

Comunicar la Historia de la Enfermería en la universidad: motivación innovadora y co-creación

Laura Martínez Rodríguez,¹ Aarón Muñoz Devesa,² Manuel Amezcua,³ Susana Santos Ruiz,⁴
Lorena Tejero Vida⁵

¹Universidad de Barcelona, España. ²Servicio Murciano de Salud, Murcia, España. ³Universidad Católica de Murcia UCAM, Murcia, España. ⁴Sant Joan de Deu, Universidad de Barcelona, España. ⁵Universidad de Lleida, España

Correspondencia: aaronmunozdevesa@gmail.com (Aarón Muñoz Devesa)

Doi: <https://doi.org/10.58807/tmptvm20235778>

Resumen

Objetivo principal: Conocer el desarrollo de las prácticas innovadoras educativas en la docencia de Historia de la Enfermería en el Grado de Enfermería de España, caracterizando los entornos docentes e identificando las necesidades para su potenciación. Metodología: Estudio descriptivo transversal de alcance exploratorio, con encuesta que se aplicó a docentes de esta materia de universidades españolas, tanto públicas como privadas o concertadas. Resultados principales: Se observa variabilidad de perfiles de profesorado, de horas de impartición y de competencias y metodologías docentes. Si bien las metodologías activas son utilizadas por la mayoría de los encuestados, se aprecia la falta de procesos innovadores. Conclusión principal: Es mayor la motivación del profesorado hacia la comunicación de la Historia de la Enfermería de una manera innovadora que el nivel de desarrollo alcanzado hasta ahora en las tecnologías empleadas, identificándose por tanto un importante margen de mejora de cara al futuro.

Palabras clave: Enfermería. Historia. Educación Universitaria. Innovación docente. Identidad. Visibilidad.

Communicating the History of Nursing at University: Innovative Motivation and Co-Creation

Abstract

Objective: To know the development of innovative educational practices in the teaching of Nursing History in the Nursing degree in Spain, characterizing the teaching environments and identifying the needs for their empowerment. Methods: Cross-sectional descriptive study with an exploratory scope, with a survey that was applied to teachers of this subject at Spanish universities, both public and private or concerted. Results: Variability in teacher profiles, teaching hours, and teaching skills and methodologies is observed. Although active methodologies are used by the majority of respondents, there is a lack of innovative processes. Conclusions: The motivation of the teaching staff towards the communication of the History of Nursing in an innovative way is greater than the level of development reached so far in the technologies used, thus identifying an important margin for improvement for the future.

Keywords: Nursing. History. University education. Didactic innovation. Identity. Visibility.

Introducción

La incursión de la pandemia de SARS-CoV-2 en los últimos años y sus limitaciones para el abordaje biomédico de la enfermedad ha puesto de manifiesto la importancia del cuidado y la prevención, a la vez que ha traído al presente discursos sobre la enfermedad transmisible que solo se encontraban en los textos de historia. Es por ello que, en la Enfermería, como disciplina orientada hacia el cuidado de las personas, se ha incrementado el interés por la forma en cómo construye su conocimiento (Collado-García et al., 2020) y se comunica la evolución histórica de esta profesión, pues aporta algunas

claves importantes para comprender las respuestas sociales ante la enfermedad colectiva.

Por otra parte, la historia es un saber y un conocimiento que aporta a la Enfermería la posibilidad de construirse como disciplina crítica. Permite elaborar esta construcción desde el conocimiento consciente y la administración de la memoria de la profesión, legitimando, suministrando y cohesionando la identidad profesional en aras de mantener vivo y actualizado el sentido como grupo social. También contribuye a revitalizar y renovar el contrato social que permite ocupar el espacio dentro de la Academia y de la sociedad.

En los últimos años se ha producido un crecimiento en competencias y una mejora sustancial de la profesión enfermera como disciplina académica, que ha de complementarse con el aumento de su visibilidad social (Errasti-Ibarrondo et al., 2012). En este sentido, la creciente dimensión racional tecnológica de la disciplina precisa reforzarse con los saberes humanísticos que fundamentan mayoritariamente el rol autónomo en los cuidados (Domínguez-Alcón, 2017).

