reduce aún más, encontrando algunas experiencias norteamericanas y del Espacio Europeo, entre estas investigaciones se debe mencionar a Gibbs y Habeshaw (1989), (Africa de la Cruz, 2000) Universidad Autónoma de Madrid, (Marcelo,1993) Universidad de Sevilla (1993), (Colén, Cano, Lleixà, & Medina, 2000) Universidad de Barcelona (Imbernón Muñoz, Benedito Antolí, & Félez Rodríguez, 2001), Universidad de Barcelona, (Feixas, 2002)Universidad de Barcelona, (Fondón et al., 2010) Universidad de Sevilla, (Paula Jo McDonald, MA, RN, 2010) St. Paul, Minnesota.

Antes de profundizar en el estado del arte sobre el tema en cuestión, es importante señalar que la etapa de iniciación o comienzo de adquisición de competencias para la práctica profesional, ha sido abordada en diferentes disciplina y áreas, para este trabajo en particular donde se estudiará al novel o novato docente en enfermería como sujeto nuevo, que comienza a practicar un arte o una profesión, o tienen poca experiencia en ellos.² Se conceptualizará la fase de iniciación desde la enfermería y desde la docencia, considerando las dos disciplinas que le son pertinentes a esta investigación.

² Diccionario de la lengua Española.

Desde la disciplina de enfermería la idea de “iniciación” ha sido abordada en la filosofía de Patricia Benner, este concepto se encuentra incorporado en las etapas de la adquisición de competencias para la práctica del cuidado, a través del modelo de Dreyfus de adquisición de habilidades. Benner, introduce el concepto del principiante y principiante avanzado como el segmento inicial del proceso, caracterizando al enfermero novato como aquel sin ninguna experiencia previa de la situación a la que debe enfrentarse, el que presenta dificultad para diferenciar entre aspectos relevantes e irrelevantes o a aquel que a pesar de haberse expuesto a algunas situaciones estas son insuficientes para poder llegar a ser realmente competente en la materia y a desenvolverse de manera autónoma. Los principiantes requieren del consejo de los más experimentados. (Benner, 1982)

Por su parte, en el área de la docencia la fase de inicio a la práctica, ha sido abordada por diferentes autores y desde diferentes miradas, Huberman y Feiman-Nemser en la década de los 80 lo introdujeron desde la mirada de la vida profesional de los profesores y propusieron una secuencia de fases normativas, flexibles y dinámicas que los profesores enfrentan en su vida profesional, caracterizando cada una de ellas e incluyendo la fase de inicio del profesor novel en ellas.

Como se ha mencionado, Huberman planteó el ciclo de la vida profesional de los profesores, el cual contempla cinco fases, la de entrada a la carrera o de **Exploración y descubrimiento** que corresponde a los docentes de 0 a 3 años de práctica educativa, la segunda fase de **Estabilización** entre los 4 a 6 años, Momento en el que el docente consolida un repertorio de habilidades prácticas que le dan seguridad en el trabajo e identidad profesional. Comienza a ser más autónomo. La tercera fase de **Diversificación** se sitúa entre los 7 y 18 años, en esta etapa los docentes pueden variar en sus trayectorias o mantenerse en ellas, esta se caracteriza por una gran incertidumbre en relación al futuro e incluso tedio profesional. La cuarta Fase de **Serenidad y distanciamiento** se encuentra entre los 19 y 30 años de trayectoria profesional, donde los docentes pierden la energía y motivación, se manifiestan apacibles con el oficio pero distanciados, tienden a alejarse de los compromisos institucionales. La última fase es la de **Conservadurismo** y queja, ubicada entre los 31 y 40 años de experiencia docente, representa a aquellos profesores conservadores con el entorno y escépticos ante las medidas de política educativa que se toman y se caracteriza por reclamos continuos.

Feiman-Nemser, por su parte, incorpora la etapa de iniciación en su diseño desde una mirada de continuidad y es así como plantea 4 etapas en la trayectoria profesional del docente. La primera llamada de **Preentrenamiento** relacionadas con las experiencias personales tempranas, previo a las experiencias formales en educación, incluyendo la propia experiencia de ser estudiante. A la segunda fase la denomina de **Preservicio**, etapa de preparación formal para la enseñanza, teórica y práctica. La tercera fase es la de **Inducción** considerada como crítica, donde el docente inicia su aprendizaje práctico sobre cómo enseñar. Finalmente la cuarta etapa de **Servicio**, fase que transcurre a lo largo de la vida profesional del profesor, dirigida al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la docencia.

Esta tesis apunta a los primeros años del ejercicio de la docencia, por lo que a continuación se describen algunas particularidades de la etapa de exploración según Huberman y de inducción según Feiman-Nemser. Ambas propuestas coinciden en temporalidad ya que consideran al principiante en sus tres primeros años de práctica educativa y plantean como características principales de los novatos que viven este periodo, la necesidad de sobrevivencia, la comparación entre lo ideal y la vida real del ejercicio profesional, el choque con la realidad y el inicio del aprendizaje práctico sobre cómo enseñar. Simultáneamente se manifiestan situaciones de entusiasmo y asombro, el descubrimiento de los alumnos y la integración a un equipo profesional, entre otros. (Huberman, 1989) y (Feiman-Nemser, 1983)

Cabe señalar que en esta etapa se produce la inserción a la profesión que está definida “como la transición desde profesor en formación a un profesional autónomo. La inserción se puede ver como un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (Vonk, 1996) En esta etapa los profesores principiantes tienen, dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. (Feiman-Nemser, 1983)

Profundizando en el período de iniciación y en la búsqueda de las características que este posee, podemos encontrar estudios que han planteado diversas dificultades en esta etapa, Veenman realizó un clásico estudio en la década de los ochenta, donde identificó los ocho problemas más frecuentes percibidos por los profesores principiantes, estos estaban relacionados con la disciplina en clase, motivación de los estudiantes, enfrentamiento a las diferencias individuales, evaluaciones, relación con los padres, organización del trabajo en clases, material de apoyo insuficiente y hacer frente a las diferencias individuales de los estudiantes, (Veenman, 1984) estas problemas fueron abordadas años después, con atractivas iniciativas de formación inicial.

Actualmente ha aumentado el interés por el tema y Marcelo dentro de sus estudios señala los principales desafíos para enfrentar las problemáticas a las cuales se enfrentan los profesores principiantes, entre los cuales se encuentran: “adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados”. (Marcelo, 2009. Pág15)

Nemiña, de la Universidad de Santiago de Compostela, exploró a profesores de la administración Gallega. Entre sus resultados se encuentran preocupación por temas centrados en el alumno, (problemas de disciplina, motivación de alumnos, trabajo con las individualidades) en las preocupaciones relacionadas con la docencia (organización, planificación, utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza y conocimiento). Las relaciones con las familias, también se plantea como problema. Los aspectos relacionados con el centro educativo. (relaciones con los colegas, conocimiento de las normas y costumbres, sobrecarga de trabajo, relaciones con el director) (Nemiña, Ruso, & Mesa, 2009)

Feixas, evidencia lo vivido en la Universidad de Barcelona y presenta otros problemas más relacionados con la docencia en el ámbito universitario, describe que los factores que resultan más problemáticos para el profesorado novel, están referidos a conciliar las tareas docentes, con las doctorales, con investigación y formación, lamentan no disponer de un espacio donde intercambiar experiencias y resolver dudas acerca de su docencia con profesores expertos y establecer contactos con profesores del departamento y facultad. Otro problema planteado es la falta de tiempo para preparar materiales didácticos, para leer y actualizar el contenido de las asignaturas. (Feixas, 2002)

Fondón, también devela los problemas encontrados en la Universidad de Sevilla estos suelen derivarse de la falta de formación pedagógica y experiencia docente y plantea que la inseguridad obstaculiza la capacidad de comunicación y de transmisión de conocimientos. Se plantea que los recursos se ven limitados por el desconocimiento de las mejores técnicas docentes que le permitan motivar al alumno y mantener su atención. La planificación de los contenidos y actividades de las clases, la gestión del tiempo, la resolución de situaciones inesperadas en clase o la actividad tutorial son facetas en las que parece ser necesario incrementar los esfuerzos en la formación de los docentes. El desconocimiento de la organización universitaria imposibilita al docente el cambio o mejora dentro de la misma. La actividad de gestión y administrativa puede ser absorbente y el conflicto investigación-docencia es uno de los mayores problemas con los que se encuentra el profesor, ya que siente que el tiempo dedicado a la mejora de su actividad docente no es adecuadamente valorado por la institución. (Fondón et al., 2010)

En el área de la docencia en enfermería también se han encontrado dificultades propias de la enseñanza de la disciplina, entre las que se mencionan; El déficit de conocimiento, incluyendo el aprendizaje de un nuevo idioma, una nueva organización, un nuevo rol y un cambio de escenario de entorno laboral (Paula Jo McDonald, MA, RN, 2010) otros estudios concluyen que las diversas competencias para enseñar se puede aprender; pero todo el contexto del entorno educativo es complejo y puede constituir un gran obstáculo para el docente novato. (Penn, Wilson, & Rosseter, 2008)

A diferencia de los estudios anteriores, Dempsey aborda el tema desde el punto de vista de la transición desde el rol clínico en enfermería al de educador, en su estudio describe que los enfermeros principiantes consideraron la transición como positiva, aunque experimentan ansiedad y estrés en las primeras etapas. Sus sentimientos y experiencias negativas iniciales disminuyeron a medida que aceptaron su cambio de rol, adquirieron experiencia en el nuevo puesto y se familiarizaron con su nuevo entorno.(Dempsey, 2007)

A nivel nacional, no se encontraron estudios en el ámbito disciplinar, sin embargo se han realizado investigaciones a nivel escolar. Ávalos (2005) realizó un estudio con 230 profesores y detectó que las principales dificultades se refieren al manejo pedagógico de los contenidos de enseñanza y la atención a las diferencias individuales, el cansancio físico, el manejo de las reglas y rutinas escolares, la disciplina y los efectos de políticas y reformas. Por su parte, Ruffinelli recientemente publicó un estudio realizado a 890 docentes principiantes egresados entre los años 2008 y 2010 de carreras de Pedagogía Básica de 23 instituciones pertenecientes a la Educación Superior Chilena, en el cual analiza las dificultades y fortalezas de la iniciación docente y los correlaciona con la formación inicial y el contexto en el que se desenvuelven. (Ruffinelli, 2014)

En este contexto, se debe mencionar que en el año 2005 en Chile se crea una comisión, con el fin de proponer políticas de inducción o apoyo para la iniciación de docentes principiantes pedagogos. Es importante destacar que en su Informe final, la Comisión de Inducción comienza señalando que “en Chile no ha habido un reconocimiento oficial de la complejidad de este periodo y se opera sobre el supuesto que los profesores que egresan de instituciones formadoras han aprendido todo lo necesario para desempeñarse bien, y que si en la práctica no lo hacen es porque no han sido adecuadamente preparados”. (Cerdeña, n.d. Pág 14)

En relación al avance de este proyecto, Ávalos nos indica que “ha sido un proceso lento no se ha logrado concordar en si primariamente la inducción tendrá un rol meramente formativo o si tendrá una consecuencia como sería la del ingreso a una futura carrera docente”, este tema se encuentra en discusión al momento. (Avalos, 2009. Pág 50)

En España, la situación es similar y Marcelo se refiere a este punto cuando describe que “la realidad ha mostrado que los avances en la puesta en marcha de programas específicamente dirigidos a profesores principiantes sigue siendo una necesidad en los países de habla hispana, incluyendo también a España”.(Marcelo, 2009, pág 53)

Desde una mirada diferente ya no centrado en las características del periodo sino mas bien centrados en el “como” se produce la inserción, es que se han planteado modelos de iniciación docente, como el expuesto por Vonk (1996), adaptado por (González Brito et al., 2005) el cual hace referencia a cuatro modos de iniciación docente. El primero denominado “nadar o hundirse”, el cual plantea a un docente en una iniciación natural, sin acompañamiento donde la adquisición del nuevo conocimiento se realizaría a través del ensayo y error. El segundo referido a un modelo colegial, en el cual la inserción se realiza con apoyo de los pares, de manera informal, quienes son los encargados de transmitir ciertas herramientas que le permitirían sobrevivir al novato profesor. El tercer modelo denominado “competencias obligatorias”, caracterizado por la presencia de un docente guía, quien acompaña desde un rol jerárquico, transmitiendo competencias básicas y finalmente un cuarto modelo denominado “mentor formal”, en el que el profesor ingresa a un programa sistemático de inducción para el principiante, con un mentor formado para dicha actividad.

En relación a estos modelos de inducción y nuestro contexto regional, se puede mencionar que en América latina existen escasos estudios que aborden el tema, sin embargo, hay una investigación de la Universidad de La Frontera en Chile, en jóvenes egresados de pedagogía, que muestra que la inducción de los jóvenes docentes se rige predominantemente por el modelo de “nadar o hundirse” (González Brito et al., 2005). “A su vez, existen redes de instituciones privadas que han incorporado mecanismos para la inserción a la docencia de los docentes noveles inspiradas en el modelo de “competencia mandatada”. En cuanto al modelo de mentor formalizado, éste parecería estar ausente en América Latina”. (Vaillant, 2011.pág 38)

Ante el contexto señalado y la insuficiente documentación existente en el área específica en las ciencias de la salud, es que el interés de esta investigación, se centra en comprender las experiencias que enfrentan los docentes noveles del Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile, en su iniciación a la práctica docente intentando comprender y analizar las vivencias que forman parte de este proceso, retos y dificultades, generando información relevante y de carácter local que finalmente aporte a la reflexión acerca de la necesidad de brindar un apoyo permanente y pertinente a los académicos que se encuentran en etapa de transición, esperando contribuir a la permanencia de los docentes y a un mejor desempeño docente, considerando que existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. (OECD, 2005)

En el mismo orden de lo anteriormente expuesto, es trascendental mencionar una de las investigaciones más importantes realizadas en el mundo, que abarcó a profesores eficaces y estrategias exitosas en 25 países la cual menciona que, para asegurar la calidad en educación, la formación inicial como la continua en profesores es considerada una estrategia beneficiosa. (McKenzie, Santiago, Sliwka, & Hiroyuki, 2005)

Asimismo, existen otras investigaciones específicamente en el área de la Educación Médica que también acreditan que la formación docente es fundamental, entre ellas podemos mencionar revisiones sistemáticas (Steinert, Nasmith, McLeod, & Conochie, 2003) y estudios más pequeños. (Godfrey, Dennick, & Welsh, 2004) (Godall Castell, 2003) (Steinert et al., 2003) (Elliot, Skeff, & Stratos, 1999)

Se debe añadir que la formación inicial además de colaborar en la mejora de la calidad, también podría motivar la permanencia de los académicos en sus puestos de trabajo, existe evidencia tanto en el área de la pedagogía, como en el de la docencia en enfermería para sostener que la ausencia de oportunidades de acompañamiento o inducción tienen un efecto en la rotación de nuevos profesores y que poseer programas de inserción es una estrategia viable para mejorar la retención. Entre estos estudios podemos mencionar a (Gwyn, 2011) (Thorpe & Kalischuk, 2003) (TM Smith & Ingersoll, 2004) (T Smith & Ingersoll, 2004) (Wilson, Brannan, & White, 2010)

Ingersoll and Smith han realizado numerosos estudios en los cuales confirman esta situación, uno de los estudios mas importantes fue realizado en Estados Unidos en cuatro cohortes de profesores principiantes. (T Smith & Ingersoll, 2004)

Wilson, en el área de la enfermería también concluye en su trabajo que “la retención de docentes calificados es crucial para que un programa de educación en enfermería mantenga su calidad. Una forma de hacer esto es a través de la tutoría a docentes principiantes”.(Wilson, Brannan, & White, 2010. p.1)

VI.- DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO

Este estudio se desarrolló en el Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile por lo que es importante señalar algunos aspectos del escenario nacional en el cual se sitúa hoy la institución y describir algunas características locales, reglamentos y estatutos que la rigen, con el propósito de que este conocimiento ayude a comprender el contexto en el que acontece el proceso de iniciación docente, motivo central de esta investigación.

