

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE ENFERMERÍA



Tesis

**Convivencialidad en las relaciones pedagógicas
docente-estudiante de enfermería de una universidad
de Lambayeque. Ciclo académico 2019-II.**

Para obtener el título profesional de licenciada en Enfermería

AUTORAS:

Bach. Jiménez Sandoval, Karla Yessenia.

Bach. Sosa Ballena, Adriana Gabriela.

ASESORA:

Dra. María Margarita Fanning Balarezo

Lambayeque, Perú

2021

Aprobado por:



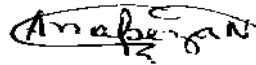
Mg. Gricelda Jesús Uceda Senmache

Presidente de jurado



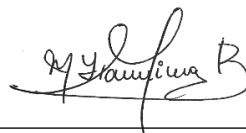
Mg. Rosa Violeta Celis Esqueche

Secretaria de jurado



Mg. Ana Medalid Deza Navarrete

Vocal de jurado



Dra. María Margarita Fanning Balarezo

Asesora



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N°001-2022-UI-FE



Siendo las 11 a.m. del día viernes 28 de Enero del 2022, se reunieron vía plataforma virtual, <https://meet.google.com/gea-imas-cia>, los miembros de jurado evaluador de la tesis titulada: "CONVIVENCIALIDAD EN LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS DOCENTE -ESTUDIANTE DE ENFERMERÍA DE UNA UNIVERSIDAD DE LAMBAYEQUE. CICLO ACADÉMICO, 2019-II", designados por DECRETO N° 047-2020-UI-FE de fecha 23 de setiembre del 2020, con la finalidad de Evaluar y Calificar la sustentación de la tesis antes mencionada, conformados por los siguientes docentes:

Mg. Gricelda Jesús Uceda Senmache Presidente

Mg. Rosa Violeta Celis Esqueche Secretaria

Mg. Ana Medalid Deza Navarrete Vocal

Dra. María Margarita Fanning Balarezo Asesora

El acto de sustentación fue autorizado por DECRETO N° 006-V-2022-D-FE del 27 de enero del 2022. La tesis fue presentada y sustentada por las Bachilleres Karla Yessenia Jiménez Sandoval y Adriana Gabriela Sosa Ballena y tuvo una duración de 90 minutos. Después de la sustentación y absueltas las preguntas y observaciones de los miembros del jurado; se procedió a la calificación respectiva, otorgándole el calificativo de Diecinueve (19) que corresponde a MUY BUENO.

Por lo que queda(n) APTA (s) para obtener el Título Profesional de Licenciadas en Enfermería de acuerdo con la Ley Universitaria 30220 y la normatividad vigente de la Facultad de Enfermería y la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Siendo las 12. 40 p.m, se dio por concluido el presente acto académico, con la firma de los miembros del jurado.

Mg. Gricelda Jesus Uceda Senmache

Presidente

Mg. Rosa Violeta Celis Esqueche

Secretaria

Mg. Ana Medalid Deza Navarrete

Vocal

Dra. María Margarita Fanning Balarezo

Asesor

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS

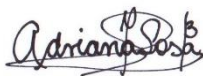
Jiménez Sandoval, Karla Yessenia y Sosa Ballena, Adriana Gabriela, investigadoras principales y Dra. María Margarita Fanning Balarezo, asesora de la investigación titulada “Convivencialidad en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería de una universidad de Lambayeque. Ciclo académico 2019-II”, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumimos responsablemente la anulación de esta investigación y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar y que puede conducir a la anulación del título profesional como consecuencia de este proyecto.

Lambayeque, setiembre de 2021



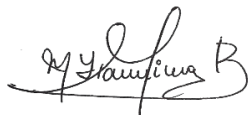
Jiménez Sandoval, Karla Yessenia

DNI: 73689357



Sosa Ballena, Adriana Gabriela

DNI: 75062783



Dra. María Margarita Fanning Balarezo

DNI: 16450150

Se adjunta:

- Resumen del Reporte (Con porcentaje y parámetros de configuración)
- Recibo digital

DEDICATORIA

A Dios, porque ante las diversas adversidades que hemos atravesado, nos ha bendecido con la vida y sabiduría, además por destinar a las personas indicadas para desarrollarnos personal y profesionalmente.

Especialmente a mis queridos papitos, Miguel Sosa y Gabriela Ballena, por ser mi mayor motivación y este logro es por y gracias a ellos. A mi abuela Gloria Ecurra, por enseñarme empíricamente el verdadero significado del cuidado y amor hacia los demás. A mi tía, Carmen Ballena, por ser mi soporte y brindarme su amor infinito toda mi vida. A mis hermanos, Miguel, por motivarme a seguir su liderazgo, disciplina y dedicación; y a mi Marito, por irradiar esa energía y ser luz para toda la familia.

Adriana

A mi madre, Kelly, de quien admiro su fortaleza, tus enseñanzas, empoderamiento y apoyo los tendré presentes siempre, te amo. A mis hermanos, Adriano, quien hace mantener y evocar mi infancia, por ser parte de mis aprendizajes; y a Raúl, un ser humano increíble y admirable. A mi padre, Carlos, por tu tiempo y tus consejos oportunos. A mi abuela, Feliciano, tus historias contadas, las mañanas compartidas para preparar tu frito, quedarán en mi memoria como los mejores momentos que he vivido contigo, te amo y admiro mami Chana. A Bobby, donde quiera que te encuentres, te abrazo y beso fuerte, te extraño mucho, espero pronto volver a verte; y a ti Athena, quien me acompaña siempre, quien es la primera en alegrarse cuando retorno a casa; por su amor canino, por llegar a mi vida.

Karla

A las docentes de enfermería, por ser fuente de inspiración para el presente trabajo, y demostrar que nuestra profesión va más allá de lo que se ha podido visibilizar.

Las autoras

AGRADECIMIENTO

A Dios por permitirnos vivir y disfrutar cada momento, por guiarnos en este camino, y ser fuente de luz e inspiración, progreso y paz en nuestros días.

A la Dra. María Margarita Fanning Balarezo, por dedicar su tiempo, constancia y conocimientos para la asesoría de la presente investigación; resaltamos su calidad científica-humana desde primer ciclo, admiramos sus logros y gestiones que realiza por el bienestar de los miembros de la facultad de enfermería.

A mi amiga Karlita, por su paciencia y ser mi fuente de inspiración durante toda la carrera. Agradecida con todas aquellas personas que Dios ha puesto en mi camino y han aportado en mi desarrollo personal.

A mi compañera y amiga que espero tener siempre, Adri, un ser que en este corto tiempo me ha enseñado y ha aportado demasiado, admiro cuán grandiosa eres, has logrado trascender en mi vida y en la de muchos; y a cada persona que ha formado parte de mi vida; quienes me han enseñado a convivir, amar, sonreír, llorar, caerme y levantarme.

A los miembros del jurado, por sus aportes y oportunidades de mejora, que sin duda, permitieron culminar esta investigación de manera satisfactoria.

A la Escuela de enfermería de nuestra prestigiosa universidad, por educarnos en valores y sobretodo permitirnos convivir durante 5 años, encontrando en el camino a maravillosas personas que enriquecieron nuestro desarrollo personal y profesional.

Las autoras

ÍNDICE

DICTAMEN DE JURADO	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO.....	
ÍNDICE	
RESUMEN.....	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: MÉTODO Y MATERIALES.....	3
CAPÍTULO II: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	5
I. La comunicación, base de la convivencialidad en la relación pedagógica....	6
II. Modo de ser docente-estudiante que limitan la convivencia pedagógica....	12
III. Modo de ser docente-estudiante que facilitan la convivencia pedagógica..	17
IV. Espacios de coexistencia pedagógica.....	22
CONSIDERACIONES FINALES	33
RECOMENDACIONES.....	34
REFERENCIAS	35
ANEXOS	41
Anexo 1: Consentimientos informado	42
Anexo 2: Formato para valorar la validez de contenido del instrumento de recolección de datos.....	43
Anexo 3: Guía de entrevista para docentes y estudiantes	45
Anexo 4: Matriz de unidades de significado	47

RESUMEN

Actualmente aún en algunas universidades, se mantiene una relación unidireccional y no pedagógica, descuidando el saber convivir, elemento esencial en la formación de profesionales de enfermería. He ahí que el objetivo fue caracterizar la convivencialidad en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería de una universidad de Lambayeque durante el ciclo académico 2019-II. Se aplicó el enfoque cualitativo, con la trayectoria de estudio de caso. La población fue de 8 docentes y 58 estudiantes del cuarto año de formación, obteniendo una muestra de 26 actores educativos; recolectando la información a través de una entrevista semiestructurada. Los resultados evidenciaron que, la comunicación verbal, no verbal y digital son la base de la convivencialidad pedagógica; en algunos casos, estuvo limitada por el modo de ser imponente del docente, el carácter introvertido del estudiante o por privilegiar la exposición como estrategia de enseñanza; en contraparte, el modo de ser amigable, la tutoría personal y los lazos de familiaridad, facilitaron la convivencia. Se percibió tenues intentos por promover el conocimiento estético y socio-político en los distintos escenarios de coexistencia pedagógica. Considerando finalmente que, la convivencialidad se caracterizó por privilegiar la dimensión cognitiva, en desmedro de la socio-ético-espiritual lo que posiblemente limitó la autotransformación del estudiante.

Palabras clave: pedagogía, convivencia, docente de enfermería, estudiante de enfermería.

ABSTRACT

Currently, even in some universities, a unidirectional and non-pedagogical relationship is maintained, neglecting the knowledge of coexistence, an essential element in the training of nursing professionals. Hence, the objective was to characterize the coexistence in the pedagogical teacher-student relationships in nursing at a university in Lambayeque during the 2019-II academic year. The qualitative approach was applied, with the case study trajectory. The population was 8 teachers and 58 students of the fourth year of training, obtaining a sample of 26 educational actors; collecting information through a semi-structured interview. The results showed that verbal, nonverbal and digital communication are the basis of pedagogical coexistence; in some cases, it was limited by the imposing manner of the teacher, the introverted character of the student or by privileging exposure as a teaching strategy; on the other hand, the friendly manner, personal tutoring and familiarity ties, facilitated coexistence. We perceived tenuous attempts to promote aesthetic and socio-political knowledge in the different scenarios of pedagogical coexistence. Finally, coexistence was characterized by privileging the cognitive dimension, to the detriment of the socio-ethical-spiritual one, which possibly limited the student's self-transformation.

Key words: pedagogy, coexistence, nursing teacher, nursing student.

INTRODUCCIÓN

Los cambios contemporáneos han provocado grandes impactos en el sistema educativo; actualmente la tecnología resulta ser imprescindible para el desarrollo de nuevas habilidades en la docencia (1). La universidad se adapta a estos cambios, y tiene el desafío de generar condiciones para una convivencia saludable (2), pues su misión es formar profesionales competitivos y ciudadanos responsables, por tanto, se deben incluir herramientas interactivas, para fortalecer la autonomía en los estudiantes respecto a su propio aprendizaje (1,3).

Sin embargo, en pocas universidades aún se emplea el modelo tradicional, donde el docente asume un papel activo, al transmitir su conocimiento, y el estudiante un papel pasivo al recepcionarlo; en otras se emplea un modelo pedagógico social-cognitivo, donde el estudiante aprende por influencia del medio, todos en busca del saber, saber ser, saber hacer, descuidando el saber convivir, aspecto de vital importancia en esta investigación, puesto que la sesión de aprendizaje, por encima de todo, es un encuentro de sujetos que comparten experiencias (4).

En el Perú, la educación superior universitaria está atravesando un proceso de transformación, regulada por la ley 30220 (5), la cual promueve la calidad educativa; para ello, se requiere desterrar entre otras cosas, la relación unidireccional y no pedagógica, orientada a la resolución de problemas y a la teoría abstracta, que privilegia la dimensión cognitiva en desmedro de la formación integral del estudiante. Se necesita desarrollar un ambiente de respeto y armonía entre docentes y estudiantes fortaleciendo los lazos de confianza y amistad (6).

Este ambiente es indispensable en la formación de enfermeras (os), cuyo propósito es el cuidado del ser humano, por tanto, su formación integral es crucial para fortalecer en misma medida el conocer, hacer, ser y convivir del estudiante, por tanto, el docente debe enseñar el cuidado enfermero, cuidando al estudiante (7).

Sin embargo, en una Escuela de Enfermería de una universidad de Lambayeque, se evidenció en no pocas ocasiones que, aunque la relación docente-estudiante intenta ser horizontal, existe tenue participación de los estudiantes que refieren temor al preguntar o expresar sus dudas o emociones, y los espacios de tutoría son generalmente académicas, siendo mínimas las sesiones de carácter personal-social.