Algunos historiadores e historiadoras de la Enfermería apuntan a que el estudio de la historia responde a esa necesidad de indagar sobre la identidad profesional, tratando de arrojar luz en todo un conjunto de procesos interrelacionados y dependientes de la evolución social de cada momento histórico y de cada lugar geográfico (Hernández, 1995; Siles, 2010; Domínguez-Alcón, 2017). Ningún dato actual puede reemplazar el conocimiento histórico, pero sí permite comprender lo que actualmente es como colectivo a través de la historia, porque esta proporciona un sentido de patrimonio e identidad profesional, a la vez que promueve la comprensión crítica de los orígenes sociales e intelectuales de enfermería (Keeling, 1995; Bizzo, 1993).

La recuperación y la vigencia de la memoria colectiva como profesión permite mantener viva la representación simbólica que cohesionan como grupo social (Pérez, 2008, Barreira, 1999). El papel que juega la historia como saber social y colectivo es relevante, no solo porque permite construir la identidad actual (Amezcu, 1993) sino también porque permite deconstruir mitos y creencias que respondieron a lógicas de pensamientos hegemónicos pasados y que actualmente ya están en desuso (Pérez, 2008), permitiendo encontrar el sentido original de los cuidados enfermeros (Collière, 1999).

En este sentido, las metodologías didácticas utilizadas en las clases de Historia de la Enfermería juegan un papel relevante en el acercamiento de los estudiantes a los beneficios que aporta su conocimiento y pueden ser un campo de investigación clave para comprender la formación histórica y el impacto que generan en el estudiantado. Pero también facilitan la concepción sobre esta disciplina y sus posibilidades formativas a profesores y profesoras (Gómez-Carrasco et al., 2018).

La preocupación por la enseñanza de la historia en formaciones obligatorias o en estudios de grado específicos en la materia han desarrollado en los últimos años importantes propuestas sobre su impartición y docencia, insistiendo en la necesidad de cambiar los métodos, técnicas y recursos utilizados por los docentes (Gómez-Carrasco et al., 2018). Las aportaciones más relevantes debaten sobre dos ejes: qué historia se debe enseñar y cómo conseguir transferir el valor del conocimiento histórico (Chapman, 2011; Clark, 2011; Gómez et al., 2014). Las metodologías docentes deben promover la construcción del pensamiento histórico y las habilidades para comprenderlo, interpretarlo y aplicarlo en la actualidad, más que un conocimiento conceptual o memorístico.

El desarrollo del conocimiento histórico está relacionado con las competencias transversales de selección y tratamiento de fuentes, en este caso históricas, y la habilidad para interpretarlas (VanSledright, 2011, 2014; VanSledright & Reddy, 2014). También se relaciona con el pensamiento creativo y el pensamiento crítico que emerge de la necesidad de interpretación de las fuentes (Seixas & Morton, 2013). Para el desarrollo de estas competencias se focaliza la formación a tenor de seis elementos: relevancia histórica, fuentes, cambio y conti-

nuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia, que pueden ser recogidos a través de metodologías activas que incentiven el desarrollo competencial (Sáiz & Fuster, 2014).

Entendemos por metodología activa una estrategia pedagógica que favorece los aprendizajes significativos, centrada en el estudiante con carácter creativo y motivador, buscando el interés en el aprendizaje y promoviendo la participación del estudiante en la construcción de su propio conocimiento (Vargas-Reyes & Mendoza-Sánchez, 2022). La metodología activa per se no conlleva una innovación docente, ya que el proceso de innovación responde a unas características particulares en el que se integran las metodologías activas. La innovación docente se puede aplicar para reducir el esfuerzo que conlleva la aplicación de estas metodologías, mejorando criterios de eficacia y eficiencia (Fidalgo, 2016).

La docencia de calidad supone innovar y repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, incorporando buenas prácticas, metodologías más activas o herramientas de aprendizaje competencial. La innovación docente, aún impregnada del carácter economicista, tiene como objetivo aportar soluciones a problemas reales (Adams et al., 2017:10; Figueras et al., 2018). En términos generales la innovación se relaciona con tres conceptos: (a) Cambio: la innovación es un cambio planificado, no espontáneo (Figueras et al., 2018; Sein et al., 2017; Fidalgo-Blanco et al., 2019); (b) Idea (Sein et al., 2017) nueva, útil y eficaz (Figueras et al., 2018); y (c) Reforma: cambio sustantivo respecto a los antecedentes (Figueras et al., 2018) que aporta una mejora (Sein et al., 2017; Fidalgo-Blanco et al., 2019).

Así pues, entendemos innovación educativa como la aplicación de una idea que produce cambio planificado en procesos, servicios o productos que generan una mejora en los objetivos formativos (Sein et al., 2017). De esta manera, la misma innovación docente puede ser considerada como una tecnología, metodología o producto educativo que tiene como objetivo generar un cambio positivo (mejora) que puede impactar incluso sobre el modelo educativo (Fidalgo-Blanco et al., 2019).