La Escuela de Enfermería hoy Departamento, fue creada en año 1906 siendo la primera Escuela de Enfermería del país, forma parte de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, institución de carácter público, pluralista, cuyos principios orientadores corresponden a la libertad de pensamiento, la equidad, el sentido ético, cívico y de solidaridad social, entre otros y cuya misión es la generación , desarrollo, integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura. (Universidad de Chile, 1999)

Los académicos contratados por el departamento tienen como obligación regirse por los estatutos creados por la Facultad de Medicina y sus funciones deben estar orientadas al cumplimiento del plan de desarrollo institucional el cual presenta cinco lineamientos estratégicos basales, que están referidos a asegurar la excelencia de formación, fortalecer la actividad científica e incrementar la integración, fortalecer el vínculo con el medio y el diálogo con la sociedad, disponer del mejor capital humano y perfeccionar la gestión universitaria.

La Facultad de Medicina de la Universidad de Chile cuenta con un reglamento de políticas y procedimientos de recursos humanos aplicables al cuerpo académico, el cual incluye políticas de selección e ingreso, de remuneraciones, de desarrollo académico, de evaluación del desempeño, calificación académicas y de desvinculación y retiro. Para el interés de este estudio es importante referirse a las dos primeras y particularmente focalizarse en como son seleccionados los académicos para ingresar al Departamento de Enfermería, su forma de contrato y las funciones que deben desempeñar específicamente como novatos o iniciados en la docencia.

Todo académico que ingresa al departamento debe regirse por la política de selección e ingreso desarrollado por la facultad, la cual tiene como objetivo general “sistematizar y transparentar el proceso de ingreso a la facultad, enfocado la selección a académicos con competencias y trayectoria comprobada y a jóvenes talentos que posean postgrado o pos título o eventualmente la potencialidad para el desarrollo académico y establecer un sistema de mentoría y acompañamiento al recién egresado”. (Universidad de Chile, 2008. Pág 24)

El perfil de los académicos a contratar se encuentra orientado a personas con grado académico inicial o título profesional, con potencialidad del desarrollo académico, a personas con postgrado, pos título o especialidad, dispuestas a desarrollarse como académicos y a personas con competencias y trayectoria comprobadas, que puedan ser aportes inmediatas en las áreas específicas (Universidad de Chile, 2008).

Todos los profesionales contratados a contrata o planta por la Facultad de Medicina, al recibir su nombramiento son denominados académicos y evaluados en una jerarquía acorde a sus antecedentes. Las actividades fundamentales estipuladas en el Estatuto Universitario relacionadas a la docencia superior son: investigación, creación o extensión, además de poder realizar actividades asociadas siempre en el marco de plan de desarrollo institucional.

Los académicos de este estudio se encuentran con contrato a contrata y han sido evaluados en las jerarquías de ayudante e instructor, primeras categorías de la carrera académica ordinaria, según esta evaluación el académico debe dirigir sus esfuerzos a la formación, al perfeccionamiento y al desarrollo de docencia en pregrado bajo la dirección directa de profesores (Académicos con jerarquía de asistente de docencia, asociado de docencia y titular de docencia).

En relación al sistema de mentoría establecida en la política de ingreso de la Facultad de Medicina, es importante señalar que la institución establece que los académicos que ingresen en jerarquía de ayudantes e instructor serán acompañados por un académico de jerarquía de profesor, el cual asumirá formalmente como mentor. También se señala claramente cuáles son las funciones que el mentor debe cumplir, las cuales están referidas a acompañamiento y

monitorización de los académicos en el desarrollo de su itinerario, reunirse al menos una vez al mes con su mentor y semestralmente enviar un informe al director académico del departamento.

Este proceso se realizará durante los dos primeros años del novato en la institución y cesará por petición formal y fundamentada del académico en mentoría o del director del departamento o cuando el académico acceda a la jerarquía de profesor asistente.

Actualmente este sistema de mentoría no se encuentra implementado en el Departamento en estudio. Cada docente ingresa a un grupo específico de trabajo dependiendo de su experiencia profesional (pediatría, adultos, comunitaria y salud mental) donde el profesor encargado de cada curso le indica las funciones a desempeñar. A todos los docentes se les induce en el ámbito administrativo e institucional y para quienes realizarán funciones de supervisión de prácticas clínicas, se les hace partícipe de un curso de inducción, el cual está orientado principalmente a la práctica reflexiva, en el ámbito clínico, este tiene una duración de 80 horas y es certificado por el departamento.

Desde una perspectiva más amplia, existen dos aspectos relevantes que se deben considerar, el primero relacionado con al escenario de las Escuelas de Enfermería a nivel nacional y el segundo referido al cambio curricular.

El primer punto a mencionar está relacionado con el incremento en el número de Escuelas de Enfermería a nivel país. Hoy como consecuencia del aumento de las instituciones en el sistema de educación superior que dictan la carrera de enfermería ha aumentado la rotación de profesionales y los docentes un recurso escaso. (Guerra,V Sanhueza, 2010) El departamento en estudio no se encuentra exento de esta problemática nacional, y ha experimentado un significativo recambio de docentes, factor muy importante a considerar en este proceso de iniciación del profesorado.

Como segundo punto es importante señalar que la carrera de Enfermería de la Universidad de Chile al igual que todas las carreras de la Facultad de Medicina y otras instituciones a nivel nacional, desde hace algunos años se encuentran implementando un proceso de innovación curricular, un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se ha reemplazando un currículo por objetivo por uno basado en Competencias. Para enfrentar este desafío ha sido necesario implementar una habilitación docente, considerando que todos los docentes en ejercicio, fueron formados con un modelo diferente al actual. (DECSA, 2012)

VII.-MARCO METODOLÓGICO

Esta tesis se abordó desde una metodología cualitativa, con un enfoque micro-etnográfico, centrado en un pequeño grupo, subsistema del sistema cultural mayor (Goetz, LeCompte, & Ballesteros, 1988 p.42) intentando “producir datos descriptivos de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y de su conducta observable” (Taylor,S, 1987 p.20) Spradley (1980) diferencia a la etnografía clásica de la micro-etnografía señalando que esta última aborda la descripción e interpretación de sociedades menos complejas, unidades sociales dadas por una situación social concreta, focalizando el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales. En esta opción, la investigación constituye un trabajo restringido que amerita poco tiempo y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo. (Murillo, J Martínez, 2010)

Los estudios micro-etnográficos, tienen una amplia trayectoria, han sido utilizados con frecuencia en el ámbito escolar, centrados en la instituciones educativas y más concretamente en la situación de interacción entre estudiantes y profesores al interior del aula. Es de relevancia señalar que durante años este tipo de estudio a contribuido al conocimiento de los problemas educativos a enriquecer el análisis de los hechos educativos con la contrastación entre lo normativo y lo deseable y se le ha considerado como un tipo de estudio eficiente por su importante aporte a la educación y sus bajos costos para su desarrollo. (Zubieta, n.d.)

ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN	UNIDADES SOCIALES ESTUDIADAS
Macro-etnografía	Sociedades complejas
	Comunidades múltiples
	Estudio de una unidad simple
	Instituciones sociales múltiples
	Institución social simple
Micro-etnografía	Situación social múltiple
	Una situación social simple

Figura 1. Ámbitos y unidades sociales estudiadas por la investigación etnográfica. (Spradley, 1980)

En un acercamiento a la estrategia metodológica etnográfica, es importante mencionar que esta tiene un claro propósito, proveer descripciones detalladas de la unidad cultural de estudio junto a sus interacciones y a través de ellas comprender las experiencias y dinámicas vividas. (Mella.O, 2003) Asimismo se puede entender “como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstitución analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado”.(Gómez, Flores, & Jiménez, 1996 p.44) En una aproximación al área de la educación, la etnografía, se puede determinar como “un aporte de valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, habitualmente estos datos corresponden a procesos educativos tal como ocurren naturalmente. Los resultados son examinados dentro del fenómeno global”. (Goetz, LeCompte, & Ballesteros, 1988 p.41)

Es relevante considerar el carácter holístico, integral y contextual de la etnografía, el cual convierte a la observación directa, en la principal (aunque no la única) técnica utilizada para la obtención de la información. Desde esta perspectiva tiene fundamental importancia la incorporación del etnógrafo a los espacios naturales de los participantes, por un tiempo suficiente y en repetidas ocasiones, hasta saturar la información. A la vez, es importante recoger una gran cantidad de datos, por lo que es necesario complementar la observación con múltiples métodos de registros, como notas de campos, grabaciones, fotografías, entre otros.

Así mismo, parece importante que señalemos que esta metodología, puede tener un diseño emergente, es decir, puede evolucionar a lo largo del estudio y que aunque se comience con un problema preliminar, este puede ser modificado durante la práctica, pues en ella domina lo inesperado y desde este sentido es indispensable dar el espacio necesario a los acontecimientos emergentes y considerarlos como parte del proceso y construcción de la propia investigación, ya que finalmente le aportará valor al estudio en cuestión. (Maykut,P. Morehouse, 1994)

En relación a los criterios considerados para una buena etnografía educativa, Spindler & Spindler, hace algunos años elaboraron una propuesta en la que incluyen 1) La necesidad de una observación contextualizada. 2) La emergencia de las hipótesis in situ. 3) Una observación prolongada y repetida. 4) La consideración del punto de vista del nativo, a través de las inferencias obtenidas de la observación junto a otras formas de indagación. 5) La generación de instrumentos in situ. 6) El hacer explícito a los lectores lo que es implícito y tácito para los informantes. 7) La utilización de estrategias para la validación de datos. (Spindler & Spindler, 1992)

Considerando este último punto, es necesario que mencionemos que se han desarrollado diversas estrategias para afrontar el problema de la credibilidad de los resultados etnográficos, entre estas se encuentran, la observación constante y persistente, la triangulación de métodos, de datos, de teorías, de investigadores y múltiples. También se ha considerado relevante considerar diferentes técnicas para el registro de los datos y la comprobación de la información con los propios participantes, esto sin duda, con el propósito de corregir los sesgos que se pueden producir en la investigación.

También se han planteado otros procedimientos para reguardar la confirmabilidad, referidos a evitar el sesgo en los resultados, los cuales son; La auditoría de confirmabilidad a través de un auditor o control externo, la aplicación de descriptores de baja inferencia lo que se consigue realizando registros del fenómeno lo más preciso posible, a través de transcripciones textuales y utilizando las citas directas de los informante, también considera el ejercicio de la reflexión, explicitando los pensamientos del investigador durante el estudio. (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 1996)

Para la transferibilidad se ha planteado las estrategias de la aplicación de un muestreo teórico, así como la realización de descripciones densas, esto quiere decir la realización de descripciones exhaustivas y minuciosas del contexto donde se desarrolla el fenómeno para poder establecer correspondencia con otros escenarios, junto a estas estrategias se plantea también la necesidad de una recogida abundante de información. (Latorre et al., 1996)

Para la dependencia, los procedimientos sugeridos son, el establecimiento de pistas de revisión, dejando constancia de cómo se recogieron los datos y como se interpretaron, auditoría de dependencia a través de un examinador externo para verificar que los pasos seguidos por el investigador son aceptables, una revisión de los procedimientos en su contexto y métodos solapado, lo que quiere decir, la utilización de varios métodos o técnicas con el fin de complementar la información. (Latorre et al., 1996) Algunos de estos criterios serán considerados en esta tesis.

Finalmente es relevante que señalemos que los métodos orientan la reflexión del investigador, para dar cuenta de los fenómenos estudiados, pero...“no son la verdad, constituyen herramientas, procedimientos, instrumentos y modos de armar la teoría para investigar un problema y que al usarlo facilitan su entendimiento”,(Valencia, 2000. p.2) que es lo que se espera a través de la etnografía en esta investigación.

VIII.-DISEÑO METODOLÓGICO

8.1 Tipo de estudio

La estrategia metodológica utilizada para la realización de esta tesis fue cualitativa con un enfoque micro-etnográfico, intentando describir y significar el proceso de iniciación de los docentes noveles del Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile en sus primeros años de práctica educativa.

8.2.-Diseño Muestral

El muestreo fue intencionado, de carácter teórico y la estrategia utilizada para la selección fue por criterio simple, buscando la representatividad del discurso y sus significados, intentando obtener la mejor información para comprender la iniciación docente en los noveles docentes que se desempeñan en el Departamento de enfermería de la Universidad de Chile.

Los criterios de inclusión correspondieron a :

- Docentes contratados con un mínimo de 22 horas semanales.
- Académicos con menos de tres años en la práctica docente.
- Con escasa o nula experiencia laboral previa en docencia en educación superior.
- Que voluntariamente quisieran participar en el estudio.

De los 17 docentes novatos (con menos de tres años de contrato en la institución) que se desempeñan en el departamento, nueve de ellos cumplían con los criterios de inclusión previamente establecidos. Cada uno de ellos fue contactado de manera presencial por la investigadora e invitados a participar en esta investigación, en este primer acercamiento se explicitaron los objetivos del estudio y los aspectos éticos que regirían la actividad. Definitivamente sólo siete de ellos participaron en el estudio, ya que hubo dos docentes que no se encontraron disponibles en el período del trabajo de campo.

A la luz de los resultados, esta muestra fue pertinente y suficiente, ya que el conjunto de la información obtenida dio respuesta a los objetivos del estudio.

