

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



**De lo asistencial a lo educativo: Trayectoria  
formativa de docentes nóveles de enfermería**

Tesis para optar el grado académico de Maestro en  
Educación con mención en Gestión de la Educación que  
presenta:

*Bryan Robert Viñas Tarazona*

Asesor:

*Eugenia Natalia Cornejo Valdivia*

Lima, 2024

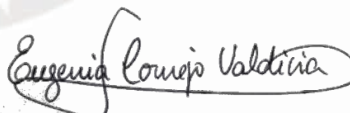
## Informe de Similitud

Yo, Eugenia Natalia Cornejo Valdivia, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado De lo asistencial a lo educativo: Trayectoria formativa de docentes noveles de enfermería, del autor Bryan Robert Viñas Tarazona dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 10/06/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis no advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 12 de junio del 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Cornejo Valdivia, Eugenia Natalia	
DNI: 41998325	Firma: 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0001-6420-0130">https://orcid.org/0000-0001-6420-0130</a>	

## DEDICATORIA

*Para Julia y Ruth, por sus amores que edifican.*



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios por concederme la vida, el conocimiento, las alegrías y las penas, en este largo camino de existencia. Agradecer su palabra: “(...) pero la ciencia hincha, el amor en cambio edifica. Si alguien cree conocer algo, aún no lo conoce como se debe” (I Corintios, 8,1-2), que me ha acompañado a lo largo de esta travesía y siempre me hace recordar que, más allá del conocimiento que uno puede obtener, es el amor, el que da sentido y propósito a todo y todos.

A mi familia, a la fe inquebrantable de mi madre Julia, a la fuerza inalcanzable de mi padre Roberto y a la calma silenciosa de mi hermano Fabricio, que me han dado siempre su apoyo de una y mil maneras; a la eterna memoria de mis tías, Violeta y Luisa.

A mi compañera de vida, Ruth, las eternas gracias porque con su infinita paciencia y constantes ánimos, logró ser mi soporte indispensable para que muchas veces no desfallezca.

A mi amigo Marco, viajero incansable, que siempre ha estado en estos pasos de la ciencia educativa, y fomentando el interés por la investigación. A mis amigos eternos Toto, Salas y Lobatón, que anduvieron pendientes de este proceso.

A la licenciada Giovana, por sus aportes a esta tesis, por abrirme las puertas del mundo asistencial, por su entusiasmo y nobleza.

A los maestros, un agradecimiento especial, a la Dra. Elizabeth Salcedo y al Dr. Alex Sánchez, los que desde un inicio me brindaron todo su apoyo para la elaboración de este trabajo con sus comentarios y observaciones puntillosas.

Por último, pero, no menos importante, un profundo y verdadero agradecimiento a mi asesora y guía, Eugenia Cornejo, por haber despejado mis constantes dudas,

errores y equivocaciones con rigurosidad, puntualidad y ánimo.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la trayectoria formativa de los docentes nóveles de enfermería de un instituto privado de Lima desde sus experiencias. Para ello, se plantearon los objetivos específicos de describir la experiencia de la formación inicial de estos docentes y explicar la experiencia de la formación continua. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo utilizando el método de corte fenomenológico, ya que se buscó comprender las vivencias y experiencias de los docentes desde su propia narrativa. Para recolectar información se emplearon biogramas y entrevistas a profundidad permitiendo abordar aspectos específicos de su trayectoria formativa. El análisis de los datos recopilados mostró que las experiencias de la formación inicial resultaron significativas, pues los docentes tendieron a replicar y mejorar en su labor docente lo aprendido en esta etapa. Sin embargo, el trabajo docente no se refleja ni está presente de manera significativa en la formación continua, ya que esta se ha centrado principalmente en el ámbito asistencial y no ha estado vinculada directamente al campo educativo. Finalmente, se concluyó que la formación inicial jugó un papel crucial en el desarrollo de la labor docente, ya que dicha formación proporcionó una base sólida para el ejercicio profesional. Sin embargo, la formación continua presentó limitaciones, al estar predominantemente orientada al ámbito asistencial, evidenciando una ausencia significativa de preparación pedagógica en estos profesionales.

*Palabras clave:* trayectoria formativa, docentes nóveles, formación inicial, formación continua.

## **ABSTRACT**

The aim of this research was to analyze the formative trajectory of novice nursing teachers at a private institution in Lima based on their experiences. To this end, the specific objectives were to describe the experience of initial teacher training and to explain the experience of continuous professional development. The study was conducted from a qualitative approach using the phenomenological method, as the aim was to understand the lived experiences of the teachers through their own narratives. Biograms and in-depth interviews were employed for data collection, which allowed for addressing specific aspects of their formative trajectory. The analysis of the collected data showed that the experiences of initial training were significant, as teachers tended to replicate and improve upon what they had learned during this stage in their teaching practice. However, teaching work is not reflected or significantly present in continuous professional development, as this has mainly focused on the healthcare field and has not been directly linked to the educational domain. Finally, it was concluded that initial training played a crucial role in the development of teaching practice, as it provided a solid foundation for professional practice. However, continuous professional development presented limitations, being predominantly oriented toward the healthcare sector, which highlighted a significant absence of pedagogical preparation in these professionals.

**Keywords:** formative trajectory, novice instructors, initial training, continuing education.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL.....	14
CAPÍTULO I: CONCEPTUALIZACIONES DE TRAYECTORIA, EXPERIENCIA Y FORMACIÓN EDUCATIVA.....	14
1. CONCEPTOS DE TRAYECTORIA.....	14
2. PERSPECTIVAS Y ENFOQUES DE ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS.....	15
2.1. Trayectoria escolar.....	17
2.2. Trayectoria académica.....	18
3. TRAYECTORIA FORMATIVA.....	19
4. EXPERIENCIA Y SUS SIGNIFICADOS.....	21
5. TIPOS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN.....	23
5.1. Educación formal.....	24
5.2. Educación no formal.....	24
5.3. Educación informal.....	25
5.4. Formación.....	26
5.4.1. Formación inicial.....	28
5.4.2. Formación continua.....	29
CAPÍTULO II: EL DOCENTE NOVEL DE ENFERMERÍA.....	32
1. ELECCIÓN Y MOTIVOS PARA SER DOCENTE.....	33
2. DESAFÍOS PARA EL DOCENTE NOVEL.....	35
3. EL ENFERMERO COMO DOCENTE.....	37
4. COMPETENCIAS DOCENTES EN ENFERMERÍA.....	39
CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL.....	41
1. RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICA.....	41
2. EL ROL VITAL DE LA ENFERMERÍA: CUIDADO INTEGRAL, EDUCACIÓN Y DESAFÍOS.....	45
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO.....	48
1. ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	48
2. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	50
3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO.....	51
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	53
5. CATEGORÍAS DE ESTUDIO.....	53
6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN.....	54

7. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES .....	56
8. PRINCIPIOS ÉTICOS .....	58
9. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	59
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	61
1. TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS DOCENTES NÓVELES.....	61
2. ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS .....	78
2.1. Experiencia de la formación inicial .....	78
2.2. Experiencia de la formación continua .....	83
2.3. Razones para ser docentes .....	85
2.4. Impacto de la formación en la labor docente .....	87
CONCLUSIONES .....	89
RECOMENDACIONES.....	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	92
APÉNDICES .....	102
APÉNDICE 1-BIOGRAMA .....	102
APÉNDICE 2-GUION DE ENTREVISTA .....	104



## INTRODUCCIÓN

Dentro de la educación técnica, es frecuente la incorporación de profesionales con alta especialización en sus respectivos campos, pero que no han recibido formación formal en pedagogía, como destacan Acevedo y Beltrán (2014) y Alvarado (2016). Esta incorporación plantea una tensión importante entre el saber disciplinar y las habilidades requeridas para una enseñanza efectiva (Souza et al., 2017; Ribeiro et al., 2022), generando desafíos tanto a nivel individual como institucional. A lo largo de esta investigación, se entenderá por docentes a aquellos profesionales que, sin contar con antecedentes formativos en el ámbito educativo ni con experiencia docente consolidada, asumen funciones de enseñanza, en particular en el área de enfermería (Alvarado, 2016; Sánchez y Huchim, 2015).

La formación en enfermería es clave para el desarrollo de los futuros profesionales de la salud, combinando conocimientos teóricos, habilidades prácticas y competencias interpersonales. Los docentes juegan un rol fundamental en este proceso, pero la experiencia de los docentes noveles, puede ser muy diferente a la de los más experimentados, tanto en su formación como en las estrategias pedagógicas que aplican. Ante esta realidad, surgió la necesidad de responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo perciben los docentes noveles de enfermería de un instituto privado de Lima su trayectoria formativa desde sus experiencias? La trayectoria formativa puede entenderse como el conjunto de procesos de aprendizaje y desarrollo que un individuo experimenta a lo largo de sus estudios como los desafíos y oportunidades dentro de contextos educativos.

La respuesta resultó crucial para identificar las fortalezas y limitaciones de su preparación, así como los factores que inciden en los primeros años de integración al rol docente.

La problemática adquiere especial relevancia en el contexto peruano, puesto que la alta rotación de docentes y la falta de formación didáctica específica afectan significativamente la estabilidad institucional y la calidad de la educación técnica (Alvarado, 2016 y De Arco y Suarez, 2018). En este sentido, la motivación central de este estudio radica en visibilizar las experiencias formativas adquiridas durante los años universitarios de los docentes nóveles de enfermería, así como contribuir a la comprensión de estas dinámicas en la transición entre el ámbito profesional asistencial al educativo. Esta situación, como señalan Sánchez (2020) y Marcelo (2002), plantea interrogantes fundamentales sobre cómo las trayectorias formativas, influyen en su práctica docente, destacando la comprensión y el abordaje de estas carencias desde una perspectiva integral.

En este sentido, este estudio resulta pertinente tanto a nivel nacional como internacional, ya que aporta elementos clave para comprender y fortalecer la formación de los docentes nóveles en entornos técnico-educativos. Las trayectorias formativas de los docentes nóveles, contribuyen al conocimiento sobre su integración y desempeño en estos entornos (Nicastro & Greco, 2012). Además, sus hallazgos proporcionaron insumos valiosos para comprender las necesidades específicas de estos docentes y permiten orientar el diseño de estrategias y programas de formación continua que articulen eficazmente las exigencias pedagógicas con su transición desde roles asistenciales, un aspecto señalado como crucial por Lozano (2016) y Vaillant (2013).

Para lograr lo mencionado líneas arriba se propuso un objetivo general que analizó la trayectoria formativa de los docentes nóveles de enfermería desde sus experiencias. Dicho propósito se desglosó en los siguientes objetivos específicos: describir la experiencia de la formación inicial y explicar la experiencia de la formación continua.

Este trabajo se vincula directamente con la línea de investigación “Formación y desarrollo profesional docente y directivo en el campo educativo” y al eje temático “Trayectoria, carrera e identidad docente-formador y directivos” porque aborda de manera integral los procesos de formación inicial y continua que moldean las competencias y prácticas pedagógicas de los educadores. Tales trayectorias

formativas permiten comprender cómo los docentes transitan desde su rol disciplinar hacia el ámbito educativo, enfrentando desafíos específicos en su profesionalización y en la labor docente.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, guiado por el método de corte fenomenológico, fundamentado en las aportaciones de Creswell y Guetterman (2019), con el propósito de captar de manera profunda y auténtica la subjetividad de las vivencias y experiencias de los docentes noveles de enfermería. El presente enfoque permitió explorar cómo estos docentes perciben y narran sus trayectorias formativas, haciendo énfasis en los significados que construyen a partir de sus experiencias tanto en su formación inicial como en la continua.

Para la recolección de datos, se emplearon biogramas y entrevistas a profundidad. Los primeros se utilizaron como instrumentos narrativos, ofrecieron una representación cronológica y estructurada de las experiencias formativas de los informantes lo que permitió identificar momentos significativos. Para las entrevistas a profundidad se construyó un guion que buscó la reflexión y la autoexploración, facilitaron la obtención de información rica y detallada sobre los desafíos, aprendizajes y transformaciones que los docentes han experimentado a lo largo de su trayectoria.

Esta combinación metodológica proporcionó una visión integral de las trayectorias formativas, no solo capturando los eventos objetivos de su recorrido profesional, sino también los factores emocionales, sociales y culturales que influyen en sus prácticas pedagógicas. Además, permitió identificar patrones comunes y variaciones individuales en las experiencias formativas, destacando las áreas de fortaleza y las limitaciones en su preparación pedagógica.

El análisis de los datos se centró en desentrañar los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias, y cómo estas han moldeado su enfoque hacia la enseñanza y su capacidad para afrontar las exigencias del rol docente. A través del uso de matrices y codificación abierta, se realizó un análisis individual y transversal de las trayectorias. Además, se trianguló la información para garantizar la validez de los hallazgos. De esta manera, el método de corte fenomenológico enriqueció la

comprensión de sus trayectorias, ya que permitió contextualizar los resultados dentro de las experiencias del entorno técnico-educativo en el que se desarrollan.

Entre los hallazgos principales, se destacó la importancia de la formación inicial, que proporcionó a estos docentes herramientas fundamentales para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante sus años universitarios. No obstante, se observó que la formación continua se centraba en el ámbito asistencial, lo que limitó el desarrollo de competencias pedagógicas específicas.

Las limitaciones del estudio reconocen la subjetividad, que rescata la fenomenología, influida por las interpretaciones personales de los informantes y la dependencia de las narrativas, condicionada por la memoria selectiva. Asimismo, se identifican posibles sesgos en la reconstrucción de experiencias pasadas y la dificultad para generalizar los hallazgos a otros contextos educativos.

La presente investigación, se estructuró en dos partes, la primera parte dedicada al marco conceptual y contextual está compuesta por los capítulos I, II, III. En el capítulo I se desarrollan los conceptos claves de la investigación, como trayectoria formativa, experiencia y formación educativa. Apoyándose en autores como Nicastro & Greco (2012) y Sepúlveda (2013), se exploran las dimensiones teóricas y prácticas de estos conceptos, destacando su importancia para el estudio de las trayectorias formativas. En el capítulo II se presenta el perfil del docente novel, sus motivaciones para ingresar a la docencia y los retos que enfrenta al asumir un rol educativo sin formación pedagógica previa (Sánchez, 2020; Duque, 2014). También se describen las competencias docentes necesarias en el ámbito de la enfermería, enfatizando la integración de conocimientos técnicos y pedagógicos. Para el capítulo III se pone de manifiesto el contexto de la educación técnica y el rol de la enfermería.

Para la segunda parte abocada al marco metodológico y los resultados de la investigación, se cuenta con los capítulos IV y V. En el cual el capítulo IV describe el diseño metodológico donde el enfoque cualitativo y el método de corte fenomenológico han sido adoptados para esta investigación. Se detalla la selección de informantes, las técnicas de recolección de datos (biogramas y entrevistas a

profundidad) y el análisis de la información, destacando su rigor y pertinencia para alcanzar los objetivos planteados (Creswell & Guetterman, 2019). En el capítulo V se presentan los hallazgos más relevantes, incluyendo la valoración de las experiencias formativas iniciales y continuas.

Por último, la investigación finaliza con la presentación de conclusiones y recomendaciones, a partir de los datos encontrados.



## **PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL**

### **CAPÍTULO I: CONCEPTUALIZACIONES DE TRAYECTORIA, EXPERIENCIA Y FORMACIÓN EDUCATIVA**

En este capítulo se busca conceptualizar a partir del análisis y la comprensión de nociones, caracterizaciones y elementos, los caminos, historias y recorridos que llegan a formar trayectorias. En este contexto, estos recorridos son estudiados desde diferentes ángulos y perspectivas, pero todas confluyen en el cómo y por qué ocurren, permitiendo identificar patrones y tendencias. Es así que mediante el presente marco teórico se alberga diferentes enfoques multidisciplinarios que incluyen a la sociología, psicología, pedagogía, didáctica, permitiendo una perspectiva integral para la identificación de elementos claves para el concepto de trayectoria. Se pretende brindar una visión heterogénea para poder explicar cómo se configuran y transforman a las personas.

#### **1. CONCEPTOS DE TRAYECTORIA**

La trayectoria se entiende como aquel recorrido que realiza una persona en diferentes etapas de su vida, asumiendo roles según cada contexto en el que se encuentre (familiar, educativo, profesional). Durante este recorrido, la persona socializa y adquiere experiencias, desarrolla habilidades, toma decisiones y se proyecta hacia el futuro (Cabrera, 2015; Psycharis y Skott, 2023). Desde la sociología, la persona se concibe como un agente, y la trayectoria se entiende como una serie de posiciones sucesivas (Bourdieu, 1998). Para Nicastro y Greco (2012), estas posiciones enriquecen la trayectoria, la cual definen como una senda en construcción permanente, alejada de procesos mecánicos.

Estas sendas, recorridos y caminos para Nicastro y Greco (2012), caracterizan a la trayectoria por tener un punto de inicio, pero no un punto de llegada puesto que la trayectoria es dinámica y siempre estará en movimiento, la persona no está sola en este recorrido, existen sujetos que la acompañan, la trayectoria no tiene ni molde ni modelo, tampoco sigue pautas establecidas ni mucho menos regulaciones; ante este camino existen interrupciones, atajos y desvíos. Mientras que Moodie y Greenier (2023) relacionan la trayectoria con la narración, porque esta última se ve impregnada por los acontecimientos del tiempo narrado y del narrador, se recupera la memoria, la añoranza y el recuerdo.

A su vez Vergara et al. (2018) conceptualizan a la trayectoria como la interacción dinámica entre el individuo y las estructuras sociales, dicha interacción se caracteriza por la influencia de los eventos y hechos del pasado. Pero, para Sepúlveda (2013) la trayectoria también posee transiciones que son los momentos más significativos que pueden modificar roles, posiciones sociales hasta alterar el curso de la vida dejando una marca en la experiencia personal.

Por otro lado, Birgin y Charovsky (2013), entienden por trayectoria a los recorridos personales en determinados contextos socioculturales, institucionales y territoriales a lo que Lip (2019) agrega el entendimiento desde una perspectiva e interpretación subjetiva de la persona sobre sus propias experiencias.

En definitiva, la trayectoria se comprende como el conjunto de experiencias, vivencias, significados y subjetividades que se desarrollan a lo largo de un camino, vinculadas a las estructuras condicionantes, como las sociales, económicas, culturales e institucionales, a través del tiempo.

## **2. PERSPECTIVAS Y ENFOQUES DE ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS**

El interés por estudiar las trayectorias varía según la perspectiva de la disciplina científica de referencia, como la sociología, la psicología, la educación, entre otras (Cornejo, 2020). Al respecto Sánchez (2017) categoriza estos estudios según los ámbitos, por ejemplo, si existe un enfoque formativo se podrá estudiar trayectorias escolares, educativas, académicas y formativas, para un enfoque laboral están los

estudios de trayectoria profesional, de carrera, laboral y ocupacional. El primer enfoque radica en como la persona avanza por los diferentes niveles educativos, las credenciales que obtuvo durante su formación, para el enfoque laboral, los estudios se centran en los mecanismos de inserción y movilidad laboral, como también análisis de funciones y puestos. Además, estas oportunidades de estudio, todas estas trayectorias son vistas en relación con la sociedad y la cultura en las que se desarrollan (Desing et al., 2024; Sánchez y Cedallín, 2023; Terigi, 2009).

Entonces los estudios que se realizan de las trayectorias pueden partir desde lo laboral hasta lo personal (Xiao y Tian, 2023), donde la persona recupera sus decisiones, relaciones, cambios y experiencias que han moldeado su existir a lo largo del tiempo. Esto significa que cada persona cumple un rol en el cual, Cornejo (2020), Hannon, (2018) y Mereshián & Calatayud (2009) lo relacionan con la interacción en sociedad, tiempo y espacio.

Esta investigación se centra en el estudio de la trayectoria formativa, entendida como un recorrido que comienza con el ingreso formal al sistema educativo superior y se extiende hacia un crecimiento mediante una formación continua. Este proceso incluye tanto las etapas educativas iniciales como las experiencias académicas posteriores, abarcando un desarrollo integral de conocimientos y habilidades. Analizar estas trayectorias permite comprender cómo las experiencias vividas en cada etapa moldean las aptitudes, los saberes y las capacidades de los individuos, destacando la influencia de los contextos y las oportunidades en su formación.

Aunque el enfoque principal de esta investigación radica en la trayectoria formativa, es fundamental situar dentro de este marco la trayectoria escolar y la académica puesto que nos servirá de anclaje para poder entender el recorrido inicial de los individuos dentro del sistema educativo formal. Ante esto, Sánchez y Cedallín (2023), aclaran que los términos "trayectoria escolar", "educativas" y "académicas" no son términos intercambiables, aunque comparten factores transversales de análisis como la familia, el contexto y la edad. Si bien no se abordará en profundidad, su inclusión es clave para entender los cimientos sobre los cuales se construyen las experiencias y aprendizajes que configuran las trayectorias más amplias.

## 2.1. Trayectoria escolar

El análisis de esta trayectoria, resulta fundamental para comprender los antecedentes formativos que configuran el recorrido académico de las personas. Permitiendo visibilizar no solo el rendimiento académico, sino también las experiencias, transiciones y factores que han influido en la permanencia o interrupción del proceso educativo. En el contexto de esta investigación, incorporar esta trayectoria permite rastrear los primeros indicios de aprendizajes, dificultades enfrentadas y decisiones tomadas en relación con la formación, aspectos que inciden directamente en la configuración de trayectorias formativas posteriores.

Esta trayectoria hace mención al rendimiento de los estudiantes a lo largo de su periodo escolar, examinando su punto de inicio y los procesos y resultados del aprendizaje (Anijovich et al., 2009). Esta definición permite comprender y reconocer las historias individuales de los estudiantes, descubrir la persona detrás del alumno y, a su vez, se convierte en una herramienta valiosa para la gestión educativa y la calidad del aprendizaje.

Sin embargo, esta noción no se limita únicamente al ámbito de la educación básica, como muchos creen, por ejemplo, para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2021) se entiende como el conjunto de factores y datos que influyen y reflejan el comportamiento de los estudiantes durante su permanencia en la universidad, y la define como el desempeño académico de los estudiantes, incluyendo aspectos como aprobaciones, reprobaciones y promedios obtenidos a lo largo de los ciclos académicos.

Estas definiciones son complementarias, ya que resaltan diversos aspectos de los estudiantes y contribuyen a definir su desempeño académico. Un aspecto a destacar es el tiempo, que permite evaluar si los estudiantes cursan la universidad de manera continua o intermitente (OEI, 2021). Por otro lado, Bravo et al. (2020) coinciden en que la trayectoria escolar identifica el progreso formativo de un estudiante desde su ingreso hasta su graduación en un nivel educativo específico, siendo útil para estudios e identificación de problemas como la reprobación y el abandono escolar.

Mientras Vergara et al. (2018) afirman que esta trayectoria refleja la dinámica del proceso educativo, mostrando las interacciones entre el estudiante y su experiencia escolar hasta su egreso, revelándose aspectos importantes como las metas educativas, la percepción propia como estudiante, la experiencia educativa y la inserción laboral.

Se puede llegar a afirmar entonces que, la trayectoria escolar abarca el rendimiento y desarrollo de los estudiantes desde la educación básica hasta la universidad, reflejando aspectos cruciales como la interacción con la institución educativa, el desempeño académico y las metas personales. Este enfoque integral permite comprender y mejorar el proceso educativo en su totalidad.