Descripción que se evidencia en las siguientes expresiones dadas por las docentes: “aún nos faltan muchos temas por desarrollar, así que no demoremos mucho con la tutoría...”, “¿por qué su compañera está triste?”; y en los estudiantes frases como: “su actitud no me transmite seguridad, ni confianza” y en contraparte “la profesora me ha hecho mejorar como persona”.

Es así que, surgió como problema de investigación: ¿Cómo es la convivencialidad en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería de una universidad de Lambayeque durante el ciclo académico 2019-II?, cuyo objetivo general estuvo orientado a caracterizar la misma, siendo los objetivos específicos: describir las relaciones docente-estudiante de enfermería e identificar los factores limitantes y contribuyentes que facilitaron dicha convivencia pedagógica.

Entendiendo a la convivencialidad en las relaciones pedagógicas, como un proceso entre docente y estudiante basada en una relación auténtica de cuidado y confianza, que equilibre la dimensión racional-técnica con la socio-ética-espiritual, con ello autotransformarse para contribuir a la transformación del otro y del mundo.

Los resultados de este estudio dan la oportunidad a la dirección de escuela para que reoriente el proceso formativo y a los docentes para que internalicen la importancia de enseñar el cuidado, cuidando al estudiante, asimismo, estos últimos deberán tomar conciencia de adoptar un rol activo buscando desarrollar integralmente todas sus competencias, lo que conlleva al docente a trascender en la vida del estudiante y viceversa, es decir a desarrollar una relación transpersonal.

El presente informe está dividido en capítulos, el primero describe el método y materiales utilizados en la investigación; el segundo, plantea los resultados y discusión, confrontados y analizados con los antecedentes y literatura correspondiente; por último, se muestran las consideraciones finales y recomendaciones orientadas a mejorar las relaciones que se establecen durante la convivencia pedagógica.

CAPÍTULO I

MÉTODOS Y MATERIALES

La presente investigación se abordó con el enfoque cualitativo, a través de la trayectoria metodológica de estudio de caso (8), la cual permitió caracterizar la convivencialidad en las relaciones pedagógicas establecidas durante el ciclo académico 2019-II, a través de la interpretación de los discursos de las docentes y estudiantes de enfermería de una universidad de Lambayeque.

La población estuvo constituida por 8 docentes nombradas y 58 estudiantes del cuarto año de formación en enfermería, quienes desarrollaron las asignaturas que abordan el objeto y la metodología específica del profesional de enfermería; eligiéndose a dicho grupo por ser su último año de contacto directo en la universidad, lo que supone mayor interacción con el docente. Se excluyó a aquellos que no desearon participar de la presente investigación.

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la técnica de saturación, obteniendo una muestra de veinte estudiantes (nueve del VII ciclo y once del VIII ciclo) y seis docentes; para seleccionar a los informantes se empleó el muestreo dirigido, seleccionándolos teniendo en cuenta que posean características similares (8), al ser estudiantes de un mismo ciclo y docentes que convivieron con ellas, obteniendo así una muestra representativa, lo cual permitió enriquecer y profundizar la información.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas realizadas a través de la plataforma de videoconferencias Zoom y Google Meet, previo contacto vía correo institucional, WhatsApp y/o llamadas telefónicas para solicitar su participación precisándoles la información que se presenta en el formato de consentimiento informado (anexo 1) y programar las fechas de las entrevistas que se realizaron desde noviembre de 2020 hasta mayo de 2021. La entrevista fue grabada con la autorización correspondiente, solicitando la activación de la cámara para mayor credibilidad de la información.

Se usó como instrumento una guía de entrevista semiestructurada dirigida al docente (anexo 2), y otra dirigida al estudiante (anexo 3), cada una con una pregunta norteadora y cinco de apoyo, ambos instrumentos fueron validados por juicio de

expertos (tres investigadoras magísteres en educación universitaria - anexo 4); cada entrevista duró aproximadamente 40 a 60 minutos.

Para procesar la información, se transcribió manualmente las entrevistas grabadas, atribuyéndole un seudónimo relacionado con el nombre de las constelaciones, y para diferenciar a ambos actores educativos, se antepuso la “P-” a los discursos dados por los docentes.

Se aplicó el análisis temático, sistematizando luego de una lectura y relectura de los discursos, resaltando con colores las palabras significativas, y a la vez, triangulando ambas versiones para una mayor riqueza, amplitud y profundidad de los datos; posteriormente, se configuraron las subcategorías, agrupando y codificando las unidades de significado por temas, haciendo uso de una matriz de análisis (anexo 5); después de ello, se encontró relación entre las subcategorías, construyendo y revalidando las mismas; para finalmente formular cuatro categorías (9).

Siguiendo los principios éticos del Informe Belmont (10), se tuvo en cuenta el respeto a docentes y estudiantes, tratándolos como seres autónomos, solicitando su consentimiento informado (anexo 1) manteniendo el anonimato y confidencialidad al atribuirles seudónimos; asimismo el respeto a los derechos del autor, citando de acuerdo a normas Vancouver; y la beneficencia, porque durante las entrevistas no se hicieron preguntas que dañaran a ninguno de los informantes, más bien se espera que con los resultados se mejore la relación de convivencialidad y se fortalezca las competencias tanto de docentes como estudiantes.

CAPÍTULO II

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Si bien en algunas universidades continúa primando el paradigma educativo tradicional, ahora más que nunca, se requiere trascender los muros cotidianos de la docencia; más aún en enfermería, en donde la convivencia pedagógica debería basarse en una relación auténtica de cuidado y confianza, equilibrando la dimensión racional-técnica con la socio-ética-espiritual, permitiendo así la autotransformación del estudiante, contribuyendo a la transformación del otro y del mundo.

En la escuela de enfermería en estudio, las asignaturas que abordan la metodología específica de enfermería se desarrollan en equipos de 5 a 6 docentes para 30 a 40 estudiantes, quienes comparten aproximadamente 16 horas semanales en los espacios de aprendizaje como: aulas, laboratorios, instituciones de salud, educativas y comunidades de la región Lambayeque. El cuarto año de formación significa el último año de contacto directo entre docentes y estudiantes, e implica diversas experiencias vividas a lo largo de esos años, por tanto, la información obtenida permitió caracterizar la convivencialidad en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería, describiendo cómo fueron dichas relaciones y qué factores limitaron o contribuyeron en esa interacción.

- I. La comunicación, base de la convivencialidad en la relación pedagógica**
 - 1.1 Comunicación verbal/ no verbal y su impacto en la generación de confianza.
 - 1.2 Comunicación digital como apoyo de la convivencialidad: reto para el docente.
- II. Modo de ser docente-estudiante que limitan la convivencia pedagógica**
 - 2.1 Actitudes negativas del docente: autoritarismo, cuestionamiento excesivo y escaso compromiso.
 - 2.2 Cualidades del estudiante que limitan la convivencialidad: carácter introvertido.
- III. Modo de ser docente-estudiante que facilitan la convivencia pedagógica**
 - 3.1 Cualidades positivas del docente: amabilidad, confianza, paciencia, alegría, disponibilidad, compromiso, flexibilidad y amor al estudiante.

- 3.2 Cualidades positivas del estudiante: seguridad, gratitud, respeto, responsabilidad, franqueza y motivación.

IV. Espacios de coexistencia pedagógica

- 4.1. El aula y escenarios prácticos como oportunidad para ir más allá de lo cognitivo.
- 4.2. La tutoría dentro de los espacios y tiempos académicos.
- 4.3. Actividades cocurriculares como escenario que facilitan la convivencia pedagógica.

Dichas categorías se discuten teniendo como base la literatura científica

I. La comunicación, base de la convivencialidad en la relación pedagógica

La comunicación es el proceso determinante de toda relación social porque hace posible la interacción entre dos o más personas. A nivel pedagógico, docentes y estudiantes deben poseer competencia comunicativa, pues el cómo se transmite el mensaje, permite expresar conocimientos, pensamientos y sentimientos, creando un clima propicio para el aprendizaje (11). Esta competencia está influenciada por los tipos de comunicación humana: verbal, paraverbal y no verbal (expresividad del rostro y corporal) (12); que dieron lugar a las siguientes subcategorías:

1.1. Comunicación verbal/ no verbal y su impacto en la generación de confianza.

Para desarrollar el proceso de comunicación, se hace uso de herramientas no verbales y verbales, teniendo cada una de ellas un impacto positivo o negativo. Durante la comunicación no verbal el docente establece contacto visual, regula la expresión gestual, se desplaza y mantiene una postura corporal (11), transmitiendo con ello actitudes y emociones que influyen significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (13).

Tanto estudiantes como docentes refieren que la mirada es un medio para establecer una conexión personal: *“P-Lyra... sabía lo que me pasaba con solo mirarme...”* (Centauro); *“P-Lyra se percató de un problema por el que estaba pasando...y se acercó”* (Piscis). Las autoras consideran en base a los discursos, que a

través de la mirada el docente se percata del estado emotivo del estudiante, lo que favorece el acercamiento.

El subsistema ocular permite reflejar formas de mirar, mostrar el estado emotivo o cognitivo, el saber quién está concentrado o distraído para indicar participación o silencio; controlar su comportamiento; regular el turno de conversación y determinar el nivel de interés que muestra el estudiante hacia una clase (14), así lo revelaron los docentes: *“El trato, mirarle a los ojos, sentir que quiere conversar, que está necesitando algo... o en aula miras quién levanta la mano o está distraída para centrarla en el tema”* (P-Casiopea), *“si observo que su conducta no me parece, eso me da lugar a que yo pueda preguntar ¿qué está pasando?”* (P-Sagitta)

La mirada es un instrumento empleado por el docente para escuchar, evaluar y responder ante alguna pregunta u observación del estudiante (13), puede promover el acercamiento, pero también, si el contacto visual es inadecuado, se intimida o desmotiva al estudiante: *“Me aterra que me queden mirando fijamente”* (Pegaso), *“Su mirada mostraba desinterés, como que no me prestaba atención”* (Lince). Cantillo (13) señala que, el mirar fijamente a un estudiante, genera incomodidad y hace que se sienta intimidado, lo que el autor lo denomina “ahogarlo con la mirada”. Por lo tanto se recomienda que el docente use su mirada como un medio para establecer una relación personal individualizada, que motive e integre el aprendizaje (14).

Además de la mirada, las expresiones gestuales del docente intervienen positiva o negativamente en las relaciones pedagógicas. Los discursos califican expresiones faciales serias que de una u otra forma limitan la convivencia: *“P-Ursa siempre estaba seria, era incómodo apreciar su cara toda enojada”* (Lince), *“P-Casiopea era más seria, ..., como tenía algunos problemas de salud, yo llegaba tarde, y sentía su incomodidad en su cara, al igual que con P-Auriga”* (Sextans). El rostro refleja los sentimientos y sensaciones de enojo o alegría; el fruncir el ceño, mirar fijamente, alzar las cejas, sacudir la cabeza negativamente, mostrar desprecio mediante una expresión facial o chasqueando los dedos, demuestra superioridad por parte del docente (13, 15).

Otra forma de expresar el mensaje es mediante el subsistema postural, pues incluso antes que el docente emita una palabra, el estudiante ya está observando la postura, forma de caminar o sentarse en el aula: *“...su postura durante clase, porque*

algunas profesoras solo estaban sentadas, se tocaban el cabello o la cabeza, así cuando estás cansada y querían que solo se exponga y ya...” (Carina), “... en clase se quedaban dormidas, no se veía esa responsabilidad, o esas ganas de querer enseñar” (Hydra)

Los discursos aluden a una comunicación no verbal de tipo proxémica (15) donde el desplazamiento poco activo y ubicación del docente en el aula, dejan notar su cansancio, y hace que el estudiante perciba desinterés o escasa motivación. Por el contrario, la proxémica favorece la confianza, interrelación y mejor comunicación con la clase en general (13).

La comunicación verbal, aunque tiene menor potencialidad que la no verbal, también es importante en el proceso formativo, sobre todo si se usa adecuadamente el lenguaje, modulando factores como: tono, volumen, ritmo y velocidad que pueda emplear el docente (11). Los estudiantes expresan que estas características de la voz influyen en la interacción: *“Cuando preguntábamos algo a P-Ursa, su respuesta era: ¡ustedes ya deben de saber!, y siempre su tono de voz era fuerte, imponente como que siempre estaba en plan de reclamarte al mínimo” (Lince)*. Una docente ratifica lo mencionado: *“Creo que tengo un problema con mi voz, parece que fuera muy mala, autocrática, eso no permite que la estudiante se me acerque...” (P-Sagitta)*.