8.2.1 Características de los participantes

Como características personales y profesionales, se puede describir que los participantes de este estudio son de ambos sexos y con edades entre los 27 y 61 años.

El número de años de experiencia clínica en las diferentes áreas de la enfermería varían de 1 año hasta 39 años. En relación con su especialidades en el área de la enfermería, dos de los participantes correspondientes al área de la pediatría, dos al área del adulto, dos al área de comunidad y uno al área de salud mental.

Cuatro de los siete académicos poseen contrato en modalidad de jornada completa, uno con contrato por 33 horas y dos con contrato de 22 horas, uno de los docentes esta contratado a partir del año 2012 y el resto desde el año 2013.

Sólo un participante posee formación en docencia previa a su iniciación en la docencia universitaria.

8.3 Técnicas de recolección de datos

El trabajo de campo comenzó en el mes de Octubre del año 2014 y finalizó en Enero del 2015 y para la recolección de datos se utilizaron las técnicas de observación participante y entrevistas en profundidad.

8.3.1 Observación participante

“ No se trata sólo de mirar, sino buscar...este proceso de conocimiento no exige solamente un registro fiel de lo que sucede, sino una exploración intencionada que descubra la interpretación de lo que acontece”(Santos, 1993)

La observación participante es el principal método de recolección de datos de la etnografía. En este estudio la observación tuvo lugar en los centros de salud de atención primaria y hospitales donde los académicos se desempeñan como supervisores de prácticas clínicas y en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Chile donde se desarrollan en resto de las actividades educativas de pregrado. Se consideró tres meses como un tiempo suficiente para recoger la información. (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996).

La observación fue participativa, esto quiere decir que la investigadora se encontraba incorporada dentro de los escenarios donde acontecían las acciones participando en menor grado, situándose donde se podía conseguir mejor la información y se interfiriera lo menos posible en la realidad. (Santos, 1993)

Es importante señalar que la investigadora dio a conocer su identidad e interactuó con los participantes, los cuales tenían conocimiento tanto de su rol observador como del propósito de la investigación. (Escuela de salud pública U de Chile, 2013).

La observación se realizó de manera individual y grupal dependiendo la didáctica utilizada en la actividad observada y se utilizó un guión³ con la intención de orientar la actividad. Los registros de los datos se realizaron como notas de campos⁴, para lo cual se utilizó un formato que incluyó:

- Identificación del participante.
- Fecha y lugar de la observación.
- Hora de inicio y término.
- Las notas de lo observado.

8.3.2 Entrevistas en profundidad

“La entrevista es una conversación en la que se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas” (Ruiz-Olabuénaga, 1999)

En este estudio, se realizaron seis entrevistas en profundidad, con el fin de comprender las percepciones y experiencias vividas del proceso de iniciación de los docentes novatos a la práctica educativa. Para su realización se utilizó un guión de entrevista⁵, elaborado siguiendo la propuesta de Patton (1990) cuidando resguardar el espacio para los datos emergentes, también se realizaron tres entrevistas de prueba con el fin de mejorar el guión y la fluidez del entrevistador. El guión de la entrevista incluyó: los objetivos del estudio, una declaración de confidencialidad, las preguntas de carácter abierto y el contexto en el que se realizó.

³ El guión para la observación se encuentra en los anexos.

⁴ Se incluye un extracto de las notas de campos en los anexos.

⁵ El guión de la entrevista se encuentra en los anexos.

Las entrevistas realizadas fueron realizadas en Diciembre del año 2014, fueron de carácter individual, los registros se realizaron como notas y fueron grabadas en audio digital previo consentimiento de los participantes.

Las fechas y los lugares de las entrevistas fueron coordinadas con los participantes y en su mayoría (4) se realizaron fuera del Departamento, con el fin de favorecer la libertad de expresión y evitar las interrupciones. Las entrevistas tuvieron una duración entre 50 y 80 minutos.

La saturación de la información se consiguió con un total de cinco entrevistas, sin embargo el investigador decidió realizar una sexta entrevistada, la cual finalmente no aportó datos diferentes al estudio.

8.4 Criterios de rigor

Como criterios de rigor para alcanzar la confiabilidad, esta tesis se basó en la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Para la credibilidad, es decir, el establecimiento de confianza en la verdad de los resultados del estudio, se utilizó la triangulación de los datos, para ello se analizó por separado la información obtenida en la observación participante y en las entrevistas en profundidad, y luego se corroboró la convergencia de la información conseguida. También se incorporó la triangulación de espacio, utilizando diferentes escenarios para la recogida de datos, con el fin de incrementar las variaciones en las observaciones y contrastar la información unos con otros, confirmando los hallazgos y las interpretaciones. (Valencia, 2000)

Otra estrategia utilizada con el mismo fin, fue la observación persistente y la retroalimentación de los participantes, para ello las entrevistas fueron transcritas y entregadas a los participantes, para verificar los hallazgos encontrados a través del reconocimiento de los datos como verdaderos por los propios informantes. También se usaron en este estudio las citas directas y textuales de las fuentes. (Latorre et al., 1996)

La validación de las categoría por un experto fue otra de las estrategias utilizadas para este criterio.

Para resguardar la confirmabilidad o neutralidad del investigador se realizaron grabaciones de audio y se describió en forma detallada el proceso de selección de la muestra.

Con el fin de aportar a la transferibilidad, como el grado de aplicación de estos resultados en contexto, se intentó hacer una descripción de sujetos de estudio y su entorno.

Finalmente en relación a la dependencia o consistencia del estudio, se describieron además del contexto físico y social, las técnicas de recogida y el análisis de datos.(Latorre et al., 1996)

8.5 Aspectos Éticos

En relación con los aspectos éticos de esta tesis, en primer lugar se solicitó una autorización formal para la realización de la misma a las instancias correspondientes dentro de la institución. En segundo lugar y al iniciar el trabajo de campo se solicitó a los participantes firmar un consentimiento informado⁶, el cual fue expuesto en forma verbal y escrita que incluía toda la información fundamental que permitió a los participantes tomar una decisión razonada en cuanto a su inclusión en esta investigación. (Mesía Maraví, 2007).

Este documento tuvo como finalidad resguardar los principios primordiales de una investigación en el área social, los que consideran:

- El derecho a la autodeterminación; la participación de los novatos fue de carácter voluntario y su retiro se podía realizar cuando el participante lo estimara conveniente (lo cual no ocurrió).
- El derecho al conocimiento sin restricción de la información. Se les informó a cada uno de los participantes que podían recurrir al investigador para solicitar los resultados de este estudio cuando lo estimasen pertinente.
- El respeto al anonimato y la privacidad del participante. Se debe señalar que para asegurar la confidencialidad de la información recogida, se codificaron los nombres de los participantes tanto para el análisis como para la presentación de los datos, identificándose como: N1, N2, N3, N4, N5, N6,N7.

⁶ El consentimiento informado se encuentra en el anexo

8.6 Análisis de datos

Para realizar el análisis de contenido de los datos emanados desde las notas de campos y las entrevistas en profundidad se utilizó la propuesta de Miles y Huberman considerando a este análisis como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”. (Rodríguez, 1996)

8.6.1 Identificación de los datos

El inicio de este proceso se inició con la transcripción de las notas de campos y entrevistas en profundidad, las cuales fueron enviadas a los participantes con el fin de verificar la información obtenida. En esta fase se relevaron los datos obtenidos en el trabajo de campo con el fin de verificar que la información fuese la suficiente y ponerse nuevamente en contacto con el trabajo realizado.(Goetz et al., 1988)

8.6.2 Reducción de datos : codificación y categorización.

Posteriormente se procedió al proceso de reducción de datos, en el cual se utilizó el criterio temático para la segmentación de los datos, para ello se identificaron temas comunes e interconectados entre los participantes los que dieron origen a las unidades de significados. Los significados de estas unidades encontradas fueron las que formaron la base para la definición operativa de las categorías, las que se presentan a continuación:

Figura 2 Matriz de definición de categorías.

Nº	Categoría	Definición
1	Nadar o Hundirse	Iniciación natural, de manera individual sin acompañamiento de pares.
2	Colegiada	Iniciación con la colaboración de pares , sin estructura y en forma improvisada.
3	Percepción general del proceso de iniciación desde “el yo mismo”	Percepción, sentir y/o manifestaciones que los novatos expresan acerca del proceso de iniciación docente.
4	Lenguaje educativo	Déficit de conocimiento del lenguaje docente o de conceptos vinculados al área de las ciencias sociales.
5	Área pedagógica.	Son todas aquellos problemas que dificultan el ejercicio de la docencia en el área de planificación, didáctica, construcción de clases o de evaluación.
6	En Gestión académica	Referida a todas aquellas situaciones problemáticas generadas por el ejercicio de la gestión académica, como solicitud de aulas, realización de rotaciones, gestión en campo clínico, etc.

7	Área de relaciones interpersonales	Son todas aquellas dificultades que se generan en el área de las relaciones interpersonales, con los docentes, con los estudiantes, con funcionarios o con los docentes clínicos.
8	Formación docente previa	Corresponde a todas aquellas dificultades relacionada con la ausencia o insuficiente de formación en docencia, cursos, diplomados, magister, doctorados.
9	Entorno laboral	Todas aquellos situaciones problemáticas generados en los entornos en los cuales se desempeñan los docentes, campos clínicos o escuela, que entorpecen el desempeño docente
10	Experiencia profesional en enfermería	Influencia de la experiencia profesional en enfermería como facilitador en el desempeño docente
11	Formación docente previa	Todas aquellos cursos diplomas u otros que favorezcan el desempeño docente en el proceso de iniciación
12	Motivaciones	Todas aquellas motivaciones internas y/o externas que favorezcan la iniciación en la docencia
13	Actitudes y/o características personales	Todas aquellas características personales que favorecen la iniciación docente
14	Contexto laboral	Tolo lo relacionado con el entorno laboral que favorece el proceso de inserción.

Consecuentemente se establecieron las categorías de forma mixta, a partir de las categorías generadas desde el marco teórico y las categorías emergentes implícitas en los datos recogidos en el estudio. Cada unidad de significado fue codificada para su posterior extracción por fragmentos.

Se debe señalar que se relevaron cada una de las unidades de significado para comprobar que correspondieran a la categoría vinculada o si era necesaria incluirla en otra. Como resultado de este análisis un grupo de categorías preliminares fueron excluidas, por no ser significativas para los participantes y otras emergentes adicionadas al estudio. En esta fase hubo un análisis por separado de los datos recogidos con las diferentes técnicas de recolección y una corroboración de los datos y sus congruencias.

Es de importancia señalar que en esta etapa las categorías fueron validadas por un experto, el cual verificó la coherencia entre las unidades de significado y las categoría propuestas, además realizó algunas sugerencia en relación a las definiciones operativas las cuales fueron incorporadas al estudio.

Esta fase concluye con un número de catorce categorías a las que se les asociaron las unidades de significado.

8.6.3 Disposición y transformación de datos

Definitivamente se agruparon las categorías vinculándose a tres dimensiones⁷ o meta categorías, y se dispusieron en una matriz de análisis lo que representa la síntesis, agrupamiento de la información y disposición ordenada y abarcable de manera operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación. (Rodríguez, 1996)

Figura 3 Extracto de Matriz de dimensiones, categorías y unidades de significado

Problema	Dimensiones	Categorías	Unidades de significado
¿Cómo se desarrolla el proceso de iniciación en noveles docentes?	Modo de iniciación docente	Nadar o Hundirse (Modelo de Vonk)	Las clases en aula ,el primer año en el año 2013 hice una, fue de control de salud infantil no hubo ningún tipo de acompañamiento, o sea como este es el tema podrían buscar información en la normativa o una aquí, allá o acá, y pare de contar ya? (E5)
		Colegiada (Modelo de Vonk)	la docente estaba sola realizando la actividad con los estudiantes, la novata relata en reiteradas ocasiones que es sólo una situación excepcional.(E 7)
		Percepción general del proceso de iniciación desde “el yo mismo”	Pero en un principio era así como no decir nada porque uno no sabe puede meter la pata, si yo no sé mejor me quedo callada te fijai, pero ahora ya no, ya me siento cómoda ósea ahora entiendo ya en que esta cada uno (E7)
¿Existen factores que favorecen y/o dificultan la iniciación docente?	Factores problemáticos en la iniciación	Déficit de Lenguaje educativo.	Lo que me complico en insertarme a la vida como docente fue el lenguaje nuevo, el lenguaje nuevo, la forma de trabajo distinta y porque la docencia que yo había hecho si bien había estado en una cosa bien pediátrica y todo, había sido bien amateur (E1)
		Área pedagógica.	También se me ha presentado dificultad por ejemplo con las rubricas porque de repente no se hay términos medios en que no están hem, hehe, especificados en la rúbrica entonces eso ha sido difícil de como poder evaluar, pero yo creo que a lo mejor es un tema de instrumento también(E2)
		En Gestión académica	Asumí un cargo de coordinación hehehe y sin tener previa experiencia de observar lo que se hacía en ese cargo me ha costado, me ha sido muchos más difícil el poder organizarme.(E2)
		Área de relaciones interpersonales	¡:cuál es la complicación del tema? N2 para mí la complicación es las relaciones humanas en que por ejemplo hehehe, yo siento que a veces hay o hubo, bueno ya, como disconformidad como hehehe, tal vez como una mala no se disposición eso es como mi sentir.(E2)
		Formación docente previa	Entonces es en esos momentos en que yo me sentía sin herramientasque como te digo..... este año lo pensé bien y elabore otras estrategias que gracias a dios que jajajajaja me dieron buen resultado.(E5)
		Entorno laboral	Pero el insertarse en el campo clínico el rollo en sentido de problemas mayores por la gente de relaciones personales, pero el insertarse en el campo clínico donde a tino nunca no no conoces a nadie también es complejo porque tu vay primero a ti no te conocen como docente y todos los chicos que llevas también son nuevos entonces la participación en el campo clínico al menos el que ha tocado a mí ha tenido que ser como súper cauto.(E1)

⁷ La matriz de dimensiones y categoría se encuentra en la pág. 37

	Factores favorecedores de la iniciación docente	Experiencia profesional en enfermería	Trataba como adaptar mi experiencia en lo que yo creía que era muy importante y trasmitírsela al estudiante, cachay eso encontraba que era súper bueno, aparte que humm, que, que trabajaba igual en unidad critica, uno en UCI tiene que ser muy disciplinada muy estructurada(E3)
		Formación docente previa	Inicialmente una cosa muy ayudadora para mí fue hacer este curso on line el docencia de competencia de que parece que todos lo tenemos que hacer cuando llegamos, o por lo menos se intenta, si es una ayuda me integro al vocabulario(E1)
		Motivaciones	O sea, me gusta la educación, la educación así en un todo, prefiero alguna más que otras, pero en general me gusta la educación(E6)
		Actitudes y/o características personales	Yo creo que todos podemos adaptarnos rápido, pero yo especialmente me adapto muy rápido, muy rápido(E3)
		Contexto laboral	Yo creo que la principal ayuda ha sido el tema del equipo ya, el trabajo en equipo que eso ha sido súper importante, súper importante fijate, que uno tenga la confianza tanto con su PEC como con el equipo (E5)

Finalmente en esta última fase de análisis se exploraron contrastaron e interconectaron los datos entre si y con la teoría, dando origen a los resultados que se presentan a continuación.