## **2.2. Trayectoria académica**

La trayectoria académica se refiere al historial educativo de los estudiantes, desde su ingreso hasta su egreso, incluyendo la obtención del grado y, en caso de dificultades, el rezago o deserción (Bravo et al., 2020). El rezago se define como la incapacidad de alcanzar los aprendizajes establecidos por el currículo (Pacheco y Rivero, 2017), lo que implica que el estudiante reprueba, interrumpe o abandona los cursos y detiene su avance académico. La deserción ocurre cuando el estudiante decide no continuar con sus estudios (OEI, 2021).

El concepto de ingreso, según Grasso (2020), se refiere a las características socio-culturales de los estudiantes al ser admitidos en una institución educativa, y estos datos son cruciales para evaluar su rendimiento académico. Por otro lado, la OEI (2021) definen el egreso como el momento en que los estudiantes completan el plan o programa de estudios y salen de la institución.

La trayectoria académica es el resultado del recorrido curricular de un estudiante, considerando la duración de la carrera, la regularidad en los estudios y el egreso. Para reconstruir dicha trayectoria, es necesario aplicar una descripción analítica del recorrido, planteando preguntas sobre qué y cómo suceden estos procesos (Sepúlveda, 2013; Guevara y Belleli, 2013). Dichos autores afirman que la trayectoria académica ideal se basa en los créditos planificados para cada período

académico, según el plan curricular, mientras que la trayectoria académica real muestra el ritmo al que los estudiantes aprueban los créditos durante su permanencia académica.

Ante lo mencionado líneas arriba, se logra afirmar que la trayectoria académica abarca el historial educativo de los estudiantes, incluyendo ingreso, progreso y egreso, así como el manejo de rezagos y deserciones. Este concepto es crucial para comprender y mejorar el proceso educativo, evaluando tanto el cumplimiento del plan curricular como el ritmo real de los estudiantes.

La relación de la trayectoria escolar y académica con la trayectoria formativa es esencial para comprender el desarrollo integral de los individuos. Mientras que las trayectorias escolares se enfocan en los procesos de aprendizaje dentro de las escuelas, y las trayectorias académicas abarcan los logros y dificultades del curriculares, ambas forman parte del entramado más amplio que abarca la trayectoria formativa. Esta última actúa como un hilo conductor que integra las experiencias, conectándolas con otros aspectos de la vida, como el contexto personal, social y profesional, para ofrecer una visión holística a lo largo del tiempo.

### **3. TRAYECTORIA FORMATIVA**

La noción de trayectoria formativa es multifacética. Al respecto Panes y Lazzaro (2018) la describen como el conjunto de experiencias durante la etapa universitaria, que contribuyen a la identificación con una disciplina y la formación de saberes, creencias y valores. Mientras que Estaji (2024); Nicastro y Greco (2012) la ven como el recorrido a través de diversas organizaciones educativas, donde estudiantes, docentes y administrativos se entrelazan con su propia biografía, cultura e historia.

En sintonía, Terigi (2009) distingue para la trayectoria formativa, trayectorias teóricas y reales. Las primeras son definidas por el sistema educativo con itinerarios lineales y tiempos estandarizados, mientras que las reales reflejan los modos en que los estudiantes navegan por el sistema educativo. Otro aporte es brindado por Johnston (2016) en el que agrega que la trayectoria formativa se analiza en tres

niveles: micro (el profesor como actor individual), medio (influencia de estructuras y políticas institucionales) y macro (impacto de acontecimientos históricos y sociales).

La trayectoria formativa debe superar la linealidad y considerarse como un conjunto diverso de experiencias, heterogéneas y plurales (Fernández y López, s.f.). Lozano (2016) coincide, afirmando que la formación docente es compleja y modelada por experiencias formales e informales en distintos momentos. La trayectoria formativa involucra interacciones entre docentes y alumnos, instituciones y normatividad, guiando estrategias y orientaciones.

Ante esto, Mereshián y Calatayud (2009) destacan que las decisiones en la trayectoria formativa están influenciadas por una evaluación de costos, riesgos y beneficios en un contexto social específico. Y Boroel et al. (2021) dividen esta trayectoria en aspectos cuantitativos (ingreso, egreso, aprobación) relacionados con la trayectoria académica y cualitativos (experiencias, aprendizajes, dificultades). Con experiencias que influyen en las decisiones y la práctica profesional futura (Fernández y López, s.f.). Ante esto, Chaves y Marques (2024) afirman que la diversidad de estudios en distintas ramas o especialidades enriquece y fortalece el proceso formativo, lo que permite obtener como resultado grados académicos y títulos profesionales.

A su vez Andreeva et al. (2022) califican a esta trayectoria como el camino que un estudiante sigue durante su educación, incluyendo etapas, experiencias, cursos, actividades extracurriculares y decisiones académicas según las necesidades, intereses y habilidades del estudiante para optimizar su aprendizaje y desarrollo. Y para Brátalien et al. (2023) lo aprendido o lo realizado en la trayectoria se refleja mediante patrones y cambios en las reflexiones y acciones en el aula, describiendo de esta manera la evolución y transformación del estudiante en su comprensión y aplicación en la enseñanza-aprendizaje.

El estudio de las trayectorias formativas resulta fundamental, ya que permite entender de manera integral los procesos de aprendizaje y adaptación de los docentes a lo largo de su carrera. Al abordar cómo se desarrollan las competencias

pedagógicas y cómo los docentes perciben su evolución profesional, se puede identificar no solo las fortalezas y debilidades de la formación inicial, sino también los procesos de autorreflexión y crecimiento continuo que influyen en su práctica educativa. Según Nicastro y Greco (2012), para los docentes, la realización de la trayectoria formativa en un entorno organizativo implica mediaciones inherentes al proceso educativo. Esto incluye cómo cada uno enseña, su posición dentro de la institución y los factores culturales que afectan el funcionamiento de la organización educativa.

Entonces para el presente estudio se entiende por trayectoria formativa, al recorrido multifacético que abarca experiencias, aprendizajes y decisiones a lo largo de la formación profesional. Integra aspectos cuantitativos como el número de cursos completados, las horas de formación, los créditos académicos obtenidos y las evaluaciones de rendimiento; y aspectos cualitativos, por ejemplo, la calidad de la enseñanza recibida, relevancia de los cursos, habilidades desarrolladas, las experiencias que han enriquecido el proceso educativo.

#### **4. EXPERIENCIA Y SUS SIGNIFICADOS**

El concepto de experiencia, en el marco del análisis de las trayectorias formativas, adquiere una relevancia importante puesto que al constituirse como una dimensión que atraviesa tanto los procesos de aprendizaje como las decisiones profesionales de los docentes, permite enriquecer la mirada sobre estas trayectorias, puesto que integra elementos vivenciales, contextuales y reflexivos.

La experiencia se entiende mediante el aporte de Castañeda (2009), como el anclaje de la subjetividad porque proporciona una forma de estar única e irrepetible, puede ser positiva o negativa, pero siempre fuente de aprendizaje. Esta tiene relación con la trayectoria ya que se expresa y construye en el tiempo, mediante nuevas actitudes, comportamientos y sentimientos tanto personales como profesionales.

La experiencia para Contreras (2013) y Liu et al. (2022) abarca todo lo evidenciado en la práctica que tiene un impacto profundo en la personalidad y el carácter de las

personas. Otra conceptualización y caracterización de la experiencia radica en Dubet (2010), como la alternativa de vinculación de los individuos con los procesos sociales. Permitiendo al individuo ver, creer, sentir y actuar frente a situaciones concretas y en relación con otras personas. Los individuos con la experiencia se vuelven actores que aceptan o no, los procesos que pueden tener.

Por lo tanto, la experiencia en el ámbito educativo también presenta las características mencionadas anteriormente. Además, Carli (2012) señala que la experiencia educativa se enmarca en un contexto temporal y espacial específico, tiene un carácter eminentemente social y responde a estructuras de formación y conductas establecidas. En sintonía a lo mencionado, Liu et al. (2022) sostienen que las vivencias en el ámbito educativo, que incorporan elementos curriculares, pedagógicos y extracurriculares, fortalecen el sentido de pertinencia e integración social, evidenciándose en asociaciones estudiantiles, actividades deportivas y culturales.

No obstante, Barragán (2020) y Stewart (2019) no se limitan a las características anteriormente expuestas, sino que amplían el concepto de experiencia para incluir aspectos relacionados con la vida personal y el entorno de los estudiantes (sus propias percepciones). Por ello, permiten un desarrollo de la autoconciencia, posicionamiento de las relaciones y espacios sociales, y lograr independencia en relación con otros, como la familia y los amigos, en consonancia con el progreso educativo del individuo, contribuyendo a la construcción o reconstrucción de la identidad, la personalidad y la autoimagen de los mismos.

Por lo tanto, considerando todo lo expuesto, la experiencia se comprende como el conjunto de vivencias únicas y formativas que moldean la personalidad, el carácter y el desarrollo integral de los individuos, constituyéndose en una fuente constante de aprendizaje. Estas vivencias se construyen y enriquecen a lo largo del tiempo mediante la interacción con diversos contextos, educativos, sociales y personales. En el ámbito educativo, la experiencia no solo amplía conocimientos, sino que fortalece la integración social, la autoconciencia y la construcción de identidad, al tiempo que potencia la capacidad para enfrentar desafíos personales y profesionales. En este sentido, la experiencia no debe entenderse como un hecho

aislado, sino como una construcción subjetiva que expresa emociones, aprendizajes y resignificaciones. Su análisis permite comprender el tránsito hacia la docencia desde la mirada de quienes lo viven, accediendo así a las dinámicas formativas que configuran su manera de enseñar y de habitar el rol docente.

## **5. TIPOS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN**

La inclusión de los tipos de educación y formación en este marco permite comprender la diversidad de experiencias que configuran la preparación de los docentes noveles. Este enfoque aporta una mirada integral sobre cómo se adquieren saberes, habilidades y valores a lo largo de distintos momentos y contextos formativos. Distinguir entre educación formal, no formal e informal, así como entre formación inicial y continua, facilita el análisis de las trayectorias formativas.

Los tipos de educación y formación adquieren un papel central al explicar cómo se configuran los saberes, competencias y valores de las personas (para nuestra investigación, los docentes noveles). Desde una perspectiva integral, se pueden identificar tres modalidades fundamentales: educación formal, no formal e informal, cada una de las cuales aporta elementos distintivos al desarrollo profesional. Estas modalidades no solo describen caminos alternativos para la adquisición de conocimientos, sino que también reflejan la interacción dinámica entre los contextos institucionales, las experiencias vividas y las necesidades individuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, dentro de los procesos formativos, es crucial diferenciar entre la formación inicial y la formación continua. La primera hace referencia a las etapas tempranas de la preparación profesional para adquirir las competencias básicas y necesarias de la profesión, mientras que la segunda engloba el perfeccionamiento y actualización de conocimientos a lo largo de la vida profesional. Este apartado explora estas categorías de educación y formación, proporcionando una base conceptual sólida para analizar su impacto en las trayectorias de los docentes.

## **5.1. Educación formal**

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático, estructurado y jerarquizado, que se desarrolla dentro de límites definidos como inicial, primaria, secundaria y universidad tanto pregrado como postgrado (Isalgué et al., 2018; Soto et al., 2023). Lo mencionado anteriormente es la principal característica de la educación formal, a su vez está enmarcada en el sistema educativo con cronologías graduadas y programas estructurados (Alonso et al., 2014). Este proceso requiere cumplir con horarios específicos, programas de estudio y grados establecidos, que certifican a los estudiantes con ciertos objetivos educativos (Soto et al., 2023). Los contenidos a aprender están determinados por currículos definidos y las instituciones del Estado, que establecen propósitos y objetivos claros (Faur de Castro et al., 2017; Soto et al., 2023). Conjuntamente, existe un interés marcado en medir el aprendizaje, asegurando que se cumplen los estándares educativos establecidos (Faur de Castro et al., 2017).

De esta manera se puede decir que la educación formal es el proceso sistemático y estructurado que se lleva a cabo en organizaciones educativas que poseen programas, horarios y currículos específicos, y se caracteriza por medir y certificar los logros educativos.

## **5.2. Educación no formal**

Se define como una actividad educativa organizada y sistematizada que se realiza fuera del sistema educativo formal, con duraciones limitadas (Alfageme y Martínez, 2007; Alonso et al., 2014; Isalgué et al., 2018; Soto et al., 2023). Esta modalidad educativa, destinada a subgrupos específicos de la población, se imparte en diversos contextos, incluyendo instituciones políticas, económicas, sociales, religiosas y organizaciones no gubernamentales (Pincheira, 2013).

A diferencia de la educación formal, la educación no formal es un proceso planificado que no conduce a la obtención de títulos o grados académicos. Sin embargo, complementa a la educación formal al atender necesidades particulares sin otorgar credenciales estudiantiles, tales como: certificaciones, grados y títulos

(Chacón, 2015). Su estructura más abierta y flexible permite responder a los requerimientos de la sociedad a través de talleres, conferencias, conversatorios y cursos de capacitación, que satisfacen necesidades específicas de manera voluntaria e intencional (Alfageme y Martínez, 2007; Soto et al., 2023).

Aunque no existe una legislación específica para esta modalidad, el interés radica en medir la calidad de la experiencia y sus consecuencias (Faur de Castro et al., 2017). Según Smitter (2006), la educación no formal contribuye a la formación permanente del individuo de manera flexible y trabaja en conjunto con otros elementos del sistema educativo para responder a las necesidades, sirviendo como instrumento para el desarrollo de la convivencia democrática.

Este tipo de educación abarca diversas actividades, desde el desarrollo de habilidades y la mejora del empleo hasta la capacitación y actualización proporcionando oportunidades educativas para todas las personas sin restricciones de edad, tiempo ni espacio, diversificando el conocimiento y potenciando destrezas útiles para la vida (Smitter, 2006). En países en vías de desarrollo, la educación no formal se utiliza como recurso complementario para promover la equidad y la justicia social en poblaciones desfavorecidas, mientras que en países desarrollados se considera una herramienta fundamental para la formación continua a lo largo de la vida (Nolasco y Edel, 2020).

Para este estudio, la educación no formal se define como actividades educativas organizadas fuera de los marcos formales, que no conducen a la obtención de títulos académicos. Esta forma de educación es impartida en diversos contextos, caracterizándose por su flexibilidad y capacidad de adaptación. Al satisfacer necesidades específicas, contribuye al progreso humano y profesional, permitiendo una participación más activa de los individuos en la sociedad.

### **5.3. Educación informal**

La educación informal es un proceso ilimitado que se extiende a lo largo de toda la vida, afectando a todas las personas sin seguir una estructura institucional formal (Isalgué et al., 2018). El tiempo ilimitado en el que se enmarca este tipo de

educación se evidencia desde el nacimiento hasta la muerte, puesto que las personas están inmersas en un continuo proceso de socialización a través de experiencias espontáneas y cotidianas que les permiten aprender y adaptarse a su entorno (Chacón, 2015; Smitter, 2006).

Se distingue por su naturaleza no estructurada y la ausencia de reglamentos u objetivos específicos, basándose en la interacción social cotidiana con la familia, amigos, trabajo, y actividades recreativas (Soto et al., 2023). A través de esta práctica diaria y la vinculación con el entorno, las personas adquieren conocimientos y habilidades de manera espontánea y continua (Alonso et al., 2014).

La educación informal, por tanto, va más allá del sistema educativo formal al estar intrínsecamente ligada a la experiencia personal y social de cada individuo, proporcionando un aprendizaje continuo y significativo basado en la vida misma (Soto et al., 2023).

Se entiende como educación informal al proceso continuo y no estructurado que acompaña a las personas a lo largo de toda su vida. Mediante experiencias cotidianas y relaciones sociales, permitiendo la adquisición espontánea de conocimientos y habilidades, trascendiendo las limitaciones del sistema educativo formal y enriqueciendo el desarrollo personal de manera significativa.

#### **5.4. Formación**

El concepto de formación se ha tratado de diversas maneras, pero en general se caracteriza por desarrollarse a través de la preparación, la enseñanza y su impacto, permitiendo acceder a la cultura, información y trabajo, especialmente en el ámbito docente (Anijovich et al., 2009; Faur de Castro et al., 2017; Gárate y Cordero, 2019). Ante esto, Marcelo (2002) sostiene que la formación es una función social que difunde saberes, beneficiando a un sistema económico y cultural dominante. Este proceso de difusión de saberes contribuye al desarrollo y estructuración de las personas, promoviendo la maduración interna, el aprendizaje y la adquisición de experiencias.

Desde la formación docente se cuenta con aspectos que adaptan y dan relevancia al proceso enseñanza-aprendizaje (Marcelo, 2002) los cuales se detallan a continuación:

Tabla 1. Aspectos de la formación

<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>
<b>Continuidad de la formación</b>	Brinda ética, didáctica y pedagogía a lo largo de la carrera de manera continua, interactiva y acumulativa, combinando diferentes formatos de aprendizaje.
<b>Integración con el cambio, la innovación y el desarrollo curricular</b>	Estrategia para la mejora de la enseñanza, adaptándose a cambios e innovaciones en el currículo.
<b>Conexión con el desarrollo organizativo de la institución</b>	Crea un entorno favorable para el aprendizaje de los docentes, apoyando el desarrollo organizativo de la institución.
<b>Integración con lo académico, disciplinar y pedagógico</b>	Asegura que los docentes tengan conocimiento didáctico de los contenidos académicos y disciplinarios.
<b>Integración teórica-práctica</b>	Permite a los docentes generar conocimiento a partir de sus experiencias, percepciones y vivencias personales que han racionalizado y rutinizado.
<b>Búsqueda del isomorfismo</b>	Relaciona la formación recibida por el docente con el tipo de educación que se le solicita desarrollar.
<b>Individualización</b>	Desarrolla el proceso de enseñanza de los docentes de una manera propia, con sus características personales, cognitivas, contextuales y relacionales.

Adaptado de: "La formación inicial y permanente de los educadores", Marcelo, 2002, 168.

Se puede apreciar una descripción detallada de los aspectos clave de la formación docente, destacando su carácter integral y multifacético. Cada elemento expone dimensiones fundamentales para el desarrollo profesional de los educadores, desde la continuidad en la formación y la adaptación a los cambios curriculares hasta la conexión con la organización institucional y la integración teórica-práctica. Asimismo, se enfatiza la importancia de la individualización, que permite atender las características personales y contextuales de cada docente, asegurando un enfoque formativo más efectivo. Esta estructura ofrece una visión clara y comprensiva de cómo la formación inicial y permanente de los educadores puede influir positivamente en sus competencias pedagógicas, didácticas y disciplinarias, alineándose con las demandas de los entornos educativos contemporáneos.

La formación abarca entonces sistemas, marcos, y características entre los cuales se puede hacer distinción entre formación inicial y formación continua. La formación inicial se orienta a preparar a los futuros profesionales mediante la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos que les permitan desempeñar su labor en diversos contextos. Por su parte, la formación continua responde a la necesidad de actualización y perfeccionamiento profesional a lo largo de la profesión. Estas formaciones, aunque diferenciadas, son complementarias y esenciales para garantizar una trayectoria formativa.

**5.4.1. Formación inicial.** Según Marcelo (2002), se refiere al papel que desempeñan las instituciones específicas (principalmente universidades), el personal especializado (profesores) y un currículo que define las secuencias y contenidos del programa educativo (carrera), asegurando la preparación acorde con las funciones profesionales que se desempeñarán; la institución formativa controla y certifica el ejercicio de la profesión. Para Moreno y Moreno (2015) y Boronenko y Fedotova (2023) esta formación sencillamente son los conocimientos, competencias, destrezas y habilidades que son adquiridos por los profesionales al formar parte de la educación superior (sea técnica o universitaria) y que los habilitan para el ejercicio profesional.

Otro aporte y conceptualización es catalogarla como el primer paso en el desarrollo profesional continuo, cuyo objetivo es adquirir profesionalismo e integrar competencias relacionadas con la socialización profesional, cumpliendo la función de preparar para el ejercicio de la profesión (Osorio, 2021; Tiainen et al., 2024; Vaillant, 2013).

Para Alliud y Vezub (2014) dicha formación se lleva a cabo en el nivel superior, ya sea en institutos o universidades, con la mayor parte del control ejercido por los Estados, que son responsables de garantizar la calidad. En los países del MERCOSUR<sup>1</sup>, por ejemplo, Alliud y Vezub (2014) indican que la duración promedio puede ser de entre 3 y 4 años.

---

<sup>1</sup> El MERCOSUR (Mercado Común del Sur) es una organización regional integrada por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela, que promueve el libre comercio y la circulación de bienes, servicios y factores productivos entre dichos países.

El papel del Estado en la formación inicial es fundamental, ya que, a través de su sistema educativo, se encarga de regular oficialmente la preparación de las personas para sus futuras carreras. Sin embargo, existe una discrepancia ocasional entre la teoría impartida y la realidad práctica, lo que significa que los conocimientos teóricos enseñados no siempre se alinean con las experiencias prácticas que los estudiantes encontrarán en el ámbito laboral (Mariño et al., 2021; Vaillant, 2013).

En suma, se define a la formación inicial como el proceso que se lleva a cabo principalmente en universidades e instituciones de educación superior, se sigue un currículo para preparar a los estudiantes en sus futuras carreras profesionales. Incluyendo la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de la futura profesión.

**5.4.2. Formación continua.** Comienza al finalizar los estudios de pregrado, tiene como objetivo actualizar y mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesionales, permitiéndoles ser más competitivos y estar equipados con herramientas para la innovación (Fütterer et al., 2024; Marqués, 2011; Porras et al., 2020). Sin embargo, en muchos casos, las personas primero ingresan al mercado laboral y posteriormente realizan una formación continua para adaptarse a las nuevas demandas y oportunidades de su campo profesional. Esta formación, tiene como objetivo principal la adquisición de nuevas competencias permitiendo desempeñar de manera efectiva el puesto de trabajo, alineando los objetivos personales con los de la organización (Marqués, 2011). Este tipo de formación se articula a través de diversos dispositivos, tales como cursos de capacitación, entrenamientos técnicos, talleres, conferencias, coloquios, mesas redondas y seminarios (Gárate y Cordero, 2019).

En esencia, la formación continua está vinculada al desarrollo profesional, vista como un proceso permanente que abarca actividades y programas de aprendizaje destinados a desarrollar hábitos, habilidades, conocimientos y valores. Este enfoque permite a los docentes adaptarse a los cambios y exigencias de la docencia, contribuyendo así al desarrollo integral del individuo en su profesión (Flores, 2023).

Según Gil y Gallego (2016) existen dos consideraciones claves sobre la formación continua. Primero, se reconoce como un instrumento esencial para la formación a lo largo de la vida (Alliaud y Vezub, 2014). Segundo, se entiende como un procedimiento de aprendizaje en el contexto del trabajo, donde se busca mejorar las habilidades y actitudes.

Para Castañeda (2009) y Kiesow et al. (2024) esto posibilita que las personas adquieran independencia y refuercen su identidad en el ámbito profesional, ya que el cambio de conocimientos y creencias antiguos a nuevos, contribuye a forjar esta identidad. Esta formación permite a los individuos mantenerse actualizados, proporcionar capacitación continua y promover su desarrollo profesional a través de propuestas formativas. Además, se reconoce la experiencia como un componente clave en este proceso de aprendizaje y crecimiento.