El punto de partida de cualquier diseño de proyecto de innovación docente parte de la identificación de un problema al que se le pretende dar una solución. En este caso el problema es educativo (Figueras et al., 2018). A partir de aquí se pone en marcha el diseño de la innovación. Para evaluar la innovación docente como buena práctica educativa se recurre a los siguientes indicadores (Fidalgo-Blanco & Sein-Echaluce Lacleta, 2018; Fidalgo-Blanco et al., 2019): eficacia (se cumple el objetivo de la innovación y se puede medir con indicadores de resultado), eficiencia (mejor resultado a igual o menos trabajo/inversión de recursos), sostenibilidad (se podrá implementar y sostener a lo largo del tiempo o un periodo de tiempo) y transferibilidad (transferibles a todo el sector educativo, incluso al modelo docente).

La innovación educativa es necesaria en la docencia de la Historia de la Enfermería, en tanto se trata de una materia que favorece los sentimientos de pertenencia a una profesión con fuertes connotaciones vocacionales, que precisa consolidar puntos de anclaje con un pasado que le otorga sentido y significados en su desarrollo presente. Pero ¿cómo se está implementando la innovación docente sobre Historia de la Enfermería en los estudios universitarios en nuestro país? En la actual-

alidad no contábamos con información suficiente que nos permitiera realizar una valoración global de líneas de actuación ni del impacto que estas pudieran tener sobre los estudiantes. Por ello, este estudio se planteó con el objetivo de conocer el desarrollo de las prácticas educativas innovadoras en la docencia de la Historia de la Enfermería en los estudios universitarios de grado en España, caracterizando los entornos docentes donde se imparte e identificando las necesidades para su potenciación. Este conocimiento permitirá promover y crear acciones para el diseño, desarrollo e implementación de nuevas estrategias para la docencia y enseñanza de la Historia de la Enfermería que estén en consonancia con el fin social que persigue.

Método

La presente investigación se ha desarrollado con un diseño transversal de alcance exploratorio, con metodología cuantitativa de tipo descriptivo y correlacional mediante encuesta. Se optó por este diseño dado que permite dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, ya que la información fue recogida de forma sistemática (Gómez-Carrasco et al., 2018), garantizando el rigor de los datos obtenidos (Buendía et al., 1998), y con experiencias previas en educación que avalan este tipo de diseño (Hernández-Pina & Maquilón-Sánchez, 2010).

La población objeto de estudio estuvo compuesta por docentes de la materia de Historia de la Enfermería de universidades españolas. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se invitó a participar al profesorado que aparecía con carga lectiva en Historia de la Enfermería en las guías docentes de la asignatura accesibles a través de las webs de las universidades y escuelas de enfermería adscritas de España. Se identificó un total de 113 profesores y profesoras, a los que se solicitó a través de la dirección de mail contenida en el documento que cumplimentasen un cuestionario creado con *Google Forms*, en cuya cabecera se explicaban los objetivos del estudio y se solicitaba el consentimiento para tratar los datos de forma anónima. Teniendo en cuenta que algunas guías podían no estar actualizadas, se pedía que derivasen la invitación al profesorado que en ese momento estuviese impartiendo la materia.

Se creó un cuestionario *ad hoc* contando con la cooperación de cinco asesores, 3 mujeres y 2 hombres, profesores que imparten la materia de Historia de la Enfermería, provenientes de tres centros nacionales diferentes, de titularidad privada, pública y adscritos. Los profesores respondían a un perfil heterogéneo en función de su experiencia en la impartición de la materia, encuadrándose en los cinco niveles de experticia propuestos por Benner (Carrillo-Algarra, 2018).

El cuestionario constó de 30 ítems y se compuso de preguntas abiertas, preguntas con respuesta cerrada y respuesta dicotómica. Siguiendo el procedimiento general para la construcción y aplicación de instrumentos cuantitativos como herramienta de generación de datos (McMillan et al., 2005), se diseñó una amplia batería de ítems con relación a tres dimensiones: (1) perfil de docentes y de centros participantes, (2) características de la asignatura, competencias y percepciones sobre la aportación de la asignatura a la profesión, y (3) la innovación docente en Historia de la Enfermería, actualidad, necesidades e intereses.