IX.-RESULTADOS

9.1 Características personales y profesionales de los participantes.

Tabla 1. Características personales y profesionales de los docentes novatos.

Novatos	Edad	Año de ingreso	Horas de contrato	Años de Experiencia Clínica	Formación docente previa	Área de especialidad
N1	38	2013	44	18	No	Pediatría
N2	35	2013	33	10	No	Pediatría
N3	30	2012	44	6	Si	Adulto
N4	27	2013	22	1	No	Adulto
N5	36	2013	44	7	No	Comunidad
N6	61	2013	22	39	No	Comunidad
N7	40	2013	44	20	No	Salud mental

En la tabla 1, se observan las principales características personales y profesionales de los participantes del estudio. Los novatos son de ambos sexos y con edad entre 27 y 61 años. El número de años de experiencia clínica es muy heterogéneo en el grupo, sin embargo seis de ellos poseen un número superior a los seis años de experiencia profesional en enfermería. En relación con la especialidad de los novatos, el cual los vincula con un determinado grupo de trabajo en el departamento, este se distribuyó de la siguiente manera: dos correspondientes al área de la pediatría, dos al área del adulto, dos al área de comunidad y uno al área de salud mental.

Cuatro académicos poseen contrato en modalidad de jornada completa, uno de 33 horas y dos en media jornada. Uno de los académicos fue contratado en el año 2012 y el resto en el año 2013. Sólo uno de los participantes poseía formación en docencia previa a su iniciación en la docencia universitaria.

9.2 Resultados según categorización.

Los resultados que a continuación se presentan corresponden al resultado del análisis de las notas de campos y las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes noveles participantes en el estudio. Proceso que concluye con un número de catorce categorías (Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de Dimensiones y Categorías.

Dimensión	Categorías
Modo de iniciación docente	Iniciación natural, de manera individual.
	Iniciación con colaboración de pares
	Percepción del proceso desde “el yo mismo”
Factores que dificultan la iniciación docente	En el área de la pedagogía
	Déficit del lenguaje educativo
	Situaciones en la gestión académica.
	Ámbito de las relaciones interpersonales.
	Déficit de formación en docencia
	Entorno laboral
Factores favorecedores para la iniciación docente	Experiencia profesional
	Formación docente
	Motivaciones
	Características personales
	Entorno laboral

9.3 DIMENSIÓN I. Modo de Iniciación docente.

9.3.1 Categoría: Iniciación natural, de manera individual.

Esta categoría tiene relación con el modo en el cual los docentes se inician a la docencia en el departamento de estudio. La mayoría de los académicos relatan que su iniciación ha ocurrido de manera individual, que se ha caracterizado por la ausencia de un acompañamiento estructurado y sistemático. Los novatos coinciden en que el aprendizaje de la práctica educativa se ha construido in situ, sin un referente, principalmente de manera autodidacta.

N5: ... "ya, como te decía para las clases expositivas simplemente tuve que aprender solo, si tengo alguna duda obviamente siempre le pregunto" (E5)

N6: ... "yo decía: por favor no me dejen sola, porque no lo he hecho sola, pero entre medio me tocó estar sola porque la colega tuvo un problema, igual uno tenía que enganchar de alguna manera" (E6)

Inv.: ... "la novata es la única docente de enfermería en este servicio, este es el segundo año que viene a este hospital, pero relata que nunca tuvo acompañamiento ni siquiera en los primeros meses" (On1)

Inv.: ... "La novata 2 se encuentra con 3 estudiantes, no se encuentra acompañada para esta actividad de ninguna otra docente. Ella desde este año realiza prácticas docentes en este servicio. (O, n2)

En el trabajo de campo realizado en los centros asistenciales, todos los novatos se encontraban solos desempeñando su rol como supervisor de práctica clínica y el discurso recurrente estaba dirigido a la ausencia del acompañamiento de pares experimentados durante el inicio en su rol de formador, específicamente en la práctica del cuidado, percepción que vuelven a explicitar en las entrevistas.

Inv.: ... "el novato relata que llegó a la práctica la primera vez, sin saber nada.....sólo lo dejaron en el CESFAM y le dijeron que tenía que hacer controles" (O,n5)

Inv. :... "Caminamos hasta el otro sector y la novata refiere que la vinieron a dejar, pero que no tuvo una orientación en el hospital" (O,n3)

N5... "yo llegue exactamente igual que los estudiantes a conocer el lugar prácticamente el primer día jajajajaja, ni siquiera sabía dónde estaban las salas, a pesar de ya haber ido antes, igual nos habían cambiado de lugar etc, pero acompañamiento de eso tipo para la experiencia práctica no hubo ninguno" (E5)

N6.... "Entonces me fui sin saber qué cosa era, entonces después cuando volví estaba como en el aire, porque en realidad decía yo: ya aquí hay que hacer.... Lo único que tenía claro es que había que acompañar a los chicos en práctica" (E6)

Los relatos de los académicos y su condición de docentes únicos en los diferentes centros asistenciales observados en el trabajo de campo, dan cuenta que el modo predominante de iniciación docente en el Departamento de Enfermería, corresponde al de iniciación natural e individual. Los novatos se insertan y socializan bajo su propia responsabilidad.

Los docentes perciben que el aprendizaje del rol docente se ha construido en los propios centros asistenciales, ya que desde un inicio asisten sin compañía a realizar supervisión de prácticas clínicas, también manifiestan que a través de sus propias experiencias van modificando y mejorando las estrategias a utilizar, dependiendo de los resultados que van obteniendo, explicitan que esto ocurre de manera autodidacta, pues cada vez que desconocen como enfrentar alguna situación determinada buscan diferentes y nuevas maneras para soslayar la dificultad.

9.3.2 Categoría: Iniciación, con la colaboración de pares.

Esta categoría, es reconocida sólo por una docente, la cual relata una iniciación acompañada por pares, describe que durante todos los primeros meses estuvo acompañada en sus actividades docentes, menciona que incluso más de una colega experimentada participó en su orientación. También expresa informalidad y poca estructuración como característica principal de este apoyo brindado durante el proceso, lo que manifiesta como "debilidad" en el discurso.

Esta docente es la única participante del grupo de especialidad de salud mental, lo que puede hacer la diferencia con el resto de los novatos. Al parecer los docentes con mayor experiencia que participan en este grupo de forma espontánea y desde la buena voluntad, intentaron dar tutoría de forma improvisada a la novel docente, lo que fue percibido como un privilegio por la propia beneficiada.

Inv.: ¿Cómo ha sido tu ingreso al Departamento?

*N7.... “como debilidad pienso yo que debiera estar más estructurada la forma en que una persona se orienta, porque a veces me orientaba uno después me orientaba otro, después me agarraba otro, entonces falta como un proceso inductivo que este más regulado más protocolizado para la gente que llega acá, porque además por el área en que yo me desempeño, yo siento que yo tuve suerte respecto de otras personas que se orientaron conmigo, es decir hubo muchas actividades que no fueron responsabilidades mías hasta los cinco meses los seis meses entonces se me permitió orientarme súper bien, que no es lo que yo he visto en otros profes que rápidamente tienen que asumir otras responsabilidades yo siento que en ese sentido tuve la posibilidad de entender un poco más la lógica y madurar también antes de hacerme cargo de alguna actividad”
(E7)*

A pesar de que en la observación en el campo clínico la docente estaba sola realizando la actividad con los estudiantes, la novata relata en reiteradas ocasiones que es sólo una situación excepcional.

Inv.: ... “Entramos a un box y esperamos a la llegada de las personas que asistirían al lugar y la docente comienza entonces a contarme acerca de cómo, nació este grupo comunitario, de quien fue la iniciativa y decir que siempre ella viene con una docente del departamento, pero que hoy realizará la sesión sola ya que ella no pudo venir”.(On7)

Claramente este se podría considerar el caso negativo del estudio, ya que es el único que posee un modo de iniciación diferente al resto de los novatos, sin duda su iniciación da cuenta de un modelo de iniciación con un acompañamiento informal, donde no hay responsabilidad institucional. El novel pide ayuda y/o se hacen sentir subordinado de sus pares más experimentados, los que adoptan una actitud de tutores informales como un apadrinamiento, existe una relación de ayuda basada en la buena voluntad y la espontaneidad, lo que la propia novata percibe como necesario para poder enfrentarse de mejor manera, con autonomía a las actividades docentes, este beneficio sería sólo recibido por ella, pues sus compañeros principiantes que participan en otros grupos no han recibido la misma ayuda.

9.3.3 Categoría: Percepción general del proceso de iniciación, desde el “yo mismo”.

Esta categoría tiene relación con la percepción general que los académicos manifiestan sobre el proceso de iniciación a la práctica educativa, como lo califican y significan.

Es interesante como los académicos en un primer acercamiento califican su inserción como “fácil”, a pesar de las dificultades que se les han presentado en el proceso. Los novatos le atribuyen esta característica positiva del proceso a diversas razones, entre ellas el gusto por la docencia, el conocimiento previo de docentes del departamento, el insertarse en un grupo del área de especialidad en el que son expertos, entre otras.

N1: ... “insertarme en el departamento me salió más o menos fácil porque primero vine a hacer unas clases desde el ministerio, ya me habían invitado a hacer unas clases de inmunizaciones”(E1)

Inv.: “entonces me empieza a explicar que su papel como nueva en docencia ha sido fácil ya que como ella se encuentra formada en el área ... y además el curso de inducción también ha sido un aporte” (O,n3)

N3: ... “no me costó mucho la verdad, yo diría que costó bastante poco, porque a mí me acomoda mucho esto de enseñar, siempre me ha gustado harto y cuando yo estaba estudiando en el pregrado, me gustaba el trabajo que hacía la docente” (E3)

Sin embargo, al avanzar el tiempo en el trabajo de campo, profundizar el tema en las entrevistas, reflexionar sobre el proceso vivido y probablemente el acercamiento del investigador con los participantes, hicieron que los relatos de los novatos develaran sentimientos de ansiedad, inseguridad y sensación de inferioridad ante sus pares más experimentados, si bien es cierto los novatos pueden identificar sus propias debilidades no es suficiente para cambiar la sensación de inseguridad en su desempeño.

La percepción de inferioridad que los principiantes manifiestan en sus relatos, provoca que no puedan desempeñarse en forma espontánea, opinar sobre diferentes temas, aportar en diferentes instancias y finalmente ser partícipe de un trabajo en equipo.

N1:... “pero si muchas veces te pasa que no lo comentas porque sientes que hay superioridad en el resto del grupo, en los conocimientos o en las formas o en el tiempo y mejor ya no me meto porque parece que voy a meter la pata o va a hacer muy tonto lo que estoy diciendo jajaja, o va a hacer medio ridículo o podría ser tomado como medio ridículo el comentario, entonces, eso inhibe y cohibe y uno observa” (E1)

Inv.: Al encontrarnos en la reunión, la novata 1 menciona que se siente insegura de decir algo que no corresponda, porque en realidad no maneja tanto el tema del proceso....muchas veces, cree que lo que los estudiantes están diciendo está bien, hasta que son corregidos por las profesoras más antiguas e incluso tiene temor que las antiguas le digan que está mal lo que dijo”.(On1,n2)

Inv.: Pero...¿ por qué no participas en las reuniones?

N5: “Lo único que siento que tengo que tener más experiencia para opinar con base, lo que no me gusta es opinar por hacerme notar, por hacer acto de presencia....más bien me quedo escuchando como pa’ tratar de entender otros aspectos que no manejo”.(EEn5)

N7:.. “yo he sentido....que es un desafío tremendamente grande para mí porque además desde lo personal a mí me ha pesado mucho no tener magister para entrar, no porque el resto me lo haga sentir, pero yo siento que es una necesidad para mí ponerme a la par con el resto”(E7)

De manera consistente los novatos expresan tanto en las entrevistas como en la observación participante la necesidad de ser validados y retroalimentados en su desempeño docente, manifiestan constantemente que no han sido retroalimentados por sus pares con mayor experiencia, por lo cual no han sido validados como parte del equipo docente. Es posible que esta inexistencia de validación pueda contribuir a la sensación de inseguridad y la percepción de inferioridad antes mencionada

Inv.: Al salir del hospital el novato docente me refiere que sabe que no es mi trabajo de tesis, pero si es posible que por favor lo retroalimente en relación con su desempeño, para poder mejorar...se refiere a mis años de experiencia...yo sorprendida, le explico que no puedo hacer un juicio sobre su desempeño, porque no es el propósito del estudio”(0,n4)

Inv: ... “al final de las preguntas y respuestas me pregunta si hay algo más que agregar y si está bien lo que dijo”(On1)

N1:....”que yo lo haga bien porque yo creo que lo hago bien, no dice nada, entonces, quien me puede decir si yo lo estoy haciendo bien? o quien me puede decir o como lo podemos hacer p’a saber si los estoy haciendo bien en algunas cosas” (E1)

N3: cachay igual eso fue como, no fue tan apropiado encuentro yo, para alguien que venía recién llegando, esperaba un poco más de retroalimentación”(E3)

Al profundizar en forma detallada en los sentimientos que los novatos presentan en esta iniciación, la sensación de inseguridad se devela como una constante e incluso hay relatos que manifiestan que esta realidad podría obstaculizar la capacidad de comunicación y de entrega de información a los otros, como se expresa en este relato.

E5:... “en realidad el primer año fue, bastante más complejo como te decía delante en términos del cómo puedo entregar información, el cómo llegar a los estudiantes, en general eso, a pesar de haber hecho el curso de inducción”(E5)

Sin duda los novatos en un comienzo caracterizan al proceso de iniciación docente con un concepto positivo e incluso lo denominan como un proceso “fácil” y relativamente rápido.

Sin embargo, posteriormente al avanzar el tiempo en el trabajo de campo, profundizar el tema en las entrevistas, reflexionar sobre el proceso vivido y probablemente por el acercamiento del investigador con los participantes se develan características de ansiedad y de inseguridad. En la observación y el discurso de los participantes emerge una necesidad de validación y de retroalimentación del desempeño docente, desde los académicos más experimentados, ya que si bien es cierto los novatos identifican sus propias debilidades esto no es suficiente para cambiar la sensación de inseguridad en la práctica educativa. La percepción de inferioridad ante sus pares también emerge como una problemática importante ya que inhibe el desempeño de los novatos, obstaculizando la inserción e impidiendo que constituyan parte del equipo de trabajo.