La formación continua presenta una amplia variedad de formatos, opciones y programas, entre los cuales destacan los cursos de capacitación, actualización, especialización y postgrado. La gama de áreas y temas abarcados por esta formación es diversa y extensa, aunque se observa una inclinación hacia la actualización de contenidos, centrada en aspectos específicos de la profesión, pudiendo ser individual o grupal, pero siempre adaptándose a las necesidades educativas de los individuos (Alliaud y Vezub, 2014; Vaillant, 2013).

En el contexto nacional y educativo del Perú, Lip (2019) rescata el papel del Ministerio de Educación el cual ofrece diversas opciones de formación continua para docentes, estas incluyen programas de actualización, especialización, segunda especialidad y postgrado, diseñados para fortalecer y actualizar los conocimientos pedagógicos y disciplinares de los profesionales de la educación. Estas iniciativas no solo buscan mejorar la calidad educativa, sino también proporcionar a los docentes herramientas actualizadas y especializadas que les permitan enfrentar los desafíos contemporáneos del sistema educativo peruano.

En conclusión, la formación continua puede definirse como un proceso dinámico y continuo que tiene como objetivo principal la actualización y mejora de conocimientos, habilidades y actitudes de los profesionales, ya sea al finalizar los

estudios de pregrado o a lo largo de su carrera laboral. Abarcando diversos dispositivos como cursos, talleres, conferencias, especializaciones, entre otros. Así, permite a los individuos adaptarse a las nuevas demandas y oportunidades en su campo profesional, fortaleciendo su competencia y capacidad de innovación para contribuir al desarrollo integral tanto personal como profesional.



## **CAPÍTULO II: EL DOCENTE NOVEL DE ENFERMERÍA**

En este capítulo, el término docente se emplea para designar a profesionales que, aunque no cuentan con una formación pedagógica formal ni con una trayectoria docente tradicional, se integran al ámbito educativo y participan activamente en procesos de enseñanza, particularmente en el área de la enfermería (Alvarado, 2016; Sánchez y Huchim, 2015).

El docente novel en el ámbito de la enfermería desempeña un rol crucial en la formación de futuros profesionales de la salud, actuando como un puente entre la práctica clínica actualizada y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a menudo estos docentes carecen de una preparación formal en pedagogía, lo que representa un desafío significativo al enfrentarse por primera vez al rol pedagógico.

La falta de formación pedagógica puede generar inseguridades y dificultades para estructurar estrategias didácticas efectivas e incluso barreras en la comunicación con los estudiantes, afectando la dinámica del aprendizaje. Además, deben adaptarse rápidamente a las exigencias institucionales, las expectativas de los estudiantes y la presión por garantizar una educación de calidad. Este escenario exige que el docente novel enfrente un camino lleno de retos y aprendizajes, equilibrando su propia profesión con la responsabilidad de preparar a futuros profesionales competentes y éticamente comprometidos, quienes serán los pilares fundamentales del cuidado de la salud.

De esta manera es crucial entender cómo los individuos, al optar por la docencia, no solo se enfrentan a los retos de su formación, sino también a las complejidades del ejercicio profesional y su integración en el entorno educativo. En particular, los docentes nóveles, como aquellos que se inician en el campo de la enfermería, se

encuentran en un proceso de ajuste que involucra tanto la transmisión de conocimientos técnicos como el desarrollo de habilidades pedagógicas. A continuación, se explorarán los motivos que impulsan la elección de ser docente, las características del docente novel y las particularidades de los docentes de enfermería, que requieren una preparación específica para responder a las demandas del ejercicio de la enseñanza en este campo.

## **1. ELECCIÓN Y MOTIVOS PARA SER DOCENTE**

Autores como Sánchez y Huchim (2015), al investigar las motivaciones para ingresar a la docencia desde otras profesiones, distinguen entre razones indirectas y directas. Las primeras no constituyen la principal motivación para elegir la profesión docente, sino que son motivos diversos que llevan a esta elección. Las directas están vinculadas con la vocación y representan una motivación clara y directa para convertirse en docente.

La elección de una carrera para Pidello et al. (2013) implica decidir un rumbo para la vida, proyectándose hacia el futuro y, frecuentemente, hacia el ámbito laboral, lo que conlleva seleccionar un conjunto de conocimientos y habilidades, aspectos intrínsecos de la identidad y el estado personal. Además, los autores señalan que esta elección implica reconocerse a sí mismo, identificar necesidades y crear expectativas de logro y satisfacción a través del trabajo.

Es crucial comprender que esta elección se inscribe en un recorrido personal, donde se encuentran la inclinación natural y las condiciones objetivas de cada individuo (Mereshián & Calatayud, 2009). De esta manera, la enseñanza se presenta como una opción dentro del panorama laboral, donde personas con diversas trayectorias se adentran en el ámbito docente por razones variadas (razones indirectas), ya que no fue una elección premeditada en su proyecto de vida, sino que llegaron a ella (Sánchez & Huchim, 2015). Estos factores y motivos pueden derivarse de diversas fuentes, como las necesidades del mercado laboral, la influencia de colegas o mentores, o incluso experiencias personales que, aunque no vinculadas directamente a la docencia, llevan al individuo a considerar la enseñanza como una opción viable.

Estos elementos han sido identificados en estudios previos que exploran las decisiones profesionales dentro del sector de la salud, como el trabajo de Rodríguez y Gómez (2018), quienes señalaron la flexibilidad laboral y la posibilidad de contribuir al desarrollo de nuevas generaciones como factores clave. A continuación, se presenta un cuadro (Tabla 2) que detalla los factores y motivos que influyen en la decisión de los profesionales de enfermería para incursionar en el ámbito docente. Este cuadro sintetiza las diversas circunstancias y motivaciones que caracterizan esta transición hacia la enseñanza.

Tabla 2. Factores y motivos para ser docente de enfermería.

<b>Factores</b>	<b>Motivos</b>
Falta de oportunidades laborales en asistencia de enfermería.	- Nueva oportunidad laboral - Apertura a nuevas experiencias
Invitación para enseñar debido a desempeño destacado.	- Reconocimiento profesional. - Afinidad por la enseñanza
Aprovechamiento del conocimiento de la Licenciatura en Enfermería.	- Calificación para la docencia. - Necesidad de formación didáctico-pedagógica

Elaboración propia

Estos factores y motivos que impulsan a los profesionales de enfermería a incursionar en la docencia, destacan la diversidad de razones que los llevan a asumir este rol. Por un lado, la falta de oportunidades laborales en la asistencia de enfermería motiva a muchos a explorar la docencia como una nueva oportunidad laboral o una apertura a nuevas experiencias, lo que evidencia cómo la docencia puede surgir como una alternativa profesional inesperada.

Por otro lado, la invitación para enseñar debido a un desempeño destacado resalta el reconocimiento profesional y la afinidad por la enseñanza como razones importantes, lo que pone de manifiesto el impacto que tiene la experiencia previa y la valoración de colegas o instituciones en la decisión de enseñar. Finalmente, el aprovechamiento del conocimiento adquirido en la licenciatura en enfermería subraya que muchos enfermeros recurren a su formación académica como base para desempeñarse en el ámbito docente, aunque enfrentan la necesidad de formación didáctico-pedagógica para complementar su dominio disciplinar con herramientas educativas. En conjunto, este análisis revela que los enfermeros que transitan hacia la docencia lo hacen desde diversos contextos y motivaciones,

reflejando tanto oportunidades como desafíos en su integración al rol educativo.

## 2. DESAFÍOS PARA EL DOCENTE NOVEL

Los docentes noveles enfrentan la fase inicial de exploración y supervivencia, que abarca los primeros tres años de su carrera (Ferreira, 2017 citado en Sánchez, 2020). A lo largo de este período, los nuevos docentes atraviesan distintas fases que van desde la adaptación inicial hasta el comienzo del dominio de las competencias profesionales. Estas fases se pueden organizar en un ciclo evolutivo que refleja su proceso de integración y profesionalización. A continuación, se presentan las principales fases que caracterizan este proceso:

Tabla 3. Fases de un docente

Fase	Características
<b>Exploración y supervivencia (1 a 3 años)</b>	El docente tiene inseguridades al ser su primera experiencia en el campo educativo. Recurre a la experiencia de los colegas. El trato con los estudiantes es extremo, o muy amigable o muy estricto.
<b>Estabilización (4 a 6 años)</b>	Etapa de aceptación, se compromete con su trabajo y ya se reconoce como docente por encima de otras opciones laborales. Es aceptado por sus pares.
<b>Experimentación y diversificación (7 a 25 años)</b>	Mayor consolidación de la dimensión pedagógica. El docente adquiere protagonismo, pero también puede tener una etapa de monotonía. Se vuelve apático ante lo nuevo.
<b>Serenidad y distanciamiento (26 a 35 años)</b>	Etapa de relajamiento ya que su trayectoria le permite desempeñarse de manera adecuada. Estancamiento y rechazo a todo lo nuevo ya sea políticas educativas, docentes noveles, autoridades y hasta estudiantes. Resistencia al cambio.
<b>Distanciamiento, ruptura (36 a 40 años)</b>	Cierre del ciclo productivo. Nuevas preocupaciones (jubilación).

Adaptado de: "Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia?", Sánchez, C, 2020, 42-44.

Sin embargo, estas fases son tradicionalmente utilizadas para describir el desarrollo profesional docente (para quienes han tenido una formación inicial en educación, como se señala en la tabla 3). En cambio, el presente estudio aborda una realidad distinta: la de profesionales del ámbito de la salud que transitan hacia la docencia sin una preparación pedagógica previa. Este tránsito no responde a una trayectoria planificada, sino que constituye una forma de reconversión profesional, donde los saberes técnicos deben resignificarse frente a nuevas exigencias educativas,

generando un proceso progresivo de construcción identitaria. En este sentido, si bien se recupera inicialmente la fase de exploración y supervivencia propuesta por modelos clásicos, se incorporan al análisis una serie de experiencias que, en el caso abordado, caracterizan esta etapa inicial de inserción. Estas experiencias comprenden: el ingreso no planificado, referido a la incorporación repentina o sin preparación previa al ámbito docente; el ajuste práctico, entendido como el proceso de adaptación empírica a las demandas del entorno educativo; la apropiación parcial del rol, que alude a la construcción incipiente de una identidad docente aún en formación; y la reconfiguración profesional, que implica una redefinición de la trayectoria y del sentido del quehacer profesional ante las nuevas exigencias del campo educativo (Marcelo, 2002; Vaillant, 2013).

Según Birgin y Charovsky (2013), estos docentes suelen mostrar una alta motivación y compromiso con el ejercicio de la enseñanza, lo cual refleja un enfoque idealista sobre su rol en el aula. Sin embargo, esta actitud positiva puede verse contrarrestada por la falta de experiencia, lo que conlleva a dificultades en la gestión del aula y en la aplicación de metodologías pedagógicas efectivas (Vaillant, 2021). Los noveles se enfrentan a la tarea de balancear la empatía y el apoyo emocional con la necesidad de mantener un ambiente de aprendizaje estructurado, lo que requiere un desarrollo progresivo de habilidades de manejo del comportamiento y toma de decisiones pedagógicas (Boronenko y Fedotova, 2023).

Durante este periodo, los nuevos docentes experimentan inseguridades derivadas de su inexperiencia en el campo educativo, enfrentándose a retos significativos mientras buscan consolidar su rol profesional. En esta etapa, Sánchez (2020) afirma que, los noveles tienden a recurrir a docentes más experimentados en busca de orientación, lo que refleja su necesidad de apoyo y guía en esta etapa formativa; el trato con los estudiantes puede ser extremo, oscilando entre actitudes excesivamente amigables o estrictas, mientras intentan establecer una dinámica adecuada en el aula. Esta etapa de prueba no solo pone a prueba sus habilidades pedagógicas, sino que también revela las tensiones inherentes a su integración en el entorno educativo y su búsqueda de aceptación tanto por parte de los estudiantes como de los colegas.

Los años iniciales en la carrera docente son cruciales, ya que representan el momento en que los educadores deben poner en práctica lo aprendido durante su formación académica según las asignaturas, cursos, talleres que estén a su cargo. Este proceso puede estar acompañado de dudas, tensiones y preocupaciones inherentes a la adaptación a un entorno laboral complejo. En esta etapa, los docentes no solo se integran al sistema educativo, sino que también buscan ganarse la aceptación de estudiantes, colegas y supervisores, un desafío destacado por Marcelo (2002) como parte esencial de su inserción profesional.

### **3. EL ENFERMERO COMO DOCENTE**

En el área de salud, preocupa cada vez más la escasez de personal dedicado a la educación como afirman Bartle y Thistlethwaite (2014). Puesto que la formación de estudiantes y profesionales de la salud en prácticas se lleva a cabo mediante una combinación de académicos universitarios (tanto médicos como no médicos). Ante esta realidad el enfermero que asume el rol de docente también enfrenta un desafío: orientar a los estudiantes de enfermería en su proceso de aprendizaje. Esta tarea se diferencia considerablemente de su labor asistencial, lo que genera preocupación por ofrecer una práctica educativa efectiva (Ribeiro et al., 2022).

A su vez, Parra y Andres (2017) señalan que el enfermero docente posee un profundo dominio en su campo profesional y comparte sus conocimientos al guiar a los estudiantes durante clases. Según estos autores, el enfermero docente utiliza herramientas accesibles para garantizar que los estudiantes alcancen sus objetivos en la práctica, fomentando su participación y análisis. De esta forma, se promueve la autonomía de los estudiantes y se identifican sus intereses profesionales. Mientras que para Sánchez (2018), los docentes noveles de enfermería son aquellos que dominan una especialidad y dan clase, pero:

(...) no fueron formados en la docencia y que, sin embargo, la ejercen puesto que dominan una disciplina, aunque su única experiencia laboral frente a grupo se remonta a su época de estudiante con los profesores que tomó clase, de los cuales retoma algunas estrategias y las reproduce frente al grupo en turno (p.43).

El rol del enfermero como docente, implica un desafío significativo y una nueva responsabilidad: guiar a los estudiantes de enfermería en su aprendizaje. Aunque muchos docentes noveles carecen de formación pedagógica formal, su experiencia y dominio de la disciplina les permiten aplicar y adaptar estrategias de enseñanza para formar a la nueva generación de enfermeros.

Para Ribeiro et al. (2022), la labor de los enfermeros como docentes es crucial y conlleva una gran responsabilidad, ya que están encargados de formar a sus estudiantes, promoviendo una actitud crítica, empática y ética que responda a las necesidades de la sociedad. Estos autores sostienen que la preparación de los enfermeros en su rol docente tiene un impacto directo en la calidad educativa, la atención de calidad y la eficacia en la implementación de las políticas de salud vigentes.

Este escenario es relevante para el tema tratado en esta investigación, donde es imperativo prestar atención a la formación de los enfermeros que ejercen como docentes. Según Ribeiro et al. (2022), la mayoría de estos enfermeros docentes no reciben una formación específica para la enseñanza, ingresando a esta función de manera súbita e incluso inesperada. Su conocimiento se basa únicamente en el ámbito de la enfermería, el cual debería complementarse con conocimientos pedagógicos, didácticos e incluso curriculares.

Y Souza et al. (2017), sostienen que, al convertirse en docentes, los enfermeros deben adquirir habilidades fundamentales como el manejo de clase enfocado en el aprendizaje, la creatividad, la variedad de estrategias pedagógicas y la creación de vínculos positivos con los estudiantes, aspectos que se desarrollan con el tiempo y contribuyen al crecimiento profesional del docente. Es necesario que dejen de lado su perspectiva como enfermeros y se adapten rápidamente al rol de profesor, para adoptar este nuevo rol, el enfermero debe recurrir a sus propios conocimientos fundamentales, adquiridos a lo largo de su vida y trayectoria profesional (Souza et al., 2017). A su vez Duque (2014) agrega que un profesional de la enfermería es una persona altamente competente en la medida que utilice sus conocimientos, habilidades, actitudes, pero en especial su buen juicio asociado a la profesión y por ende puede desarrollarse bien en la docencia.

Sin embargo, según Alvarado (2016), el enfermero está formado en el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y humanísticas, lo que le permite ejercer la docencia, al igual que en otras áreas de la salud. Este perfil de enfermero, sin embargo, no está vinculado directamente con la pedagogía. Ante esta realidad, el enfermero busca, de manera autodidacta, asumir este nuevo rol. Un docente de enfermería no puede limitarse únicamente a lo disciplinar, sino que debe enfrentar los desafíos pedagógicos.

Ante la realidad presentada líneas arriba, la planeación didáctica en la labor pedagógica para Mateo et al. (2023) es crucial para los docentes de enfermería puesto que el docente debe desarrollar habilidades específicas para enseñar, teniendo como eje el ser, el conocer, el actuar y el convivir en conjunto la planificación y organización de sus cursos que conlleven a un aprendizaje significativo.

En resumen, la transición de enfermeros a docentes representa un desafío debido a la falta de formación específica en enseñanza. Aunque muchos se acercan a la docencia con el objetivo de compartir su conocimiento y contribuir al crecimiento profesional de sus estudiantes, deben enfrentar la dificultad de adquirir habilidades pedagógicas fundamentales de manera autodidacta. Por lo tanto, es crucial que integren sus conocimientos disciplinarios con estrategias efectivas de enseñanza.

#### **4. COMPETENCIAS DOCENTES EN ENFERMERÍA**

Las competencias que deben tener los docentes en enfermería según Duque (2014), se centra en la adquisición y mantenimiento de un alto nivel de rendimiento, estimulando el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los estudiantes, gestionando el liderazgo, tomar decisiones y comunicarse de manera efectiva en el contexto del cuidado de los pacientes. En la enseñanza de enfermería, se destaca una educación dinámica y participativa, donde el docente juega un papel clave en la planificación, diversificación, gestión, investigación y sistematización de su labor. Los enfermeros que asumen roles docentes se enfrentan a desafíos significativos, ya que a menudo no están preparados específicamente para la enseñanza.

Como señala Duque (2014), deben coordinar el desarrollo de habilidades prácticas y conocimientos teóricos provenientes de diversas áreas de estudio. Por lo tanto,

es crucial que la formación inicial del enfermero docente esté alineada con los objetivos de la educación profesional, teniendo en cuenta aspectos como el currículo, la interdisciplinaridad y las demandas del mercado laboral (Carvalho y Viana, 2009).

La enseñanza del cuidado de enfermería representa un desafío para los docentes, quienes deben llevar a cabo un proceso formativo basado en los principios teóricos de la profesión, con un enfoque en la idoneidad, la excelencia y la calidad, este proceso debe tener una visión integral y humanística que promueva el desarrollo de competencias en los futuros profesionales. La labor docente en enfermería se caracteriza por la necesidad de vincular la teoría con la práctica del cuidado. Esta enseñanza se desarrolla tanto en el aula como en instituciones de salud, de manera intencional y planificada. En el entorno sanitario, prevalece una cultura profesional implícita que muestra a los estudiantes las actitudes y valores de la comunidad profesional con la que se identificarán (Osorio, 2021).

El docente de enfermería para Bettancourt et al. (2011) tiene la capacidad de comprender profundamente al estudiante en su contexto y de transformar su mundo. Esta labor va más allá del conocimiento técnico, requiriendo habilidades derivadas de la experiencia y la existencia del docente, aplicadas en tiempo real en el complejo entorno clínico. La interacción con pacientes, estudiantes, enfermeras y el equipo de salud hace crucial que el docente facilite un aprendizaje significativo y transformador.

Esto quiere decir que, la competencia docente va más allá de enseñar conocimientos, integrando una comprensión profunda de las personas y sus contextos, basándose en una evolución personal y profesional continua. Las competencias del docente en enfermería exigen un enfoque integral y humanístico, para poder formar nuevos profesionales de enfermería con habilidades prácticas y una empatía desarrollada a partir de su propia experiencia. Es esencial que la enseñanza combine teoría, práctica y humanismo. Reflexionar sobre este enfoque resalta la importancia de una enseñanza de enfermería transformadora, conectada con los demás y comprometida con la excelencia y la empatía.

## **CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL**

La educación técnica ofrece una alternativa valiosa para ingresar al mercado laboral de una manera rápida y eficaz sin embargo existen retos y demandas que este nivel educativo debe superar. En el ámbito de la enfermería, esta formación es especialmente crucial, ya que prepara a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos del cuidado de la salud con habilidades prácticas y conocimientos especializados. A pesar de la creciente necesidad de enfermeros calificados, la profesión enfrenta situaciones significativas, como la escasez de personal, las largas jornadas laborales y la presión emocional inherente al cuidado de pacientes, siendo motivos para que los enfermeros busquen otras alternativas de trabajo.

### **1. RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICA**

La educación técnica ha captado un interés significativo a nivel internacional debido a su potencial para abordar desafíos relacionados con la equidad, la productividad y la sustentabilidad en diversos países. Esta modalidad educativa para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) abarca programas destinados a impartir conocimientos y habilidades necesarios para una participación activa en el mundo laboral.

Según Maturo (2016) y Sevilla (2017), la educación técnica debe responder a las demandas del sector productivo y de la sociedad, superando la pobreza y la desigualdad. Esta educación debe combinar el aprendizaje teórico y práctico, promover el aprendizaje continuo en el trabajo, y proporcionar conocimientos y habilidades que aumenten la productividad, el crecimiento sostenible y la competitividad. Además, debe ofrecer igualdad de oportunidades y alternativas

pertinentes de aprendizaje, desarrollándose en paralelo a la educación universitaria, pero con sistemas de regulación y financiamiento diferenciados.

La educación técnica debe trascender los programas escolares formales y asegurar oportunidades claras de aprendizaje continuo (Sevilla, 2017). Esta modalidad educativa se mantiene tanto en niveles de educación formal como no formal, liderada por ministerios de educación y organizaciones empresariales, además, fuera del sistema educativo, es fortalecida por organizaciones de trabajadores y considerada esencial para la formación de capital humano (UNESCO, 2016).

La educación técnica enfrenta una percepción de menor prestigio y calidad, siendo considerada una opción marginal para aquellos que no pueden acceder a la educación universitaria (UNESCO, 2016).

Esta modalidad, frecuentemente asociada con personas de bajos niveles socioeconómicos excluidas del sistema educativo formal, sufre por la falta de gestión, afectando su desarrollo. Aunque históricamente ha recibido menos atención que la educación universitaria, las perspectivas están cambiando, volviéndose cada vez más atractiva para graduados de secundaria y trabajadores que buscan certificaciones adicionales (Sevilla, 2017).

Contrario a lo mencionado anteriormente, Montes y Manning (2012) sostienen que en América Latina, la educación técnica enfrenta problemas de calidad relacionados con recursos, evaluación y seguimiento, lo que la convierte en una opción poco atractiva para estudiantes de estratos superiores, demostrando una exclusión educativa. Además, existe una fractura entre el sistema educativo y el sector industrial debido a la falta de diálogo educativo-tecnológico, lo que aumenta los costos de capacitación laboral para las empresas, evidenciando una falta de claridad conceptual y política sobre la función social de la educación técnica.

La UNESCO (2016) sostiene que la educación técnica debe garantizar un acceso igualitario y de calidad para todas las personas, con el objetivo de fomentar el empleo, el trabajo decente y el espíritu empresarial. Este enfoque promueve un crecimiento económico sostenible e inclusivo al proponer una oferta educativa integrada y articulada. Para mejorar la calidad y facilitar el progreso educativo entre

niveles, UNESCO recomienda aumentar las matrículas, mejorar la oferta educativa y adecuarla a los contextos regionales y al desarrollo productivo de cada país.