Las informantes destacan que una voz imponente, exigente, fuerte, indica un modo de relación tipo mando-obediencia, no permitiendo la apertura del estudiante, haciendo que adopte conductas evitativas, es decir un relación pasiva-distante. El docente debería distinguir los distintos tonos de voz que puede usar, por ejemplo, un tono grave y pausado induce a la reflexión, subirlo ligeramente anima al debate; pero sin llegar a alzarla de tal modo que el estudiante sienta que le están gritando (16), el gritar es inaceptable e irrespetuoso (17).

Otros discursos expresan que el tono de voz bajo refleja un estado emocional desanimado por parte del docente: *“Algunas profesoras hablaban con un tono de voz delicado, tal vez les ganaba el cansancio, porque se le escuchaba bajo, desanimado... quizás por alguna situación personal que hubieran podido pasar...” (Carina)*.

Algunos autores sostienen que el tono de voz bajo resulta ser atractivo para el oyente, y estimula el deseo de afiliación/relación y un tono melódico alto acentúa el interés (18). Sin embargo, otro autor menciona que el susurrar es desagradable porque

no se escucha; y un cambio momentáneo de volumen y velocidad, atrae la atención del auditorio, por ello, el docente debe adaptar la entonación, de eso dependerá el éxito o fracaso de la comunicación (17).

Las estudiantes rescatan la importancia del tono de voz: *“Para mí es importante la forma cómo hablan, el tono de voz apacible, buscan la forma en cómo llegar hacia ti”* (Andrómeda), *“...O desde que ingrese al salón, muestre un tono de voz alto, entusiasmado...”* (Carina). El docente debe reconocer que la forma en cómo emite el contenido, cuanto más bella, expresiva, poco monótona y activa sea su voz, más se acercarán los estudiantes y se apropiarán del contenido (19).

Además de ello, los testimonios indican que la comunicación entre docentes y estudiantes, no solo se queda en la emisión verbal o no verbal del mensaje, sino que al ser un proceso, atiende las necesidades de escucha y diálogo, donde el receptor está predispuesto a acoger y comprenderlo; caso contrario, se anula la comunicación (11): *“El simple hecho de escucharlas sin juzgarlas, porque eso es lo que ellas buscan. O se acercan y me dicen: profesora quiero conversar con usted, pero cuando termine la clase..., el recepcionar y ponerte dispuesta a escuchar esa solicitud, te facilita y le das confianza a que se abra”* (P-Casiopea), así también lo confirma el discurso de una estudiante: *“P-Lyra nos consultaba, escuchaba nuestras ideas... te tomaba en cuenta”* (Ara).

No basta con saber escuchar, sino generar esa exposición y recepción de ideas, entablar un diálogo; el docente debe ser tolerante, entender y respetar las opiniones de sus estudiantes sin emitir juicios de valor (20). Ambos deben mostrar esa capacidad: *“Me percaté que una docente pasaba por una situación difícil... y cuando tuve la oportunidad, le pregunté cómo estaba, cómo se sentía, pudimos conversar del tema”* (Andrómeda). Sin embargo, algunos actores no muestran esa capacidad de escucha/diálogo: *“P-Ursa es con quien más limitaciones he tenido para comunicarme, porque ella conversaba, pero su misma voz, hablaba muy rápido, y no la entendía”* (Delphinus), *“Las chicas se quedaban calladas, se quedan con la duda, y tú no sabes si llegaste al estudiante, lo único que se hace es repreguntar por lista, pero la participación es poca”* (P-Sagitta). Se nota que la respuesta frente al mensaje emitido no era la esperada por el estudiante, es decir, el feedback implicó a un oyente pasivo que no intervino tan igual como el emisor (18).

Concordando con lo expuesto en la investigación de Villarroel et al. (21), el docente debe atender y valorar, sensibilizarse frente a lo comunicado por su estudiante; a la vez, emitir contenidos con claridad y coherencia, manejando los ritmos y tonalidades de la voz a fin de mantener su atención. Asimismo, facilitar la apertura al diálogo dentro y fuera de los escenarios y tiempos académicos, organizándose y evaluando el momento oportuno para entablar dicho diálogo: *“Las estudiantes me decían: profesora, puedo conversar con usted después un ratito o mañana, establecíamos un horario, y en cubículo íbamos conversando”* (P-Auriga); tal como lo afirma una de las estudiantes: *“cuando necesitaba conversar con P-Vela, siempre estaba dispuesta a cualquier hora, aun así, no esté dentro del silabo... íbamos a su cubículo”* (Borealis), destacamos que, para generar cercanía con los estudiantes, el docente debe estar disponible para atenderlos y ser capaz de guiarlos dentro y fuera del horario de clases (21).

El tono de voz exigente y entusiasta, limitó y favoreció respectivamente la convivencia pedagógica dentro y fuera de los escenarios académicos. Por lo que el docente de enfermería deberá seguir fortaleciendo sus habilidades comunicativas, capacidad de escucha/diálogo y por ende estar presente y constituirse en apoyador de la expresión de ideas, dudas, emociones positivas y/o negativas, en coherencia con lo postulado en uno de los procesos caritas de Watson (22).

Los resultados evidencian que, los estudiantes, destacan a la comunicación no verbal, coincidiendo con Castro (14), quien sostiene que el proceso de comunicación depende solo un 38% del tono de voz y 7% de términos verbales; resultando ser imprescindible el lenguaje corporal (55%), donde prácticamente el mensaje se deduce visualmente.

La comunicación, además de darse en un escenario presencial se complementa con uno virtual, al enviar y recepcionar los correos electrónicos o mensajes instantáneos (11), este proceso es tomado por los estudiantes como un medio articulador o desarticulador, emergiendo así la siguiente subcategoría:

1.2. Comunicación digital como apoyo de la convivencialidad: reto para el docente.

La era digital se ha convertido en un entorno accesible para los estudiantes, pues son ellos los nativos digitales. Los docentes tienen el reto de adaptarse, para

generar nuevas formas de transmitir información (23) y facilitar el conocimiento, utilizando diversos medios (llamadas telefónicas o mensajes de texto o correo electrónico), que generaron diversas percepciones: *“Si bien las docentes decían que le enviemos los avances por correos, cuando llegaba el momento no respondían, decían que estaban ocupadas... o en el último momento corregían los documentos o las diapositivas. No se tomaban en serio esa parte”*. (Hydra). Una docente refiere: *“me gusta que envíen puntualmente los trabajos académicos, que la estudiante demuestre que organiza sus tiempos, porque el mío no está para última hora, a excepción que justifique por algún problema personal...”* (P-Columba)

Esto revela que no hay una respuesta favorable por parte del docente, debido posiblemente al factor tiempo, dejando notar en el estudiante una falta de interés respecto a la solución de dudas. Por parte de la docente su narración denota interés, priorizando la puntualidad en la entrega virtual. Esta desarticulación puede estar ocasionada por las limitadas competencias digitales de algunos docentes; tal como lo menciona Villarroel et al. (21); sin embargo, se debe valorar que el docente muestre disponibilidad para atender y responder las inquietudes de los estudiantes, a través de correo electrónico o mensajería, como herramienta complementaria para conectarlos y motivarlos a cumplir con sus responsabilidades, generando también un espacio para desarrollar confianza.

En ese sentido, se divisan discursos que articulan y evidencian respuestas positivas en dichas relaciones: *“De P-Auriga nos facilitaba el hecho que, si teníamos alguna duda, la profesora permitía que le enviemos un mensaje o la llamemos ante alguna situación que se pueda presentar”* (Musca), *“P-Sagitta revisaba los trabajos por correo 1, 2 o 3 veces, nos decía en qué mejorar para dar una buena presentación... si la llamábamos contestaba”* (Delphinus). Barón (24) destaca el uso de medios formales (correo electrónico, llamadas telefónicas, mensajes de texto) e informales (whatsapp u otras redes sociales) que el docente puede emplear en los procesos pedagógicos para comunicarse con los estudiantes.

Las entrevistadas destacan la comunicación digital con los docentes contratados, manifestando una relación más cercana: *“Le tenía bastante confianza a una profesora contratada, ... fuera del aula también me ayudaba, por WhatsApp me respondía para ayudarme”* (Caelum). Inferimos que, al ser las docentes contratadas

jóvenes, están mayormente involucradas con la actualización de la tecnología y la comunicación a través de medios informales. No obstante, los docentes deben poseer la competencia comunicativa digital para apoyar e incrementar la interactividad con sus estudiantes.

Walker (15) refiere que la virtualidad permite un acercamiento académico al enviar las planificaciones, sugerencias de algún material de lectura, entrega de notas o revisión de informes; y si en caso existe la confianza suficiente, algún comentario personal, un saludo, pero no más. También cuestiona la invisibilización de los estados de ánimo a través de la pantalla y el nerviosismo del estudiante generado por la falta de respuesta de sus inquietudes. Resaltamos la importancia de poseer la competencia digital, no solo para el desarrollo de actividades académicas, sino como un medio que los acerque y siga un mecanismo envío-respuesta, evidenciándose reciprocidad.

Por lo mencionado, en función al paradigma transformador de enfermería, se considera a la comunicación como una herramienta imprescindible para construir relaciones inter y transpersonales, basadas en la observación, escucha activa, comportamiento y empatía del docente, mostrando interés por sus estudiantes, así sentirán y vivirán el mensaje emitido en clase, influyendo positivamente durante la convivencia pedagógica.

También se develó las actitudes de docentes y estudiantes que limitaron la convivencialidad, originando la siguiente categoría:

II. Modo de ser docente-estudiante que limitan la convivencia pedagógica

Diosdado (25), refiere que la construcción de la convivencia en la sociedad, se centra en la actuación docente, en su manera de ser y estar con el estudiante; lo que influye sobre el clima de aprendizaje personal y profesional. Lo mencionado, se ve reflejado en los discursos que permitieron construir las siguientes subcategorías:

2.1. Actitudes negativas del docente: autoritarismo, cuestionamiento excesivo y escaso compromiso

Las estudiantes perciben que existió abuso de poder por parte de algunas docentes, lo que significó ser una limitante durante la convivencia pedagógica. *“P-Ursa tenía un carácter fuerte, a veces, su forma de expresarse era déspota, no se ponía en el lugar de las estudiantes, no era muy amable, algo que no le gustaba o no le*

pareciera era muy tajante en decir no, era un poco terca... Las veces que escuché expresarse a P-Apus, lo hacía de una manera exaltada, cuando algo no le parecía, daba la contra, por eso no me daba tampoco la confianza para frecuentarla” (Caelum)

Las actitudes que tuvo el docente lo sitúan como una persona que tiene la razón, y se debe aceptar lo que diga sin dar la contra. La autoridad se gana a través del trabajo, del respeto hacia los demás; pero cuando esta se pierde, se usa el autoritarismo, abusando de la facultad delegada, lo que convierte al estudiante en un agente sumiso-pasivo, reprimiéndolo, creando inseguridades y desmotivaciones (26). Eso dificulta la expresión de sentimientos positivos o negativos.

Algunos estudiantes sitúan la rectitud en misma línea con el autoritarismo: *“Con P-Columba, si tenía alguna duda, no me acercaba a ella, y como ella había sido autoridad, yo sentía que era recta y distante...” (Caelum), “Con P-Vela ha sido más distante, no había mucha confianza..., me ha enseñado en otro ciclo, pero siempre ha sido seria y estricta” (Drako).* Sin embargo, desde la perspectiva de las docentes, resaltan esta cualidad: *“...si hay que llamar la atención, hay que decirlo, todo eso hace que la estudiante vea que uno actúa con rectitud, justicia, equidad y objetividad” (P-Columba).* Por una parte, el estudiante interpreta las acciones del docente como ser severo o drástico; mientras que para el educador significa actuar con justicia, sin que esto genere relaciones distantes. Es importante establecer límites, tener tacto pedagógico, humano, propiciando la flexibilidad, sin que la relación docente-estudiante se quebrante, teniendo el docente la capacidad de priorizar la centralidad en el aprendizaje de los educandos.