9.4 DIMENSIÓN II: Factores que dificultan el desempeño docente

9.4.1. Categoría: Factores problemáticos en el Área de la Pedagogía.

Esta categoría inserta en la segunda dimensión, tiene relación con los problemas que presentan los novatos y los factores que dificultan el desempeño en la práctica educativa, específicamente en el área del quehacer pedagógico.

Los docentes novatos manifiestan de manera repetitiva problemas en los ámbitos de la pedagogía, la cual podría ser consecuencia de la insuficiente o nula preparación en el área, debemos recordar que sólo uno de ellos poseía formación previa en el área. Una de las mayores dificultades percibidas es la construcción de instrumentos evaluativos y su posterior aplicación.

Inv:.... Al estar en el pasillo el docente relata que lo más dificultoso, lo que le ha costado, es la evaluación ya que aún no entiende muy bien si las pautas se aplican al pie de la letra o si son sólo una guía y que entonces se aplica según criterio” (O,n4)

Inv.mientras tomamos café el novato comenta que tuvo muchos problemas con las evaluaciones los estudiantes le cuestionaban las notaspor eso ahora sólo las hace con la pauta, se las explica punto por punto y les pregunta si están de acuerdo”(O,n5)

N7:... “por ejemplo armar preguntas de repente te dicen: ya , tú haz tantas preguntas, necesitamos...50 pregunta, tú haz tantas de tu tema, entonces hay cosas que uno dice: ya pero yo empezaba a cuestionar porque en realidad yo he visto muchas preguntas y hay cosas básicas que se tienen que hacer tantas preguntas, no puede ser cualquiera, aquí y acá”(E7)

N2:... “yo creo que al principio me costó más porque yo tuve una semana, acompañando a las distintas docentes antes de asumir con mi grupo y todas evalúan diferente entonces eso igual presenta una dificultad porque hay mucha incertidumbre en verdad en como lo debes hacer o cual es la mejor forma”(E2)

Un segundo problema relevante planteado, es el tema de didáctica empleada tanto en los campos clínicos como en otras actividades asociadas, tales como; estudios de casos, simulación, clases expositivas, entre otros. Existe insuficiente conocimiento de las diferentes metodologías que se utilizan en la práctica educativa y la adquisición del conocimiento finalmente se va construyendo en la propia práctica docente.

Al igual que en la dimensión anterior vuelve a emerger la insuficiente retroalimentación de los pares y la construcción del conocimiento de manera autodidacta, donde los principiantes utilizan diferentes estrategias para soslayar los problemas que se le van presentando en el área. Muchas de las metodologías que dificultaban a los docentes han sido incorporadas los últimos años, por lo que los novatos no las vivieron como estudiantes.

N1: ... “ósea tuve que aprender de que estaban hablando cuando teníamos que ir a la simulación y p’a saber cómo se integraba uno a la simulación, vamos a hacer el estudio de caso, ya pero como se hace el estudio de caso?, de que estamos hablando?” (E1)

N3... “también fue como autodidacta, porque tampoco hubo retroalimentación o sea, a mí me pidieron cuando yo recién llegué me pidieron.. puedes hacer estas clases?, ya la hago y la gran recomendación que me dijeron pon por favor los lugares de donde sacas la información, y yo me esforcé por eso por tenerla, digamos la referencia ponerla dentro de la diapositiva... pero revise otras clases de años anteriores”(E3)

Inv.: .. “en la reunión le dicen a la novata que no retroalimentó a los docentes...ella responde: recién tome conciencia de que no lo hacía, pensaba que moderar era lo mismo que retroalimentar”(O,N2)

N6... “me conseguía clases que alguien había hecho, o por lo menos si alguien había hecho algo más o menos relacionado con el tema” (E6)

Inv.:... “Se encuentran tres docentes de un área específica discutiendo los problemas que han tenido para revisar unos estudios de casos específicos, la novata N1 relata que tiene serios problemas para realizar las retroalimentaciones respectivas de los casos en cuestión (O,n2)

En la observación en campos clínicos, se visualiza que la supervisión de las prácticas clínicas transcurre de diversas maneras entre los docentes novatos y en general con poca o nula planificación. Todos los docentes relatan que la metodología que utilizan para dicha actividad es la reproducción de su propia experiencia como estudiantes, incluyendo a la novata con formación formal en docencia.

N1... “porque uno intenta replicar lo mejor, las cosas que le resultaron o como uno las vivió, yo creo que cada persona lo hace a su modo pero a mí por lo menos me resulta pensar de que si hay cosas que a mí me sirvieron aprenderlas de tal forma y yo las puedo tratar de replicar con los chicos porque me da la impresión que les puede servir igual que a mí”(E1)

Inv. :.... “refiere que no tiene formación docente y que le gustaría realizar el diplomado en docencia que dicta el departamento de la universidad, ya que ... “repito lo que le enseñaron cuando era estudiante” (O,n4)

Inv.:... La novata, comienza a revisar las pautas de evaluación que los estudiantes han traído y mientras las completa, me refiere que su metodología es dejarlos solos, que sean autónomos, igual como le enseñaron a ella ...y dice “me di cuenta de eso hace como 2 semanas”(O,n3)

Para compensar el déficit de herramientas manifiesto por los docentes noveles, los principiantes utilizan recursos variados, los que ellos mismos califican como intuitivos e improvisados, sin embargo los docentes también manifiestan que esto es una debilidad y que pudiesen mejorar.

Inv.:... “La novata 1 se mueve de un espacio a otro a ver a los estudiantes y no parece tener un plan establecido para la mañana”(O,n1)

N3:... “hay mucho improvisación, mucha improvisación y tratar de ir con tu mejor cara y con la sonrisa para que no seas mal percibida por el colega que ya de por sí es hostil, allá entonces hay mucha improvisación, y, yo no creo que en esta cosa de la docencia uno no tenía que improvisar tanto, no creo”(E3)

N2: ... “sin embargo hehe ya ha sido por mucha intuición el tema por ejemplo de las evaluaciones de las retroalimentaciones ha sido basado en mi intuición que a lo mejor en algo formal que me ayudaría digamos a poder retroalimentar mejor a las estudiantes y con respecto al proceso en sí, yo no fui formada con el proceso”(E2)

En esta categoría los docentes novatos develan de manera repetitiva insuficiente conocimiento y falta de herramientas para la práctica pedagógica, principalmente en el ámbito de la didáctica y la evaluación. En las tareas donde deben emplear metodología conocidas, los novatos principalmente utilizan la réplica de sus propias experiencia como estudiantes para la práctica educativa, para las metodologías desconocidas emplean diferentes estrategias, experiencias de otros colegas, lecturas dirigidas, entre otras, en estos casos la intuición y la improvisación adquieren un rol relevante.

El discurso vuelve a develar falta de retroalimentación de los pares con mayor experiencia y que la construcción del conocimiento educativo es a través de la propia práctica docente y de manera autodidacta.

9.4.2 Categoría: Déficit de conocimiento del lenguaje docente.

Esta categoría tiene relación con el desconocimiento del lenguaje docente que los novatos manifiestan al momento de comenzar sus prácticas educativas y que dificultan el desarrollo de la misma.

Los novatos explicitan desconocimiento del lenguaje educativo principalmente en el primer período de inserción posiblemente porque carecieron de exposición previa de este lenguaje a su iniciación docente.

N7: ... “ahora ya entiendo ya muchas cosas, pero en un principio, me asustaba cuando yo escuchaba estas reuniones de claustro, casi me iba de espalda porque yo me imaginaba casi gente con peluca y con jajaja” (E7)

Inv: ¿cómo es este tema de que el lenguaje era un poco complejo?

N2: “claro porque cuando yo llegue no sé si recuerdas las primeras reuniones que nosotros tuvimos la cual tú eras PEC, yo no tenía idea que era una PEC, estas son cosas básicas hehehe, entonces hay otro lenguaje de la pedagogía hehe, me es más familiar ahora que antes” (E2)

N1: ... “el lenguaje nuevo, la forma de trabajo distinta y porque la docencia que yo había hecho si bien había estado en una cosa bien pediátrica y todo, había sido bien amateur” (E1)

Los novatos explicitan un desconocimiento del lenguaje propio utilizado en docencia principalmente durante el primer año de inserción. Muchos de los términos desconocidos tiene que ver con los utilizados en el ámbito administrativo de la institución, las denominaciones de cargo y sus funciones y los nuevos conceptos incorporados en el cambio de modelo de la universidad, currículo basado en competencia. El conjunto de estos conceptos desconocidos para los docentes novatos complicó evidentemente el entendimiento del lenguaje en actividades cotidianas y de la práctica educativa.

9.4.3. Categoría: Situaciones difíciles en la gestión académica.

Esta categoría tiene relación con las situaciones generadas a partir de asumir un rol de gestor académico dentro del departamento y como estos causan dificultad al novato en su iniciación.

A pesar de no encontrarse esta función definida en los estatutos de la universidad para la jerarquía académica de un principiante, existen dos novatos que han sido expuestos a la realización de gestión académica en las asignaturas en las que participan, uno como coordinador de asignatura y otro como coordinador de campo clínico.

Ambos docentes manifestaron dificultad para el ejercicio de este rol en particular, principalmente por no poseer orientación al respecto, ni acompañamiento.

E3... “me nombraron como jefa o como encargada del hospital, entonces yo tenía que hacer como varios nexos, resolver varias cosas y fue súper difícil, hay porque las colegas eran especialmente hostiles allá, pero probablemente porque el encargado anterior no había sido tan constante”(E3)

E2... “yo creo que me hubiese gustado hehe, estar más acompañada porque además la idea es que uno como coordinadora vaya aprendiendo también el trabajo que hace la PEC y eso yo no lo vi, porque no teníamos mucho contacto con la PEC en la construcción de muchas cosas, eso me hubiese gustado como estar más acompañada en ese aspecto hehe, no sé si directamente con la PEC para todo pero si un acompañamiento”(E2).

E2... “asumí un cargo de coordinación y sin tener previa experiencia de observar lo que se hacía en ese cargo, me ha costado, me ha sido mucho más difícil el poder organizarme”.(E2)

Los docentes que han asumido un rol de gestor académico (2) han vivido situaciones problemáticas derivadas de este rol, manifestando la dificultad que ha significado enfrentarlas sobretodo porque es la primera vez que están expuestos a ellas, sin orientación previa, ni acompañamiento durante la tarea. Los novatos perciben que el rol de gestor, ha dificultado aún más su iniciación en el rol como docente.

9.4.4 Categoría: Factores problemáticos en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Esta categoría expresa las situaciones problemáticas derivadas de las relaciones interpersonales de los novatos con los diferentes actores de la comunidad universitaria o fuera de ella, los que finalmente interfieren y/o dificultan el rol docente.

Los novatos ponen de manifiesto en repetidas ocasiones los desencuentros con los pares del departamento, también con las enfermeras/os de los campos clínicos y en menor proporción con los estudiantes.

Desde esta perspectiva hay que considerar dos realidades del departamento que pudiesen interferir en esta área, la primera es que los docentes ingresan a diferentes equipos de trabajo, por lo tanto, hay escasa relación entre todos los docentes del departamento y que la mitad del tiempo se encuentra fuera de este, en actividades de supervisión clínica.

Una situación diferente ocurre en los campos clínicos ya que la mayoría de los novatos expresan que los conflictos se generaron en un comienzo, pero el tiempo de permanencia y la continuidad en los centro asistenciales ha contribuido a mejorar las relaciones entre los actores en ese contexto.

Algunos novatos (2) señalan problemas de relaciones con los estudiantes, especialmente en momentos claves como lo son los de evaluación.

N3... “yo creo que en la escuela falta un espacio físico para hacer como, como esas relaciones interpersonales más consistente, si hubiera habido un poco de más de armonía no hubiera sido tan difícil, pero tampoco fue traumático” (E3)

N5... “y yo creo de repente tu puedes llevar mucho tiempo en la docencia y puedes seguir de repente descompensándote o pasando malos momentos por algunas situaciones o personalidades conflictivas de los estudiantes(E5)

En las observaciones en los campos clínicos la situación es similar, las relaciones con los enfermeros clínicos es difícil, se manifiestan momentos de tensión durante las mismas, haciendo que los novatos no se desempeñen de manera fluída. En los relatos, los principiantes que ya están adaptados expresan que la situación es muy distinta a lo que era en un inicio y que vivieron situaciones conflictivas.

Inv.: “Nos movemos hacia la clínica de enfermería a preguntar si hay algo mas que hacer, el novato en el camino de vuelta comenta que ahora tiene buena relación con las enfermeras del servicio, pero que al comienzo había tenido problema y también con otra universidad”(O,n4)

Inv. : ... “Finalmente la enfermera del servicio ingresa a la sala en la cual nos encontramos reclamando en voz alta ,”hay mucha gente”con el fin de que los que estamos en el lugar nos demos por aludidos (incluyéndome)(O,n2)

Los novatos parecen hacer un esfuerzo porque las relaciones sean las mejores, pero cuando la tensión continua puede provocar cansancio y ser agotador, como lo manifiesta esta docente.

Inv....además agrega “hay que hacer el lobby todo el rato... es muy agotador”(O,n2)

Existen diferentes problemas en las relaciones interpersonales de los novatos con los docentes pares, estas generadas por las condiciones propias en las que realizan las diferentes actividades de pregrado. También con las enfermeras de los campos clínicos se presentan situaciones conflictivas, esto a pesar del constante esfuerzo de los novatos porque ellas no existan, esta tensión provoca un agotamiento adicional. Los novatos consideran que los problemas con los estudiantes se manifiestan en menor proporción y asociadas a situaciones específicas como la evaluación.

9.4.5 Categoría: Déficit de formación en docencia para la práctica educativa.

Esta categoría devela los problemas generados por la insuficiente formación formal en área de la docencia.

Ante los relatos queda de manifiesto que la mayoría de los novatos perciben que la formación docente que poseen es insuficiente para un buen desempeño. Mencionan falta de herramientas para enfrentar diferentes retos que se le presentan en la práctica educativa, reconociendo una necesidad de formación.