Es de esta manera que Sevilla (2017) refuerza esta visión al abogar por el fortalecimiento de la educación técnica mediante el desarrollo de competencias transversales y la oferta de programas pertinentes y bien articulados, promoviendo el aprendizaje a lo largo de la vida, enfatizando la necesidad de competencias de alto nivel que respondan a las demandas actuales del mercado laboral.

La educación técnica es fundamental en América Latina y el Caribe, según Sevilla (2017), especialmente en el nivel post-secundario y superior. Sin embargo, su desarrollo se ha visto limitado debido a la falta de diagnósticos específicos por país y la escasa producción y publicación de información. En el caso del Perú, como en muchos otros países emergentes, el sistema educativo está en transición. Sin embargo, Alfageme y Guabloche (2014) destacan que este tipo de educación enfrenta desafíos significativos, como la alta proporción de personal no calificado y la escasa cantidad de técnicos y profesionales capacitados. Además, señalan que los jóvenes que acceden a estudios post-secundarios suelen orientarse hacia profesiones tradicionales, en lugar de optar por programas de formación técnica aplicada. La rigidez de la estructura educativa en el Perú complica la adaptación a las nuevas demandas de aprendizaje requeridas para el desarrollo del país.

El Observatorio de Educación Superior del Consorcio de Universidades (UMBRAL, 2022) destaca que la educación técnica en Perú se caracteriza por su corta duración, entre dos y tres años, y su enfoque práctico permite una rápida inserción en el mercado laboral. Por ello, a pesar de que los estudiantes de educación técnica provienen de contextos desfavorecidos, tienen tasas de graduación más altas y menores tasas de desempleo que los estudiantes universitarios, además, los salarios de los graduados técnicos son a menudo más altos que los de aquellos que abandonan la universidad, por lo que en 2020, el Perú contaba con 1079 instituciones de educación técnica de las cuales el 70% de ellas son privadas y una tasa de graduación superior al promedio de Latinoamérica.

Según Sevilla (2017), en el último decenio, el 62% de la matrícula universitaria en Perú fue atendida por más de 90 universidades, mientras que el 32% fue atendida

por 1100 instituciones de educación técnica, destacando una característica importante del currículo de la educación técnica que se basa en competencias laborales y está en constante actualización. Por lo que es crucial la participación de especialistas del sector productivo para diseñar programas que reflejen las competencias necesarias para oficios y profesiones; en Perú, estos currículos son guiados por el Ministerio de Educación y plasmados en perfiles profesionales contenidos en catálogos nacionales.

En resumen, la educación técnica en América Latina, y particularmente en Perú, enfrenta importantes desafíos, pero también presenta oportunidades significativas. Para que esta modalidad educativa alcance su potencial, es crucial mejorar la calidad de la información y los diagnósticos disponibles, flexibilizar las estructuras educativas y fomentar la colaboración entre el sector educativo y el productivo. De esta manera, se podrá formar un capital humano que responda a las necesidades del mercado laboral y contribuya al desarrollo sostenible e inclusivo de la región.

Un punto que merece una mención aparte es el de los docentes en la educación técnica, puesto que son fundamentales para garantizar la calidad educativa; sin embargo, en América Latina, esta calidad se ve comprometida por dos problemas principales, según Sevilla (2017), el envejecimiento del cuerpo docente y la rápida obsolescencia de las competencias técnicas de los profesores en ejercicio, ante esta situación, propone la incorporación de profesionales con experiencia laboral, flexibilizando los mecanismos de ingreso mediante cursos de formación en competencias pedagógicas eficaces, ofreciendo contratos a tiempo parcial para que los docentes puedan mantener su vínculo con la industria, actualizando así sus conocimientos y habilidades.

Para la mejora de la calidad de la educación técnica, es esencial no solo renovar el cuerpo docente con profesionales activos en el sector productivo, sino también implementar programas de desarrollo profesional continuo que aseguren la actualización constante de las competencias técnicas y pedagógicas. Logrando una educación técnica de mayor calidad, formando profesionales que respondan eficazmente a las demandas del mercado laboral y contribuyan al desarrollo socioeconómico de América Latina y el Perú.

## **2. EL ROL VITAL DE LA ENFERMERÍA: CUIDADO INTEGRAL, EDUCACIÓN Y DESAFÍOS**

La enfermería, al ser una disciplina holística, cubre todas las necesidades humanas desde el cuidado global hasta los detalles más específicos de la salud. Esta profesión, centrada en el cuidado de individuos, familias y comunidades, tiene una formación relacionada estrechamente con otras áreas como la medicina, teniendo dos roles importantes: el asistencial y el de la docencia e investigación (Gómez, 2018; Ponti, 2016; Sandoval y Mancera, 2024).

Esta disciplina actúa como el enlace inicial entre el sistema de salud y los individuos, requiriendo que los enfermeros desarrollen habilidades en diversos ámbitos como la comunicación, gestión de información y liderazgo. Sin embargo, enfrenta obstáculos como la sobrecarga laboral y el estrés, que afectan la capacidad de brindar una educación efectiva y de alta calidad en enfermería (Paulín y Gallegos, 2019; Pinargote et al., 2018; Ponti, 2016; Soto et al., 2018).

Entender la enfermería como una disciplina vital en los sistemas de salud nos invita a reflexionar sobre su verdadero alcance y valor, reconociendo el papel esencial que desempeñan los enfermeros no solo en la atención directa a los pacientes, sino también en la educación.

Esta reflexión subraya la necesidad de valorar y apoyar el desarrollo continuo de la enfermería, donde las competencias de los profesionales de enfermería se dividen en instrumentales, que son cruciales para la formación y aprendizaje, como técnicas de aprendizaje autónomo, análisis y síntesis, organización y planificación, resolución de problemas, toma de decisiones, y habilidades comunicativas en varios idiomas; y en interpersonales, que fomentan relaciones sociales positivas e incluyen trabajo en equipo, razonamiento crítico, compromiso ético, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, negociación y automatización (Acevedo y Beltrán, 2014; De Arco y Suarez, 2018).

A pesar de estos esfuerzos, Ponti (2016) afirma que la inserción laboral de enfermeros en América Latina y España enfrenta dificultades, incluyendo una falta de reconocimiento de la formación y competencias, especialmente en

investigación, y una desbalanceada carga asistencial que invisibiliza la profesión y obstaculiza su desarrollo. Además, Represas et al. (2016) argumentan que la educación en enfermería se ve afectada por la influencia de otros grupos profesionales, como médicos y obstetras, que operan dentro de los mismos centros de salud.

Para el panorama nacional se tiene lo aportado por Peralta et al. (2021), los cuales sostienen que, en el contexto peruano en 2019, se observó una densidad de enfermeros de 15,6 por cada 10,000 habitantes, con una distribución laboral donde el 60% trabaja para el Ministerio de Salud (MINSA) y el 30% para EsSalud. Sin embargo, el panorama laboral es diverso y presenta inequidades, por ejemplo, con el Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud (SERUMS) que muestra desproporción en la asignación de plazas y condiciones laborales que representan riesgos no contemplados, a su vez, las segundas especialidades y los grados académicos superiores no son obligatorios en el ámbito asistencial pero sí en la docencia y cargos directivos, lo que resalta la necesidad de regulaciones y reconocimientos para el desarrollo profesional de las enfermeras.

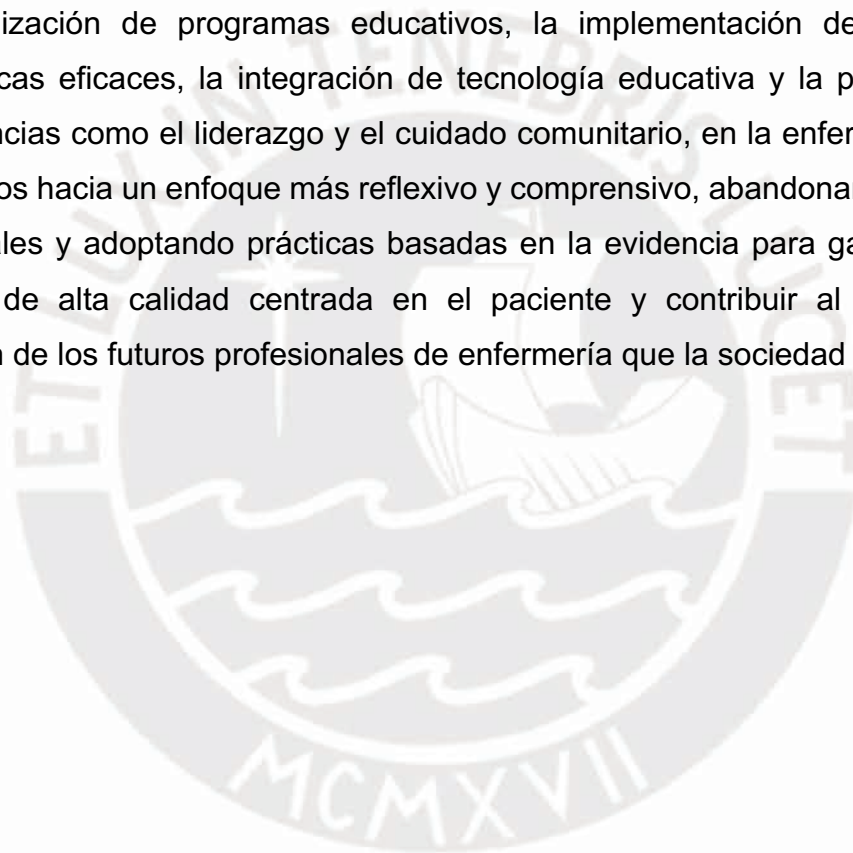
Existe una marcada disparidad en la densidad de enfermeras entre diversos países. Por ejemplo, en los Estados Unidos y Canadá cuentan con 10 a 11 enfermeras por cada 1,000 habitantes, mientras que en Perú solo se cuenta con una enfermera por cada 1,000 habitantes. Esta brecha pone de relieve un déficit global de 5,9 millones de profesionales de enfermería, resaltando la urgencia de fortalecer la formación y el reclutamiento en esta profesión a escala mundial (Peralta et al., 2021).

La gestión de la enfermería en actividades de docencia ha asumido una relevancia fundamental al influir significativamente en la formación, capacitación y oportunidades laborales de los profesionales de enfermería (Osorio, 2021). En este contexto, Quinatoa et al. (2023) sostienen que la docencia en enfermería debe desarrollar aspectos cruciales como liderazgo, trabajo en equipo y atención comunitaria, alentando su participación en iniciativas que contribuyan a mejorar la salud de la población, siendo imperativo integrar de manera efectiva las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Para los programas educativos, la simulación clínica emerge como una estrategia pedagógica valiosa para fortalecer las habilidades clínicas, resaltando así la importancia de una gestión de cuidados

de calidad desde las etapas iniciales de formación para asegurar una atención centrada en el paciente (Vélez y Beltrán, 2022).

En la evolución de la educación en enfermería, se observa un cambio gradual hacia un enfoque más reflexivo, alejándose del paradigma biomédico y mecanicista para adoptar un enfoque holístico y disciplinario, lo cual prepara a los individuos con competencias integrales para integrarse en diversos sectores de la salud y contribuir al desarrollo de la sociedad, fomentando así el pensamiento científico y reflexivo en la profesión (Velez y Beltrán, 2022).

La organización de programas educativos, la implementación de estrategias pedagógicas eficaces, la integración de tecnología educativa y la promoción de competencias como el liderazgo y el cuidado comunitario, en la enfermería deben ser guiados hacia un enfoque más reflexivo y comprensivo, abandonando métodos tradicionales y adoptando prácticas basadas en la evidencia para garantizar una atención de alta calidad centrada en el paciente y contribuir al desarrollo y formación de los futuros profesionales de enfermería que la sociedad necesita.



## **SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO**

En este capítulo se presenta el marco metodológico que rigió la investigación, describiendo el diseño metodológico y los procedimientos empleados para analizar la información recogida. A través de un enfoque cualitativo, se buscó obtener una comprensión profunda de las percepciones y experiencias de los docentes noveles de enfermería de sus trayectorias formativas, utilizando la entrevista a profundidad como principal herramienta. Además, se detalló el análisis de los resultados obtenidos, los cuales ofrecieron una visión detallada sobre los factores que influyeron en su desempeño y adaptación al rol docente. Los resultados proporcionaron información clave para comprender los retos que enfrentan en su formación y las posibles estrategias para su desarrollo profesional.

#### **1. ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

El enfoque pertinente para la presente investigación, según los objetivos planteados, fue la investigación cualitativa, puesto que facilitó la comprensión, descripción y explicación desde la perspectiva de los informantes (Creswell y Guetterman, 2019). Captando la riqueza de las experiencias y significados que los docentes noveles de enfermería atribuían a su trayectoria formativa.

Dicho enfoque permitió explorar los significados y acciones individuales en interacción con los demás, proporcionando una visión detallada de cómo se formaban e interpretaban los fenómenos sociales (Guerrero, 2016; Katayama, 2014). Se prestó especial atención a las experiencias vividas de estos docentes, lo que permitió una comprensión de la intersubjetividad, esencial para alcanzar una

visión más auténtica de la realidad. Esto permitió ofrecer descripciones ricas y matizadas de los fenómenos, revelando las dinámicas y contextos que influyeron en sus procesos de formación (Guerrero, 2016; Salazar, 2020).

En este sentido, se tomó en cuenta también la experiencia previa como profesionales de la salud, reconociendo que, aunque todos los informantes eran docentes noveles, existían diferencias significativas en cuanto a los años de ejercicio como enfermeros. Esta diversidad permitió identificar matices relevantes en la forma en que cada uno de ellos aprendía a ser docente.

De la mano de este enfoque, se seleccionó el método de corte fenomenológico fundamentándose en la necesidad de capturar la experiencia de los informantes de una manera auténtica, que permitió una descripción de los fenómenos tal como son percibidos por los sentidos. (Escudero y Cortez, 2018). De este modo se rechazó la intervención de prejuicios, convicciones y preconcepciones. Así al asumir una postura de novedad y apertura ante el fenómeno, el investigador puede concentrar su atención y recursos en las experiencias directas de los informantes (Bevan, 2014). Esta aproximación permite una observación más precisa y una intuición más afinada sobre las realidades particulares y diversas que experimentaron los informantes.

De este modo, el método de corte fenomenológico no solo facilitó una comprensión más profunda y auténtica de la trayectoria formativa, sino que también permitió un estudio detallado y matizado de las vivencias y perspectivas individuales. Proporcionando una base sólida para captar las dimensiones subjetivas y contextuales que moldean la experiencia de los docentes noveles en su proceso de formación. Para Katayama (2014) este método, busca describir la experiencia del sujeto tal y como es, renunciando a cualquier explicación causal, con el objetivo de desentrañar la estructura del mundo de la vida propia de cada individuo. Entendiendo los significados de las experiencias de los sujetos (Nápoles et al., 2024).

## **2. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El proceso de adaptación de los docentes noveles de enfermería a la enseñanza presenta una serie de desafíos, principalmente debido a la falta de competencias pedagógicas esenciales para el ejercicio de su labor. Diversos estudios han identificado que la carencia de estas competencias dificulta su involucramiento y el inicio efectivo de sus actividades docentes (Del Río et al., 2023; McChesney y Aldridge, 2021; Vaillant, 2021). Entre las tareas más complicadas se encuentran la gestión del aula, la implementación de metodologías educativas y la didáctica, aspectos fundamentales para el buen desempeño en la enseñanza. Esta situación se intensifica por la falta de experiencia previa en el ámbito pedagógico, lo que no solo impacta en sus prácticas educativas, sino que también influye en su capacidad para tomar decisiones formativas que favorezcan el aprendizaje (Brody y Hadar, 2015; Falkner y Dahlberg, 2020; Lu y Zhang, 2023).

No atender esta problemática puede tener implicancias significativas en el proceso educativo. Estas dificultades impactan negativamente en la confianza, en la toma de decisiones dentro del aula y en la capacidad para sostener vínculos formativos con los estudiantes. A medida que estas tensiones se acumulan, su involucramiento con la enseñanza puede debilitarse, afectando también la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, la ausencia de un mapeo claro de sus trayectorias formativas impide comprender las transiciones que experimentan al incorporarse al campo educativo, lo que dificulta identificar con precisión los factores que obstaculizan su adaptación.

Diversos estudios destacaron que comprender los procesos formativos de los docentes, resulta fundamental para fortalecer su preparación y mejorar el ejercicio de la enseñanza, especialmente cuando se consideran las experiencias adquiridas en espacios formales, no formales e informales (Lozano, 2016; Nicastro y Greco, 2012; Panes y Lazzaro, 2018). Por lo tanto, esta investigación se centró en analizar las percepciones de los docentes de enfermería respecto a sus trayectorias formativas, con el fin de comprender cómo sus experiencias formativas iniciales y continuas repercuten en su labor docente. En este sentido, la pregunta de

investigación que guio este estudio fue: ¿cómo perciben los docentes noveles de enfermería de un instituto privado de Lima su trayectoria formativa desde sus experiencias?

### **3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO**

La elección del instituto como espacio para este estudio respondió al papel estratégico que cumple la educación técnica en el contexto peruano actual, especialmente en zonas urbanas emergentes como Lima Norte. Este tipo de educación, reconocida por su enfoque práctico, de corta duración y alta empleabilidad, se ha consolidado como una alternativa formativa relevante para jóvenes de sectores emergentes, permitiéndoles una rápida inserción laboral. En el caso específico del instituto donde se desarrolló esta investigación, la oferta educativa técnica responde a la necesidad de formar capital humano calificado en áreas clave como la salud y los negocios, alineándose con las demandas del sector productivo.

En particular, la carrera de enfermería técnica representa una vía accesible y eficaz para atender brechas del sistema de salud, y su alta demanda ha generado una renovación constante del cuerpo docente. Comprender la trayectoria de quienes enseñan en este contexto técnico es fundamental para garantizar una formación pertinente y de calidad, especialmente cuando se trata de docentes noveles que transitan desde el ejercicio asistencial hacia la docencia.

El Instituto de Educación Superior (IES) está ubicado en el distrito de Independencia, en Lima Norte, una zona caracterizada por su creciente desarrollo urbano y la diversidad socioeconómica de su población. Este instituto, con más de 25 años de funcionamiento, se ha consolidado como una institución educativa de referencia en la región, ofreciendo programas en las áreas de salud y negocios. Entre sus programas, destaca el de enfermería, reconocido por su sólida formación y la constante demanda de estudiantes. En los últimos años, el instituto ha atravesado cambios significativos en su cuerpo docente, marcados por la incorporación de profesores noveles con menos de tres años de experiencia en la enseñanza.

La presencia de docentes noveles de enfermería en relación con los docentes experimentados mostró una proporción aproximada de 1 a 3 durante los periodos 2024-I y 2024-II, reflejando una tendencia observada en el instituto. Esta estadística subrayó la importancia del presente estudio, que contribuye a visibilizar las características y problemáticas que enfrenta este grupo de docentes, además de profundizar en el análisis de la trayectoria formativa de los docentes noveles de enfermería.

El ingreso de estos docentes noveles responde a múltiples factores, entre ellos la necesidad de renovación e incorporación de profesionales con experiencia reciente en el ámbito clínico. No obstante, esta dinámica ha generado desafíos significativos para la institución y los propios docentes. Por un lado, los docentes enfrentan el reto de adaptarse a un entorno académico con una sólida tradición educativa y, por otro, el instituto busca mantener la excelencia en la formación de sus estudiantes pese a la alta rotación del personal docente. Esta situación planteó interrogantes sobre las trayectorias formativas y las percepciones que estos profesionales tienen respecto a dichas trayectorias en el ámbito educativo, una cuestión de especial interés desde nuestra labor en el área de calidad educativa de la institución.

El estudio de estas experiencias resultó fundamental para comprender las vivencias, dificultades y oportunidades que perciben los docentes noveles en su transición hacia la enseñanza. La investigación, centrada en un contexto donde la educación técnica juega un rol crucial para el desarrollo profesional y comunitario, busca aportar conocimiento relevante para el diseño de estrategias que favorezcan la integración, permanencia y crecimiento de estos docentes en este entorno. En un instituto con tanta trayectoria y proyección, analizar estas percepciones permitirá enriquecer las prácticas institucionales y fortalecer la calidad educativa en un contexto tan dinámico y cambiante como el de Lima Norte.

#### **4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **Objetivo General:**

Analizar la trayectoria formativa de los docentes nóveles de enfermería de un instituto privado de Lima desde sus experiencias.

##### **Objetivos Específicos:**

Describir la experiencia de la formación inicial de los docentes nóveles de Enfermería de un instituto privado de Lima.

Explicar la experiencia de la formación continua de los docentes nóveles de Enfermería de un instituto privado de Lima.

#### **5. CATEGORÍAS DE ESTUDIO**

Para este estudio, se adoptó un enfoque estructurado y sistemático para definir las categorías de estudio que sustentaron el marco conceptual y metodológico. El proceso comenzó con un análisis exhaustivo de la literatura académica relevante, priorizando fuentes especializadas y actualizadas. Este análisis permitió identificar tendencias, vacíos de conocimiento y conceptos clave, los cuales sirvieron como punto de partida para la delimitación de las categorías.

Asegurando que las categorías definidas respondieran tanto a las necesidades teóricas como prácticas del tema de estudio. Las categorías seleccionadas fueron experiencia en formación inicial y experiencia en formación continua, las cuales se desarrollaron bajo un criterio de pertinencia y relevancia, guiado por los objetivos específicos de la investigación. Este proceso no solo aseguró la rigurosidad académica de la investigación, sino que también fortaleció la conexión entre los hallazgos de la investigación y las problemáticas reales que busca abordar. A su vez se obtuvo dos categorías emergentes: razones para ser docentes e impacto de la trayectoria formativa. A continuación, se detallan dichas categorías.

Tabla 4. Categorías de estudio

Categoría	Definición
<b>Experiencia en la formación inicial</b>	Resultado de un proceso integral que combina la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas y habilidades necesarias para la preparación profesional oficial, junto con el conjunto de vivencias, actitudes, comportamientos y sentimientos que se desarrollan a lo largo del tiempo en contextos educativos, sociales y personales. Este proceso abarca las etapas de ingreso, progreso y egreso, e incluye, en algunos casos, situaciones de rezago o deserción, teniendo como enfoque principal los estudios de pregrado. (Boronenko y Fedotova, 2023; Bravo et al., 2020; Panes y Lazzaro, 2018; Barragán, 2020; Castañeda, 2009; Stewart, 2019).
<b>Experiencia en la formación continua</b>	Proceso dinámico que se desarrolla al concluir los estudios de pregrado y se extiende a lo largo de la vida profesional, con el propósito de actualizar y perfeccionar los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesionales. Este proceso también comprende un conjunto de vivencias, actitudes, comportamientos y sentimientos que se construyen de manera progresiva a través de interacciones en contextos educativos, sociales y personales, enfocados en la formación posterior al pregrado. (Fütterer et al., 2024; Marqués, 2011; Porras et al., 2020; Barragán, 2020; Castañeda, 2009; Stewart, 2019).
<b>Categorías emergentes</b>	
<b>Razones para ser docentes:</b> Decisiones de involucrarse en la enseñanza, influenciadas principalmente por factores económicos, laborales, de salud y otras razones indirectas, no están basadas en una vocación docente explícita, sino en circunstancias personales y profesionales.	
<b>Impacto de la trayectoria formativa:</b> Influencia que las experiencias, vivencias y aprendizajes adquiridos durante la formación inicial tienen en el ejercicio docente, ya que suelen ser replicados y adaptados al contexto educativo. Resaltando las experiencias formativas que moldean y condicionan las prácticas educativas, evidenciando la necesidad de un equilibrio entre la formación técnica y pedagógica.	