Además, se encuentran discursos como: *“A P-Ursa nadie la paraba al hablar y cuando por fin pedía una opinión, te cuestionaba ahí mismo, como que todo era erróneo, desde ahí no quería hacer rotaciones con ella... ni participar en su clase” (Delphinus).* Castillo et al. (27), aluden que la enseñanza empleando técnicas de cuestionamiento agresivo/abusivo, aleja el compromiso y no permite la equivocación por parte del estudiante; esto se esboza en el siguiente discurso: *“no sabía cómo sería su respuesta, si te iba a ayudar o no... porque como no medía sus palabras... no era muy comprensiva, eso generó tensión al momento de presentarle un trabajo” (Capricornio)*

Tabera et al. (28) mencionan que las actitudes negativas que adopta el docente tornan una convivencia académica tóxica, influenciada por diversos factores, entre ellos, la edad de la profesoras: *“La relación fue distante, como eran mayores, nos hacía tenerles respeto... sentía incómodo e inapropiado contarle algunas cosas; a diferencia de las profesoras contratadas que eran jóvenes, y entendían nuestros puntos de vista, tiempos y forma de ver las cosas... creo que influye también la enseñanza que recibieron, y la adaptación de la profesora a la edad de nosotras”* (Fénix). La docente reconoce que: *la edad es una limitante, para que la estudiante no tenga ese acercamiento o esa confianza, por ser mayor que ella, para que me diga, “profesora no sé, ayúdeme en esto”*.

Históricamente, la formación que recibieron los docentes con mayor antigüedad estuvo enmarcada en el paradigma educativo tradicional, diferente a la que recibieron los más jóvenes, quienes visibilizan nuevos métodos educativos. Por ello, el docente debe estar en constante capacitación, no solo regirse en actualizar el contenido temático, sino también en adaptarse a nuevos escenarios y realidades; de tal manera que no se note una brecha limitante durante la convivencia en los espacios académicos.

Además, para sostener relaciones personales y académicas, se necesita del compromiso, virtud que implica responsabilidad (20), y en la presente investigación, las estudiantes percibieron que las múltiples funciones del docente de enfermería generaron escaso compromiso: *“P-Casiopea llegaba, daba la clase y se iba, y se le entendía por lo mismo que estaba ocupando un cargo, a veces la llamaban y salía a media clase, lo mismo con P-Auriga, ella salía rápidamente para su centro de trabajo, entonces yo iba con quién quedaba en el aula”* (Sextans), *“P-Vela y P-Casiopea por sus cargos dentro y fuera de la facultad no le daban la importancia necesaria a las clases... llegaban tarde o se retiraban antes de la hora, o por sus guardias...”* (Hydra). Acuario y Capricornio coinciden que *P-Apus no estaba mucho tiempo con ellas, las dejaba solas en prácticas porque tenía turnos en su centro laboral, y solo les dejaba indicaciones o tareas*.

Al triangular dicha información, las docentes reconocen *no estar disponible completamente para las estudiantes, debido a sus labores administrativas o asistenciales, pues terminada la clase, tenían que realizar dichas actividades*. Se

valora el desempeño de las docentes en áreas complementarias a la docencia; sin embargo, estos reconocen que el tiempo resultaba insuficiente para cumplir sus múltiples funciones. Nebot (29) sugiere que, la planificación y organización, permitirá compartir más tiempo con sus estudiantes, o si se suscita algún percance, explicarle los motivos, para que pueda comprenderlo; más aún en prácticas donde requieren su asesoría para sentir seguridad al realizar las intervenciones del cuidado.

La actitud autoritaria tal vez influenciada por la edad, el escaso compromiso debido a las múltiples funciones del docente, generó sobrecarga laboral y emocional, manifestando una actitud poco tolerante y asertiva; dando lugar a que el estudiante actúe con temor, se muestre inseguro siendo poco probable que desarrolle sus potencialidades.

A su vez, las estudiantes reconocen que sus cualidades también influyen en ese acercamiento personal con el docente; cabe mencionar que, para que se establezcan buenas relaciones, se necesita interactividad y reciprocidad, surgiendo así la siguiente subcategoría:

2.2 Cualidades del estudiante que limitan la convivencialidad: carácter introvertido

El carácter es uno de los componentes de la personalidad, que es adquirido biológica y socialmente, y se distingue por ser dinámico (30). Los discursos señalan que las estudiantes son tímidas o conservadoras al participar en clase, lo que limita de alguna manera el acercamiento con el docente, por ende, su propio aprendizaje. *“No he sido de expresarme ni acercarme a las profesoras, porque soy tímida y muy cerrada en lo que siento y pienso, me las guardo para mí misma, por eso también participaba poco...”* (Delphinus), *“Algunas estudiantes eran introvertidas, o no respondían las preguntas, se veía el temor que tenían, eso tenía que desaparecer, porque una formación integral, no solo hablamos de la parte cognitiva, sino también de la emocional, la espiritual, los valores, ...”* (P-Vela)

Las personas introvertidas prefieren observar al mundo con reserva, suelen ser indecisas o tímidas (30); expresión emocional que se caracteriza por no atreverse a participar, en este caso, en clase, ya sea por influencia del docente o por su propia manera de ser.

La timidez es uno de los principales factores que intervienen en el grado de participación de los estudiantes, justificando en el “soy así” o “se me ocurren respuestas, pero otros las dicen antes” (31). Este último argumento coincide con el encontrado en esta investigación: *“En aula no era de participar mucho y siento que eso era una limitante, porque las profesoras más tomaban en cuenta a quienes participaban o hablaban...y cuando quería decir algo mis compañeras ya lo habían dicho”* (Aries), *“Quizá por mi personalidad, ..., me puse un límite con el docente, desde aquí no más, y que no toque mi propio espacio... yo había establecido una valla...”* (Carina)

Estos discursos demuestran miedo, inseguridad e incluso baja autoestima y escasa sociabilidad. Analizando el contexto, las estudiantes tienen entre 21-23 años, provienen de colegios donde generalmente la preparación es exclusivamente cognitiva, preparándolos para el examen de admisión de la universidad: *“Yo en relación con los docentes no he sido tan apegada, y eso viene desde secundaria, porque ahí solamente recibía las clases... no ha sido un colegio que me ha hecho exponer”* (Pegaso). Pese a estar en el cuarto año de formación de la carrera profesional, donde se piensa que hay un mayor desarrollo de competencias; sin embargo, mostraron un carácter introvertido, tal vez influenciado por la educación tradicional recibida en primaria y/o secundaria.

También se agrega el hecho de que la mayoría de las estudiantes provienen de una familia nuclear, pero con manifestaciones de una relación distante-conflictiva con sus padres, tal como lo refleja Drako: *“Nunca me ha gustado acercarme al docente... mayormente me guardo mis cosas... creo que es por la confianza que no tengo con mis padres, si ellos no me lo dan, yo tampoco la puedo brindar”*. En la formación integral, la familia resulta ser la base, pues de una u otra manera repercute en el desenvolvimiento en los escenarios académicos; más aún en las relaciones que establezcan con sus docentes.

Los factores que limitaron la convivencia pedagógica son el sustento para que el docente fortalezca sus competencias didácticas y sus habilidades blandas, propiciando un ambiente acogedor donde promueva la participación del educando, como herramienta para que éste exprese sus sentimientos positivos y negativos y construya con facilidad su conocimiento.

La convivencialidad depende de las cualidades de los actores educativos para propiciar la apertura pedagógica, en la investigación se develaron algunos factores que facilitan la convivencia pedagógica, dando lugar a la siguiente categoría:

III. Modo de ser docente-estudiante que facilitan la convivencia pedagógica

Convivir no es una tarea fácil, el reto radica en construir nuevos sentidos de convivencia, en función de la dignidad humana, asumir el conflicto, y empoderamiento tanto de docentes como de estudiantes (25). En parte, influye el estilo de cada docente para crear un ambiente pacífico, motivador; es en el encuentro, donde se propicia la incondicionalidad y el reconocimiento de la otredad. Es así como surge la siguiente subcategoría:

3.1. Cualidades positivas del docente: amabilidad, confianza, paciencia, alegría, disponibilidad, compromiso, flexibilidad y amor al estudiante

De cierto modo, las relaciones pedagógicas se configuran bajo la percepción del estudiante universitario, quien valora ampliamente la capacidad del profesorado para reforzar dichas relaciones y mejorar la convivencia; entre ellas destacan: “*P-Lyra era bien abierta con nosotras, amable, me daba confianza para contarle o consultarle cualquier cosa, en clase o fuera del horario... por su manera de hablar, la sentía muy transparente, ella hablaba de ética, y actuaba así*” (Caelum), “*... su aura de P-Lyra, su vibra es mucho más chévere, puedes tener mayor confianza con ella, decirle lo que piensas, con ella sí participaba, la única con la que le contaría mis problemas personales. Esa energía, ese semblante, si viene animosa*”. (Delphinus)

Cardona (32) remarca la actitud amistosa, agradable, paciente y acogedora que se vive en cada clase como eje central para relacionarse, las cuales permiten ser capaz de expresar calma en relación al proceso de aprendizaje. Estas actitudes están relacionadas con la paz que tiene el docente consigo misma, mostrándose emocionalmente estable, apasionada, conviviendo en armonía con su entorno (33), por ello logra traspasar esa energía, fomentando el aprendizaje y convirtiéndose en un verdadero modelo para él (20).

Otros discursos rescatan como cualidad el apoyo, la predisposición y disponibilidad por parte de las docentes: “*P-Lyra ante alguna duda me apoyaba,*

sientes que, si te acercas a ella, no te va a gritar, sino que, al contrario, te va a ayudar, y no solo lo académico, también en lo personal” (Lince), “*P-Sagitta era una docente muy servicial y siempre he notado esa predisposición de ayudarnos... P-Lyra ha sido una profesora muy buena en su forma de ser, porque me apoyaba, me daba muy buenos consejos, me tenía paciencia...*” (Centauro). El apoyo como parte del estilo motivador del docente, representa un enlace y centro de sus actividades para favorecer la cercanía y autonomía del estudiante, generar un lazo afectivo y de confianza dentro y fuera del aula (34).

Entre otras cualidades: “*P-Casiopea y P-Auriga eran con quienes más conversaba, eran nobles, comprensibles, flexibles...*”. (Drako). La flexibilidad pedagógica requiere tacto para establecer una interacción afectiva, de manera que apertura la comprensión de problemas personales o académicos (35).

El estudio realizado por Alonso (36), rescató la capacidad de comprender o ser empático con el estudiante, como característica de ser un buen profesor universitario: “*En práctica P-Ursa primero te sentaba y hablaba con todas de un montón de cosas, ahí yo me di cuenta que es bien chistosa, graciosa...*” (Capricornio), “*P-Auriga era más sonriente, más alegre, y me entraba ese ánimo de seguir preguntando o consultando alguna duda*” (Cetus)

Un docente que se muestra alegre, sonriente, emite una broma o que transmite ese ánimo, motivará y atraerá la atención del estudiante durante la clase. Asimismo, Tamblyn y Marín, citados por Herrera et al. (37), señalan que el sentido del humor potencia la eficacia comunicativa y hace el mensaje más persuasivo, genera emociones positivas que fomentan la generosidad hacia los demás, motivan la participación y la atracción interpersonal; reduciendo el estrés y la ansiedad, gestionar el conflicto, así como comunicar eficazmente, estimulando la atención y memoria.

En suma, estas cualidades tienen significancia para el estudiante, al punto que una de ellas, *Cetus*, percibió que la *educaron con cariño y respeto, que como persona merece*. Reconoce además que la *han escuchado y comprendido...* Coincide con el reconocimiento descrito por las docentes: “*Se enseña y corrige con cariño, para que pueda hacerlo muy bien, y lo aprenda*” (P-Sagitta), “*Si hay que corregir, que sea de la mejor manera, basado en la tolerancia, respeto mutuo tanto de sus opiniones como complementar sus ideas, esto facilitaría que se establezca una relación empática,*

porque nos ponemos en su lugar, con el fin que aprenda y logre sus competencias”. (P-Columba), *“Yo les acepto todos los errores, las puedo corregir, no les pongo mala cara, ni las dejo en ridículo delante de las personas que cuidan... Al término de la atención les decía las fallas, pero de forma asertiva”.* (P-Vela)

El estudio de Villarroel et al. (21), menciona diferencias conforme pasan los años en la universidad; durante los primeros ciclos, el docente debe ser accesible, empático, motivacional y exigente, pero con el pasar del tiempo se debería caracterizar por mantener la exigencia, aumentar la complejidad, flexibilidad y confianza.

En síntesis, los discursos destacan un modo de ser amable, flexible, carismático, servicial, accesible, comprensible, paciente, sensible, exigente y transparente con base en la confianza y respeto para mantener y establecer una auténtica relación de cuidado. Estas cualidades podrían estar relacionadas con la experiencia en pedagogía de las docentes, pues en su mayoría cursaron una maestría o doctorado en docencia universitaria, o se especializaron o capacitaron en coaching, tal como lo reflejan los siguientes discursos: *“P-Lyra estudiaba coach, eso le ayudaba más a tener habilidades blandas con nosotras”* (Centauro). El coaching, como estrategia basada en la relación de ayuda coach-coachee promueve e incentiva la consecución de metas y potencializa el rendimiento de sus habilidades y competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje; que repercutirá en la formación de profesionales (38).