Inv.: ...luego que los estudiantes entran a las salas me refiere que no tiene formación docente y que le gustaría realizar el diplomado en docencia que dicta el departamento de la universidad, ya que ... “repito lo que le enseñaron cuando era estudiante”(O,n4)

N5:... “yo la verdad que me sentía de repente como sin herramientas para poder debatir, porque a pesar de haber estado con ellos como eran seis, sentía que igual no tenía la claridad aunque lo notaran ya, de repente los aspectos que te pregunta la pauta son a veces muy concretos en algunas aspecto y otros muy amplios ya que en el fondo tienes que como tratar de adecuar un montón de situaciones cachay(E5)

Inv. :...el novato relata que los mayores problemas los tuvo son porque no sabe de docencia relata”yo no se de docencia no tengo formación en eso”. A los 5 minutos terminamos el café y volvemos al box. (O,n5)

Ante esta percepción de insuficiente formación, como ya se ha mencionado en diferentes categorías, los novatos sienten la necesidad de buscar nuevas formas de enfrentar el déficit y es así como comienzan a buscar oportunidades y a formarse de manera autodidacta.

Inv.:...Luego de 30 minutos ingresan ambas novatas donde hay más docentes antiguas. la novata 2 refiere “haber estudiado todo el fin de semana” y luego piden ayuda sobre que preguntas creen que pueden hacer, manifiestan temor de la situación e insisten que las antiguas les digan lo que pueden preguntar (O,n1,n2)

N1:... “afortunadamente hay cosas que han sido muy entretenidas, hay otras que no tanto, jejeje, pero hay que leerlas p’a poder meterte en el tema sí, hay que utilizar un tiempo extra en capacitarte autodidácticamente, a mí me ha pasado por lo menos buscar el libro en la casa también o sea hablaron de un tema pero la verdad es que no me manejo”(E1)

N5... “entonces es en esos momentos en que yo me sentía sin herramientas ...que como te digo..... este año lo pensé bien y elabore otras estrategias que gracias a Dios que me dieron buen resultado.(E5)

La mayoría de los académicos reconocen esta falencia y manifiestan su intención de seguir formándose en docencia a excepción de la novata (6) de mayor edad, quien reconoce que la edad y los costos económicos obstaculizan su formación continua.

Inv.:....”pensé en terminar el magister, pero después me dijeron que tenía que pagar, que la escuela no ayudaba, y dije yo estoy como para esto? Porque a mí no me van a subir el sueldo por eso en ninguna parte, ni en el ministerio, entonces dije yo a la edad que tengo, en realidad no, porque no me voy a dedicar, sirve para la academia, yo decía bueno si me exigen puedo terminarlo y tuve mi intención, pero después me desinflé”(O,n6)

Los novatos perciben una insuficiente formación en docencia, manifiestan constantemente falta de herramientas lo que se hace patente al momento de desempeñarse en diferentes actividades de la práctica educativa, nuevamente expresan que la construcción del conocimiento para la práctica educativa ha sido esencialmente autodidacta e incluso explicitan realizar actividades para este fin fuera de su horario laboral.

Todos los novatos plantean la necesidad de formación y la intención de realizarla a excepción de una novata quien considerando que a causa de los costos económicos asociados y su edad no lo cree posible.

9.4.6 Categoría: Factores problemáticos derivados del entorno laboral.

Esta categoría incluye todos aquellos problemas derivados del entorno en el cual se desarrolla la práctica educativa. Los docentes noveles en estudio, están expuestos principalmente a dos entornos laborales, el Departamento de Enfermería y los centros asistenciales en donde realizan supervisión de prácticas clínicas.

En este contexto, los noveles docentes sólo consideran un factor complejo como entorno al campo clínico, pues es el espacio donde con mayor frecuencia se generaron situaciones conflictivas que dificultaron la iniciación docente.

N3....y “yo creo que por esa razón me costó hartó me encontré con campos clínicos muy hostiles, gentes muy hostil innecesariamente hostil, gente que no te miraba que no te saludaba que tu ibas y le contabas lo que venías a hacer no te pescaban fue difícil y sobre todo fue mucho más difícil el año pasado”(E3)

N2...”y encontrarme con una unidad en la cual yo no conocía nada tampoco me conocía a mí, es una unidad bien compleja donde hubieron varios cambios y yo creo que hubiese facilitado más las cosas si también hubiese pasado por una inducción más larga en el mismo campo clínico, donde me hubiesen conocido donde hubiese aprendido más de las dinámicas que ocurren, hay que ir directamente y partir con las prácticas ahora con respecto a los estudiantes siento que no he tenido dificultades”(E2)

Durante el trabajo de campo, en algunos campos clínicos se observan que las situaciones conflictivas persisten a pesar de que los novatos ya son conocidos en el entorno.

Inv. ... y continúa relatando que le suspendieron la pasada por oncología, señalando la rotación angustiada, dice que no sabe que hará con estos estudiantes.... ahora quieren que vaya ella(On2)

Inv.llegó la enfermera de docencia del hospital y le pregunta molesta a la novata, hasta donde las estudiantes de la Universidad se lavan las manos Porque lo que ella estaba viendo no era lo que habían acordado a principio de año. La novata dice desconocer el acuerdo y se muestra angustiada.(On1)

En esta categoría correspondiente al entorno laboral, la principal preocupación planteada por los novatos tiene relación con situaciones generadas dentro de los campos clínicos y específicamente con las enfermeras/os clínicos. En concordancia con los relatos expuestos en la categoría de interrelaciones personales que ocurren en el escenario de la práctica educativa. Los novatos plantean a los campos clínicos como escenario principal de los conflictos

9.5 DIMENSIÓN III: Factores favorecedores de la práctica educativa.

9.5.1 Categoría: Influencia de la experiencia profesional en el desempeño docente.

Esta categoría propone a los años de experiencia profesional como un factor que favorece y/o facilita la práctica docente de los novatos.

Considerando que la mayoría de los noveles del estudio (6) posee más de 6 años de experiencia como profesional de enfermería, tiene sentido que esta categoría se menciona con mayor frecuencia como un elemento favorecedor en la iniciación. Los años de experiencia profesional que poseen los novatos en la práctica de enfermería, parece ser relevante al momento de la iniciación del nuevo rol. Congruentemente, el docente que posee sólo un año de experiencia docente explicita que el poco tiempo en la práctica de enfermería le ha dificultado el proceso y que continúa trabajando en el área clínica para compensar esta falencia.

En los discursos se hace referencia en forma consistente como la experiencia profesional en las diferentes áreas de la enfermería favorece la práctica educativa, convirtiéndose en una herramienta fundamental al momento de enfrentar los desafíos como docente.

N6... “bueno uno puede usar el criterio pero... y otras habilidades y otros conocimientos que permitan que te ayuden en el tema, bueno y la experiencia, en el fondo la experiencia, más sabe diablo por viejo que por diablo. Te has enfrentado en tu vida a muchas cosas que te ayudan.”(E6)

N3... “trataba como adaptar mi experiencia en lo que yo creía que era muy importante y transmitírsela al estudiante, cachay eso encontraba que era súper bueno, aparte que yo trabajaba igual en unidad crítica”(E3)

Inv.:... “me relata sobre sus años de experiencia con los adultos mayores en la fundación las rosas, por lo que esta actividad le gusta mucho ya que es como una continuidad de su trabajo anterior”(O,n7)

Inv.:... “La docente parece cómoda en el servicio en el cual constantemente saluda y sonríe al personal del servicio, pregunta fundamentos a los estudiantes y parece manejar el contenido que entrega”(O,n1)

Indudablemente la influencia de la experiencia profesional es positiva y/o facilitadora para el proceso de transición vivido por los novatos. Los principiantes utilizan la experiencia y su conocimiento en la práctica del cuidado como herramienta fundamental en la transición desde un rol netamente clínico al de educador, sin duda en sus relatos expresan que el conocimiento que poseen en las diferentes áreas específicas de la enfermería, les aporta un grado de seguridad sobretodo al momento de realizar la supervisión de estudiantes en las prácticas clínicas.

9.5.2 Categoría: Formación docente previa como factor favorecedor del proceso

Esta categoría reconoce a la formación en docencia previo como un factor facilitador de la iniciación docente.

En las características personales y profesionales de los novatos que participaron en este estudio se visualiza que sólo uno de ellos posee un curso de docencia previo a la práctica educativa y evidentemente reconoce una influencia positiva y facilitadora de este diplomado para su práctica educativa.

N3... “pucha yo creo que pudo haber perjudicado como al inicio con el primer grupo cachay, como que pago el pato de esta cosa, pero entre comillas, pago el pato, pero luego eche mano a las herramientas que había adquirido en el diplomado y a la experiencia previa que tenía de clínica entonces como que logre una vez más adaptarme y tratar de hacerlo mejor cumpliendo los objetivos del programa te fijai” (E3)

El resto de novatos no poseía formación formal en docencia previa a su práctica docente, sin embargo, muchos de ellos realizaron diferentes cursos y diplomas durante el primer año de ingreso al departamento. Los novatos reconocen en la formación realizada una oportunidad y consideran el aprendizaje adquirido como un factor importante al momento de soslayar los propios problemas de la iniciación ya mencionados en algunas de las categorías anteriores, principalmente la referida al lenguaje.

E1.... “inicialmente una cosa muy ayudadora para mí fue hacer este curso on line el docencia de competencia de que parece que todos lo tenemos que hacer cuando llegamos, o por lo menos se intenta, si es una ayuda me integro al vocabulario”(E1)

E2: “ el curso de evaluación por logros por aprendizaje me ha servido porque me ha permitido familiarizarme con un lenguaje que yo no estaba acostumbrada y también para tener más conocimientos con respecto a crear instrumentos de evaluación eso me ha servido mucho, además que lo he logrado aplicar he, en simulaciones, en talleres, estudios de caso que si eso me ha servido”(E2)

E7:... “mira yo creo que hay dos cosas fundamentales una el apoyo de los pares, y la otra que creo yo que p’a mi fue vital hacer el curso de docencia basado en competencia que fue una exigencia que me puso la escuela cuando yo ingrese. Creo que eso fue súper importante porque me ayudo a entender la lógica, el lenguaje, independiente que nosotros tengamos orientación hacia las competencias pero me sirvió p’a entender de que estábamos hablando”(E7)

Ciertamente la formación formal en docencia antes o durante la práctica educativa constituye para los noveles académicos una oportunidad de apoyo, de integración y de mejora para su práctica como educador. Todos los cursos mencionados por los docentes están dirigidos al nuevo modelo educativo, sin duda tema desconocido para los novatos antes de su incorporación al departamento. Los novatos manifiestan que la formación formal les ha ayudado a enfrentar diversos problemas, desconocimiento del lenguaje, problemas derivados

del desconocimiento en el área pedagógica, entre otros. Muchos de estos ya mencionados en la dimensión anterior.

9.5.3 Categoría: Motivaciones que favorecen la inserción docente.

Esta categoría está relacionada con las motivaciones internas o externas que influyen favorablemente en el desarrollo del proceso de iniciación.

Los novatos develan una motivación interna que los moviliza a desempeñarse como docentes. Esta motivación se traduce a un “gusto” por la docencia innato que en algunos casos tiene un origen muchos años antes de dedicarse a la práctica educativa.

N1: ... “bueno por algo estoy aquí a mí me gusta, me gusta como yo creo que uno tiene una cierta tendencia desde chica si es que te gusta enseñar, que es la que le explica al compañero que eres la que... yo era la que recibía la enfermeras nuevas en el hospital porque a me gusta explicar”(E1)

N6: ... “o sea, me gusta la educación, la educación así en un todo, prefiero algunas más que otras, pero en general me gusta la educación(E6)

N7: ... “sabís que yo tengo la certeza que estoy en el lugar indicado haciendo algo que me gusta y que ahora lo que tengo que hacer es potenciarme (E7)

Los novatos tienen la certeza de estar insertos en la práctica docente porque les gusta, se sienten cómodos en el rol de educador, les parece atractiva la actividad de enseñar. Esta motivación interna que en muchos casos se ha manifestado antes de la inserción al departamento, los mantiene perseverando en su rol educativo e intentando mejorar lo que hacen.

9.5.4 Categoría: Características personales que favorecen la inserción docente.

Esta categoría está referida a como las características personales de cada docente favorecen el inicio a la práctica educativa.

Consistentemente los novatos consideran que sus características personales les han ayudado a enfrentar los problemas generados en el proceso de iniciación docente, las características principales que emergen desde los propios discursos están relacionadas con la empatía, la persistencia, responsabilidad, capacidad de tomas de decisiones y de adaptación, entre otras.

N1:... “afortunadamente me da la impresión que por personalidad no tengo rollo con la gente”(E1)

N3.....y yo soy un poco hincha pelota, entonces yo iba, yo iba hola yo soy, hola yo soy, me presentaba, me presentaba, hasta que un día cambio todo, cambio todo, porque vieron que yo era constante que yo iba, que yo hinchaba y que yo me preocupaba en realidad de fortalecer esta relación interpersonal(E3)

N3....ya, yo creo que así como para ser bien sintética me ayudó mucho lo disciplinada que soy (E3)

N5... “eso es un tema que también pasa por la capacidad de uno de adecuarse” (E5)

Los novatos docentes consideran que para enfrentar las diferentes dificultades que se presentan en este iniciar docente sus características y atributos personales, como la capacidad de adaptación, la empatía, la perseverancia y sin duda la responsabilidad ha sido un pilar fundamental de ayuda.

9.5.5 Categoría: Factores favorecedores derivados del entorno laboral

Esta categoría aborda el entorno laboral como un factor favorecedor a la inserción docente. Algunos novatos (2) reconocen al entorno laboral agradable (departamento) como un elemento facilitador a su inserción, los principiantes mencionan a los pares de los equipo de trabajo como un apoyo fundamental, logrando que se sientan cómodos para dar comienzo a este proceso. Como ya se mencionó los campos clínicos no se consideran un entorno facilitador del proceso.

N5... “como te digo a los dos meses me sentía como que hubiera estado años acá, a parte que en general las recepción de los colegas al final fue buena súper buena, no tengo nada que decir”(E5)

N5: ... “Yo creo que la principal ayuda ha sido el tema del equipo ya, el trabajo en equipo que eso ha sido súper importante, súper importante fijate, que uno tenga la confianza tanto con su PEC como con el equipo” (E5)

N7... “y en ese sentido siento que el equipo fue súper generoso porque siento que en ese sentido me han cuidado harto como p’a que no me estrese desde ese punto de vista, porque igual el protocolo todavía lo desconozco en muchos sentidos ya, de las responsabilidades también ya de que es responsable una hehe, cuanto se llama esto, una por dos horas, existen entonces, de a poquitito se me ha dado” (E7)

Dentro del entorno laboral en el departamento, dos novatos consideran que la acogida de los pares, el trabajo en equipo, la confianza con quienes están a cargo de los cursos representarían un apoyo fundamental para que el novato se sienta cómodo, acogido y apoyado en el inicio de la práctica educativa. Una novata manifiesta que este apoyo de pares e iniciar progresivo de responsabilidades ha generado una iniciación sin estrés.