Elaboración propia

## 6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Para llevar a cabo la investigación se utilizó en primer lugar el biograma, como una herramienta inicial que aportó información relevante permitiendo conocer los acontecimientos y situaciones formativas de los docentes nóveles. Según López (2015) y Silva y Carneiro (2024), el biograma es un recurso de análisis gráfico que expresa los Sucesos y escenarios formativos coincidentes de los informantes. Su principal uso radica en la construcción de mapas y líneas del tiempo que reflejan

las trayectorias individuales de los involucrados, lo que facilita la identificación de puntos comunes (Acocella. 2023; Olmo et al., 2023).

Esta herramienta fue construida para comprender mejor la trayectoria formativa de cada informante. El proceso de validación del biograma se realizó mediante dos pruebas piloto, en las cuales participaron dos docentes externos que cumplían con los criterios de evaluación establecidos. Estas pruebas permitieron evaluar la efectividad y claridad del instrumento, así como identificar posibles ajustes en las preguntas y en la estructura general del biograma. Los resultados de las pruebas piloto fueron analizados y se incorporaron las sugerencias recibidas, lo que permitió perfeccionar el instrumento antes de su aplicación definitiva en el estudio.

Se utilizó la entrevista a profundidad con su respectivo guion de entrevista instrumento que permitió explorar las experiencias y percepciones personales de los informantes a través de preguntas abiertas que favorecieron un diálogo abierto y flexible. Este enfoque facilitó un espacio libre de restricciones, donde los informantes pudieron compartir sus vivencias de manera más detallada y auténtica, superando las limitaciones de respuestas estructuradas. Según Robles (2011), esta técnica favorece una interacción más rica y natural, lo que permitió obtener información valiosa y profunda. Además, como indican Díaz et al. (2013), la entrevista a profundidad permite un análisis más detallado de las experiencias individuales, enriqueciendo el proceso de investigación.

El guion de entrevista pasó por un proceso de validación, el cual se realizó con la colaboración de dos docentes expertos en recolección de datos cualitativos. Estos expertos revisaron minuciosamente el diseño del guion, evaluando la coherencia, relevancia y claridad de las preguntas planteadas, así como su capacidad para explorar en profundidad las experiencias de los informantes. Tras incorporar las sugerencias de los expertos, se procedió a realizar entrevistas piloto con un docente novel externo que también cumplía con los criterios de selección, lo que permitió ajustar el guion y garantizar que las preguntas fueran adecuadas para captar las vivencias, experiencias y percepciones relevantes sobre la trayectoria formativa de los informantes.

Con estas sugerencias, se llevó a cabo la entrevista presencial a cuatro docentes, quienes dieron su consentimiento tras ser informados sobre el proceso y los principios éticos del estudio. Cada entrevista, de aproximadamente una hora y media, fue grabada y transcrita para su posterior análisis. A lo largo de la entrevista, se buscó que los docentes se expresaran de manera espontánea, proporcionando relatos ricos y profundos sobre su formación, tanto académica como práctica, dentro de la docencia en enfermería.

Al realizar la entrevista a profundidad, se tuvo en cuenta su enfoque individualizado, lo que permitió establecer una relación cercana con cada docente y generar un ambiente de confianza. Asimismo, se evitó limitar la conversación a preguntas cerradas, fomentando en su lugar la reflexión personal y el relato abierto, tal como sugiere Izcara (2014). Esto permitió comprender de manera más amplia las experiencias de los docentes noveles a lo largo de su formación.

La importancia de la entrevista a profundidad en esta investigación radicó en la exploración de las experiencias personales que no siempre emergían en otros tipos de investigación más estructurados. Con esta técnica, se logró comprender no solo las dificultades, motivaciones y aprendizajes que los docentes noveles habían experimentado durante su proceso de formación, sino también las valoraciones subjetivas de cada uno, lo que permitió conocer lo que cada docente consideraba relevante desde su propia perspectiva. Las entrevistas ofrecieron una visión rica y detallada sobre las percepciones individuales de los docentes, particularmente en relación a la calidad de su preparación profesional y cómo dicha formación había impactado en su labor docente.

## **7. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES**

El estudio se centró en docentes noveles de enfermería que laboran en el Instituto de Educación Superior de Lima Norte. Seleccionando cuatro informantes considerando su disponibilidad y disposición para participar, así como la diversidad de experiencias que podían aportar al análisis. A pesar de su reciente incorporación al ámbito educativo, estos profesionales brindaron valiosas perspectivas que enriquecieron el estudio.

Cada uno de estos docentes aportó su propio contexto y experiencia personal, lo que permitió una exploración detallada y matizada de las diferentes trayectorias formativas en el campo de la educación en enfermería. La diversidad en sus antecedentes y desafíos enfrentados proporcionó una visión integral sobre las dinámicas y las necesidades formativas de los nuevos educadores en esta área.

Se optó por trabajar con docentes noveles debido a que su experiencia reciente en la enseñanza les permite ofrecer una perspectiva fresca y auténtica sobre los procesos de formación. Además, los docentes noveles atraviesan una fase de adaptación crucial, donde se enfrentan a desafíos pedagógicos y emocionales específicos, lo que hace que sus vivencias resulten especialmente valiosas para entender dicha fase. La selección de los informantes se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Tabla 5. Criterios de inclusión y exclusión

<b>Criterio</b>	<b>Inclusión</b>	<b>Exclusión</b>
<b>Experiencia Profesional</b>	Docentes con menos de 3 años de experiencia en la enseñanza de enfermería.	Docentes con más de 3 años de experiencia en la enseñanza de enfermería.
<b>Área de Enseñanza</b>	Docentes que imparten cursos de enfermería en el IES.	Docentes que enseñan en áreas ajenas a la enfermería.
<b>Formación Académica</b>	Docentes que hayan terminado la carrera de enfermería.	Docentes que hayan terminado otra carrera ajena a enfermería.
<b>Tipo de Contrato</b>	Docentes contratados a tiempo completo o parcial.	Docentes con contratos temporales de 3 meses.
<b>Disposición para Participar</b>	Docentes que han mostrado interés y disposición para participar en el estudio.	Docentes que no han mostrado interés o disposición para participar en el estudio.

Elaboración propia

En la selección se establecieron criterios específicos de inclusión y exclusión para garantizar la relevancia y la calidad de los datos recolectados. Se incluyó aquellos docentes que cuentan con menos de tres años de experiencia en la enseñanza de enfermería y que imparten solo cursos de enfermería.

La formación académica de los informantes fue otro criterio clave, se incluyeron docentes que hayan egresado de la carrera de enfermería. Se dio preferencia a docentes con contrato en modalidad a tiempo completo o parcial, excluyendo a aquellos con contratos temporales de 3 meses. Finalmente, se consideraron solo

a los docentes que manifestaron interés y disposición para participar en el estudio, garantizando así su compromiso y colaboración en la investigación.

En la Tabla 6 se presenta la información relevante sobre los docentes informantes en la investigación, incluyendo su código, edad, sexo, profesión y años de experiencia en docencia. Esta tabla se incluye para proporcionar un perfil básico de los informantes, lo cual permite contextualizar sus respuestas y comprender mejor la diversidad de experiencias que aportaron a la investigación.

Tabla 6. Información de los informantes

<b>Código</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Experiencia en enfermería</b>	<b>Experiencia en docencia</b>
DN1	53 años	Femenino	27 años	1 año
DN2	29 años	Femenino	4 años	2 años
DN3	38 años	Femenino	12 años	2 años
DN4	26 años	Masculino	2 años	1 año

Elaboración propia

## **8. PRINCIPIOS ÉTICOS**

En esta investigación se consideró tres principios éticos, el respeto por las personas (PUCP, 2017), donde los informantes tienen la prioridad en esta investigación, valorando su autonomía y autodeterminación, este principio se aplicó al realizar el informe, garantizando que la participación de los informantes fuese completamente voluntaria, brindándoles información clara sobre los objetivos y alcances de la investigación, respetando sus decisiones y asegurando la confidencialidad de los datos proporcionados.

El segundo principio es el de beneficencia y no maleficencia (PUCP, 2017), no existiendo maltrato físico ni mental y donde ellos también se vean beneficiados por la investigación, este principio se aplicó al realizar las entrevistas y otras interacciones se llevó a cabo en un ambiente respetuoso y seguro, evitando cualquier tipo de presión o incomodidad. Asimismo, se buscó que los resultados del estudio pudieran contribuir al bienestar de los informantes, proporcionándoles información o recomendaciones útiles derivadas de los hallazgos.

El tercer principio, de justicia (PUCP, 2017), permitió el desarrollo de la investigación sin prejuicios, injusticias, preferencias ni desmedros desde el investigador hacia los informantes. Este principio se aplicó al realizar la investigación asegurando un trato equitativo hacia todos los informantes, independientemente de sus características o circunstancias, y valorando cada aporte de manera justa. Además, se evitó cualquier forma de discriminación durante la recopilación y análisis de datos, garantizando que las conclusiones reflejaran objetivamente las perspectivas de todos los informantes.

Se aseguró también la confidencialidad en el manejo de los datos proporcionados por los informantes, resguardando su privacidad en todo momento. Asimismo, se requirió de consentimiento informado antes de realizar la biografía y las entrevistas, asegurando que los informantes comprendieran plenamente el propósito y alcance de la investigación.

## **9. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Para el procesamiento de la información se procesó inicialmente el biograma de cada informante, organizando los datos recolectados de manera cronológica y estructurada para identificar los momentos claves en sus trayectorias formativas. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas realizadas, asegurando la fidelidad de las narraciones según las categorías. Una vez completadas ambas etapas, se llevó a cabo un proceso de triangulación, contrastando los datos del biograma con las respuestas obtenidas en las entrevistas. Permitiendo validar la información, identificar patrones y garantizar la confiabilidad de los resultados obtenidos.

La información obtenida se codificó siguiendo el enfoque de tres niveles propuesto por Williams y Moser (2019). En el primer nivel, la codificación abierta, se identificaron conceptos clave. En el segundo nivel, se compararon y categorizaron subcategorías relevantes para identificar patrones comunes en las trayectorias formativas de los docentes, lo que permitió un análisis detallado de cómo sus experiencias formativas se relacionaban con su desarrollo profesional. Este análisis no solo permitió identificar patrones comunes, sino también construir las trayectorias individuales de cada informante, lo que enriqueció la comprensión de

sus vivencias y procesos de aprendizaje.

Siguiendo a Creswell y Guetterman (2019), este proceso fue reflexivo y dinámico, permitiendo refinar las categorías emergentes y adaptarlas a las singularidades de cada caso, respetando la individualidad de las trayectorias formativas de los docentes. En el tercer nivel, se integraron las categorías en una estructura coherente para generar una teoría que explicara estos procesos. Este análisis sistemático garantizó la validez y fiabilidad de los resultados, proporcionando una comprensión profunda de cómo los docentes nóveles experimentaron su formación.



## **CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este capítulo se describe un análisis detallado de las trayectorias formativas de los docentes nóveles de enfermería, permitiendo reconocer desde un enfoque cualitativo las exploraciones de los recorridos educativos de cada docente, a partir de su formación inicial hasta su formación continua, proporcionando una comprensión más profunda de dichas trayectorias.

Se estructuró en dos secciones principales. La primera, titulada “Trayectorias formativas de los docentes nóveles”, donde se detalló las experiencias de cada docente, permitiendo un análisis detallado de las categorías identificadas: experiencia en la formación inicial y experiencia en la formación continua a partir de la información obtenida de los biogramas y entrevistas. La segunda sección, denominada “Análisis transversal de las trayectorias formativas”, presentó una interpretación más amplia, enfocándose en identificar patrones, similitudes y ausencias entre las experiencias de los docentes, lo que enriqueció la comprensión global de sus trayectorias y permitió establecer relaciones significativas entre los casos.

### **1. TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS DOCENTES NÓVELES**

La construcción de estas trayectorias formativas se estructuró considerando dos aspectos fundamentales tales como, la organización cronológica de los eventos claves expuestos en sus biogramas y la categorización temática de las experiencias narradas por los docentes noveles en las entrevistas. Dando como resultado cinco apartados para analizar dichas trayectorias formativas: Motivo y elección de la carrera, primeros años en la universidad, los últimos años en la universidad, el aporte del pregrado para ser docente y sus motivos, estudios de formación continua. Los cuatro primeros apartados están vinculados con la categoría

'experiencia en la formación inicial', mientras que el último y único apartado se relaciona con la categoría 'experiencia en la formación continua'. Esta distribución surge de manera natural a partir de los resultados obtenidos, ya que los docentes coincidieron en enfatizar estos aspectos en sus relatos.

Cabe señalar que el análisis de las experiencias de formación inicial y continua de los docentes de enfermería revela una marcada diferencia en la profundidad y alcance de ambas etapas. Mientras que la formación inicial constituye el pilar fundamental de su desarrollo profesional, al brindarles experiencias significativas, vivencias enriquecedoras y aprendizajes que han replicado en su labor docente, la formación continua se limita principalmente al ámbito de la salud, sin incorporar modelos ni enfoques pedagógicos específicos.

A partir de la sistematización de los biogramas, se pudo dar cuenta de aspectos clave como la diversidad demográfica, las características de la formación formal, no formal e informal, así como las experiencias en enfermería y docencia de los participantes. De este modo, fue posible identificar regularidades y diferencias que a continuación se presenta.

Tabla 7. Resultados de los biogramas

<b>Eje temático</b>	<b>Resultados</b>
<b>Demografía</b>	Las edades de los informantes oscilaron entre los 26 y 53 años; tres fueron mujeres y uno fue varón.
<b>Educación formal</b>	Todos cursaron estudios en universidades públicas. Los años de ingreso y egreso reflejaron trayectorias diversas.
<b>Educación no formal</b>	Tres docentes participaron en actividades extracurriculares que fortalecieron sus habilidades personales y sociales.
<b>Educación informal</b>	La familia y el entorno jugaron un rol importante en la construcción de su visión sobre la salud y el cuidado.
<b>Experiencia en enfermería</b>	Todos contaron con experiencia laboral en el ámbito clínico-asistencial.
<b>Experiencia en docencia</b>	Todos no superan los tres años de experiencia docente.

Elaboración propia

Los informantes fueron identificados mediante los códigos DN1, DN2, DN3 y DN4, donde DN representa a un docente novel y el número indica el orden en que fueron entrevistados, permitiendo identificar las características que se han puesto en la

tabla anterior. Garantizando la coherencia entre los datos, respetando las perspectivas y experiencias individuales de los informantes.

### **Primer informante-DN1**

La informante (DN1), de 53 años de edad, es licenciada en enfermería y se graduó en 1996 de una universidad pública. Con 27 años de experiencia en el ámbito de la enfermería y un año de experiencia en la docencia, ha logrado mantener una formación continua a lo largo de su carrera de enfermera. Aunque no cuenta con estudios de posgrado, ha actualizado sus conocimientos en los últimos cinco años mediante la realización de cinco diplomados y cuatro cursos especializados. Actualmente, se desempeña como docente en el instituto, impartiendo cuatro asignaturas.

### **Motivo y elección de la carrera**

La docente comentó que, inicialmente, fueron sus padres quienes impulsaron su elección de la carrera: “(...) mis padres querían que las hijas fueran enfermeras como mi mamá” (DN1). La influencia de su madre, enfermera de profesión, fue clave para su decisión, ya que las vecinas acudían a ella para que les pusieran inyecciones, lo cual marcó dicha motivación: “(...) las vecinas la buscaban para que les ponga una inyección (...) yo creo que ella fue mi motivo para poder escoger la enfermería (...)” (DN1). La figura materna consolidó su vocación, ya que “(...) esa labor de ayudar a las personas creo que es un gran motivo. Ya para ese entonces estaba convencida que iba ser enfermera como mi mamá, porque amaba ayudar a los demás” (DN1). En resumen, la madre fue fundamental en la elección y motivación de su carrera profesional, junto con la vocación de servicio.

### **Primeros años en la universidad**

La docente (DN1) ingresó a una universidad pública en 1990 y recuerda con entusiasmo los primeros años de su formación, especialmente la interacción con compañeros de otras carreras del área de salud: “(...) todos éramos parte del área de salud. (...). Los primeros cursos eran generales, como Anatomía, que en mis tiempos duraba dos años” (DN1). Destacó la dedicación de su promoción y la exigencia de los profesores, quienes, siendo médicos, enseñaban con vocación y rigor, contrastando con la educación actual, que la percibe como más pasiva: “Toda

mi promoción era bien dedicada, nos quedábamos en las bibliotecas, mi primer año lo aproveché al máximo por los profesores que todos eran médicos (...), todos te enseñaban desde la vocación, pero con rigor, no como ahora que no se le puede decir nada al estudiante, el profesor de ahora es muy pasivo” (DN1).

Un recuerdo significativo de sus primeros años fue la enseñanza de un profesor de Biología que enfatizaba la importancia de la práctica en enfermería. Este maestro le enseñó que la práctica supera la teoría, como lo vivió al tomar los signos vitales a un paciente: “(...) tomar signos vitales es fácil, pero, a ver hazlo delante de todos (...) Parecía una tarea fácil, pero ver el rostro del viejito me puso la piel de gallina, le medí la presión arterial y allí supe que la práctica supera la teoría” (DN1). Hoy, como docente, aplica estas enseñanzas con sus estudiantes: “Y eso trato ahora de recordar y aplicar con las chicas del instituto, yo trabajo en un hospital y ya hablé con el director para poder llevarlas como hacía mi profesor conmigo y mis compañeras” (DN1).

Aunque no pudo continuar sus estudios en 1991 y 1992 debido a la coyuntura política del país, retomó su formación en 1993: “Yo no continué porque en ese entonces entraron los militares y mi familia tenía miedo, así que me puse ayudar en casa y en un negocio de una tía, allí conocí a mi esposo” (DN1). Durante ese tiempo, también valoró los grupos formados en la universidad, como el centro federado, que ayudaron a mejorar la carrera de enfermería: “(...) hubo un centro federado que nos ayudó demasiado en mejorar la carrera de enfermería, eran mis amigas del noventa” (DN1).

Este contexto contribuyó a que DN1 adquiriera experiencia temprana en la práctica de enfermería, subrayando la importancia de la formación práctica en su desarrollo profesional.

### **Los últimos años en la universidad**

La docente recordó con nostalgia sus últimos años en el pregrado de enfermería: “Acabé la carrera en el 96, los cursos eran de especialidad, íbamos siempre uniformadas, hasta con el bordado del ISN nos identificábamos bastante. Siempre les digo eso también a las alumnas, que debemos identificarnos con nuestras

instituciones, dar el 101%” (DN1). Destacó que las actividades de los grupos estudiantiles le permitieron mejorar su práctica y obtener beneficios, como el suministro de implementos, que antes debía comprar por cuenta propia: “(...) nos daban hasta nuestros implementos, antes una tenía que comprar todo, pero gracias al centro federado del 95 los implementos lo que ahora se conoce como EPP era dado por la escuela de enfermería, eso fue un gran logro del centro federado” (DN1).

El centro federado también jugó un papel importante en su formación, ya que organizaba actividades complementarias que enriquecían su educación. La docente recordó cómo trajeron médicos para enseñar fuera de la universidad y ofrecieron charlas y talleres con docentes extranjeros: “El centro federado también trajo médicos para que nos enseñen fuera de la universidad, me acuerdo que el centro federado tenía su propio local cerca al parque universitario, allí daban ponencias, charlas, talleres con docentes del extranjero. Eran complementarios, pero también te dejaban temas que no veías en la universidad” (DN1).

Además de su formación en la universidad, la docente aprendió en la Cruz Roja y con unas monjas de una iglesia católica ya que también fue catequista. En su participación de cuatro meses, cuidaba a los niños, aprendiendo no solo sobre su bienestar espiritual, sino también sobre su cuidado físico: “(...) pude aprender varias cosas con las monjas, ellas siempre han sido enfermeras encubiertas, con ellas también aprendí mucho” (DN1).

### **El aporte del pregrado para ser docente y sus motivos**

La docente resaltó la malla curricular que cursó durante su formación universitaria, mencionando que los contenidos que ahora imparte en el instituto fueron los mismos que recibió como estudiante: “(...) todos los cursos que enseñó acá los he llevado también en mis años universitarios. (...) esa formación de rigor, las prácticas, el enfoque humanista y social que imparte la universidad, yo también ahora los doy en mis clases” (DN1).

Su método de enseñanza en el instituto refleja una fuerte influencia de la educación que recibió, con una clara valorización de lo tradicional. Destacó la importancia de

enseñar con disciplina y respeto por la profesión, expresando su desaprobación por la actitud más relajada de los estudiantes actuales: “(...) desde portar con honor el uniforme, bien peinadas pues, ahora vienen como si nada, a mí me disculparán, pero yo no las dejo entrar a mis clases, no hay un respeto por la carrera. Ahora que estoy de profesora, llevo conmigo ese mismo rigor, comprendiendo que estas futuras enfermeras deben y necesitan con urgencia una base sólida” (DN1).

Además, la docente explicó que su decisión de incursionar en la educación estuvo motivada por su salud y el apoyo de su hijo, quien le sugirió cambiar de trabajo debido a que su enfermedad le impedía realizar ciertas actividades: “(...) mi enfermedad no me permite agitarme mucho y mi hijo me sugirió que vaya cambiando de trabajo” (DN1).

### **Estudios de formación continua**

La docente continuó su formación después de su pregrado debido a que en su lugar de trabajo le exigían conocimientos y experiencia en áreas específicas: “El mismo trabajo, te lleva a estudiar o capacitarte y complementar tu profesión porque tu director o la misma institución te lo exige” (DN1). Aunque se siente satisfecha con los cursos realizados, es consciente de que aún le faltan algunos en pedagogía: “(...) sin embargo me he dado cuenta en estos últimos meses, me falta metodología de enseñanza” (DN1).

Uno de los momentos más significativos de su formación continua fue un viaje al interior del país, donde participó en campañas de vacunación y educación sobre higiene y enfermedades. Esta experiencia le permitió valorar la enfermería preventiva y comunitaria: “Una experiencia muy bonita porque se veía la realidad del país, teníamos largas jornadas, campañas de vacunación, educación sobre higiene y control de enfermedades y atención primaria” (DN1).

Gracias a estas vivencias, la docente organiza talleres donde sus estudiantes exponen sobre comunidades vulnerables, participan en brigadas de salud y en proyectos sociales del instituto, promoviendo un enfoque práctico y comprometido con la profesión. Esto le permite integrar su formación en enfermería con su rol como educadora, enriqueciéndolo con un enfoque social y comunitario.

## **Segundo informante-DN2**

El segundo informante, es licenciada en enfermería, tiene 29 años de edad y se graduó en 2017 de una universidad pública. Con cuatro años de experiencia como enfermera y dos como docente, actualmente imparte tres cursos en el instituto. Recientemente inició una maestría en salud para fortalecer su práctica profesional de enfermería y, en los últimos cinco años, ha completado un diplomado y tres cursos de actualización.