Dado que no existen antecedentes específicos sobre el objeto de estudio, se revisaron proyectos de innovación afines para elaborar los ítems, teniendo en cuenta innovaciones en historia (Zamora & Gómez, 2015; Castro-Valdivia, 2016), historia del arte (Cano de Gardoqui-Sinovas & Domínguez-Burrieza, 2018), historia y perspectiva de género (Menéndez, 2013) e historia de las profesiones (Calvo-Palomares & Rodríguez del Pino, 2020), entre otras.

El pilotaje del cuestionario consistió en la valoración de cada uno de los ítems de forma individual por parte de un núcleo de doce docentes, para después debatir en equipo las aportaciones, tratando de mantener y reformular los ítems en relación con su validez y pertinencia en consonancia con los objetivos planteados. También se realizó una valoración cualitativa del instrumento para estimar su constructo, la redacción y el tiempo estimado de respuesta. Todas las recomendaciones recibidas fueron consideradas, dando como resultado el cuestionario final.

Se realizó un análisis estadístico a través del software *SPSS -14* de carácter descriptivo y correlacional de los datos cuantitativos. Las respuestas abiertas se analizaron siguiendo un análisis del discurso y se codificaron identificando los temas más frecuentes y relevantes.

Resultados

Perfil docente y de centros

Se obtuvo información de 32 profesores y profesoras, pertenecientes a 21 centros de enseñanza, con una tasa de respuesta del 28,31%. En la muestra están representadas las 17 comunidades autónomas españolas en la diversidad de tipologías de centros existentes en función de su titularidad: más de la mitad pertenecen a universidades públicas (56,7%), dándose en menor proporción las escuelas de titularidad privada (23,3%) y de centros adscritos (20%). El profesorado participante fue mayoritariamente femenino (80% mujeres frente a 20% hombres), con una edad media de 47,22 años, situándose un tercio del mismo entre 36-45 años (36,6%), un 23,4% entre 46-55 años, un 20% entre 25-35 años, con igual proporción entre 56-65 años. Respecto al vínculo contractual/relación laboral de los docentes que imparten la asignatura, la mayor proporción se corresponde con las categorías de profesor asociado/colaborador eventual (25,8%) y contratado doctor/agregado (20,6%), seguida de profesorado titular de universidad privada (19,4%), ayudante doctor/lector (12,4%) y titular de universidad pública (9,7%), estando menos presente el profesorado con contrato predoctoral a jornada completa (3,2%) y catedrático (3,4%).

Todas las participantes tienen título de enfermera y algo más de la mitad (54,8%) realiza investigación en el ámbito de la Historia de la Enfermería. Las líneas de investigación que identificaron fueron: (a) El cuidado en el inicio del cristianismo; (b) Implantación y desarrollo del modelo de la hospitalidad en la España de los Austrias; (c) Espiritualidad enfermera en la Edad Moderna; (d) Hospitales en la Edad Moderna; (e) Historia de *Salus Infirmorum* y su fundadora María de Madañaga; (f) Florence Nightingale en la profesionalización de la Enfermería en España; (g) Enfermeras en los conflictos bélicos; (h) Represión franquista y exilio; (i) Movimiento asociativo y colegial; y (j) Enfermeras invisibles.

- Características de la asignatura, competencias y percepciones

La docencia de la Historia de la Enfermería se imparte en un 93,4% en primer curso y en un 6,6% en segundo curso de grado. Todas bajo el epígrafe de Fundamentos, Bases o Evolución Histórica de la Enfermería. También aparece la docencia de la Historia de la Enfermería de forma puntual y residual en tercer curso, en formación postgraduada y en formación continuada.

Se imparte una media de 42,2 horas de Historia de la Enfermería, pero con una amplia horquilla que va de 4 a 90 horas, con una media de 167 estudiantes por docente, y con una variabilidad de 50 a 550 estudiantes por docente en la asignatura.

Algo más de la mitad del profesorado (53,4%) ha tutorizado algún Trabajo de Fin de Grado en el área de la Historia de la Enfermería, el 23% trabajos de Máster y el 6,8% tesis doctorales.

En relación con las competencias, se identificaron 51 que se trabajan en la asignatura, tanto genéricas como específicas, mientras que otros especificaron elementos similares a resultados de aprendizaje de forma genérica, incluso se sugirieron competencias que no lo son, links a sus planes docentes u otros comentarios como «varias» o «las del Grado». En el análisis del contenido de las competencias, se pudieron agrupar en 12 categorías, siendo la mayoría de ellas transversales, e indicando que la competencia que más trabajaban estaba relacionada con la comprensión de la evolución tanto del término salud como de la profesión enfermera a lo largo de la historia (ver tabla 1).