X.-RESUMEN DE RESULTADOS

Los novatos participantes en este estudio son de ambos sexos, con edad entre 27 y 61 años. El número de años de experiencia clínica es muy heterogéneo y en su mayoría corresponde a un número superior a los 6 años. En relación con la especialidad de los novatos el cual los vincula con un determinado grupo de trabajo en el departamento, este se distribuyó de la siguiente manera: dos del área de pediatría, dos del área adulto, dos del área comunidad y uno del área de salud mental. Cuatro académicos poseen contrato en modalidad de jornada completa, uno por 33 horas y dos en media jornada. Sólo uno de los participantes poseía formación en docencia previa a su iniciación a la práctica educativa.

Los resultados de esta investigación, dan cuenta que el modo predominante de iniciación docente en el Departamento de Enfermería, corresponde al de iniciación natural e individual, no se menciona ninguna estructura de acompañamiento desde la institución a la iniciación de los principiantes. Los docentes manifiestan que la construcción del conocimiento pedagógico se ha fundado principalmente de manera autodidacta, en la propia práctica educativa. Los novatos se insertan y socializan en el medio laboral bajo su propia responsabilidad. Existe un caso que se podría considerar el caso negativo del estudio, ya que es el único que posee un modo de iniciación diferente al resto de los novatos, con una iniciación que da cuenta de un modelo de iniciación con un acompañamiento de sus pares.

Respecto a la percepción general del proceso desde el “yo mismo”, los novatos en un comienzo exponen una visión positiva del proceso de iniciación, caracterizan al proceso como “fácil” y relativamente rápido, sin embargo en el trabajo de campo y al hacer el análisis en profundidad del proceso se develan algunas características de ansiedad, de inseguridad, de inferioridad y en la observación y el discurso, emerge una necesidad de validación y de retroalimentación del desempeño docente desde los académicos experimentados.

En la dimensión relacionada con los factores que dificultan la práctica educativa, los resultados son claros y consistentes, los docentes novatos develan de manera repetitiva insuficiente conocimiento y falta de herramientas para la práctica pedagógica, principalmente

en ámbito de la didáctica y la evaluación, los novatos replican sus propias experiencias de aprendizaje en la enseñanza, recurriendo muchas veces a la intuición y la improvisación. Reconocen una insuficiente formación en docencia, la que se hace patente al momento de desempeñarse en diferentes actividades de la práctica educativa. Finalmente manifiestan que construyen el conocimiento educativo, a través de su propia práctica docente y de manera autodidacta.

Existen otros factores también mencionados como problematizadores y estos tienen que ver con un desconocimiento del lenguaje propio de la práctica educativa, los problemas derivados de las relaciones interpersonales de los novatos con los docentes pares, con las enfermeras de los campos clínicos y en menor proporción con los estudiantes.

Sólo dos docentes han asumido un rol de gestor académico, estos han vivido situaciones problemáticas derivadas de este, los cuales han dificultado aún más el proceso en curso.

En la tercera y última dimensión relacionada con los factores facilitadores de la iniciación docente, todos los docentes coinciden en que la influencia de la experiencia profesional en enfermería es positiva y/o facilitadora para el proceso de transición desde un rol clínico al de educador.

Los novatos reconocen que la formación formal en docencia antes o durante la práctica educativa representa para los noveles académicos una importante oportunidad de apoyo, de integración y de mejora para su práctica como educador, sobre todo para la comprensión del lenguaje.

Otros aspectos descritos como facilitadores por los principiantes son el gusto por la docencia y las características personales que los novatos se atribuyen. Sin duda estos aparecen como elementos fundamentales para superar los problemas generados en este proceso. Los novatos tienen la certeza de estar insertos en la práctica docente porque les gusta y que sus características personales como la empatía, responsabilidad, capacidad de adaptación, entre otros. han significado un aporte al momento de enfrentar el proceso de iniciación a la práctica docente. Finalmente un contexto laboral favorable con pares apoyadores, para un par de docentes ha facilitado la inserción a la práctica educativa.

XI.-DISCUSIÓN

En relación a los resultados emanados de las características personales y profesionales de los novatos podemos decir que son de ambos sexos, de una edad heterogénea y una experiencia profesional en Enfermería muy desigual, sin embargo esto es coherente con la propuesta de selección de profesionales que plantea la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, institución que como requisito de contratación incorpora a personas con título profesional, con grado académico y/o con experiencia en un área específica y que se interesen por dedicarse a la docencia. (Universidad de Chile, 2008) Este estatuto no incorpora dentro de los requisitos de ingreso la formación formal en docencia lo que explica que sólo un novato tuviese esa característica previo al inicio a la práctica educativa.

Se debe señalar que estas características disímiles entre los novatos no significo grandes diferencias en los discursos.

A la luz de los resultados, la iniciación de los académicos del Departamento de Enfermería presenta características similares al modelo “Nadar o hundirse” propuesto por Vonk, esto quiere decir que los novatos se están iniciando de manera natural e individual, están construyendo su aprendizaje de práctica docente de manera autodidacta, careciendo de un apoyo sustantivo de la institución en la que se desempeñan. (González Brito et al., 2005) Cabe señalar que este escenario no dista de lo ya expuesto por Vaillant en relación al diagnóstico actual a nivel de Latinoamérica (Vaillant, 2011) o de la expuesto por González Brito en la Universidad de la Frontera en relación a un grupo de profesores al sur de nuestro país, (González Brito et al., 2005) ambos autores manifiestan el poco interés de las instituciones por el tema en cuestión, las que no se responsabilizan por un acompañamiento en la iniciación a los docentes principiantes.

Formalmente la institución a la que pertenece el departamento estudiado ha hecho esfuerzos importantes en relación a este ámbito y ya en el año 2008 creó “La política de Recursos Humanos de la Facultad de Medicina” en el que se plantean pautas para la inserción académica incluyendo un seguimiento y un sistema de mentoría para los novatos, (Universidad de Chile, 2008) no obstante los resultados ya presentados en esta investigación

apuntan a que esta normativa no está siendo implementada en el Departamento de Enfermería. No corresponde a esta investigación identificar las causas del no cumplimiento de este proceso, pero sin duda amerita una revisión al respecto.

Como ya se ha mencionado también existe dentro de la formalidad una orientación administrativa y un curso de inducción a la supervisión de prácticas clínicas, ambas instancias son mencionadas por los académicos, pero parecen iniciativas insuficientes para que los docentes perciban que están iniciando un proceso con el soporte necesario. Los novatos sienten que se insertan y socializan en el medio laboral bajo su propia responsabilidad.

Se debe señalar que en el estudio un novato posee un modo de iniciación diferente al resto de los docentes, su iniciación da cuenta de un modelo de iniciación “colegiada” según lo descrito por Vonk, con mucho acompañamiento de sus pares, el novato se hace sentir subordinado de los colegas con más experiencia y ellos adoptan una actitud de apadrinamiento profesional (González Brito et al., 2005) esto se produce de manera informal y poco estructurada, prácticamente de forma espontánea y por las características del relato docente, está lejos de ser una iniciación bajo un modelo de mentoría formal, que es lo que podría influir beneficiosamente en los aspectos de la mejora de la calidad docente (Fondón, Madero, Sarmiento 2010, p. 22) o de la permanencia de los docentes en las instituciones. (Gwyn, 2011) (Thorpe & Kalischuk, 2003) (TM Smith & Ingersoll, 2004) (T Smith & Ingersoll, 2004) (Wilson, Brannan, & White, 2010)

En relación a la percepción general del proceso desde el “yo mismo”, los novatos exponen en un comienzo una visión positiva del proceso de iniciación, caracterizándolo como “fácil” y relativamente rápido, lo que se encuentra en sintonía con lo encontrado por Dempsey en su estudio referido a la transición del enfermero clínico a enfermero docente, (Dempsey, 2007) sin embargo al reflexionar, profundizar y hacer un análisis a fondo del proceso, los principiantes develan algunas características propias de la etapa en la que se encuentran, características de inseguridad, ansiedad y necesidad de retroalimentación, las que ya han sido expuestas por autores como (Huberman, 1989) y (Feiman-Nemser, 1983) y algunas otras mencionadas por Benner en la etapa del principiante avanzado. Los docentes se consideran que poseen un desempeño aceptable, pero aún no han sido expuestos a suficientes situaciones

para desempeñarse de manera competente, aún deben consultar a los pares con mayor experiencia y regirse por normas o protocolos preestablecidos. Posiblemente producto de un iniciar de carácter individual, considerando que el caso negativo de este estudio explicita sino ausencia, una disminución de estas manifestaciones gracias al acompañamiento de sus pares. (Benner, 1982)

En la segunda dimensión encontrada en este estudio relacionada con los factores que dificultan la práctica educativa, los resultados nos indican que los novatos perciben poseer insuficiente conocimiento pedagógico y falta de herramientas para la práctica educativa, principalmente en ámbito de la didáctica y la evaluación, problemas ya descritos por autores como (Veenman, 1984) (Nemiña et al., 2009) (Fondón et al., 2010) lo que indudablemente entorpece el iniciar docente. Esta percepción probablemente se encuentra relacionada a dos aspectos fundamentales, en primer lugar con la ausencia de formación en este ámbito docente, tal cual lo menciona Hawes y como lo explicita la Política de Recursos Humanos de la facultad, para la incorporación como académico de la Facultad de Medicina se requiere poseer algún grado académico, especialidad o trayectoria comprobada (Hawes, G, Donoso, 2003. p.2) (Universidad de Chile, 2008) y no considera como requisito de ingreso a la práctica de la Educación Superior la formación formal en el área pedagógica, lo que podría explicar el sentir novato. Y en segundo lugar con el cambio curricular, ya que las nuevas estrategias didácticas y de evaluación les son desconocidas a los docentes noveles.

Es importante considerar que en compensación de la falta del conocimiento pedagógico, los novatos utilizan la intuición y la improvisación a la hora de la práctica educativa, lo que dista sustancialmente del modelo educativo actual que busca profesionalizar la docencia. Además los principiantes están incorporando como estrategia la réplica de sus propias experiencias de aprendizaje en la enseñanza que imparten, lo que podría dificultar el cambio de paradigma del proceso enseñanza aprendizaje que hoy se intenta implementar en esta universidad. (DECSA, 2012)

Se debe señalar que una docente poseía formación docente en el área y si bien es cierto relata que este conocimiento le facilitó la tarea como principiante, en el trabajo de campo explicita que también utiliza la réplica de su experiencia de aprendizaje en la enseñanza a los estudiantes, es posible que en este caso, no se esté realizando la transferencia necesaria desde la formación formal a el aula, lo que sin duda es un punto a considerar.

En las ideas anteriormente expuestas, se han planteado factores que dificultan la iniciación docente que son comunes entre docentes de diferentes disciplinas, en este estudio se develan otros que le son propios a los profesionales que se desempeñan como docentes en el área de la salud, uno de ellos es el desconocimiento del lenguaje propio de la práctica educativa, ya descrito por (Paula Jo McDonald, MA, RN, 2010) en un estudio realizado en el ámbito disciplinar de Enfermería. Los novatos manifiestan dificultad en esta área, lo que deja de manifiesto que existe un lenguaje propio de la docencia que no es común con la profesión de enfermero y que los participantes de este estudio carecieron de exposición previa en su iniciación docente. Probablemente si los principiantes hubiesen tenido conocimiento previo del lenguaje educativo, esta dificultad se hubiese abordado de mejor manera, considerando que los propios noveles manifestaron que hubo un curso de formación impartido el primer año que los ayudó a soslayar esta dificultad.

Otro problema propio del área de los profesionales de la salud, es el derivado del entorno laboral, específicamente dificultades provenientes de los campos clínicos, problemas generados principalmente en un inicio de la inserción. Esta dificultad podría deberse a una falta de inducción previa a la práctica en los diversos centros asistenciales e incrementada por el desafío que viven los principiantes al enfrentarse a un nuevo entorno laboral. Este última idea es reforzada en los trabajos expuestos por (Penn et al., 2008) y (Paula Jo McDonald, MA, RN, 2010) realizado a docentes noveles enfermeros. Es relevante destacar que los propios relatos de los principiantes dan cuenta que con el tiempo de permanencia en las instituciones de salud estos conflictos van disminuyendo y a la vez van mejorando de manera sustantiva las relaciones entre los actores en ese contexto.

En esta misma dimensión y en congruencia con la categoría anterior se manifiesta que las relaciones interpersonales con las enfermeras de los campos clínicos es difícil. También se

plantean algunos conflictos entre pares docentes del departamento aunque en menor proporción. Existen algunos problemas de comunicación con los diversos académicos que integran los grupos de trabajo. Quizás el ingreso del novato a un grupo específico, pueda determinar de algún modo el tipo de relaciones interpersonales que se establecerán con sus pares y en consecuencia el grado de dificultad al cual se enfrentarán en su inserción a este nuevo entorno laboral.

Los docentes refieren no sentirse integrados completamente al departamento, ni con sus pares, problemática expuesta por los profesores de la Universidad de Santiago de Compostela. (Nemiña et al., 2009) Es posible que esto sea el resultado del escaso tiempo de permanencia de los docentes en el departamento, a los reducidos espacios físicos comunes para la interacción entre pares o a las insuficientes instancias integradoras que los reúna para compartir experiencias y enriquecer las relaciones, estas hipótesis planteadas se encuentran basadas en los propios relatos docentes.

Dos docentes han manifestado problemas de relaciones con los estudiantes, estos derivados de algunas situaciones de evaluación provocando conflicto y tensión. Esta dificultad podría relacionarse con problemas de comunicación de los novatos como lo relata un principiante o por el desconocimiento pedagógico sobre los procesos evaluativos, planteado en una de las categorías anteriores.

Dentro de la misma dimensión, pero en la categoría de las dificultades al realizar gestión académica. Como ya fue mencionado la función de gestor académico no está considerada dentro de las funciones que un novato debiese realizar en la unidad, sin embargo hubo dos docentes que se vieron expuestos a cumplir este rol, los novatos reconocen haber vivido situaciones problemáticas derivadas de este rol. Si bien es cierto el problema de gestión y administración no es frecuentemente descrito dentro de los problemas docentes, los profesores de la Universidad de Sevilla también lo plantean como una dificultad. (Fondón et al., 2010) Cabe destacar que los novatos atribuyen esta dificultad en el rol de gestor principalmente a la falta de orientación previa y la inexistencia de un acompañamiento durante la misma, lo que es coherente con los relatos que hablan de un iniciar de manera individual.

Se debe señalar que los docentes novatos de este estudio plantean como principales elementos que dificultan la iniciación docente, temas centrados en ellos mismos, problemas que no distan de los expuestos por otros autores en profesores de otras disciplinas, como lo son el déficit del conocimiento pedagógico, desconocimiento del lenguaje docente, dificultad en el manejo de problemas derivados de la gestión y déficit de formación formal. Por otro lado también se mencionan en menor proporción y no por eso menos importantes dificultades centradas en las relaciones interpersonales y el entorno laboral.