### **Motivo y elección de la carrera**

La motivación de DN2 para estudiar enfermería surgió inicialmente por su interés en seguir los pasos de su padre, quien era médico y catedrático, y a quien admiraba profundamente: "(...) porque mi papá es médico y catedrático (...) quería ser como él (...). Ya luego mi motivación fue poder entrar a una carrera del área de salud" (DN2).

Con el tiempo, esta elección se reforzó por la figura paterna como modelo a seguir y por valores que marcaron su vocación: "(...) a mí, siempre me ha gustado ayudar al prójimo, al enfermo y al que menos tiene, porque mi papá hacía lo mismo, (...) creo que sí, la verdadera motivación fue el deseo de ayudar a los demás, ósea la pasión por el servicio (...)" (DN2).

En síntesis, su perseverancia por ingresar a la carrera estuvo cimentada en su admiración por su padre y en un profundo compromiso por servir a los demás.

### **Los primeros años en la universidad**

Los primeros años de pregrado de DN2 estuvieron llenos de emociones y aprendizajes significativos: "(...) Esos primeros años fueron llenos de emociones y mucho aprendizaje" (DN2). Durante este tiempo, enfrentó retos académicos complejos, como el dominio de nuevos términos y procedimientos: "(...), lo que veía en el primer ciclo yo solo lo había visto de manera superficial y lo más importante el nivel de responsabilidad que se siente desde los primeros cursos, yo sí sentí que la universidad me exigía" (DN2).

A medida que avanzó en su formación, la experiencia práctica adquirió un papel crucial, especialmente durante las observaciones en el quinto ciclo, donde comenzó

a enfrentar el componente emocional de la profesión: “(...) se aprende a manejar el lado emocional de la profesión, enfrentarte a ver el dolor del paciente y sus familiares. Esos días en los hospitales se siente una mezcla de miedo y nervios porque son pacientes reales” (DN2).

En el sexto ciclo, al asumir la responsabilidad directa del cuidado de un paciente, experimentó nerviosismo, pero también la gratificación de poder marcar una diferencia: “Recuerdo lo nerviosa que estaba, pero también lo increíble que fue ayudar a ese paciente, aunque fuera de una manera pequeña” (DN2).

Estas vivencias dejaron en DN2 una huella imborrable, consolidando su percepción de la enfermería como una vocación más que una profesión: “Me hicieron darme cuenta que la enfermería no es solo una profesión, sino una vocación. Aprendí a sobrellevar la presión, a manejar mis emociones, y, sobre todo, a ponerme siempre en el lugar del paciente” (DN2).

### **Los últimos años en la universidad**

Durante su formación, DN2 enfrentó desafíos significativos, como horarios nocturnos agotadores y cursos académicos exigentes que requerían gran dedicación. Sin embargo, con el apoyo de su padre, logró superar sus limitaciones y fortalecer sus habilidades. La tímida estudiante de entonces asistió a cursos de oratoria fuera de la universidad, lo que mejoró notablemente su desempeño académico y como ponente en eventos: “(...) eso me gustó y empecé a ir a varios congresos, simposios y coloquios, podía exponer mucho mejor (...) ahora en mis clases también se me hace facilito dictarlas” (DN2).

Uno de sus mayores logros fue obtener una pasantía en una prestigiosa universidad privada durante el octavo ciclo, gracias a su desempeño académico como primer puesto de la clase. Este entorno, más avanzado y enfocado en la investigación y las tesis, representó un desafío distinto al de su universidad de origen, donde estos aspectos no eran prioridad. La experiencia no solo la motivó a culminar su tesis, sino que también reforzó su interés en transmitir a sus estudiantes la importancia de titularse oportunamente para facilitar su inserción en el ámbito laboral.

Estas vivencias no solo definieron su desarrollo profesional, sino que también la prepararon para su actual rol como docente, en el que aplica los aprendizajes y habilidades adquiridos durante su etapa formativa.

### **El aporte del pregrado para ser docente y sus motivos**

El pregrado para DN2, le proporcionó las herramientas teóricas necesarias para desempeñarse en su rol actual: “Para ser docente de enfermería debes manejar la teoría y en la universidad esas herramientas sí me las dieron” (DN2). Durante su etapa de estudiante, la influencia de sus profesores fue clave, ya que le enseñaron a aplicar el conocimiento, una enseñanza que ahora transmite a sus propios estudiantes: “Guiar a los estudiantes como mis profesores lo hacían conmigo también es importante” (DN2).

El interés por la enseñanza surgió durante su pregrado, cuando solía explicar los temas a sus compañeras, descubriendo así su vocación: “Yo explicaba a mis compañeras los temas que ellas no entendían, ese bichito por enseñar, la ayuda de mi papá y la maestría me ayudan a poder dictar clases” (DN2).

Además, el padre y los maestros dejaron una huella imborrable en su desarrollo profesional, convirtiéndose en modelos a seguir que influyeron en su estilo de enseñanza: “Mi padre y mis maestros (...), siempre han sido mis modelos a seguir, ellos han dejado un impacto positivo en mi formación” (DN2).

### **Estudios de formación continua**

La decisión de DN2 de continuar estudiando después del pregrado estuvo motivada por su convicción de la importancia de mantenerse en constante evolución y actualización. Esta necesidad respondía tanto a exigencias laborales como a su deseo de perfeccionarse profesionalmente: “(...) me daba cuenta que para ciertos trabajos pedían al menos tener ciertos cursos (...) una tiene que hacerlos y estar actualizada” (DN2).

Los estudios de especialización, como el curso en enfermería cardiovascular, no solo ampliaron sus oportunidades laborales en áreas clínicas como Cardiología, sino que también enriquecieron su desempeño como docente, especialmente en la

enseñanza de Primeros Auxilios: “Por ejemplo, mi curso de especialización en enfermería cardiovascular me ha permitido trabajar en cardio y poder enseñar Primeros Auxilios aquí en el instituto” (DN2).

Además, DN2 llevó cursos de improvisación y clown, que le proporcionaron herramientas únicas para fortalecer su relación con los estudiantes. Estas actividades le permitieron fomentar el trabajo en equipo, liberar tensiones y promover ejercicios de expresión corporal y juegos que ayudaron a los estudiantes a salir de su zona de confort: “(...) liberando tensiones, que salgan de sus zonas seguras. El humor y la espontaneidad ayudan un montón a conectarse entre ellos y conmigo de una manera más auténtica” (DN2).

En conjunto, estos estudios le han permitido a DN2 sentirse plenamente realizada tanto en su labor clínica como docente: “Me siento completamente satisfecha porque todo lo que he aprendido y voy aprendiendo ha mejorado mi trabajo clínico y de profesora también” (DN2).

### **Tercer informante-DN3**

La tercer informante, es licenciada en enfermería, se graduó en 2011 y cuenta con 12 años de experiencia profesional. Cuenta con dos años, en la docencia, impartiendo cuatro cursos en el instituto. Para mantenerse actualizada, ha completado tres cursos adicionales en los últimos cinco años.

### **Motivación y elección de la carrera**

La principal motivación de DN3 para seguir adelante fue su deseo de ayudar a los demás, pese a no contar con el apoyo de su padre: “(...) salir adelante, a pesar que no tenía el apoyo de mi padre yo quería ser enfermera o policía, me gustaba ayudar a los demás” (DN3). Sin embargo, enfrentó obstáculos familiares y económicos, ya que su padre, con una mentalidad machista, solo aspiraba a que fuera secretaria, y la situación económica limitaba sus opciones: “(...) yo ya me daba cuenta que la situación era difícil (...) y económicamente mis padres no podían pagarme a cada rato el examen de admisión” (DN3).

Un factor decisivo fue el apoyo de su profesora de colegio, quien vio en ella un gran potencial y la alentó a postular a otras universidades para convertirse en enfermera: “(...) conversando con mi profesora, ella me dijo que quizás pueda postular a universidades nacionales para ser enfermera, ya que ella había visto un potencial en mí, eso ella decía y yo en verdad me la creí” (DN3).

### **Los primeros años en la universidad**

El inicio del pregrado fue complicado para DN3 debido a la falta de apoyo familiar, especialmente por parte de su padre, quien minimizaba su vocación: “Mi papá en un inicio no me apoyaba mucho, me decía que era una pérdida de tiempo, que las enfermeras son mal pagadas, que mejor le ayude en su negocio” (DN3). Además, su adaptación fue más difícil tras haber vivido un tiempo en el extranjero y regresar al Perú.

En los primeros años de la carrera, DN3 enfrentó el desafío de adaptarse al ritmo exigente de las clases: “(...) yo me sentía una vieja, me costó adaptarme al ritmo de las clases porque el ritmo era atroz, se me complicó en un inicio, para qué mentirte” (DN3). A esto se sumaron los nervios de sus primeras prácticas hospitalarias, donde temía cometer errores: “(...) mis primeras prácticas en un hospital, (...) pensaba que lo podía hacer mal” (DN3).

Otro punto clave fue el descubrimiento de su especialización durante los primeros años, gracias a su participación en campañas sociales organizadas por la universidad: “(...) gracias a una profesora, que nos contactó con la oficina de proyectos sociales de la universidad y junto con la municipalidad del distrito pudimos hacer grandes campañas para la población, eso me ha servido siempre hasta para la docencia”. Asimismo, DN3 descubrió su pasión por la gerontología al sensibilizarse con la realidad de los adultos mayores: “(...) allí supe que quería dedicarme solo atender a adultos mayores porque son los que más sufren, el olvido, el abandono, maltrato, si tú vieras lo que yo he visto se te partiría el corazón” (DN3).

### **Los últimos años en la universidad**

En los últimos años del pregrado, DN3 recordó con satisfacción sus logros y experiencias: “Obviamente fue mejor, ya tenía más dominio, pude conseguir una

plaza como voluntaria en un asilo” (DN3). Durante esta etapa, equilibró el exigente ritmo del internado y las clases nocturnas, donde la práctica y la teoría se integraban: “(...) entre nosotras nos pinchábamos, nos poníamos las sondas, nos vendábamos, administrábamos alimentos por sonda, eso te permitía aplicar lo aprendido” (DN3).

Una de las experiencias más significativas fue la realización de su tesis, un proceso que compartió con una amiga cercana: “(...) hacer la tesis con una buena amiga y no podíamos ni dormir bien, esos recuerdos son bonitos y gratificantes, tus esfuerzos, lo que sabes y cómo lo puedes aplicar para lograr el título” (DN3). Durante este periodo, contó con el apoyo de un docente que creyó en su potencial, motivándola constantemente: “(...) él vio que nosotras teníamos potencial él mismo nos lo decía y siempre estaba detrás de nosotras, nos recomendaba bibliografía y la estadística fue nuestro suplicio, pero igual lo hicimos, eso también es un gran logro porque a veces muchas chicas dejan la tesis para el final y luego no nos podemos ni colegiar” (DN3).

### **El aporte del pregrado para ser docente y sus motivos**

La formación de DN3 estuvo profundamente influenciada por docentes que marcaron su enfoque profesional, integrando teoría con práctica y destacando la conexión humana y la responsabilidad social. Una experiencia clave fueron las simulaciones en hospitales, donde aprendió a aplicar habilidades técnicas y valorar el cuidado humano: “Había una docente que tenía un enfoque muy práctico y siempre nos motivaba a aplicar la teoría en situaciones reales y muy concretas, eso realmente te marca y ahora yo hago lo mismo con las estudiantes. Recuerdo una simulación con pacientes en el hospital, no solo eran habilidades técnicas sino también nos hizo valorar esa conexión humana con el cuidado” (DN3).

El curso de salud pública también dejó una huella significativa, enseñándole la importancia de abordar la enfermería desde una perspectiva comunitaria: “Otro curso fue el de salud pública, el profesor fue clave por su forma de cómo abordaba la salud desde la perspectiva de comunidad y la responsabilidad social de la profesión. Eso me ha llevado a incorporar en las clases la importancia de la enfermería no solo en lo clínico sino también en lo comunitario” (DN3).

Su decisión de ser docente estuvo motivada principalmente por razones económicas y la flexibilidad horaria, combinadas con su experiencia profesional: “El dinero y los horarios (se pone nerviosa y reflexiona un rato) y la experiencia que una tiene para poder dictar ciertos cursos” (DN3).

### **Estudios de formación continua**

Luego del pregrado, la docente decidió realizar estudios en Gerontología y Cuidados del adulto mayor en el país y en el extranjero, relacionados con su trabajo previo: “Yo decidí llevar estudios complementarios en Gerontología y Cuidados del adulto mayor tanto en Perú como en España por varias razones que se enlazaban con lo que yo ya venía realizando en mis trabajos” (DN3).

Estos estudios respondieron a su curiosidad y necesidad de mejorar la atención de sus pacientes: “Siempre he tenido esa curiosidad y necesidad que me impulsa por mejorar en la atención de los pacientes y ahora con mis estudiantes sin querer queriendo” (DN3). Se sintió satisfecha por su crecimiento profesional y los logros alcanzados, destacando la importancia de los estudios en el extranjero: “Es para mí un crecimiento profesional, es mi logro, no es fácil estudiar en el extranjero (...) mi perspectiva de ser enfermera se amplió con estos cursos” (DN3).

Los cursos de formación continua han impactado positivamente su enseñanza, proporcionándole herramientas prácticas y teóricas para profundizar en temas como el manejo de enfermedades crónicas y enfoques humanizados: “Estos cursos me han dado la capacidad para ofrecer a las chicas un enfoque más profundo y especializado, por ejemplo, cuando enseño sobre el manejo de las enfermedades crónicas como el Alzheimer puedo ir más allá de los conocimientos básicos y compartir estrategias como las terapias no farmacológicas que aprendí” (DN3). La docente también integra experiencias prácticas y estudios de caso reales en sus clases, enriqueciendo su enseñanza con un enfoque moderno y humanizado: “Ese enfoque humanizado, me permite dictar en el instituto de una manera moderna y volver a repetir parte de estas experiencias que tuve” (DN3).

#### **Cuarto informante-DN4**

El último informante, tiene 26 años de edad, es el más joven del grupo entrevistado y egresó en 2022 de una universidad pública. Con dos años de experiencia como enfermero y uno como docente, actualmente imparte tres cursos en el instituto. Ha fortalecido su formación con dos cursos adicionales en los últimos cinco años.

#### **Motivación y elección de la carrera**

La elección de la carrera de enfermería de DN4 estuvo influenciada por diversos factores, como las altas exigencias académicas y económicas de la medicina, su primera opción. A pesar de estas dificultades, no dejó de explorar alternativas en el área de la salud, eligiendo finalmente enfermería. Según el docente: “primero tenía la idea de ser médico, pero los altos puntajes, el tiempo de preparación, el factor económico, me hicieron ver que la meta no era tan viable en esos momentos, pero, también quería estudiar enfermería y así fue. La enfermería fue mi alternativa porque también me gusta y apasiona” (DN4).

Esta motivación se vio fortalecida por una emergencia en su hogar: “en una ocasión mi papá tuvo un accidente, fue un momento angustiante para todos, (...) en el medio del caos, mi hermana que es profesora, se mantuvo calmada y comenzó a aplicar primeros auxilios, allí dije que quería ser enfermero” (DN4).

#### **Los primeros años en la universidad**

Los inicios de la formación de DN4 estuvieron marcados por el entusiasmo inicial y los retos inesperados de la pandemia. Comenzó sus estudios en 2018 con clases presenciales, que favorecían el aprendizaje práctico y la interacción, pero la transición a la virtualidad cambió drásticamente su experiencia educativa. Según el docente: “Mis primeros años fueron una mezcla de desafíos y aprendizajes, empecé mis estudios en el 2018 con mucha emoción y ansiedad a la vez, nadie sabía que al año siguiente nos iban a mandar a nuestras casas” (DN4).

Una experiencia que aún recuerda fue un curso con profesores de la facultad de medicina, donde el docente sentía un miedo profundo: “pensaba irme pero, no lo hice aunque me moría de miedo y vergüenza estar delante de puros médicos, eran bien fregados” (DN4).

De esta experiencia, el docente aprendió una lección valiosa: “(...) la técnica es importante, pero la forma en que te comunicas y te conectas con las personas es igualmente fundamental. Desde ese día, he tratado de aplicar esa psicología en cada interacción con mis pacientes y alumnos, recordando siempre que detrás de cada procedimiento hay una persona que necesita comprensión y apoyo” (DN4).

### **Los últimos años en la universidad**

Durante los últimos años de su pregrado, el docente expresó su descontento con la virtualidad: “Los últimos años no me gustaron para nada, porque me ha limitado bastante por lo de la virtualidad, siento que perdí muchas horas prácticas, y eso siento que me ha limitado mucho en mi trabajo como enfermero” (DN4).

Este disgusto lo llevó a comparar la experiencia presencial con la virtual, añorando la presencialidad: “El paso de presencial a virtual (...) fue abrupto, muy malo, la calidad de enseñanza sí se vio afectada porque los docentes eran muy mayores y no sabían utilizar ni siquiera el zoom, todo fue un caos para mí y para todos creo, fue muy frustrante. Extrañaba la práctica clínica” (DN4).

A pesar de las limitaciones, el docente buscó maneras de superar los obstáculos: “Trataba de esforzarme, hacer ejercicios, tener comunicación con mis amigos, conversar más con mi familia, por ejemplo organizaba foros o grupos en Twitch para hacer grupos de estudio en línea pero, igual sentía que no era lo mismo” (DN4).

Al recordar su último año, el docente cambió de semblante y, con mucha emoción, indicó: “Para el último año de la carrera se volvió a la presencialidad y fue más gratificante, el internado menos mal fue presencial” (DN4). Un logro significativo fue haber superado la virtualidad y haber vuelto a interactuar directamente con sus compañeros, destacando la importancia de la colaboración en enfermería: “(...) pude interactuar directamente ya que en enfermería la colaboración es esencial, no se trabaja a solas o detrás de una máquina” (DN4).

### **El aporte del pregrado para ser docente y sus motivos**

Los aspectos más importantes del pregrado que influyeron en el docente fueron, en primer lugar, la interacción en las clases: “El hacer las clases interactivas como mis

profesores lo hacían conmigo y mis compañeros, utilizando ejemplos prácticos que me ha tocado vivir, esto los mantiene a los estudiantes interesados y me ayuda a mí también porque tengo que desglosar y explicar conceptos complejos” (DN4).

Además, destacó el aprendizaje de herramientas tecnológicas, como los programas de simulación virtual, que hoy en día utiliza para hacer las clases más interactivas y prácticas: “Aprendía a utilizar mejor los programas de simulación virtual, eso por ejemplo lo uso en clases, que ya se vuelven interactivas y prácticas” (DN4).

Uno de los motivos por los cuales eligió la docencia fue la accesibilidad del puesto: “Lo fácil que es poder dictar cursos en el instituto, entrar al Seguro de Salud es difícil y más cuando uno viene de la virtualidad” (DN4). Además, considera que la docencia es una buena oportunidad laboral que brinda experiencia para futuras enseñanzas en la universidad o en otros cursos del instituto: “(...) es una buena oportunidad laboral creo yo el ámbito de la docencia, además también te sirve para la experiencia si alguna vez quieres enseñar en la universidad o seguir dictando más cursos en el instituto, siempre a los nuevos en todo ámbito los tienen como en un tiempo de prueba, por ejemplo, me he dado cuenta que a los profesores nuevos nos dan pocos cursos y ya otros colegas dictan entre 6 a 8 cursos y obviamente el pago no es el mismo” (DN4).

El docente DN4 identificó en la docencia una oportunidad laboral accesible y una vía para adquirir experiencia, aunque reconoce las limitaciones iniciales en el sector, como la asignación de pocos cursos y salarios más bajos para los docentes noveles.

### **Estudios de formación continua**

La formación posterior al pregrado de DN4 estuvo motivada por su interés en especializarse en un área específica de la enfermería: “quiero especializarme en paramédico, por ejemplo. En la clínica y acá en el instituto, estoy en el rubro que me gusta. Entonces por eso decidí llevar estudios complementarios en esa línea” (DN4). La decisión de continuar su formación en primeros auxilios se dio luego de darse cuenta, como estudiante, de la importancia de la atención inmediata en emergencias: “La decisión obviamente fue continuar con mi formación en primeros

auxilios cuando terminé la carrera, de estudiante me di cuenta que era crucial la atención inmediata en emergencias” (DN4).

A pesar de tener una buena base teórica, sentía que le faltaba la experiencia práctica para intervenir de manera efectiva: “Tenía esa sensación de que, aunque tenía una buena base teórica, me faltaba la experiencia práctica necesaria para intervenir en situaciones de emergencia de manera efectiva” (DN4).

Los estudios en emergencias no solo fueron útiles para su práctica clínica, sino que también le han servido para la docencia: “En ellos, aprendí no solo a estabilizar a un paciente en situaciones críticas, sino también a formar a otros para que supieran qué hacer en caso de emergencias, un aspecto que considero fundamental en mi labor como profesor también” (DN4). Sin embargo, el docente no se siente completamente satisfecho con su formación continua: “No tanto, porque me gustaría haber llevado más cursos” (DN4).

A pesar de esta insatisfacción, DN4 rescata los aspectos positivos de su formación continua: “Gracias a los conocimientos adquiridos pude incorporar dinámicas de simulación y casos clínicos en mis clases” (DN4). Esta formación le ha permitido enriquecer su labor docente: “Mi formación me permite impartir materias o talleres específicos sobre primeros auxilios, lo que enriquece el plan de estudios y brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir competencias adicionales que son muy demandadas en el campo laboral” (DN4).

La formación continua de DN4 ha enriquecido sus competencias, permitiéndole adaptarse a distintos contextos y fomentar en sus estudiantes la proactividad, la confianza y las herramientas necesarias para el aula.

A partir de las entrevistas realizadas a los cuatro docentes noveles de enfermería, se identificaron trayectorias formativas marcadas por la transición desde roles asistenciales hacia la docencia, un proceso acompañado de desafíos para la adaptación al trabajo docente. Si bien sus experiencias en la formación inicial les proporcionaron bases conceptuales y disciplinares, coincidieron en la necesidad de una preparación más sólida en pedagogía.

## 2. ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS

Los hallazgos, presentados líneas arriba, proporcionaron una visión detallada de las trayectorias formativas de los docentes nóveles, tanto en términos de su formación inicial como continua. A través de dichos hallazgos, se pudo identificar una serie de patrones y variaciones que revelan cómo los docentes han transitado por sus procesos educativos. Estos hallazgos reflejaron no solo los elementos comunes que configuran la formación de los enfermeros en su inicio, sino también los desafíos y oportunidades que encuentran al continuar su desarrollo como educadores en el ámbito de la salud. En este sentido, la tabla 8 presenta los patrones en la trayectoria formativa de estos docentes, facilitando su comprensión y permitiendo una visión estructurada de los aspectos claves.

Tabla 8. Patrones en la trayectoria formativa de docentes nóveles de enfermería

<b>Experiencia de la formación inicial</b>	<b>Experiencia de la formación continua</b>	<b>Razones para ser docentes</b>	<b>Impacto de la formación en la labor docente</b>
-Razones para la elección de la carrera.	-Especialización en enfermería.	-Motivaciones personales.	-Integración teórica-práctica.
-Primeros años en la universidad.	-Falta de preparación en pedagogía.	-Motivaciones profesionales.	-Influencia de las propias experiencias.
-Últimos años en la universidad.			