Sin embargo, los discursos expresados se contrastan con lo mencionado por P-Sagitta: *“sólo he estudiado enfermería, siento que eso me limita, porque no tengo la misma capacitación que mis otras compañeras en pedagogía, para poder entender otros aspectos...”*

Contextualizando, las docentes muestran alto grado de formación científico-académica, que le permitirá abordar con suficiencia el contenido teórico y contribuir en procesos de investigación. Sin embargo, algunas docentes señalan limitada capacitaciones pedagógicas y didácticas, situación que puede limitar la visión integrada del proceso formativo (39), pues aunque los grados y/o especializaciones académicas son necesarias, como bien expone Waldow (40), esto no garantiza un trato humano, sino es a través de la sensibilidad, comportamiento y actitud demostrada en la convivencia diaria.

Es en el encuentro de subjetividades y saberes, que se tejen desde el ser, lo que permite establecer una relación amical-familiar entre docentes y estudiantes, el cual está influenciado por su contexto personal, académico, social, cultural y/o emocional (33) tal como se demuestra: *“P-Lyra trataba de ser amiga, me daba esa confianza de conversar con ella...”* (Centauro), *“Pasaba por un problema personal, que ni a mis padres se los había comentado, se lo dije a una profesora, porque veía su preocupación, ..., me calmó, me aconsejó y me iba preguntando cómo iba con el pasar de los días... Ya no hubo la necesidad de comentarle a mi mamá, ella en ese momento cumplió ese papel...”* (Piscis)

Triangulando con los discursos del docente, se evidencia reciprocidad: *“Yo podría ser su mamá... he querido que ellas aprendan de las experiencias que he tenido, y que quisiera que no pasaran... en ese conversar me tenían confianza, me encariñaba con ellas... les comparto, mi experiencia de estudiante, de docente, de mamá ...”* (P-Apus), *“Han sido relaciones muy buenas, porque no solamente desarrollábamos actividades académicas, sino, había un entorno amical, personal, de conocernos, establecer lazos, ..., de tal manera que el estudiante se vuelve un amigo, más allá de un estudiante-profesor”*. Añade también *“el amor y amistad que uno entabló, se vuelven como hijas ... son parte de nuestra familia, me preocupaba lo que les pasaba...”* (P-Auriga)

Concordando con Jiménez (41), el acto de enseñar está impregnado en un clima de amistad o familiaridad, donde el docente respeta los ritmos y modos de aprender de cada estudiante, inspire sueños y sonrisas, exalte lo mejor, potencie talentos, reconociendo la capacidad de comprender y tolerar, aprender junto a sus estudiantes.

Afirmamos que una práctica educativa de amorosa bondad se convierte en la esencia del cuidado, pues al saber quién es el estudiante, ayuda a que el docente intervenga, creando un escenario apropiado para enseñar cuidando, y este a su vez sea capaz de cuidar a otros.

En ese sentido y en base a la interactividad que se establece durante las relaciones pedagógicas, influye la actitud positiva que también pueda tener el estudiante.

3.2. Cualidades positivas del estudiante: seguridad, gratitud, respeto, responsabilidad, franqueza, motivado.

Durante la convivencia, las estudiantes destacaron ciertas cualidades que, por su parte, facilitaron la relación pedagógica: *“no soy conservadora, ni tímida, ni me cuesta expresarme, tampoco me gusta llevarme mal con las personas... Me reía, abrazaba a la profesora, para no tener conflictos y no sentirme tensa”* (Capricornio), *“Si la encontraba, me acercaba a saludarla, le preguntaba cómo estaba, el cariño también ha sido mutuo... El participar en clase, preguntar, aclarar mis dudas y así ganarme un lugar... Me puedan identificar como una estudiante que participa y obtiene buenas notas”* (Cetus)

Estos discursos reflejan que algunas estudiantes se mostraron participativas o cariñosas con el docente, y no mostraron temor para expresarse. Un estudiante atento, motivado para aprender, persistente, que mantenga la iniciativa favorece la interacción y su propio aprendizaje (42), para ello, debería desarrollar habilidades sociales que le permitan adaptarse a cualquier contexto, y solucionar posibles problemas asertivamente (43).

Sumado a estas cualidades, es necesario la práctica de valores que propicien la empatía, aprecien la diversidad, respeten a los demás, se comprometan socialmente y trabajen en equipo; permitiendo ser un estudiante prosocial (44). Algunos discursos destacan: *“He sido respetuosa con las docentes, eso me facilitó pasar el tiempo y convivir con ellas... es importante serlo dentro de los estudios o donde vayas”* (Andrómeda), *“He mostrado responsabilidad con los trabajos porque quería salir bien en el curso y así cumplir mis metas...”* (Centauro)

Si el estudiante participa en forma activa en las actividades que el docente propone, cumple con las tareas asignadas, prepara el material de clase con anterioridad, pregunta, indaga, analiza; es decir, es responsable, demuestra autogestionamiento de su aprendizaje (34). Estas actitudes manifestarían seguridad y capacidad social. Comprendiendo el contexto, algunas estudiantes, lo relacionan con su entorno familiar que le brindaba apoyo y confianza, por lo que también lo replicaba en su entorno académico. Otras estudiantes afirman que, a pesar de sentir miedo, lo enfrentaron y fueron responsables al dedicar la mayor parte de su tiempo a cumplir sus actividades académicas.

Por ello, más allá de la imposición académica, el modo de ser docente-estudiante facilita una auténtica relación de cuidado, basada en, como bien se ha resaltado, una práctica de amorosa bondad y ecuanimidad (22), donde ambos afronten las dificultades, desarrollen habilidades sociales-emocionales y valores, en busca de su autorrealización; potenciando las actitudes positivas y desafiando sus propios límites con el fin de trascender al desarrollo personal y social.

Otro aspecto que rescatan las estudiantes es la interacción que se da en los espacios pedagógicos.

IV. Espacios de coexistencia pedagógica

Docentes y estudiantes conviven y comparten tiempo en espacios de encuentros, como aulas, escenarios prácticos, o durante las sesiones de tutorías, siendo estos importantes para establecer hábitos de cuidado, potenciando el logro o fracaso de la relación pedagógica.

4.1. El aula y escenarios prácticos como oportunidad para ir más allá de lo cognitivo.

El aula es un espacio que se debe caracterizar por ser limpio y ventilado, contar con carpetas cómodas, entre otros recursos que influyen positivamente en el estado de ánimo. Tal como menciona Nightingale, el mejorar el entorno físico, es necesario para brindar cuidados de enfermería adecuados (45), lo cual debe ser considerado en los escenarios de aprendizaje, para poder convivir pedagógicamente en ecuanimidad.

En las aulas se emplearon estrategias metodológicas diversas en la que se destacan a la conferencia, caracterizada generalmente por mantener una relación vertical, siendo el docente quien imparte activamente el conocimiento y el estudiante quien lo recibe pasivamente: *“En el aula es poca la relación que existe con la docente, porque solo se dedica a dictar, no existía esa interacción... o a veces ni ellas se entienden porque mucha teoría colocaban a sus diapositivas, eso hacía que el estudiante se duerma”* (Andrómeda).

El tipo de estrategia metodológica que aplique el docente, depende del paradigma pedagógico que domine, pues al estar ubicados en el polo tradicional de la docencia, realizando clases centradas en los contenidos y en la profunda comprensión de estos (21), limitan la enseñanza, la innovación y la solución de problemas.

Muchas veces la rutina expositiva resulta tediosa para el estudiante y, por ende, no favorece la comprensión del contenido ni se establece la confianza para absolver dudas simples o complicadas, tal como lo refiere: *“Las exposiciones de las docentes eran superficiales, sentía que debían resolver dudas un poco más complicadas o relacionadas a la especialidad, más que de manera general...”* (Hydra)

Siendo profesionales con experticia en el área y en la docencia, causa extrañeza que la estudiante perciba que abordan la temática superficialmente. Para ello, es importante que desarrollen el contenido a partir de situaciones reales y adaptarlo a diversas metodologías, motivando el conflicto cognitivo, absolviendo sus dudas, retroalimentando el proceso para evaluar si el contenido fue captado por el estudiante y así propiciar aprendizajes significativos (21,42).

Además, desde el punto de vista de los estudiantes, aplicar metodologías como: simposium, técnicas coloquiales, rejillas, entre otras, no han permitido superar sus expectativas: *“Muchas veces durante el ciclo nosotras hemos dado las clases cuando hacíamos simposios, técnicas coloquiales..., y la verdad no me parecía una buena metodología, porque yo no puedo enseñarle a alguien algo que no sé, lo que solamente he leído e investigado una vez, y no he tenido nada de práctica en eso, eso hacía que leyera mis diapositivas o un papel, y las demás me escuchan, pero de nada servía si nos les contaba alguna experiencia que haya tenido o el poder aclarar sus dudas... eso hace que memorices, y en los exámenes no me acordaba de algunos puntos...”* (Capricornio), *“En las exposiciones grupales, mis compañeras no le daban importancia necesaria, por eso no las hacíamos como debían ser...”* (Hydra)

Las metodologías mencionadas son de acción participativa vinculadas a posicionamientos sociocríticos; sin embargo, fueron desarrolladas a manera de exposición-diálogo, por lo que el estudiante no le tomó la importancia necesaria. Ante ello, este debe comprometerse a revisar previamente la temática, para ejecutar y participar activamente. Por otra parte, para no caer en la monotonía ni el uso de la memoria a corto plazo, consideramos debería existir flexibilidad en el sílabo, tal que le permita al estudiante explotar su creatividad y adueñarse de su aprendizaje, siendo el docente quien refuerza las ideas con sus experiencias previas.

El docente reconoce que el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje; sin embargo, no logra que el estudiante lo perciba de esa manera: *“El*

mismo estudiante es quien debe construir su conocimiento, ya no son ponencias de las docentes, nosotras estamos para reforzar... Aunque siento que tenemos que cambiar y mejorar las metodologías” (P-Sagitta), “En aulas, la interacción era más fluida, en el sentido que se podía intervenir en la discusión de casos, tareas, buscamos la horizontalidad, es decir que la estudiante tiene sus conocimientos producto de la investigación, de la revisión bibliográfica, pero donde el docente va un poco más por la experiencia del trabajo en sí, haber manejado esos casos en otros escenarios” (P-Casiopea)

Coincidimos que los estudiantes deben ser parte de la construcción de su conocimiento, pero junto con el docente, deben desarrollar y aplicar metodologías de manera creativa y apropiada para cada temática. Por ejemplo, una estudiante hace referencia al simposio y técnica coloquial, como metodologías en la que solo se exponía y no daba lugar al debate, y el docente no participaba o complementaba, por lo que es necesario se desarrolle a cabalidad estas técnicas activas que tienen naturaleza participativa.

Otros discursos reflejan que las estudiantes perciben que las metodologías utilizadas eran motivadoras: *“Las profesoras no dejaban mucha tarea, la mayoría de veces se hacían los trabajos grupales en el aula... Las dinámicas como motivación para la exposición, el dar premios por participar, motivaba a querer escucharlas e incluso me liberaba del estrés” (Capricornio), “Estar más tiempo en la universidad implicó mayor convivencia con las docentes, incluso con los trabajos grupales, demandaba tiempo para poder convivir con las demás chicas del salón” (Carina)*

Si bien, los trabajos grupales favorecen la proxémica, el premiar la participación de las estudiantes, como un incentivo durante la dinámica, o el simple hecho de explicarles empleando herramientas verbales y no verbales motivan aún más la interacción (21). El tipo de enseñanza está relacionado con el tipo de aprendizaje que adopte el estudiante, desde el lógico hasta el crítico; centrándonos en este último, Ennis, citado por Bezanilla (46), lo define como un proceso cognitivo complejo donde la persona puede decidir, creer o hacer algo de forma reflexiva, razonable y evaluativa.

En aula, algunos docentes creaban condiciones para desarrollar el pensamiento crítico: *“P-Auriga siempre preguntaba el por qué, y siento que las metodologías deben ser así, el porqué de cada cosa..., se volvía más interesante el estudio, me gustaba*

eso, porque hacía que yo aprenda y lo recuerde” (Andrómeda), “P-Casiopea, te preguntaba bastante, para que cada una dé su aporte, nos preguntaba el porqué de cada cosa, empleaba diferentes metodologías y se lograba captar lo que quería explicar” (Sextans)

Se evidencia que a las estudiantes les favorece que las docentes cuestionen sus argumentos, fomentando así un aprendizaje crítico, el cual busca no solo cuestionar, sino analizar, argumentar, evaluar, tomar decisiones y actuar (46); siendo útil para elaborar los planes de cuidado con su respectivo fundamento científico, esperando ser complementados en práctica.