Tabla 1. Competencias manifestadas por el profesorado en Historia de la Enfermería

Tipo de competencia	Categoría	n	%
Específica	Comprender la evolución del término salud y de la profesión enfermera	10	19,6
Transversal	Demostrar habilidades en la búsqueda de información y en el consumo de investigación y uso de las TIC	7	13,7
Específica	Demostrar y aplicar conocimientos sobre la materia	7	13,7
Transversal	Desarrollar pensamiento crítico	7	13,7
Transversal	Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis desde la perspectiva histórica	4	7,8
Transversal	Trabajar en equipo	4	7,8
Transversal	Ser creativos	3	5,9
Transversal	Tomar decisiones y responsabilizarse de aspectos éticos y legales	2	3,9
Transversal	Atender a la diversidad y la multiculturalidad	2	3,9
Transversal	Comunicar y defender argumentos	2	3,9
Transversal	Reflexionar sobre su propio aprendizaje y el de los demás	2	3,9
Transversal	Conocer una segunda lengua	1	1,9
Total (30 participantes)		51	

En relación con la percepción del profesorado sobre lo que creen que aporta su asignatura, aparecen 9 categorías, destacando la mayoría la comprensión de la evolución histórica para entender el presente y mejorar el futuro de la disciplina. Se centran también en las consecuencias que ha tenido la evolución y cómo el género ha impregnado el desarrollo, tanto a nivel nacional, como internacional. También hay un deseo de que se conozca el patrimonio intelectual y material de las

enfermeras y la intención de hacer relevante la investigación histórica (ver tabla 2).

Tabla 2. Principales aportaciones de la asignatura de Historia de la Enfermería

Categoría	f	Verbatim
Conocimiento de la disciplina	18	Reconocimiento de que la historia constituye nuestra esencia. La historia nos ayuda a reconocernos como profesión y disciplina (P1).
Identidad y valores enfermeros	6	Identidad y fundamentación profesional (P10).
Futuro de la profesión	5	De donde viene nuestra profesión para que puedan entender dónde estamos y hacia dónde debemos ir (P6).
Pensamiento crítico y reflexivo	3	La capacidad reflexiva-crítica sobre lo que es sustancial a la enfermería (P11).
Conocimiento nacional e internacional	3	...no solo visto desde la profesión en España, sino también a nivel europeo o internacional (P7).
Influencia del género	1	...cómo esto ha estado mediado por cuestiones de género (P7).
Integración de competencias propias	1	Base para el desarrollo profesional y la integración de competencias propias (P25).
Investigación histórica	1	Interés por la investigación histórica (P20).
Patrimonio material e intelectual	1	Reconoce el patrimonio material e intelectual (P21).

La mayor parte del profesorado (65,6%) considera que sus compañeros valoran poco la asignatura de Historia de la Enfermería, a diferencia de algo más de un tercio que la valoran bastante (28,1%) o mucho (6,3%).

En sus narrativas, emergen aportaciones hacia dos sentidos: la valoración negativa, más prevalente y significativa, y la valoración positiva (ver tabla 3). En relación con la primera, consideran que esta depende de los departamentos en los que la asignatura se incluye, destacando en sentido negativo, que cuando la valoración ha sido poco o nada, se ha dificultado el desarrollo docente-investigador del profesorado.

Han percibido, además, que es considerada un área de conocimiento que no aporta nada a la disciplina, ni desde el conocimiento *per se*, a la investigación sobre la profesión, ni mucho menos en la asistencial, por lo que algunos perciben por parte de los compañeros que podría ser obviada en el currículum docente. Existe una preocupación al respecto por parte de algunos, por sentirse responsables de que la percepción de esta materia sea negativa, asumiendo la responsabilidad que tienen no solo en la transmisión hacia los estudiantes, sino también hacia sus propios compañeros.

En sentido positivo, las percepciones que les llegan desde los compañeros sobre la Historia de la Enfermería es muy residual, aunque significativa. Las valoraciones positivas se centran en la necesidad de conocer cómo ha evolucionado la profesión hasta la actualidad para afrontar la responsabilidad que tenemos ahora para que la enfermería se desarrolle como una verdadera disciplina, aunque algunos le configuran un carácter de romanticismo.