Elaboración propia

### 2.1. Experiencia de la formación inicial

A la luz de los hallazgos, se identificaron tres momentos clave en las trayectorias formativas de los docentes nóveles: las razones que los llevaron a elegir la carrera de enfermería, los primeros años en la universidad y la etapa final de su formación universitaria. El primer momento se refiere a los factores que influyeron en su decisión vocacional, destacando motivaciones personales y experiencias previas

significativas. El segundo corresponde a los primeros años de estudios, una etapa caracterizada por desafíos y aprendizajes que marcaron el inicio de su formación profesional. Finalmente, el tercer momento abarca los últimos años en la universidad, periodo en el que fortalecieron sus conocimientos y habilidades, preparándose para asumir con mayor seguridad su rol como profesionales de la salud.

En relación con el primer momento, los hallazgos evidencian una marcada vocación de servicio en la mayoría de los informantes, la cual se entrelaza con motivaciones personales y experiencias familiares significativas. Esta elección no surgió de manera aislada, sino como resultado de una interacción compleja entre intereses personales y el entorno familiar, tal como sostienen Alvarado (2016) y De Arco y Suárez (2018), quienes destacan cómo los modelos familiares influyen en la toma de decisiones autónomas. Acorde con ello, los testimonios dan cuenta de cómo la presencia de referentes cercanos en el ámbito sanitario, como médicos o enfermeros, motivaron en los docentes una identificación positiva con la carrera, reafirmando lo expuesto por Represas et al. (2016).

La vocación de servicio se posicionó como un motor interno, profundamente ligado al deseo de contribuir al bienestar de los demás, tal como destacan Paulín y Gallegos (2019) y Pinargote et al. (2018). En este punto, las experiencias personales de vulnerabilidad o contacto con el sufrimiento humano generaron un impulso significativo hacia la elección de esta profesión. Estos elementos no solo orientaron sus decisiones, sino que también constituyeron el cimiento ético de su futuro ejercicio docente.

Estas trayectorias formativas se manifestaron como procesos de transformación continua, en línea con Nicastro y Greco (2012), quienes argumentan que las trayectorias no son estáticas, sino que transitan entre continuidad y cambio. En ese sentido, los hallazgos permiten comprender cómo los docentes vivieron momentos de redefinición personal y profesional. Sepúlveda (2013) profundiza en esta perspectiva al señalar que dichas trayectorias implican asumir nuevos roles que afectan el rumbo de la vida misma. Evidenciándose en los constantes ajustes que los informantes hicieron frente a las exigencias del entorno universitario y personal.

Panes y Lazzaro (2018) también coinciden en señalar que las trayectorias formativas están marcadas por avances, retrocesos y reconfiguraciones que enriquecen el proceso educativo. Esta complejidad queda reflejada en los relatos de los informantes, donde los ideales iniciales fueron matizados por la realidad académica, revelando una capacidad de adaptación ante lo inesperado.

La vocación de servicio, mencionada previamente, se mantuvo como un hilo conductor a lo largo de toda la trayectoria formativa. Desde los primeros años se expresó como una motivación intrínseca, influyendo no solo en el desarrollo profesional sino también en la construcción del carácter, como sostiene Contreras (2013). Este componente vocacional, lejos de diluirse, se fortaleció con cada experiencia educativa significativa.

En los primeros años universitarios, los informantes recordaron con entusiasmo el inicio de sus estudios, destacando las relaciones humanas como un componente esencial. La interacción con compañeros y docentes generó un clima de aprendizaje positivo, reafirmando la importancia del entorno social en la formación, tal como proponen Vergara et al. (2018), quienes conceptualizan la trayectoria como una construcción situada en interacción con estructuras sociales como el contexto académico.

El contacto con entornos clínicos reales y la presencia de docentes comprometidos también resultaron decisivos. Estas vivencias, según Acevedo y Beltrán (2014), despiertan emociones y actitudes que refuerzan el compromiso profesional. En efecto, los relatos muestran cómo la interacción con pacientes reales y la aplicación de conocimientos en situaciones concretas afianzaron la identidad profesional. Peralta et al. (2021) subrayan que estas experiencias permiten integrar conocimientos teóricos con habilidades prácticas, generando aprendizajes significativos.

Duque (2014) aporta a esta visión al afirmar que el aprendizaje en contextos reales favorece una comprensión profunda de la disciplina. En los testimonios, este aprendizaje se manifestó en la consolidación de habilidades técnicas y sociales, necesarias para asumir con madurez la profesión. Junto a esto, emergieron

emociones como el miedo o la ansiedad, especialmente en los primeros contactos con la realidad hospitalaria. Estas emociones, lejos de ser una barrera, se convirtieron en un motor de crecimiento personal y profesional, en consonancia con Tiainen et al. (2024) y Vaillant (2013), quienes reconocen estas vivencias como parte del desarrollo de habilidades para afrontar situaciones complejas.

Paralelamente, los informantes participaron en actividades extracurriculares que reforzaron su sentido de pertenencia y contribuyeron a su formación integral. Liu et al. (2022) destacan la relevancia de estas actividades para el desarrollo de competencias socioemocionales. A través de ellas, se articuló una formación que trascendió lo académico, en línea con lo planteado por Terigi (2009), quien propone que los itinerarios formativos se configuran por la interacción de elementos curriculares, emocionales y contextuales.

Estas vivencias evidencian cómo la formación inicial integra lo académico con lo personal y social, generando un aprendizaje profundo y situado. Así lo indican Estaji (2024) y Panes y Lazzaro (2018), quienes insisten en que el proceso educativo implica un entrecruzamiento de saberes, valores y contextos culturales que dan forma a la identidad docente.

En el tercer momento, correspondiente a los últimos años de la formación, se observó una consolidación de conocimientos y competencias. El internado se presentó como una etapa crucial, tal como lo argumentan Carvalho y Viana (2019), al constituir un espacio donde la teoría se articula con la práctica. En este periodo, los informantes profundizaron sus habilidades en contextos reales de atención al paciente, lo que coincide con lo señalado por Alvarado (2016) y Osorio (2021) respecto a la importancia de aplicar lo aprendido en escenarios reales.

Durante el internado, se integraron conocimientos teóricos, habilidades técnicas y competencias interpersonales, lo que reafirma lo planteado por De Arco y Suárez (2018) sobre el valor formativo de esta etapa. Asimismo, la intensidad y especificidad de los cursos finales permitieron una transición progresiva hacia un perfil profesional más autónomo y especializado. Esta etapa implicó también el desarrollo de capacidades como la resiliencia y la adaptabilidad, destacadas por

Gómez (2018) y Sandoval y Mancera (2024), y que fueron fundamentales para consolidar una formación integral.

Los logros alcanzados durante esta fase, como las pasantías, la elaboración de tesis y la participación en proyectos institucionales, no solo fueron hitos personales, sino también espacios de transformación. En esta línea, Paulín y Gallegos (2019) afirman que estos logros fortalecen la identidad profesional, mientras que Ponti (2016) destaca que enfrentar desafíos como la educación virtual incrementa la autoeficacia y la capacidad de decisión. Asimismo, Soto et al. (2018) resaltan el papel de estas experiencias en el desarrollo de competencias socioemocionales clave.

En conjunto, estas vivencias reflejan lo que Castañeda (2009) describe como anclajes subjetivos que generan aprendizajes profundos y transformadores. La formación inicial no fue solo un recorrido académico, sino una experiencia vital donde se entrelazaron conocimientos, emociones y relaciones humanas. Contreras (2013) enfatiza que las experiencias desafiantes son claves para formar el carácter y fortalecer la capacidad de enfrentar situaciones complejas.

Desde la gestión del tiempo hasta la búsqueda de oportunidades formativas, los desafíos vividos por los informantes actuaron como catalizadores de crecimiento. En esta perspectiva, Liu et al. (2022) sostienen que los desafíos, lejos de ser obstáculos, potencian el aprendizaje y el desarrollo personal.

En síntesis, las trayectorias formativas de los docentes noveles de enfermería se configuraron como procesos dinámicos, complejos y profundamente significativos. A través de ellas, los informantes construyeron no solo su identidad profesional, sino también una visión comprometida y resiliente de su rol en la sociedad. La formación inicial, con sus tres momentos clave, permitió integrar saberes, valores y experiencias que los prepararon para enfrentar con solidez los retos del ejercicio profesional.

## 2.2. Experiencia de la formación continua

Los hallazgos revelaron que, si bien los docentes informantes ya se desempeñan en el ámbito educativo, su formación continua ha estado centrada principalmente en el fortalecimiento de su práctica profesional como enfermeros, más que en su rol pedagógico. Esta orientación responde a una lógica de actualización técnica que, aunque relevante, deja de lado la preparación sistemática en pedagogía y didáctica, áreas fundamentales para quienes ejercen la docencia.

Desde una perspectiva teórica, Marqués (2011) plantea que la formación continua tiene como objetivo principal la actualización de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan responder a las transformaciones del contexto laboral. En sintonía con ello, los testimonios recogidos muestran que la formación que han recibido los docentes estuvo orientada a responder a las demandas técnicas de su entorno profesional, lo cual refuerza su identidad como profesionales de enfermería, pero no necesariamente como educadores.

Este vínculo entre la formación continua y las exigencias institucionales se explica también desde lo señalado por Gárate y Cordero (2019), quienes argumentan que los programas de formación no solo obedecen a motivaciones individuales, sino también a las metas de las organizaciones donde los profesionales se desempeñan. Así, los cursos, talleres o seminarios que realizaron los informantes respondieron más a las necesidades del sector salud que a una visión integral de su rol docente. En esa misma línea, Flores (2023) subraya que la formación continua debe concebirse como un proceso permanente de aprendizaje y adaptación, lo cual en este caso se desarrolló de manera parcial e incompleta, al centrarse casi exclusivamente en el componente clínico.

En algunos casos, se observó que los docentes habían participado en experiencias formativas fuera del país, lo que constituye un punto relevante. Según Kiesow et al. (2024), la formación internacional en el campo de la salud permite enriquecer la práctica profesional, combinando enfoques globales con necesidades locales. Sin embargo, pese a esta amplitud formativa, los hallazgos evidenciaron una ausencia persistente de formación específica en pedagogía, lo que impidió capitalizar

plenamente el potencial de esas experiencias para el desarrollo docente.

Esta carencia formativa se alinea con lo indicado por Ribeiro et al. (2022), quienes señalan que muchos enfermeros ingresan al campo de la docencia sin haber pasado por procesos de formación pedagógica formal, confiando únicamente en su dominio clínico para enseñar. Este desfase entre las competencias técnicas y las educativas también fue abordado por Lip (2019), quien advierte que la mayoría de programas de formación continua priorizan la actualización técnica, descuidando así la dimensión pedagógica que exige el ejercicio docente.

No obstante, a pesar de estas limitaciones estructurales, los informantes demostraron una capacidad notable para adaptarse a su rol docente, recurriendo a la creatividad, la experiencia acumulada en el campo clínico y estrategias autodidactas para enfrentar los retos educativos. Esta adaptación refleja lo planteado por Souza et al. (2017), quienes defienden la necesidad de articular los saberes pedagógicos con las competencias clínicas, permitiendo a los enfermeros desempeñarse con mayor solvencia como docentes.

En resumen, los hallazgos mostraron que la formación continua ha sido una herramienta valiosa para el fortalecimiento profesional en el área de enfermería, pero también expusieron un vacío importante en lo pedagógico. Esta brecha representa un desafío clave para quienes deben cumplir con una doble función: la de cuidar y la de enseñar. Como lo indican Alliaud y Vezub (2014), resulta imprescindible avanzar hacia una concepción más equilibrada de la formación continua, que no se limite a lo técnico, sino que integre también herramientas pedagógicas. Solo así se podrá consolidar un perfil docente que responda a las complejidades del aula y que potencie, al mismo tiempo, la dimensión humanista y profesional de la enseñanza en el campo de la salud.

### **2.3. Razones para ser docentes**

Esta categoría emergió del análisis e integración de los hallazgos, donde se identificaron las motivaciones personales y profesionales que impulsaron a los docentes a iniciarse en la enseñanza, así como los factores clave que facilitaron su tránsito hacia este nuevo rol.

A pesar de no evidenciarse una vocación declarada por la docencia, la decisión de asumir este camino estuvo fuertemente condicionada por factores contextuales y personales. En muchos casos, la enseñanza apareció como una opción laboral viable ante situaciones económicas, familiares o institucionales, más que como una elección deliberada o planificada dentro de sus proyectos de vida. Esta situación coincide con lo expuesto por Sánchez y Huchim (2015), quienes señalan que la docencia, en determinados contextos, se configura como una alternativa accesible para individuos con trayectorias diversas, particularmente en campos como el de la salud.

Así, las decisiones de los informantes no se explican únicamente por intereses vocacionales, sino por una convergencia de experiencias previas y circunstancias particulares que dieron lugar a esta transición. Como afirman Pidello et al. (2013), los recorridos profesionales están marcados por contextos específicos que habilitan nuevas posibilidades. En este caso, la enseñanza se convirtió en un espacio factible para desarrollar competencias y responder a necesidades inmediatas. En esa línea, Mereshián y Calatayud (2009) subrayan que, si bien las decisiones laborales pueden nacer de condicionamientos externos, estas pueden transformarse progresivamente en oportunidades de desarrollo profesional. Tal situación se refleja en los informantes, quienes, si bien ingresaron a la docencia por motivos externos, fueron encontrando formas propias de ejercer este rol.

No obstante, la transición al campo educativo no estuvo exenta de dificultades. La mayoría de los docentes informantes enfrentó este nuevo escenario sin una formación pedagógica previa, lo cual implicó un proceso de adaptación complejo. Ribeiro et al. (2022) advierten que, en estos casos, los profesionales de la salud que ingresan a la docencia sin preparación en didáctica o pedagogía se ven

forzados a equilibrar sus conocimientos clínicos con las exigencias educativas, lo que genera tensiones en su desempeño docente. Esta transformación implicó no solo un cambio técnico, sino también identitario, pues debieron comenzar a ver su práctica desde una lógica formativa más que asistencial.

Souza et al. (2017) profundizan en esta idea al señalar que el tránsito del ejercicio asistencial al educativo demanda una integración de saberes técnicos con habilidades pedagógicas, lo que exige un esfuerzo constante de reconstrucción profesional. Los hallazgos muestran que este esfuerzo no siempre fue acompañado por procesos reflexivos intencionados, sino que se basó en la experiencia, la intuición y el aprendizaje empírico, lo que evidenció vacíos en la resignificación del rol docente.

Aunque el factor económico aparece como una variable presente en la decisión de asumir la docencia, este no se tradujo en transformaciones significativas en las trayectorias formativas de los docentes noveles. En general, se observó que estos profesionales aún no han construido una conciencia plena de su identidad docente. La enseñanza, más que un proceso de construcción personal, ha funcionado como una respuesta a las exigencias del contexto. Como resultado, su práctica se ha orientado hacia el cumplimiento de demandas inmediatas, sin una reflexión sistemática sobre el impacto formativo de su rol.

En conjunto, los hallazgos dan cuenta de un ingreso a la docencia marcado por la contingencia más que por la elección, y de una adaptación al aula que ocurre, en muchos casos, sin una revisión crítica de lo que significa ser educador en el campo de la salud.

## 2.4. Impacto de la formación en la labor docente

En este apartado, a partir del análisis de las respuestas de los informantes, se abordó cómo la preparación recibida, tanto en su formación inicial como continua, impacta en el ejercicio del rol docente y cómo esta influencia se manifiesta en su práctica pedagógica.

Los testimonios recogidos muestran que las experiencias vividas durante su formación han dejado una huella profunda en su desempeño en el aula. Los informantes señalaron que su estilo de enseñanza actual se configura como un proceso de integración entre la teoría aprendida y la experiencia práctica acumulada. Esta articulación se alinea con lo planteado por Acevedo y Beltrán (2014), quienes sostienen que la combinación de formación académica y práctica profesional es clave para el desarrollo de habilidades docentes efectivas, ya que permite aplicar los conocimientos en el aula de manera más reflexiva y coherente.

Además, según Mateo et al. (2023), muchos docentes reproducen enfoques y estrategias metodológicas aprendidas de sus antiguos profesores, incorporándolos como elementos distintivos en su forma de enseñar. En este sentido, los informantes mencionaron que replican prácticas motivadoras, contextualizadas y aplicadas, lo que sugiere que sus experiencias formativas no solo fueron significativas, sino también funcionales a su realidad actual como docentes.

No obstante, este proceso no se limita a una simple reproducción de técnicas. Como explican Anijovich et al. (2009), se trata de una resignificación de las prácticas aprendidas, adaptándolas a nuevas realidades y necesidades. En los relatos analizados se evidenció cómo las vivencias personales y académicas pasadas han sido reinterpretadas para convertirse en herramientas pedagógicas con sentido, aportando a la construcción de un estilo docente propio. Este enfoque es respaldado también por Bartle y Thistlethwaite (2014), quienes destacan la influencia de la formación inicial en la configuración de la identidad profesional docente.

Los cursos realizados luego del pregrado también desempeñaron un papel

importante en la construcción de su labor docente. Desde la perspectiva de Faur de Castro et al. (2017) y Gárate y Cordero (2019), la formación continua permite a los docentes responder a las demandas del contexto educativo actual, generando ambientes de aprendizaje más reflexivos y significativos. En efecto, los informantes valoraron estas instancias como espacios de actualización que, aunque centrados en aspectos clínicos, contribuyeron indirectamente a su desarrollo docente.

Asimismo, Fütterer et al. (2024), Gárate y Cordero (2019) y Kiesow et al. (2024) coinciden en señalar que estas actividades formativas son esenciales para fortalecer la competitividad profesional, al proporcionar herramientas innovadoras que enriquecen la práctica. Sin embargo, los hallazgos revelaron que esta formación continua, en su mayoría, careció de componentes pedagógicos específicos, lo que expuso una brecha significativa en la preparación de los docentes para el ámbito educativo. Esta ausencia limitó su desarrollo integral como educadores, ya que, si bien adquirieron competencias técnicas avanzadas, no lograron consolidar las habilidades pedagógicas necesarias para enfrentar de manera sólida los retos del aula.

En este marco, la trayectoria formativa de los docentes nóveles mostró un impacto relevante en su desempeño docente, especialmente durante su formación inicial. Las prácticas hospitalarias y los internados fueron señalados como momentos clave para el desarrollo de la capacidad de integrar teoría y práctica. Sin embargo, la formación continua no logró compensar la falta de una preparación formal en pedagogía, lo que dejó a los docentes con un conjunto limitado de herramientas didácticas.

En consecuencia, las experiencias formativas significativas vividas en etapas tempranas, particularmente aquellas enmarcadas en la formación inicial, se convirtieron en las principales fuentes metodológicas para afrontar su labor en las aulas. Estas experiencias, más que las estructuras de formación formal continua, configuraron las estrategias con las que enfrentan los desafíos de la docencia, dejando en evidencia la urgencia de propuestas formativas más integrales que contemplen tanto el desarrollo clínico como el pedagógico del docente enfermero.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación sintetizan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos recolectados, ofreciendo respuestas concretas a los objetivos planteados. A continuación, se presenta una descripción detallada de las principales conclusiones.

1. La formación de los docentes noveles de enfermería se configura como un proceso complejo, influido por factores personales, contextuales y profesionales. Abordándose la trayectoria formativa como un recorrido dinámico, no lineal, atravesado por decisiones y experiencias. Las experiencias adquirieron un rol central como dimensión subjetiva que resignifica lo vivido y orienta las decisiones profesionales. Para los docentes noveles, las prácticas en salud fortalecieron su identidad técnica, pero evidenciaron una limitada preparación pedagógica para la labor docente. Esta carencia generó tensiones, caracterizado por la reproducción de modelos previamente vividos, sin una apropiación reflexiva del rol educativo. Finalmente, la distinción entre educación formal, no formal e informal, junto con la articulación entre formación inicial y continua, permitió comprender cómo se configuran los saberes y competencias en la práctica docente, destacando la necesidad de una mirada integral y situada sobre las trayectorias formativas.

2. Durante la formación inicial, los docentes desarrollaron habilidades prácticas y consolidaron un fuerte compromiso profesional, influenciados por modelos familiares, docentes significativos y la exposición temprana a escenarios reales de atención. Sin embargo, este proceso formativo no estuvo acompañado de una reflexión sistemática sobre el rol docente. Como resultado, su enseñanza actual se apoya en la reproducción de técnicas y estilos pedagógicos vividos, más que en la resignificación de dichas experiencias para responder a las demandas actuales de la educación en salud.

3. La formación continua estuvo centrada principalmente en la actualización clínica, con énfasis en especialidades técnicas y operativas. Si bien esta formación responde a las exigencias del entorno laboral, no ha incorporado de manera suficiente componentes pedagógicos esenciales para quienes ejercen la docencia.

Esta ausencia limita el uso de metodologías estructuradas, herramientas de evaluación y estrategias de enseñanza. Aunque los docentes reconocieron la importancia de mejorar su práctica educativa, no identificaron completamente la necesidad de una preparación específica en pedagogía.

4. El ingreso al ámbito docente fue mayoritariamente impulsado por factores económicos, contextuales o personales, como la búsqueda de estabilidad, problemas de salud o la flexibilidad horaria. En este contexto, la docencia surgió como una alternativa. Sin embargo, no todos los participantes compartieron esta visión. Algunos identificaron un interés previo, a partir de experiencias positivas en la interacción educativa. Esta diversidad de motivaciones permitió comprender que las trayectorias hacia la docencia no siguen un único patrón y que los significados atribuidos al rol docente se transforman con el tiempo. A pesar de estas diferencias, la mayoría coincidió en que esta experiencia les permitió resignificar sus saberes técnicos y descubrir nuevas formas de contribuir desde su conocimiento, recurriendo a estrategias autodidactas y al esfuerzo creativo para enfrentar los desafíos educativos.

5. Las experiencias a lo largo de las trayectorias formativas de estos docentes influyeron en su labor educativa, integrando tanto los aprendizajes técnicos como las vivencias personales. Con sus vivencias, lograron transmitir conocimientos de manera motivadora y práctica, replicando enfoques adquiridos durante su formación inicial. Pero, la falta de una preparación pedagógica formal limitó la aplicación de metodologías estructuradas, estrategias didácticas y evaluaciones eficaces del aprendizaje. Se concluye que las experiencias en la formación inicial son las más influyentes en el ejercicio del docente novel, especialmente aquellos que aún permanecen en el entorno asistencial y no han realizado una transición completa al ámbito educativo. Este proceso impacta tanto en su labor docente como en la construcción de un estilo educativo propio, condicionado por los recursos y experiencias disponibles.

## RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan recomendaciones fundamentadas en los hallazgos obtenidos y diseñadas para contribuir al avance del campo investigado.

Realizar en el instituto programas de formación continua, específicamente para atender las particularidades del contexto educativo y disciplinar de los docentes nóveles de enfermería. Estos programas deben integrarse como una estrategia institucional prioritaria y estar estructurados de manera integral, incorporando componentes pedagógicos, didácticos y tecnológicos que no solo fortalezcan las competencias docentes, sino que también promuevan una transición fluida y efectiva hacia el rol educativo.

Se recomienda incorporar el uso de biogramas como herramienta complementaria en investigaciones cualitativas orientadas al estudio de trayectorias en el ámbito educativo. Esta técnica metodológica facilita la reconstrucción de eventos significativos y permite visualizar con mayor claridad las transiciones, rupturas y continuidades que atraviesan los informantes a lo largo de su formación. Asimismo, contribuye a identificar patrones y conexiones entre las experiencias personales y los contextos en los que estas se desarrollan.