La acumulación de conocimientos adquiridos, transmitidos y compartidos a través del entendimiento, forman parte del patrón de conocimiento empírico (47). Si bien, las metodologías y aprendizajes empleados fortalecen el saber conocer, aún se requiere complementar los otros saberes en busca de un aprendizaje integral, pues se está formando futuros profesionales competentes, con alto grado de sensibilidad frente a la realidad, por ello, otro de los escenarios donde conviven docentes y estudiantes de enfermería, son las instituciones de salud y/o educativas que permiten potenciar sus competencias.

Como se plantea en párrafos anteriores, la convivencia pedagógica implica una relación auténtica de cuidado y confianza, donde los escenarios prácticos resultan ser el lugar idóneo para fortalecer las habilidades y actitudes imprescindibles para que los y las estudiantes integren el significado de cuidar como una experiencia basada en las relaciones humanas (29).

No obstante, clásicamente, este escenario se ha caracterizado por aplicar lo aprendido teóricamente: *“En las prácticas estamos ahí, evaluamos a las personas, identificando alguna alteración, eso permitía afianzar el conocimiento dado en aula” (P-Casiopea), “Antes de ingresar al campo, estábamos en un consultorio y la profesora nos hacía preguntas sobre el tema, para luego pasar a la práctica... nos motivaba al realizar los procedimientos, y siempre recalcaba que aún estábamos aprendiendo...” (Lupus)*

Es imprescindible que el docente fomente la lectura de los casos clínicos más comunes en su servicio, para que, complementado con lo desarrollado en clase, el estudiante esté preparado para actuar, bajo su orientación y guía en todo el proceso,

absolviendo sus dudas y trabajando en sus oportunidades de mejora. Valerio (42) y Villarroel (21), coinciden que debe existir vinculación teórica-práctica, es decir, aplicar el conocimiento científico, logrando aprendizajes significativos.

Incluso, consideran este espacio como oportunidad para interactuar y conocer a los docentes: *“En la práctica conoces qué hace el docente, cómo es, conoces un poco más su personalidad... como somos cinco en el grupo, la profesora te prestaba mayor atención...”* (Capricornio), *“Una profesora contratada durante práctica estaba todo el tiempo con nosotras, explicándonos, y al pendiente, nos preguntaba ¿Cómo nos sentíamos con el curso? ¿Por alguna duda? Si teníamos alguna preocupación en casa, y ella lo veía reflejado en el desempeño ¿Cómo estamos llevando nuestra vida?”* (Fénix)

La convivencia en el entorno práctico maximiza el aprendizaje crítico-reflexivo y significativo del estudiante, acercándolo a la realidad sanitaria. En esta investigación, el docente tutor de práctica trabaja con un grupo reducido en comparación al número total de estudiantes en aula, quienes además de afianzar el conocimiento y habilidades técnicas, establecen relaciones interpersonales basadas en el trabajo en equipo, respeto, confianza y comprensión (48); logrando crear un vínculo personal. Esto es afirmado por: *“Mi relación mayormente ha sido de tipo académica, pero en la práctica clínica como éramos un grupo más pequeño me permitía que me contaran los problemas que pudieran tener, de su vida académica o personal, porque eso nos acerca, eso es la parte humana ... lo que no me permitía hacer en aula, porque son muchos los contenidos en el sílabo y la presión de cumplirlos al 100%, eso prácticamente no me deja tiempo para interactuar un poco más con las estudiantes”* (P-Sagitta), *“Los aspectos personales dentro de las horas académicas eran imposibles, porque faltaba tiempo para las clases; pero en práctica, hacíamos reuniones con pequeños grupos, podíamos conversar un momento”* (P-Auriga)

Abordar todos los aspectos del ser, implica disposición y tiempo por ambas partes, los discursos evidencian que se prioriza culminar con el contenido teórico plasmado en el sílabo, mientras que los aspectos personales podrían tratarse durante la práctica. Montesdeoca et al. (48), encontraron que se dificulta la relación simétrica entre docentes y estudiantes, debido a las altas cargas de trabajo.

Ante esta situación, se requiere que el docente, revise los contenidos y seleccione priorizando aquellos indispensables que generan aprendizajes significativos, no solo en lo referido a lo cognitivo y procedimental, sino también a lo actitudinal para generar un ambiente que favorezca la libertad de pensamiento, decisión y expresión.

Una de las desventajas en los escenarios de práctica, es la limitada posibilidad de no poder rotar con todas las docentes, porque significa no llegar a conocerlas completamente e incluso que el conocimiento impartido sea distinto: *“No me gusta que separen por grupos, porque el conocimiento que brinda cada docente es diferente”* (Pegaso), *“... sería bonito rotar con todas, porque cada una te va a enseñar algo nuevo, dejan algo en ti, algo positivo o quizá no...”* (Ara)

Si en una misma asignatura hay varios grupos de estudiantes con profesores diferentes y no se realiza un trabajo de coordinación entre ellos, el estudiante recibirá una docencia diferente en cuanto a contenidos, metodologías de enseñanza, criterios de evaluación (28).

Pese a las limitaciones de tiempo que no permiten rotar con todas las docentes, las estudiantes consideran que este espacio es constructivo, al permitir potenciar su arte: *“Me gusta el arte y en práctica nos dio la libertad de mejorar las áreas de trabajo... me motivaba a dar lo mejor de mí e incluso me quedaba más tiempo”* (Pegaso), *“Ese ciclo fue constructivo, aparte del conocimiento, las profesoras me motivaban a ejercer mi liderazgo...”* (Ara)

El arte es el inicio del patrón de conocimiento estético, aunque solo dos estudiantes lo mencionan, hace pensar que existieron tenues intentos por potenciarlo, al evitar rutinizar e innovando cambios autoiniciados. En conjunto, este patrón, está marcado por el descubrimiento infinito que puede transformar al ser y la manera de ver las cosas (47). Además, este tipo de educación permite gestionar los conflictos que se suscitan durante la convivencia, tal como expone una docente: *“Enseñarle que el conflicto se va a dar de todas maneras, pero la estudiante en gerencia aprende a afrontarlos”* (P-Columba)

Gestionar los conflictos requieren del desarrollo de competencias relacionales; entendiéndolo como parte sustancial de la vida cotidiana, autorregulando los propios

sentimientos con actitudes positivas, desarrollando habilidades interpersonales y emplear la negociación y conciliación para resolverlos (18).

Las investigadoras consideran que este escenario se tornó en un ambiente personal, permitiendo a las docentes cultivar la sensibilidad hacia ellas y hacia sus estudiantes, preocupándose por conocerlas y potenciar sus competencias estéticas.

Otro escenario propicio para la convivencialidad son los espacios de tutoría que pueden darse dentro y/o fuera de los escenarios académicos.

4.2. La tutoría dentro de los espacios y tiempos académicos

La tutoría permite acompañar al estudiante durante su proceso formativo, para valorar el logro de sus competencias por año y las del egreso, además de su bienestar. Esta se realiza mediante dos modalidades: académica y tutoría personal (49).

La tutoría académica está referida a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, trabajos personales o grupales; tal como se devela a continuación: *“Brindaba tutoría académica cuando las guiábamos durante las exposiciones, cuando dábamos sugerencias de los trabajos al término de la clase o en los cubículos”* (P-Auriga), *“Rescato la tutoría con P-Columba, demoró 30 min con cada una, recuerdo que fue en un servicio del C.S, tuve bastante privacidad ... habló conmigo, me sentó, me dijo que le cuente algún problema que tenga, en qué me podía ayudar, pero no tan a profundidad mi vida personal, solo cómo me sentía en el curso...”* (Capricornio)

Mientras que algunas estudiantes consideran la tutoría académica como un espacio propicio, otros, sin embargo, la perciben como actividad rutinaria y mecanizada desarrollada por las docentes. *“No me parece que las tutorías estén bien, porque siento que les importa más llenar un formato, que preocuparse por otros aspectos... Ellas llamaban tutoría a las preguntas que les hacíamos sobre nuestras dudas académicas y lo que ellas respondían...”* (Lince)

Ante ello, algunas estudiantes sugieren que en la tutoría se aborden aspectos referidos a los resultados de las evaluaciones: *“...las docentes deben preguntarse por qué salió mal en el examen, o por qué no participa en clase, conversemos...”* (Carina), *“... si colocan en el silabo horas para tutoría, emplear ese tiempo en conocernos más, conectarnos, entendernos, sería importante que evalúen cómo iniciamos, cómo*

terminamos, y así darse cuenta del cambio” (Lince). Reflexión que coincide con una docente: “Generalmente, realizo las tutorías al final de cada rotación, programándolas de 20 a 30 min por estudiante, pero reconozco que es muy tarde, porque quedan pendientes muchos aspectos por mejorar, por lo que considero debería darles un seguimiento desde el inicio...” (P-Columba)

Si bien, se registra en un formato de tutoría como evidencia para el docente, este se limita a abordar la problemática académica; postergando la indagación y/o profundización de aspectos personales. Se debe tomar en cuenta, que la tutoría inicia con la orientación del docente para subsanar las dificultades que pudiera presentar el estudiante, facilitando que este sea cada vez más autónomo (50).

Como autoras consideramos que, muy aparte de llenar el formato de tutoría, se debe evaluar continuamente el progreso o retroceso del estudiante. Esto guarda relación con las fases del proceso enfermero, donde el docente valora, diagnostica, planifica, ejecuta y evalúa las respuestas humanas del estudiante, promoviendo su participación y compromiso.

No solo se desarrolla la tutoría académica, sino la personal-social, las estudiantes recuerdan y narran gratamente sus experiencias positivas con algunas docentes: *“He creado una relación cercana con una docente, que me permitió expresar mis sentimientos, solía preguntarme ¿Qué está pasando en tu vida por lo que no estás aprendiendo? Tenía la facilidad de ver si no estábamos bien. Siempre está ahí, por si tenemos algún problema o necesitamos un consejo. Se puso en mis zapatos y me supo entender...” (Fénix), “En un ciclo anterior, estaba pasando por problemas personales bastante fuertes, y una profesora ¡notó! que pasaba por algo, conversé con ella y con mis padres en la universidad. No pensé que con la tutoría ella podía ayudarme hasta ese punto, se preocupó, tenía comunicación... Estoy muy agradecida con ella, por todo lo que hizo en ese momento” (Musca)*

Estas vivencias están relacionadas con la tutoría personal, en la cual se abordan problemas psicológicos, emocionales, afectivos y familiares que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje y a su desarrollo personal y profesional (50). Incluso, para una estudiante tuvo importancia que P-Lyra abordara temas espirituales: *“Me decía que rece, medite, piense, que trate ver lo que me conviene ... cuando hacía eso, me sentía muy bien” (Centauro)*. La docente fue capaz de conectar con el espíritu del

estudiante y a su vez promovió una conexión consigo misma, a través de la meditación, oración, pensamientos positivos; acciones que indican el intento de desarrollar el proceso Cáritas *“cultivo de las propias prácticas espirituales y transpersonales...”* (22).

Además, si el estudiante atravesó por un problema complejo, las docentes los derivaron con profesionales idóneos que laboraban en la universidad o instituciones correspondientes: *“Si era un tema de salud, les decía contacte con un conocido, que vas de parte mía que te haga una evaluación”* (P-Casiopea), *“Algunas veces he conversado por teléfono con sus padres... o incluso las he conectado con un profesional indicado de mi trabajo, para que las ayudara a superar el problema que estaban pasando y pasado los meses veía si su ayuda fue efectiva”* (P-Auriga)

Para ello, el docente tutor debe ser una persona abierta, flexible, comprensiva, con capacidad autocrítica, receptiva a las inquietudes del estudiante (29). Asumir el rol de tutor, significa identificar precozmente problemas académicos y personales, dialogando con el estudiante, descubriendo su ser, planteando en conjunto estrategias que permitan solucionarlos. El hecho de “estar con”, nos sitúa en el paradigma transformador de enfermería (45), el cual permite establecer relaciones transpersonales y constructivas entre docentes y estudiantes.

Consideramos se promueve con mayor énfasis la dimensión racional-técnica, y en menor magnitud la socio-ética-espiritual; resultando desafiante integrar los niveles de conciencia y multidimensionalidad del ser, donde se logra una visión holística en la pedagogía a través de las interacciones, saberes y experiencias de las personas (51).

Por último, los estudiantes aparte de las relaciones establecidas en aula e instituciones de salud, interactúan con toda la comunidad universitaria.