Tabla 3. Valoración percibida por los compañeros y compañeras en la institución

Categoría	f	Verbatim
Poca/Nada importancia	1	Piensen que es una asignatura que se podría obviar del currículum y solo hacer Filosofía y metodología enfermera (P6). La historia no es importante para la profesión, la investigación en historia de la enfermería no tiene impacto, no aporta nada (P13). Con poco tiempo es suficiente, porque al final son 4 cosas. Tiene un carácter memorístico, que con un PPT sería suficiente. Si no se da, no pasa nada. A las enfermeras eso no les importa ni les aporta (P14). Romanticismo, dicen que es bonita, pero sin concebir la importancia (P8).
Visibilidad (poca o momentánea)	8	No se habla mucho de ella salvo cuando presentamos los trabajos de los estudiantes y en ese momento sí que se muestran receptivos y valoran en sí las actividades (P3). Quizás nosotras no logramos que vean la importancia que esta asignatura tiene en otras (P2).
Necesidad conocimiento/compreensión	4	Los profesores del grado en Enfermería, creo que todos perciben la necesidad de conocer cómo hemos llegado hasta aquí para afrontar la responsabilidad que tenemos ahora de que la enfermería se desarrolle como una verdadera disciplina (P10). Conocer nuestro pasado es importante para comprender el presente y planificar el futuro (P32).
Otras asignaturas	2	En el ámbito asistencial los compañeros no consideran importantes estas competencias (P23). Acostumbran a incorporar aspectos históricos también en las materias clínicas que imparten (P5).
Depende del departamento	1	Depende de los departamentos, he estado en departamentos que han valorado mucho el área de conocimiento y otros que no lo han valorado nada, hasta el punto de evitar el desarrollo docente-investigador del profesorado.

Innovación docente en Historia de la Enfermería, actualidad y necesidades

La mayor parte de los encuestados (93,7%) manifestaron utilizar en la actualidad metodologías activas en su docencia en Historia de la Enfermería, aunque no vinculados a proyectos de innovación docente. Los participantes identificaron una quincena de tipologías utilizadas, entre las que destacan los debates, el aprendizaje basado en proyectos, en el diseño o uso de TIC y la realización de talleres, que suponen más de la mitad de las actividades realizadas (ver tabla 4).

Tabla 4. Tipos y frecuencia de metodologías activas utilizadas en la enseñanza de la Historia de la Enfermería

Tipología	n	%
Debates	16	20
Aprendizaje basado en proyectos/problemas	14	17,5
Diseño /uso de TIC	11	13,75
Talleres	10	12,5
Gamificación	7	8,75
Aula inversa	6	7,5
Teatralización/visitas teatralizadas	4	5
Aprendizaje basado en retos	3	3,75
Películas/cine/documentales	3	3,75
Visita a museos	1	1,25
Lectura y análisis crítico de artículos	1	1,25
Análisis iconográfico	1	1,25
Prácticas de campo	1	1,25
Investigación/análisis de obras históricas	1	1,25
Simulación presentación comunicaciones científicas	1	1,25
Total	80	

Solo tres de los encuestados manifestaron estar participando en proyectos de innovación docente en relación con la Historia de la Enfermería, contando dos de ellos con financiación: «HYGIEIA La salud Pública en perspectiva. Cultura, sociedad y desafíos contemporáneos», «Competencia metacognitiva en estudiantes de 1er curso asociado a metodologías activas» y «Creación de una página web con las pandemias más importantes de la historia».

El profesorado de Historia de la Enfermería muestra en un 87,6% mucho o bastante interés en realizar proyectos colaborativos con otros docentes que impartan esta materia/área de conocimiento. Aunque el 93,3% de participantes informaron que estarían dispuestos a participar en proyectos de innovación docente, estos encuentran grandes dificultades, como son la falta de tiempo, de financiación, la carencia en recursos humanos y materiales, la dificultad para acceder a las fuentes documentales, e incluso la escasez de ideas o de convocatorias. Ciertamente, como una participante refería, sería muy conveniente crear redes de trabajo en equipo, incluso con otras disciplinas, pues facilita el generar ideas, repensar lo ya aprendido, motivar, e incluso el compartir recursos. El 48,4% de los participantes creen que sería muy importante trabajar en red para proyectos de innovación docente, siendo para otro 45,2% bastante importante frente al 3,2% que no lo considera importante.

Aunque siempre se ha estimado la Historia de la Enfermería como una disciplina menor dentro del grado, el profesorado en esta disciplina la conciben como algo esencial, pues de ella depende el comprender la ontología profesional y encontrar respuestas a preguntas actuales.