Sin embargo, existe un grupo de problemas planteado por varios autores, que no fueron percibidos por los novatos del departamento, los centrados en los estudiantes, como la disciplina en clase, la motivación de los estudiantes, el enfrentamiento a las diferencias individuales. (Veenman, 1984) (Nemiña et al., 2009)(Ávalos,2005) (Fondón et al., 2010) Tal vez esto sea una manifestación de la poca consolidación de la identidad profesional y/o del repertorio pedagógico de los novatos. (Esteve, 1998)

En la tercera y última dimensión relacionada con los factores favorecedores para la iniciación docente, los novatos consideran que la experiencia profesional en enfermería es un aspecto relevante para la inserción docente, los docentes sienten que dominar el contenido de práctica del cuidado les da cierta confianza para enfrentar la docencia.

Al mismo tiempo los principiantes consideran que la formación docente antes o durante la práctica educativa les proporciona algunas herramientas necesarias para enfrentar de mejor manera la docencia. Todos recibieron alguna formación durante el primer año de ingreso. Existe consenso en que fueron un aporte para el mejor desempeño y soslayar algunos de los problemas planteados en la dimensión anterior, de igual forma afirman el beneficio de la formación. (Steinert et al., 2003) (Godfrey et al., 2004), (Godall Castell, 2003) (Steinert et al., 2003) (Elliot et al., 1999)

Otros elementos favorecedores del proceso relatados por los novatos están referidos a motivaciones y características personales, el gusto por la docencia, la empatía, responsabilidad, perseverancia, la capacidad de adaptación, entre otros, son considerados por las principiantes características fundamentales que colaboraron para una mejor inserción.

Manifiestar que sus características personales los han ayudado en este proceso está en concordancia con la percepción que los novatos poseen de su iniciar docente, un iniciar individual. No se han encontrado resultados similares en otros estudios.

XII.-CONCLUSIONES

Al finalizar esta investigación, se puede concluir que los resultados encontrados responden consistentemente a las preguntas planteadas al inicio de este estudio ¿Cómo se desarrolla el proceso de iniciación en los noveles docentes del Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile? Y ¿Cuáles son los factores que favorecen y/o dificultan la iniciación docente?

Cabe señalar que la utilización de una metodología con mirada cualitativa con enfoque micro-etnográfico facilitó el cumplimiento de los objetivos de este estudio. En particular participar en la vida cotidiana de los docentes noveles, saber cómo actúan o como se desenvuelven en su iniciar docente, permitió dar sentido a los relatos y discursos, esencia que finalmente posibilitó reconstruir las vivencias de este proceso y poder comprender el proceso de iniciación de los noveles docentes del Departamento de Enfermería.

La observación participante constituyó un elemento fundamental para conocer la unidad social en estudio, lograr la integración del investigador para posteriormente profundizar en los tema de interés.

Al develar los procesos de iniciación docente del departamento, se puede desprender que el docente novel en el Departamento de Enfermería actualmente se está iniciando de manera natural e individual, con características similares al modelo propuesto por Vonk “nadar o hundirse”, sin acompañamiento de pares, enfrentando una inserción y socialización bajo responsabilidad propia.

Como percepción general del proceso los novatos consideran la inserción a la docencia como positiva, no obstante al analizar en profundidad el desarrollo de este, emanan sentimientos de inseguridad, inferioridad, ansiedad y angustia las que se manifiestan con mayor intensidad durante el primer año de iniciación a la práctica educativa, adicionalmente los relatos dan cuenta de una constante necesidad de validación y de retroalimentación por pares de mayor experiencia.

Con respecto a los factores identificados que interfieren y/o dificultan la práctica educativa cabe decir que estos se centran principalmente en el docente, entre ellos se encuentran el déficit de conocimiento pedagógico, el desconocimiento del lenguaje docente, la dificultad en el manejo de situaciones derivadas de la gestión y el déficit de formación formal. Asimismo existen algunas dificultades centradas en el ambiente como lo son los problemas en las relaciones interpersonales, fundamentalmente con pares y enfermeras de campos clínicos y el nuevo entorno laboral. Por su parte los novatos como estrategias compensatorias a los problemas enfrentados utilizan la intuición, la improvisación y la réplica de sus propias experiencias de aprendizaje en la enseñanza que imparten.

En relación a los factores que favorecen la iniciación docente, cabe señalar que la experiencia profesional en enfermería parece ser el principal elemento facilitador para el proceso de transición desde un rol clínico al de educador. Igualmente los novatos reconocen que la formación formal en docencia antes o durante la práctica educativa es una esencial oportunidad para un mejor desempeño docente y una mayor comprensión del nuevo lenguaje. Todos manifiestan interés por formarse en docencia sin embargo existen factores externos como edad o costos asociados que lo podrían impedir.

Otros aspectos descritos como facilitadores por los principiantes son el gusto por la docencia y los atributos personales que los propios novatos poseen, como la empatía, responsabilidad, capacidad de adaptación, entre otros. Para los noveles docentes estas características personales han sido un aporte fundamental al momento de enfrentar el proceso de iniciación a la práctica docente.

Finalmente este estudio contribuye al entendimiento de la etapa inicial en la vida profesional de los docentes que muchas veces es olvidada por el contexto educativo y que sin duda es fundamental para el desarrollo de la identidad docente y el éxito futuro en la práctica educativa. Asimismo visibiliza elementos que dificultan y/o favorecen el proceso de iniciación de los noveles, elementos de carácter conocidos y emergentes que en su conjunto podrían ser un aporte al momento de reflexionar y elaborar nuevas estrategias institucionales para abordar el tema.

XIII.- REFLEXIONES FINALES (RECOMENDACIONES)

Al finalizar esta investigación, es importante en primer lugar reconocer y reflexionar sobre la existencia de una fase de iniciación docente con características propias, angustia, inseguridad, entre otras, que necesariamente se deben abordar, considerando que en esta etapa es donde se sientan las bases que permitirá al novel docente ejercer con éxito la práctica educativa.

Actualmente el docente novel en el Departamento de Enfermería se está iniciando de manera individual, por lo que se hace imperante que la institución no sólo cree políticas de incorporación de los académicos, sino que cree sistemas de control que garanticen su cumplimiento. Por lo que se sugiere revisar la normativa relacionada con el sistema de mentoría.

Ante esta realidad se hace imprescindible implementar un sistema de mentoría estructurado y sistemático que dé respuesta a las necesidades expuestas por los noveles, un acompañamiento que disminuya las características del proceso que puedan interferir en un buen desempeño docente y en la calidad de la educación impartida

En este programa es fundamental incorporar un acompañamiento en los diferentes espacios en los cuales el novato se desenvolverá, es necesario que el principiante sea orientado previamente en los campos clínicos y que permanezca por un tiempo suficiente, con el propósito de conocer el nuevo entorno laboral antes de comenzar su práctica docente con estudiantes.

En esa etapa inicial, el novato requiere una formación específica en el área pedagógica, los docentes expresan déficit de conocimiento en ámbitos fundamentales para la práctica educativa como lo son la didáctica y la evaluación. Para ello se hace imprescindible contar a nivel institucional con un programa de inducción que incluya los ámbitos mencionados y que brinde a los principiantes las oportunidades que les permitan adquirir las habilidades necesarias para enfrentar este desafío de manera más efectiva y gratificante. Asimismo se

debiese incorporar en esta formación aspectos del modelo educativo actual de la Facultad para poder plasmar la impronta de este proyecto en la educación que se imparte.

Se ha validado en este estudio la relevancia que constituye la experiencia profesional previa como un elemento favorecedor del proceso de iniciación, por lo que es relevante poder encontrar los mecanismos necesarios que permitan asegurar que este requisito de ingreso a la facultad permanezca en el tiempo y constituya una característica fundamental para el docente que se inicia en la práctica docente en Educación Superior.

Para finalizar, resulta oportuno según los relatos novatos, que el Departamento de Enfermería genere espacios e instancias donde docentes expertos y novatos puedan intercambiar experiencias y de esta manera, poder enriquecer no sólo la práctica educativa, sino también los vínculos entre académicos, facilitando la inserción del novato.

XIV.- PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Para comenzar, es importante señalar que se deben generar de otros estudios de igual o diferentes características en torno a esta etapa, que puedan contribuir al conocimiento de la realidad nacional y así entender cómo se están iniciando los docentes del área de las ciencias de la salud y enriquecer la discusión del tema en cuestión, considerando que en la búsqueda para este estudio no se encontraron estudios en el área.

Se requiere estudiar sobre los factores favorecedores para el proceso de iniciación en noveles docentes, con el fin de tener mayores antecedentes y buscar estrategias que fomenten estos elementos emergentes en los docentes noveles.

Finalmente, es fundamental realizar una revisión exhaustiva de los programas de formación inicial existente a nivel internacional y sus resultados, con el fin de implementar un programa destinado a los docentes que imparten docencia en nuestra institución, que incluya las áreas ya mencionadas y una mentoría o acompañamiento, respondiendo así a las necesidades que los novatos manifiestan en este estudio. En este mismo sentido, posteriormente sería interesante estudiar como impactan los sistemas de mentoría en la permanencia de los docentes en las instituciones, esto considerando el escenario nacional en el cual nos situamos.

Referencias

- Africa de la Cruz, M. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España; reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 89–100.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13.
- Benner, P. (1982). From novice to expert. *American Journal of Nursing*, 402–407.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2).
- Cerda, B. (n.d.). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. *Acompañar Los Primeros Pasos de Los Docentes*, 14.
- Colén, M., Cano, E., Lleixà, T., & Medina, J. (2000). Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente. 1er. Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”. ICE UPC-UAB-UB. Barcelona. 26-28 Junio.
- DECSA. (2012). *Modelo Educativo Facultad de Medicina Universidad de Chile*. Santiago.
- Dempsey, L. (2007). The experiences of Irish nurse lecturers role transition from clinician to educator. *International Journal of Nursing Education*, 4(1), 1–12.
- Elliot, D. L., Skeff, K. M., & Stratos, G. A. (1999). How Do You Get to the Improvement of Teaching? A Longitudinal Faculty Development Program for Medical. *Teaching and Learning in Medicine*, 11, 52 – 57.
- Escuela de salud pública U de Chile. (2013). Apuntes curso introducción a los metodología cualitativa de investigación aplicada en salud. Santiago.
- Esteve, J. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. *The Institute for Research on Teaching*, 64.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*.

- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*.
- Fondón, I., Madero, M. J., & Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21–28.
- Godall Castell, M. (2003). La formación superior en enfermería del profesorado enfermero de las escuelas universitarias de enfermería. *Enfermería Clínica*, 13(1), 26–31.
- Godfrey, J., Dennick, R., & Welsh, C. (2004). Training the trainers: do teaching courses develop teaching skills? *Medical Education*, 38(8), 844–7.
- Goetz, J., LeCompte, M., & Ballesteros, A. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., & Lorca Tapia, J. (2005). INDUCCION PROFESIONAL DOCENTE. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 51–62.
- Guerra, V Sanhueza, O. (2010). Análisis de resultados de los procesos de acreditación de la carrera de enfermería en Chile. *Rev. Latinoamericana Enfermagem*, Re.
- Gwyn, P. (2011). The quality of mentoring relationships' impact on the occupational commitment of nursing faculty. *Journal of Professional Nursing*.
- Hawes, G, Donoso, S. (2003). Análisis del concepto de “la docencia” en profesores universitarios: Un estudio cualitativo. *Education Policy Analysis Archives*, 11(College of Education Arizona State University).
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*, 91, 31–57.
- Imbernón Muñoz, F., Benedito Antolí, V., & Félez Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la universidad de Barcelona. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. Grupo FORCE.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la investigación Educativa*. Hurtado ediciones.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante*. (Octaedro, Ed.) *Inserción a la docencia*, Octaedro. Barcelona.

- Maykut, P. Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.
- Medina, J. J. B. I. F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. (S. L. ICE y Ediciones OCTAEDRO, Ed.) (Primera Ed.). Barcelona.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y Educación*. (Primus, Ed.). Santiago.
- Mesía Maraví, R. (2007). Contexto Ético de la investigación social. *Rev. Investigación Educativa*, 11(19), 137–151.
- Murillo, J Martínez, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. Universidad Autónoma de Madrid. (3rd ed.). España.
- National League for Nursing. (2005). *the scope of practice for academic nurse educators*.
- Nemiña, R. E., Ruso, H. G., & Mesa, L. M. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, 13(100-115).
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education And Training* (Vol. 31).
- Paula Jo McDonald, MA, RN, C. (2010). Transitioning from Clinical Practice to Nursing Faculty: Lessons Learned - ProQuest. *Journal of Nursing Education*, 126–31.
- Penn, B., Wilson, L., & Rosseter, R. (2008). Transitioning From Nursing Practice to a Teaching Role. *Online Journal of Issues in Nursing*.
- Ponce, E. (1998). "La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. *Revista Educar Argentina*, 29.
- Rodriguez, G. (1996). *Apuntes de Aspectos básicos sobre el analisis de datos cualitativos*. Adaptado para el seminario de tesis, magister en ciencias de la salud.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, XL, 229–242.
- Ruiz Olabuénaga JI (1999) metodología de la Investigación cualitativa. Universidad de Duesto. Bilbao.

- Santos, M. A. (1993). *Hacer visible Lo cotidiano “Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares”* (Ediciones .). Madrid-España.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction. *American Educational Research Journal*.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1992). Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. *The Handbook of Qualitative Research in Education*.
- Steinert, Y., Nasmith, L., McLeod, P. J., & Conochie, L. (2003). teaching scholars program to develop leaders in medical education. *Academic Medicine : Journal of the Association of American Medical Colleges*, 78(2), 142–9.
- Taylor, S, B. . (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (PAIDOS, Ed.). Buenos Aires.
- Thorpe, K., & Kalischuk, R. (2003). A collegial mentoring model for nurse educators. *Nursing Forum*.
- Universidad de Chile. (1999). Reglamento general de calificación académica de la Universidad de Chile.
- Universidad de Chile. (2008). Políticas y procedimientos de recursos humanos aplicables al cuerpo académico.
- Vaillant, D. (2011). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, 13(1), 27–41.
- Valencia, M. A. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Invest. Educ. Enferm*, 18(1), 2.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Vonk. (1996). *A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. Teacher Education Policy: Some Issues Arising From Research And Practice*.
- Vonk, J. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Educatio*, 6(1).

Wilson, C. B., Brannan, J., & White, A. (2010). A mentor-protégé program for new faculty, Part II: Stories of mentors. *The Journal of Nursing Education*, 49, 665–671.

Zubieta, L. (n.d.). Etnografía y Política Educativa. *Rev. Colombiana de Educación. Bogotá*, 10, 11.