4.3. Actividades cocurriculares como escenario que facilitan la convivencia pedagógica

La universidad es un espacio donde se establecen relaciones de convivencia y cuya misión es formar integralmente a cada estudiante, permitiéndoles prosperar a nivel profesional y personal con capacidad para comprender y transformar el mundo (25).

Para ello, el docente es guía y facilitador para que el estudiante interactúe con el contexto artístico-cultural o científico, y no se mantenga en una zona de confort, sino que comparta sus habilidades con toda la comunidad universitaria. Carina sugiere: *“...las profesoras deberían ponerse de acuerdo, para no verlas solo en clase, aunque no teníamos tiempo porque los cursos eran muy sobrecargados... pero verlas en otras actividades o proyectos, algo que encuentre yo en común con ella, por ejemplo, en las danzas, verlas participar en ese tipo de actividades, me permitiría relacionarme más con ellas”*.

Mientras que una docente opina en relación con la estructura curricular en enfermería. *“... El currículo es muy cerrado, no le permite al estudiante participar de actividades culturales que les formen en el ser... por ejemplo, cultura, teatro, danza, exposición de pintura, música... porque como personas y enfermeras necesitamos tener sensibilidad humana... pues no puedo serlo, si no sé lo que es o si solemos ser indiferentes...”* (P-Apus)

Si bien en el currículo de enfermería se integra la danza como curso electivo, las estudiantes no sienten que esto les permita descubrir o potenciar su arte, ni compartir sus aprendizajes en actividades universitarias por la limitante del tiempo y el acaparamiento del contenido teórico-práctico.

Se siente la necesidad de querer que vaya más allá del currículo, y esto como bien menciona la docente motivará y favorecerá la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje, el fortalecimiento de su vínculo con la comunidad y propiciar el desarrollo de competencias interpersonales, donde el docente también se involucre y así ambos desarrollen habilidades artísticas, comunicativas y creativas.

Centauro alude que participar de actividades extracurriculares y compartir su experiencia con toda el aula fue satisfactorio: *“P-Lyra dio a conocer en clase que formaba parte de un voluntariado fuera de la universidad, aunque me demandaba tiempo extra, me organizaba, y eso me motivó a continuar con ello, fue algo bonito”*.

El voluntariado es parte de esas actividades donde el estudiante establece contacto con la sociedad y realidad, y el docente al reconocer dicha labor extra, los motiva a seguir adelante y ser modelo para sus compañeros; de eso trata el convivir, conocer a la otra persona en situaciones singulares y particulares (52).

Entre otro de los patrones de conocimiento que se intenta desarrollar en la universidad, es el socio-político. White adiciona, este patrón, considerando como contexto donde enfermería participa estableciendo relaciones y para ello requiere habilidades de comunicación, movilización y liderazgo (53).

Uno de los docentes menciona la necesidad de inculcar este tipo de conocimiento a las estudiantes de enfermería. *“Los docentes no queremos involucrar temas de política en el aula, consideramos sería una pérdida de tiempo, pero no es así... nosotras como miembros de una sociedad debemos defender nuestra postura política, nuestros derechos, asumir ese liderazgo..., me gustaría que mis estudiantes contrasten mi posición ... me debatan, ahí es donde se les va formando”* (P-Apus)

Triangulando los discursos, una estudiante resalta la actitud de P-Apus: *“Ella tenía otra perspectiva, decía que teníamos que hacer valer nuestros derechos, nos apoyaba, incentivaba para hacerlos respetar”* (Centauro)

El incentivar a que los estudiantes, desde su formación, tengan voz y luchen por sus derechos, implica que también lo harán al ser profesionales y velen por el respeto de los derechos de las personas de cuidado. Para ello, es importante que fortalezcan sus valores durante su etapa universitaria y cuestionen ciertas injusticias, empleando técnicas de escucha, observación y diálogo (40).

La universidad no se limita a la formación cognitiva ni práctica de los estudiantes, sino forma futuros líderes que se involucren con su entorno social-político, de tal manera que, tanto docentes y estudiantes, ejerzan la abogacía como una estrategia para participar, analizar, diseñar y evaluar políticas públicas desde la perspectiva enfermera, aspectos que están descritos y amparados por la ley del trabajo de la enfermera (o) N° 27669 (54), con la finalidad de promover la salud de las personas, transformar positivamente la realidad y así generar mayor impacto social.

Se ha evidenciado que existen diversos espacios de coexistencia pedagógica, en los cuales se visibiliza al estudiante como un ser académico, donde el cuidado suele ser fraccionado, pues en aula se intenta interactuar, pero el estudiante lo siente meramente cognitivo; a diferencia de práctica y tutoría, donde se tornan en espacios para conocerlos mejor; finalmente, expresan la necesidad de convivir con su entorno universitario a través del involucramiento artístico, social y político

CONSIDERACIONES FINALES

Queda evidente en este estudio que, durante la convivencia, se establecieron relaciones pedagógicas entre docente-estudiante caracterizadas por:

- Una comunicación influenciada por componentes verbales como el tono de voz exigente, y no verbales como la expresión facial seria o una postura que evidenciara cansancio; o por el contrario, un tono de voz entusiasmado, apacible, poseer capacidad de escucha-diálogo, contacto visual que demostrara interés. Además, el uso de medios virtuales como reto para fortalecer las relaciones pedagógicas.
- Un modo de ser imponente del docente, el cuestionamiento excesivo, escaso compromiso e incluso el propio carácter introvertido del estudiante, desmotivaron y limitaron la interacción pedagógica.
- Un modo de ser carismático, accesible, amable y transparente del docente, facilitaron el acercamiento y motivación del estudiante. Por su parte, que éste sea participativo y la practique de valores permitió establecer una relación académica y/o personal, basada en el respeto y confianza.
- Promover la dimensión racional, al privilegiar el desarrollo de las actividades académicas de manera expositiva o a través de trabajos grupales; fortalecer la sensibilidad y cuidado del estudiante en los escenarios prácticos, y potenciar ligeramente las dimensiones socio-ético-espiritual, pues en la tutoría se abordaban temas personales-sociales, y existía poca participación en las actividades culturales o políticas.

RECOMENDACIONES

Los resultados de la investigación sirvan de reflexión para los docentes y estudiantes de la escuela de enfermería en estudio, a fin de encontrar el equilibrio, y se logre una relación auténtica de cuidado y confianza, por lo que se recomienda:

- A la directora de escuela de enfermería, brindar capacitaciones relacionadas a las metodologías empleadas en la pedagogía, inclusive fomentar el estudio del coaching en las docentes.
- A las docentes de enfermería de la escuela en estudio, fortalecer las metodologías de acción participativa que potencia la creatividad del estudiante, mejorar la modulación de voz, gestos, desenvolvimiento y su modo-ser con el estudiante en los diferentes escenarios y tiempos académicos.
- Además, para ambos actores educativos, desarrollar tanto la tutoría académica como la personal-social en un espacio que garantice la privacidad, y se tome el tiempo necesario que necesite el estudiante, evaluando el proceso a lo largo del ciclo y la mejora que pueda adoptar.
- A los estudiantes de enfermería, ser agentes activos durante la convivencia pedagógica, desarrollen cursos extracurriculares que potencien sus habilidades sociales, se comprometan con el desarrollo y transformación social.
- A la decana de enfermería, articular con las distintas escuelas o facultades profesionales para fomentar la interacción de sus estudiantes, propiciando el debate, la expresión de sus ideales políticos, arte e incentivando el desarrollo de uno mismo y su entorno.

REFERENCIAS

1. Dorin M, Machuca J. Una revisión de la educación universitaria en Norteamérica y Sudamérica. INTERFASES [Internet]. 2017 [citado 18 de abril de 2020];10(1):123-34. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6230451.pdf>
2. Castillo I, Flores L, Miranda G. Hacia una Universidad de convivencia saludable: Percepción de un grupo de estudiantes de bachillerato del Centro de Investigación y Docencia en Educación. Rev Electrónica Educ [Internet]. 2017 [citado 15 de abril de 2020];21(1):1-23. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v21n1/1409-4258-ree-21-01-00397.pdf>
3. Londoño G. La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. Itiner Educ [Internet]. 2015 [citado 18 de abril de 2020];29(66):47-85. Disponible en: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2214>
4. Vergara G, Cuentas H. Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. Opción [Internet]. 2017 [citado 22 de abril de 2020];6(1):914-34. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20777/20657>
5. Perú, Congreso de la República. Ley Universitaria 30220, 9 de julio de 2014 [Internet]. El Peruano [EP], 12914 p. 527211-33. Disponible en: <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
6. García E, García A, Reyes J. Relación maestro alumno y sus implicancias en el aprendizaje. Ra Ximhai [Internet]. 2014 [citado 22 de abril de 2020];10(5):279-90. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
7. Cashpa L. Develando ser enfermera docente asistencial. Chimbote-2017 [Internet] [Tesis pregrado]. [Perú]: Universidad Nacional del Santa; 2019 [citado 13 de abril de 2020]. Disponible en: <http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/UNS/3344/49006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
8. Hernández R, Mendoza C. Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. 6a ed. México: Mc Graw-Hill; 2018.
9. Díaz C. Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. Rev Gen Inf Doc [Internet]. 2018 [citado 22 de abril de 2020];28(1):119-42. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/60813/4564456547606/0>
10. Taborda J. Informe Belmont. Etices [Internet]. 2018 [citado 3 de agosto de 2019];10(1):5-16. Disponible en: <https://repository.ces.edu.co/bitstream/10946/5224/1/No.%201.pdf>

11. Sánchez M, Marco M, Belda A. La voz como instrumento clave en la competencia comunicativa del docente universitario. Publicaciones [Internet]. 2019 [citado 11 de abril de 2021];49(1):93-111. Disponible en: <https://roderic.uv.es/handle/10550/74121>
12. Botella M, Esteve J. Voz del docente como herramienta principal de comunicación en el aula [Internet]. XIV Jornada de redes de investigación en docencia universitaria [Universidad de Alicante]; 2016 [citado 7 de abril de 2021]. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/58463/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE_022.pdf
13. Cantillo M. El uso del lenguaje no verbal en la comunicación docente universitaria, implicaciones y efectos en la eficacia comunicativa [Internet] [Tesis doctoral]. [España]: Universidad de Alicante; 2014 [citado 13 de abril de 2021]. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/46195/1/tesis_martha_graciela_cantillo_sanabria.pdf
14. Castro R. Comunicación no verbal y estilos docentes en la Universidad César Vallejo. ESPERGESIA Rev Lit Investig [Internet]. 2016 [citado 12 de abril de 2021];3(1):58-74. Disponible en: <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ESPERGESIA/article/view/1310>
15. Walker V. El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. Educ Leng Soc [Internet]. 2017 [citado 18 de abril de 2021];14(14):1-35. Disponible en: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2219/2216>
16. Martínez J. La función educativa del docente universitario: su redimensionamiento en la transformación de la universidad cubana. Dialnet [Internet]. 2017 [citado 7 de abril de 2021];856-65. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7210660>
17. Pérez R. La exposición oral, un método de aprendizaje e integración [Internet] [Tesis de especialización]. [Argentina]: Universidad de Buenos Aires; 2013 [citado 12 de abril de 2021]. Disponible en: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/econ/collection/tpos/document/1502-0990_PerezChaconR
18. Rodríguez A, Sánchez Y. Competencias docentes: su impacto en el proceso formativo. Rev Digit Univ [Internet]. 2019 [citado 12 de abril de 2021];20(3):1-10. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/2019v20n3/competencias-docentes-su-impacto-en-el-proceso-formativo/>
19. González E. La universidad del siglo XXI [Internet] [Tesis de especialización]. [Cuenca]: Universidad del Azuay; 2020 [citado 10 de abril de 2021]. Disponible en: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/10090/1/15720.pdf>
20. Naranjo A. La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. Rev Pensam Académico [Internet]. 2019