Según las respuestas obtenidas, el 3,9% de los participantes querían innovar sobre metodologías activas, seguido de un 34,5% que opta por innovar en el diseño, renovación y difusión de materiales docentes. El 24,1% restante querían realizar colaboraciones interdisciplinares entre diferentes áreas de conocimiento. Dentro de los recursos que querían desarrollar, destaca crear material docente con la puesta en marcha de nuevos sistemas de transmisión, recepción, reflexión, crítica y aplicación del conocimiento. Los siguientes recursos que se señalan como importantes a desarrollar o crear son recursos docentes y la optimización de los recursos didácticos ya existentes con la puesta en valor de plataformas y recursos tecnológicos a disposición de todos los centros educativos.

Discusión

Este estudio pone de manifiesto la diversidad de perfiles docentes, en términos de tipologías de contratación, que imparten la materia de Historia de la Enfermería en las universidades españolas, siendo más de un tercio personal novel con un contrato precario, circunstancia en línea con la problemática de las Universidades españolas que impacta no solo cuantitativamente, sino cualitativamente, en el desarrollo de la docencia y de la investigación (Castillo, 2018). El que casi la mitad del profesorado que imparte la docencia en Historia de la Enfermería no realice investigación en esta área, pone en duda su expertez en el tema, como se demanda en otras áreas de docencia de los estudios de grado. Esta circunstancia puede dificultar la transmisión no solo de conocimientos, sino la comprensión de lo que actualmente se es como colectivo a

través de la historia, ya que esta proporciona un sentido de patrimonio e identidad profesional (Amezcu, 1993).

Los resultados también muestran una gran variabilidad de horas destinadas a la docencia de la Historia de la Enfermería que oscilan desde 4 a 90 horas, ofreciendo una formación muy desigual sobre la materia, en función del centro. No se aprecia una correlación entre horas destinadas a la impartición y una mejor/peor percepción de la materia por parte de los compañeros y compañeras, tampoco se evidencia que exista un impacto sobre la configuración de la identidad enfermera en los estudiantes. Resultaría pertinente la generación de conocimiento sobre la relación de variables como horas de dedicación, contenidos, metodologías y la configuración de la identidad profesional en el estudiantado.

Dada la variabilidad de perfiles de profesorado, de horas de impartición y de metodologías docentes, parece conveniente explorar el impacto que tienen estas variaciones en relación a la transferencia de conocimiento histórico y la percepción de su valor, así como evaluar cómo las metodologías docentes promueven la construcción del pensamiento histórico y las habilidades para comprenderlo, interpretarlo y aplicarlo en la actualidad (Chapman, 2011; Clark, 2011; Gómez et al., 2014).

Casi todo el profesorado participante en el estudio utiliza metodologías activas, a pesar de tener grupos muy numerosos o muchos grupos de clase a los que impartir la materia, lo que muestra interés y compromiso, así como la riqueza en cuanto a metodologías utilizadas. Integrar al estudiante en el propio proceso de aprendizaje es hacerlo más partícipe de la sociedad del conocimiento, que se caracteriza por ser constructores y usuarios a la vez (Fidalgo, 2016).

Los resultados evidencian la responsabilidad que asume el personal docente para que el conocimiento generado en la universidad no sea estrictamente bancario, y las pocas innovaciones muestran la voluntad de reforzar competencias transversales o de devolver el conocimiento como un beneficio a la sociedad (Roig-Vila, 2018). Entre las competencias destacadas por el profesorado, el uso de las TIC se asocia a la innovación docente (Salinas, 2004), si bien cada vez se está apostando por un modelo de educación del profesorado que incorpore la doble convergencia en competencias TIC y mediáticas (Gutiérrez-Marín et al., 2022).

Las metodologías activas utilizadas por los docentes se ubican tanto en paradigmas centrados en la docencia como en basados en el aprendizaje (Fidalgo, 2016). No obstante, se

aprecia la falta de procesos innovadores en el marco de las metodologías activas, lo que sugiere que existe un notable margen de mejora a realizar en este sentido, lo que sería interesante impulsar dada la alta motivación del profesorado (Fidalgo, 2016).