Considerar el uso de métodos cuantitativos como complemento en estudios cualitativos para fortalecer la triangulación de datos y obtener una perspectiva más amplia del fenómeno estudiado. Estos métodos permiten medir variables específicas y establecer relaciones estadísticas que aportan objetividad y generalización a los hallazgos. Además, el análisis cuantitativo puede respaldar las interpretaciones cualitativas, ofreciendo datos que validen patrones o tendencias identificados en las narrativas de los informantes. Su integración en este tipo de investigaciones facilita la generación de conclusiones más robustas y completas, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde múltiples enfoques.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, M. y Beltrán, N. (2014). *Teorías educativas en la enseñanza de enfermería*. Cuidarte, 3(6), 14-19. <https://goo.su/gRdlI>
- Acocella, I. (2023). Using biograms to promote life course research. An example of theoretical case configuration relating to paths of social exclusion. *Quality & Quantity*, 58, 2763-2787. <https://doi.org/10.1007/s11135-023-01777-7>
- Alfageme, A. y Guabloche, J. (2014). Educación técnica en el Perú: lecciones aprendidas y retos en un país en crecimiento. *Moneda*, 157, 25-29. <https://goo.su/jc93>
- Alfageme, B. y Martínez, N. (2007). Un modelo pedagógico en un contexto no formal: El museo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1–19. <https://goo.su/3Nvn3>
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31–46. <https://goo.su/ju9wuC>
- Alonso, L., Hernández, V. y Solís, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista Mexicana Investigación Educativa*, 19(60), 103–128. <https://goo.su/QCP75>
- Alvarado, J. (2016). Características del enfermero y enfermera que ejerce la enseñanza universitaria. *Rev. Enfermería Actual En Costa Rica*, 31, 1–14. <https://doi.org/10.15517/revenf.v0i31.25632>
- Andreeva, A., Kalmykova, S. & Shoshmina, I. (2022). Content Aspects of Professional Training of a Specialist in the Development of Individual Educational Trajectories. *Educ. Sci.*, 12 (852), 1-8. <https://doi.org/10.3390/educsci12120852>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Barragán, D. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 147–171. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6708>
- Bartle, E. & Thistlethwaite, J. (2014). Becoming a medical educator: motivation, socialization and navigation. *BMC Medical Education*, 14(110), 1-9. <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-14-110>
- Bettancourt, L., Muñoz, L., Barbosa, M. y Fernandes, M. (2011). El docente de enfermería en los campos de práctica clínica: un enfoque fenomenológico. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 19(5), 1-9. <https://acortar.link/87jjZR>
- Bevan, M. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative Health Research*, 24(1), 136-144. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24413767/>

- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, 39, 33–48. <https://goo.su/JBXfzP>
- Boroel, B., Sánchez, J. y Garduño, Y. (2021). Trayectoria formativa en el posgrado: una mirada desde la intervención educativa. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–10. <https://goo.su/IMlri5Y>
- Boronenko, T. & Fedotova, V. (2023). Fundamentalisation of professional training of future teachers of mathematics and computer science in the conditions of digitalisation. *Perspektivy Nauki I Obrazovaniâ*, 64(4), 90-107. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.4.6>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bråtalen, M., Naalsund, M. & Eriksen, E. (2023). Exploring the Interplay between Conceptualizing and Realizing Inquiry—The Case of One Mathematics Teacher’s Trajectory. *Educ. Sci.*, 13(843), 1-27. <https://doi.org/10.3390/educsci13080843>
- Bravo, F., Illescas, L. y Peña, M. (2020). Trayectoria académica de estudiantes universitarios. *Podium*, 37, 27–42. <https://goo.su/SpFKZXq>
- Brody, D & Hadar, L. (2015). Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community. *Teacher Development*, 19(2), 246-266. <https://goo.su/nRObnx>
- Cabrera, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación*, 24(46), 91–113. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12246>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno Editores.
- Carvalho, R. y Viana, L. (2009). La formación del enfermero docente de la enseñanza media profesional en relación con el principio de la interdisciplinariedad. *Enfermería Global*, 15, 1–15. <https://goo.su/kJCJ>
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Chacón, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 21–35. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.2>
- Chaves, M. & Marques, A. (2024). Where are we from and where are we? The academic education of Occupational Therapy professors that are working at public Universities in Northeast Brazil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO282036662>

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 27(3), 125–136. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Cornejo, E. (2020). *Trayectorias laboral y formativa de los docentes de música: Un estudio de caso*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17336>
- Creswell, J. y Guetterman, T. (2019). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6° Edición). Pearson.
- De Arco, O. y Suarez, Z. (2018). Rol de los profesionales de enfermería en el sistema de salud colombiano. *Universidad y Salud*, 20(2), 171-182. <http://dx.doi.org/10.22267/rus.182002.121>
- Del Río, O., Fernández, J. y González, M. (2023). Superación profesional de los docentes de enfermería para el desarrollo de su cultura pedagógica. *Medisan*, 27(4): e4735. <https://acortar.link/62CpVX>
- Desing, R., Pelan, R., Kajfez, R., Wallwey, C., Clark, A. & Gopalakrishnan, S. (2024). Identity Trajectories of Faculty Members through Interdisciplinary STEAM Collaboration Paired with Public Communication. *Education sciences*, 14(454), 1-16. <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/5/454>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Duque, M. (2014). *Competencias Docentes Específicas en Enfermería en la Educación Superior*. <https://acortar.link/CicZsl>
- Escudero, C. y Cortez, L. 2018. *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH.
- Estaji, M. (2024). Unveiling the impact of language assessment teacher education on EFL teachers' assessment agency and professional development trajectory: perceptions, opportunities, and challenges. *Language Testing In Asia*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00292-2>
- Falkner, K. & Dahlberg, J. (2020). Professional formation of Swedish special education teachers in the tension between formal education at university and informal learning in practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 79-87. <https://goo.su/pQy2ust>
- Faur de Castro, G., Queiroz, G. y Barbosa, M. (2017). O formal, o não formal e as outras formas: a aula de física como gênero discursivo. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 499–517. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226925>

- Fernández, M. y López, N. (s.f.). *Prácticas pedagógicas y trayectorias formativas en el campo de la formación docente universitaria en Educación Física*. Centro Regional Universitario Bariloche <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Fernandez-y-Lopez-Medero.pdf>
- Flores, N. (2023). La formación continua como estrategia de profesionalización del magisterio salvadoreño. *Varona*, 76, 1–10. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839014/html/>
- Fütterer, T., Backfisch, I. & Lachner, A. (2024). Teachers' trajectories of technology integration during participation in an online professional development program. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*. <https://surl.li/gsrvyq>
- Gárate, M. y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(36), 209–221. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- Gil, A. y Gallego, D. (2016). La realización de formación continua desde la perspectiva de la organización de aprendizaje. *Educación*, 52(1), 107–126. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.701>
- Gómez, J. (2018). La enfermería como apertura a la interdisciplina. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 191-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127054340011>
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 11(20), 87-102. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4165/4128](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165/4128)
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA*, 1(2), 1-9. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/7>
- Guevara, H. y Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: Dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45–56. <https://www.redalyc.org/pdf/5535/553556971005.pdf>
- Hannon, P. (2018). On becoming and being an entrepreneurship educator: a personal reflection. *Entrepreneurship And Regional Development*, 30(7), 698-721. <https://doi.org/10.1080/08985626.2018.1464259>
- Isalgué, Y., Tamayo, M. y Sánchez, G. (2018). Modalidad educativa no formal como expresión de la educación para el desarrollo local. *EduSol*, 18(63). <https://www.redalyc.org/journal/4757/475756619011/475756619011.pdf>
- Izcara, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. Fontamara.
- Johnston, N. (2016). *Teacher career trajectories and aspirations in context: A mixed methods study of second-stage teachers in New South Wales*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Sydney] Repositorio Digital de la Universidad de Sydney <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/15549>

- Katayama, R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Kiesow, C., Mount, G., Bunin, J., McMains, K., McFate, T., Hartzell, J. & Servey, J. (2024). A Common Trajectory Toward a Professional Identity as a Faculty Developer. *Family Medicine*, 56(2), 108-114. <https://doi.org/10.22454/fammed.2024.953164>
- Lip, G. (2019). *Trayectorias profesionales de formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14833>
- Liu, Y., Ni, Z., Zha, S. & Zhang, Z. (2022). Exploring the Development of Student Teachers' Knowledge Construction in Peer Assessment: A Quantitative Ethnography. *Sustainability*, 14(23). <https://doi.org/10.3390/su142315787>
- López, Y. (2015). La autobiografía (de) constructora del que-hacer-se educativo. *Tropelias: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 23, 73-89. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/996>
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(1), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>
- Lu, H. & Zhang, X. (2023). Developing sustainable career paths as teacher-researchers in a changing academic landscape: A tale of two EFL teachers in China. *PLOS ONE*, 18(5), 1-17. <https://goo.su/10KExC>
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Seminario Sobre Los Educadores En La Sociedad Del Siglo XXI*, 161–194. <https://idus.us.es/handle/11441/29236>
- Mariño, R., Barreria, E., Rego, L. y Irmscher, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 193–209. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.470391>
- Marqués, S. (2011). Formación continuada: Herramienta para la capacitación. *Enfermería Global*, 10(1), 1–11. <https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n21/reflexion1.pdf>
- Mateo, Y., Posadas, G., Aguilar, H., Flores, M. y Herrera, J. (2023). Competencias del Docente en Enfermería en la Elaboración de la Planeación Didáctica. *ACC CIETNA*, 10(1), 28–39. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/cietna/article/view/878/1670>
- Maturo, Y. (2016). A educação técnico profissional de nível médio na Argentina e no Brasil: leitura do marco normativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 66-80. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/107882>

- McChesney, K. & Aldridge, J. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47 (5), 834-852. <https://goo.su/Oa63C>
- Mereshián, N. y Calatayud, P. (2009). Alternativas en la elección de la carrera docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 251–264. <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/5034/n06a13mereshian.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montes, A. y Manning, L. (2012). La educación técnica: Una reflexión entre calidad y la realidad de la oferta en Colombia. *Revista Praxis*, 8, 166-176. <https://n9.cl/e0rio>
- Moodie, I. & Greenier, V. (2023). “I Promised Growing up I Would Not Become a Teacher”: Exploring the Career Trajectory of a Language Teacher through Social Cognitive Career Theory. *TESOL Quarterly*, 58(1), 394-422. <https://doi.org/10.1002/tesq.3235>
- Moreno, P. y Moreno, O. (2015). Problemas socioambientales: concepciones del profesorado en formación inicial. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 12(29), 73–96. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632015000300073](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000300073)
- Nápoles, J., Kelley, J. y Lobiondo, J. (2024). *A Phenomenologicalm Exploration of the Co-Teaching Experiences of Associate Choir Teachers in Texas*. *Journal of Music Teacher Education*, 33(3), 44-62. <https://acortar.link/69kCLj>
- Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nolasco, P. y Edel, R. (2020). Nodos digitales para el desarrollo comunitario: un modelo para la educación no formal. *Sinéctica*, 54, 1–21. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-013](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-013)
- Observatorio de Educación Superior del Consorcio de Universidades. (2022, octubre). La educación superior técnica en el Perú. Boletín oficial de UMBRAL, 6. <https://www.consortio.edu.pe/umbral/wp-content/uploads/2022/10/Boletin-N%C2%B06-Umbral.pdf>
- Olmo, M., Fernández, L. y Amber, D. (2023). Visual tools for supporting interviews in qualitative research: new approaches. *Qualitative Research Journal*, 24(3), 283-298. <https://acortar.link/FC6IYw>
- Organización de Estados Iberoamericanos, (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. <https://acortar.link/QoMPyu>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709>

- Osorio, M. (2021). Vivencia de las profesoras de enfermería en la enseñanza del cuidado. *Identidad Bolivariana*, 5(1), 1-17. <https://identidadbolivariana.itb.edu.ec/index.php/identidadbolivariana/article/view/108>
- Pacheco, D. y Rivero, M. (2017). Las trayectorias de aprendizaje por competencias y sus evidencias directas e indirectas en una universidad privada. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-13. <https://goo.su/A1p88q7>
- Panes, R. y Lazzaro, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *UCMaule*, 54, 9-34. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.9>
- Parra, D. & Andres, V. (2017). Work process of nursing professors. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 25, 2-8. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1941.2946>
- Paulín, C. y Gallegos, R. (2019). El papel del personal de enfermería en la educación para la salud. *Horizonte Enfermería* 30(3), 271-285. [http://dx.doi.org/10.7764/Horiz\\_Enferm.30.3.271-285](http://dx.doi.org/10.7764/Horiz_Enferm.30.3.271-285)
- Peralta, R., Gallegos, R., Tasayco, M., Torres, Y. y Hurtado, C. (2021). Situación de enfermería en Perú: Una mirada pre-pandemia. *Revista Recien*, 10(3), 73-86. <https://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5516.pdf>
- Pidello, M., Rossi, B. y Sagastizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22(43), 113-128. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7499/7738>
- Pinargote, R., Villegas, M., Castillo, Y., Merino, M., Alonso, G., Jaime, N., Riofrio, C., Quijije, S., Alcazar, T. y Pincay, V. (2018). *Fundamentos teóricos y prácticos de enfermería*. Mawil Publicaciones.
- Pincheira, L. (2013). Radio comunitaria, un espacio educativo no formal en la comunidad. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 12(24), 183-193. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243129663010.pdf>
- Ponti, L. (2016). *La enfermería y su rol en la educación para la salud*. UAI Editorial.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2017). Serie Ética de la investigación con seres humanos. Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos? <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b026a556-f66e-4a47-afd4-d97bc5372e5c/content>
- Porras, S., Ramírez, A. y Fernández, V. (2020). Diagnóstico de las necesidades de educación formal en el área de las Tecnologías de Información y Comunicación en Costa Rica, 2016-2019. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(2), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41642>

- Psycharis, G. & Skott, C. (2023). Studying a mathematics teacher's documentational and identity trajectories over time. *Journal Of Mathematics Teacher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10857-023-09605-3>
- Quinatoa, G., Bautista, I. y Guallichico, M. (2023). Gestión de enfermería en actividades de docencia. *MQRInvestigar*, 7(4), 17-32. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.17-32>
- Represas, F., Comesaña, L., Carrera, A., Vidal M., Rodríguez, F., Calvo, A. y Diaz, R. (2016). Situación actual de la especialidad de Enfermería en España. *Enfermería Global*, 15(4), 197-208. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=365847326008>
- Ribeiro, J., da Silva, G., Backes, A., Souza, D. y Medina, J. (2022). Suddenly, Teacher! Paths Taken by nurses searching for teacher training. *Texto e Contexto Enfermagem*, 31, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2021-0209>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Salazar, L. (2020). Investigación cualitativa: Una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *CienciaMatria*, 6(11), 101-110. <https://n9.cl/jjtay>
- Sánchez, C. (2017). Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/484>
- Sánchez, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de La Educación Superior*, 49, 39–56. <https://doi.org/10.36857/RESU.2020.196.1406>
- Sánchez, C. y Cedallín, A. (2023). Trayectorias escolares en educación terciaria: un análisis de sus factores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(41), 58–72. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2023.41.1580>
- Sánchez, N. (2018). *El enfermero docente como evaluador en la práctica clínica de los estudiantes en el servicio de urgencias*. <https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/4716/00005009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, C. y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21, 148–167. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301008.pdf>
- Sandoval, O. y Mancera, O. (2024). Experiences of the master's degree graduated from the school of nursing in Culiacán, Mexico. *SANUS*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.36789/revsanus.vii.446>

- Sepúlveda, P. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales. *Apertura*, 5(2), 70–81. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830444007.pdf>
- Sevilla, B. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Silva, J. y Carneiro, R. (2024). Biograma na pesquisa em educação: sentidos construídos sobre direitos de aprendizagem da docência em Matemática. *Educ. Pesqui*, 50, 1-18. <https://www.scielo.br/j/ep/a/LGWDP5WVy5LWM8BRTjHwqdz/>
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241–256. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102213.pdf>
- Soto, L., Segura, A., Navarro, O., Cedeño, S. y Medina, R. (2023). Educación formal, no formal e informal y la innovación: Innovar para educar y educar para innovar. *Innovaciones Educativas*, 25(38), 77–96. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4535>
- Soto, P., Masalan, P. y Barrios, S. (2018). La educación en salud, un elemento central del cuidado de enfermería. *Revista Médica Clínica CONDES*, 29(3), 288-300. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-la-educacion-en-salud-un-S0716864018300543>
- Souza, D., Schubert, V. y Delacanal, D. (2017). Posibilidades en la educación en enfermería: errar, crear y arriesgar. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 79–87. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.005>
- Stewart, S. (2019). My experiences as a diabetes educator. *Journal of Diabetes Nursing*, 23(5), 1-5. <https://diabetesonthenet.com/wp-content/uploads/pdf/dotn750aa8615c64d389bcf2bf1d66569e0f.pdf>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tiainen, O., Lutovac, S. & Korkeamäki, R. (2024). Rethinking approaches to reflection in initial teacher education. *Educational Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2346088>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185–206. <https://n9.cl/28z28>
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integridad de las políticas. *Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://acortar.link/lhdbej>
- Velez, M. y Beltrán, L. (2022). Perspectivas de la docencia en enfermería en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Unidad Central del Valle del Cauca. *Magna Scientia Uceva*, 2(1), 82-90. <https://doi.org/10.54502/msuceva.v2n1a9>
- Vergara, P., de Torres, H., Lizama, C. y Torres, C. (2018). *Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. Comisión Nacional de Acreditación.

Williams, M. & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45-55. <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>

Xiao, J. & Tian, G. (2023). Sailing Together in the Storm”: Chinese EFL Teachers Trajectory of Interpersonal Emotion Regulation towards Well-Being. *Sustainability*, 15(7), 6125. <https://doi.org/10.3390/su15076125>



## APÉNDICES

### APÉNDICE 1-BIOGRAMA

#### Biograma

Estimado/a docente:

Con el objetivo de recopilar información para nuestro estudio, se le solicita amablemente que complete la siguiente sección. Los datos proporcionados no requieren información personal identificable, por lo que esperamos que la información refleje con precisión la realidad.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Edad:

Sexo: Femenino ( ) Masculino ( )

Estudios de pregrado		
Tipo de universidad:	Pública ( )	Privada ( )
Carrera profesional		
<input type="text"/>		
Año de ingreso:	Año de egreso:	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Estudios de posgrado		
Ninguno ( )		
Maestría ( )		
Tipo de universidad:	Pública ( )	Privada ( )
Mención:		
Año de ingreso:	Año de egreso:	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Doctorado ( )		
Tipo de universidad:	Pública ( )	Privada ( )
Mención:		

Segunda especialidad	Sí ( ), cuáles:	No ( )
Diplomados	Sí ( ), cuáles:	No ( )
Cursos en los últimos 5 años	Sí ( ), cuáles:	No ( )

Otros estudios universitarios (carreras).	
Sí ( ), cuáles	No ( )

Participación en organizaciones al interior de la universidad que aportaron a su labor de docente.	
<b>Pregado</b>	
Sí ( ), cuáles:	No ( )
<b>Posgrado</b>	
Sí ( ), cuáles:	No ( )

Participación en organizaciones fuera de la universidad que aportan a su labor docente.	
<b>Pregado</b>	
Sí ( ), cuáles:	No ( )
<b>Posgrado</b>	
Sí ( ), cuáles:	No ( )

Contribución a su labor docente.		
	Sí, cómo	No
Familia		( )
Amigos		( )
Compañeros de trabajo, colegas, entre otros.		( )

Años de experiencia laboral como enfermero (a)
Institución y función actual y/o anterior

Años de experiencia laboral como docente de enfermería
Cursos que dicta en el instituto

Realice una línea del tiempo con los hechos que marcaron su vida desde que ingresó a la universidad a la actualidad.

## APÉNDICE 2-GUION DE ENTREVISTA

### Guion de entrevista

Objetivos específicos	Temas	Preguntas
Describir la experiencia de la formación inicial de los docentes noveles de Enfermería de un instituto privado de Lima.	<b>Experiencia</b> Conjunto de vivencias, actitudes, comportamientos y sentimientos que se construyen a lo largo del tiempo a través de interacciones en contextos educativos, sociales y personales (Barragán, 2020; Castañeda, 2009 y Stewart 2019). Para este caso en los estudios de pregrado.	1. ¿Qué lo motivó a estudiar la carrera de enfermería? +Me podría contar alguna anécdota. 2. ¿Cómo fue su experiencia en los primeros años de su carrera en enfermería? + ¿Podría compartir alguna anécdota o experiencia significativa que haya marcado esos comienzos? 3. ¿Cómo describiría su experiencia durante los últimos años en la universidad? +¿Cuáles fueron los principales logros durante este periodo? ¿y los principales retos o desafíos? 4. ¿Qué aspectos de su formación en el pregrado han influenciado en su consolidación como docente de enfermería?
	<b>Educación formal</b> Proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático, estructurado y jerarquizado, que se desarrolla dentro de un sistema educativo, para nuestro caso, la educación universitaria, pregrado (Isalgué et al., 2018; Soto et al., 2023).	
Explicar la experiencia de la formación continua de los docentes noveles de Enfermería de un instituto privado de Lima.	<b>Experiencia</b> Conjunto de vivencias, actitudes, comportamientos y sentimientos que se construyen a lo largo del tiempo a través de interacciones en contextos educativos, sociales y personales (Barragán, 2020; Castañeda, 2009 y Stewart 2019). Para este caso, en los estudios después del pregrado.	5. ¿Qué lo motivó a ser docente de enfermería? +¿Por qué decidió llevar estudios complementarios? ¿Podría describir ese proceso de toma de decisiones? ¿Se encuentra satisfecho con los estudios que llevó? ¿por qué? 6. ¿De qué manera sus estudios después del pregrado influyeron en su labor docente? 7. ¿Podría describir alguna experiencia significativa para su labor docente que haya tenido después del pregrado dentro o fuera de la universidad?
	<b>Educación formal</b> Se enmarca en su mayoría en el postgrado, diplomado y segunda especialidad, siendo un proceso sistemático, estructurado y jerarquizado. Al finalizar, los estudiantes obtienen una certificación oficial que valida el cumplimiento de los objetivos educativos (Alonso et al. 2014; Soto et al. 2023).	

	<p><b>Educación no formal</b>  Actividad educativa organizada y sistematizada que se realiza fuera del sistema educativo formal (instituciones políticas, económicas, sociales, religiosas y organizaciones no gubernamentales), que no conducen a la obtención de títulos o grados académicos. (Alonso et al., 2014; Isalgué et al., 2018; Soto et al., 2023).</p>	
	<p><b>Educación informal</b>  Se caracteriza por su naturaleza ilimitada y continua a lo largo de la vida, abarcando a todas las personas sin distinción y sin estar sujeta a instituciones. No se rige por reglamentos, horarios u objetivos específicos, sino que se nutre de los acontecimientos vividos que aportan significado y aprendizaje personal mediante las interacciones con la familia, amigos y el entorno laboral (Isalgué et al., 2018; Soto et al., 2023).</p>	

#### IV. Cierre y despedida

-Comentario adicional del informante: ¿Desea comentar o agregar algo más?

-Agradecimiento y despedida.