- [citado 12 de abril de 2021];2(1):82-100. Disponible en: <http://www.revistapensamientoacademico.cl/index.php/Repeac2/article/view/39>
21. Villarroel V, Bruna D. Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Form Univ* [Internet]. 2017 [citado 13 de abril de 2021];10(4):75-96. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=en
 22. Watson J. *Nursing: The Philosophy and Science of Caring*. Revised edition. Boulder: University Press of Colorado; 2008.
 23. Gisbert M, González J, Esteve F. Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Rev Interuniv Investig En Tecnol Educ* [Internet]. 2016 [citado 14 de abril de 2021];(0):74-83. Disponible en: <https://revistas.um.es/riite/article/view/257631>
 24. Barón M, Duque Á, Mendoza F, Quintero W. Redes sociales y relaciones digitales, una comunicación que supera el cara a cara. *Rev Int Pedagog E Innov Educ* [Internet]. 2021 [citado 14 de abril de 2021];1(1):123-47. Disponible en: <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/29/24>
 25. Diosdado A. Relevancia de las voces docentes en la construcción ética de convivencialidad en la escuela como espacio para la interculturalidad. *Ra Ximhai* [Internet]. 2015 [citado 13 de abril de 2020];11(1):187-208. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401010.pdf>
 26. Romero M. Actitudes negativas docentes que impiden propiciar la paz en la escuela. *Ra Ximhai* [Internet]. 2016 [citado 15 de abril de 2021];12(3):365-81. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811026.pdf>
 27. Castillo S, Bacigalupo J, García G, Lorca A, Aspée P, Gortari P. Necesidades de docentes y estudiantes para humanizar la formación de enfermería. *Cienc Enferm* [Internet]. 2020 [citado 2 de abril de 2021];26(2):1-13. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0717-95532020000100202&lng=es&nrm=iso&tlng=en
 28. Tabera M, Álvarez M, Hernando M, Rubio M. Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Rev Complut Educ* [Internet]. 2015 [citado 16 de abril de 2021];26(2):275-93. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43028>
 29. Nebot C. La experiencia y vivencia del aprendizaje clínico en el Grado en Enfermería. Estrategia para la mejora de la calidad docente [Internet] [Tesis doctoral]. [Catalunya]: Universitat de Barcelona; 2017 [citado 30 de marzo de 2021]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/405387>
 30. Seelbach G. *Teorías de la personalidad* [Internet]. 1a ed. México: Red Tercer Milenio; 2012 [citado 23 de julio de 2021]. Disponible en:

http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/701/1/Teorias_de_la_personalidad.pdf

31. Moliní F, Sánchez D. Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *Rev Docencia Univ* [Internet]. 2019 [citado 16 de abril de 2021];17(1):211-27. Disponible en: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/123096/10702-47653-2-PB.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
32. Cardona J. Procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad: perspectiva de los estudiantes. *Rastros Rostros* [Internet]. 2016 [citado 17 de abril de 2021];18(33):51-60. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515608>
33. Hernández F. Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes [Internet]. Universitat de Barcelona. Barcelona; 2011 [citado 22 de abril de 2020]. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf
34. Arias M, Arias E, Arias J, Ortiz M, Garza G. Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Atlante Cuad Educ Desarro* [Internet]. 2018 [citado 14 de abril de 2021]; Disponible en: https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html?fb_comment_id=1835936403133280_2960930213967221
35. Escobar M. Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat Rev Tecnol Soc* [Internet]. 2015 [citado 21 de abril de 2020];5(8):1-9. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4990/499051499006.pdf>
36. Alonso P. El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educ Pesqui* [Internet]. 2019 [citado 17 de abril de 2021];45(e196029):1-22. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022019000100560&lng=en&nrm=iso&tlng=es
37. Herrera L, Perandones T. Felicidad subjetiva, sentido del humor y personalidad en la docencia. *Rev INFAD Psicol* [Internet]. 2017 [citado 18 de abril de 2021];3(1):401-10. Disponible en: <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1008>
38. Moya A. Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente? *Foro Educ* [Internet]. 2019 [citado 4 de julio de 2021];17(27):271-87. Disponible en: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/657>
39. García M, Varela H, Espíndola A. Las formas del trabajo docente metodológico en el contexto actual de la educación superior. *Humanidades Médicas* [Internet]. 2019 [citado 4 de julio de 2021];19(3):607-36. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1727-81202019000300607&lng=es&nrm=iso&tlng=en

40. Waldow V. Enseñanza de enfermería centrada en el cuidado. Aquichan [Internet]. 2009 [citado 12 de mayo de 2021];9(3):246-56. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/741/74112147005.pdf>
41. Jiménez M. Gerencia Académica de la Pedagogía del Amor. Rev Sci [Internet]. 2016 [citado 18 de abril de 2021];1(1):267-76. Disponible en: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/20
42. Valerio G, Rodríguez M. Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. Innov Educ [Internet]. 2017 [citado 17 de abril de 2021];17(74):109-24. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00109.pdf>
43. Sánchez A. Percepciones de docentes sobre la Educación Humanista y sus dimensiones. Rev Educ Hekademos [Internet]. 2015 [citado 24 de junio de 2020];17(8):7-22. Disponible en: <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/17/01.pdf>
44. Secretaría Nacional de la Juventud. Unidad II: Gestión de emociones. 2020.
45. Alligood M, Marriner A, Rodríguez M. Nursing Theorists and Their Work. Elsevier Health Sciences; 2017.
46. Bezanilla M, Poblete M, Fernández D, Arranz S, Campo L. El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Estud Pedagógicos [Internet]. 2018 [citado 19 de abril de 2021];44(1):89-113. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
47. Escobar B, Sanhueza O. Patrones de conocimiento de Carper y expresión en el cuidado de enfermería. Enferm Cuid Humaniz [Internet]. 2018 [citado 12 de julio de 2020];7(1):27-42. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2393-66062018000100027&lng=es&nrm=iso&tlng=es
48. Montesdeoca D, Medina C, Nieves C. El proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante de Enfermería en el contexto de la práctica clínica. Opinión del alumnado. En VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; 2019 [citado 29 de mayo de 2021]. p. 69-76. Disponible en: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/58070/2/Proceso_ensenanza-aprendizaje_estudiante_Enfermeria.pdf
49. Verástegui M. Reglamento de tutoría [Internet]. Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; 2020 [citado 20 de julio de 2021]. Disponible en: http://www.unprg.edu.pe/univ/portal/documentos_s/RESOLUCION%20N%C2%BA%20014-2020-CF-FE.pdf
50. Caldera J, Carranza M, Jiménez A, Pérez I. Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. Rev Educ Super

- [Internet]. 2015 [citado 19 de abril de 2021];44(173):103-24. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000655>
51. Barrientos P. Modelo educativo y desafíos en la formación docente. Horiz Cienc [Internet]. 2018 [citado 19 de abril de 2020];8(15):175-91. Disponible en: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/download/275/289/>
 52. Mederos M. La convivencia entre los estudiantes universitarios: su atención desde el proyecto educativo de la carrera. Rev Iberoam Eval Educ [Internet]. 2016 [citado 26 de junio de 2020];7(1):141-59. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3395>
 53. Osorio J. Patrón de conocimiento socio-político en enfermería: reflexiones conceptuales. Rev Cuid [Internet]. 2016 [citado 10 de julio de 2020];7(2):1352-7. Disponible en: <https://revistacuidarte.udes.edu.co/index.php/cuidarte/article/view/319>
 54. Perú, Colegio de Enfermeros del Perú. Ley del Trabajo de la Enfermera (o) N° 27669, 15 de febrero de 2002 [Internet]. CONAREN p. 127-56. Disponible en: http://www.conaren.org.pe/documentos/ley_trabajo_enfermero_27669.pdf

ANEXOS

Anexo 1

“AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD”

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en la presente investigación titulada “Convivencialidad en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería de una universidad de Lambayeque. Ciclo académico 2019-II.”

Me han indicado también que tendré que responder una serie de preguntas y formar parte de dicho estudio y responder de manera sincera y veraz.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito sin mi consentimiento.

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto ocasione perjuicio alguno para mi persona.

Estoy convencido (a) que mis datos serán totalmente confidenciales y con fines de esta investigación.

Firma del Investigador

Firma del Entrevistado

Lambayeque,... de... 2020

Anexo 2

FORMATO PARA VALORAR LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Presentación: Estamos realizando una investigación que pretende caracterizar la convivencia en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería, para ello hemos elaborado una guía de entrevista semiestructurada para **docentes**, las cuales presentamos a usted como experto, a fin de evaluar la validez de contenido, agradeciendo por anticipado su colaboración.

Instrucciones: A continuación, le presentamos el problema, objetivo general, objeto de estudio, componentes esenciales del objeto de estudio, y aspectos a analizar que proponemos para concretarlo. Le solicitamos evalúe su pertinencia (SI/NO), claridad (SI/NO), consistencia (SI/NO), suficiencia (SI/NO) y plantee las sugerencias que considere conveniente.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL
¿Cómo es la convivencia en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería de una universidad de Lambayeque durante el ciclo académico 2019-II?	Caracterizar la convivencia en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería de una universidad de Lambayeque durante el ciclo académico 2019-II.

Objeto de estudio	Componentes esenciales del objeto de estudio	Enunciado o pregunta por cada componente del objeto de estudio	Pertinencia (SI/NO)	Claridad (SI/NO)	Consistencia (SI/NO)	Suficiencia (SI/NO)	Observaciones
Convivencialidad en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería: proceso que se da entre docente y estudiante basada en una relación	Auténtica relación de confianza	Relate cómo se relaciona con sus estudiantes en los escenarios y tiempos académicos.					
	Factores limitantes y facilitadores	Durante su experiencia docente, ¿qué factores le limitaron o facilitaron la convivencia con sus estudiantes?					

auténtica de cuidado y confianza, que permita equilibrar la dimensión racional-técnica con la socio-ética-espiritual, con ello autotransformarse y contribuir a la transformación del otro y del mundo.	Práctica de amorosa bondad y ecuanimidad	¿Qué valores le permitieron estabilizar factores perturbadores durante la convivencia pedagógica?					
	Apertura a los demás con sensibilidad	¿De qué manera sus sentimientos y pensamientos favorecieron aperturarse al estudiante, ser sensible e ir más allá de lo cognitivo?					
	Apoyador de la expresión de sentimientos	¿Cómo facilitó la expresión de emociones o sentimientos en sus estudiantes?					
	Atención a la unidad del ser	A través de las relaciones pedagógicas, ¿siente que brinda un cuidado a su estudiante o le enseña a autocuidarse?					

Nombres y apellidos del especialista

Firma



Anexo 3
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE ENFERMERIA



Guía de entrevista para docentes sobre la convivencialidad en las relaciones pedagógicas

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistado: _____

Seudónimo: _____

Presentación: Somos Karla Jiménez y Adriana Sosa, estudiantes del IX ciclo, y estamos realizando una investigación cuyo objetivo es caracterizar la convivencialidad en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería, para ello necesitamos de su colaboración en la respuesta a una serie de interrogantes, cabe resaltar que su testimonio será confidencial, empleado únicamente para fines de nuestra investigación; y en todo momento se mantendrá el anonimato.

Preguntas

1. Relate cómo se relaciona con sus estudiantes en los escenarios y tiempos académicos.
2. Durante su experiencia docente, ¿qué factores le limitaron o facilitaron la convivencia con sus estudiantes?
3. Si se presentó una situación difícil durante la convivencia con su estudiante, ¿de qué manera lo hizo participe de su propio aprendizaje, y atendió su necesidad sentida?
4. ¿Cómo facilitó la expresión de emociones en sus estudiantes?
5. ¿Cómo favoreció el desarrollo de la espiritualidad del estudiante?
6. A través de las relaciones pedagógicas, ¿siente que brinda un cuidado a su estudiante o le enseña a autocuidarse?

Gracias por su colaboración y recalamos la confidencialidad en cada una de sus
respuestas.



Anexo 3
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE ENFERMERIA



Guía de entrevista para estudiantes sobre la convivencialidad en las relaciones pedagógicas

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistado: _____

Seudónimo: _____

Presentación: Somos Karla Jiménez y Adriana Sosa, estudiantes del IX ciclo, y estamos realizando una investigación cuyo objetivo es caracterizar la convivencialidad en las relaciones pedagógicas docente-estudiante de enfermería, para ello necesitamos de su colaboración en la respuesta a una serie de interrogantes, cabe resaltar que su testimonio será confidencial, empleado únicamente para fines de nuestra investigación; y en todo momento se mantendrá el anonimato.

Preguntas

1. Relate cómo se relaciona con sus docentes en los escenarios y tiempos académicos.
2. ¿Qué factores le limitaron o facilitaron la convivencia con sus docentes?
3. Si se te presentó una situación difícil durante dicha convivencia, ¿de qué manera el docente te hizo participe de tu aprendizaje, y atendió tu necesidad sentida?
4. ¿Cómo el docente facilitó la expresión de tus emociones?
5. ¿Cómo favoreció el desarrollo de tu espiritualidad?
6. A través de las relaciones pedagógicas, ¿te sientes cuidado por tu docente y este te enseña a autocuidarte?

Gracias por su colaboración y recalcamos la confidencialidad en cada una de sus respuestas.

Anexo 4

MATRIZ DE UNIDADES DE SIGNIFICADO

N°	Pseudónimo	Discurso	Unidad de significado	Observación/Recomendación