La innovación docente puede mejorar la eficacia y eficiencia en el aprendizaje, respondiendo a la falta de tiempo que aparece en las respuestas, así como potenciar la visibilización, sensibilización y divulgación del cuidado profesional. Además, permite encontrar nuevas metodologías adaptadas a las necesidades del estudiantado, de manera que aumente la motivación tanto en docentes como en estudiantes, incorporando a estos últimos en los mismos proyectos desde su propia óptica, lo cual incide en una transferencia de conocimientos con otras disciplinas, trabajo en red y crear nuevo conocimiento. Refuerza así un sentido de patrimonio e identidad profesional, a la vez que promueve la comprensión crítica de los orígenes sociales e intelectuales de la Enfermería (Keeling, 1995; Bizzo, 1993).

Como conclusión podemos afirmar que la innovación docente en el área de la Historia de la Enfermería en España está presente, pero poco desarrollada. Las metodologías activas de carácter muy diverso están presentes y se desarrollan independientemente de las características del docente en cuanto a tipología de contratación, experiencia docente, antigüedad o expertise sobre la materia. También es independiente a las horas de docencia destinadas. Esta alta motivación evidencia un contexto favorable para el desarrollo de la innovación docente, a la que se deberá acompañar de formación específica sobre elementos pedagógicos que fortalezcan aspectos como la evaluación, que no aparece como elemento significativo en los discursos e intereses de los docentes.

Se expresa una alta motivación en la co-creación de proyectos, por lo que la innovación docente puede dar respuesta a las necesidades detectadas, especialmente y aunque sea parcialmente, al principal recurso demandado: el tiempo. En este sentido, este estudio ha servido para estimular la creación de un grupo en innovación docente para trabajar en red de una forma abierta, ágil y focalizada en la dinamización de ideas, proyectos y recursos centrados en la docencia de Historia de la Enfermería, como soporte y estructura para la mejora de la docencia y el impacto de esta área de conocimiento.

Bibliografía

- Adams S, Cummins M, Davis A, Freeman A, Hall C, Ananthanarayanan V (2017). *Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. NMC The New Media Consortium. <https://bit.ly/3bSQLR0>.
- Amezcu, Manuel (1993). Los estudios y los estudiosos de los cuidados en España: lo histórico como elemento de identidad. *Index de Enfermería*, 2 (4-5): 16-24.
- Barreira I (1999). Memória e história para uma nova visão da enfermagem no Brasil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 7: 87-93.
- Bizzo N (1993). Historia de la Ciencia y Enseñanza de la Ciencia: ¿Qué paralelismos cabe establecer? *Comunicación, Lengua-je y Educación*, 18: 5-14. <https://doi.org/10.1080/02147033.1993.10821069>.
- Buendía L, Bravo M, Hernández F (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Editorial McGraw-Hill.
- Calvo-Palomares R, Rodríguez del Pino JA (2020). La innovación educativa en la evolución de las profesiones. El caso de las Ciencias Laborales. Reflexiones y avances. *Revista Realía*, 25: 17-32. <https://doi.org/10.7203/realia.25.16800>.
- Cano de Gardoqui-Sinovas JL, Domínguez-Burrieza FJ (2018). Un proyecto de innovación docente de la Universidad de Valladolid: Aplicación de herramientas audiovisuales para el desarrollo educativo y profesional en el campo de la Historia del Arte.

- VII Congreso Virtual Internacional Arte y Sociedad: arte de los nuevos medios. Universidad de Málaga (UMA), Eumed.net. Págs. 121-131. <https://bit.ly/3PahZku>.
- Carrillo-Algarra A (2018). Aplicación de la Filosofía de Patricia Benner para la formación en enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 34(2). <https://bit.ly/3uurwe5>.
- Castillo J (2018). La precariedad del trabajo académico en la Universidad. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140: 75-84.
- Castro-Valdivia M (2016). La investigación histórica a través de la TIC: una experiencia docente. En: Bringas Gutiérrez, MA. (editor). *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*. Ed. Universidad de Cantabria, 54-61. <https://bit.ly/3urmrDg>.
- Clark P (ed.) (2011). New possibilities for the past. Shaping history education in Canada. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Collado-García JC, Algarra-López S, Amezcua M (2020). El conocimiento enfermero ante la pandemia de Covid-19: manifestaciones de una disciplina aplicada en salud. *Index de Enfermería*, 29(4): 268-73. <https://bit.ly/3yHfgcL>.
- Colliere MF (1999). Encontrar el sentido original de los cuidados enfermeros. *Revista ROL de enfermería*, 22(1): 27-31.
- Chapman A (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educator em Revista*, 42: 95-106.
- Domínguez-Alcón C (2017). *Evolución del cuidado y profesión enfermera*. Ediciones San Juan de Dios-Campus Docente.
- Errasti-Ibarrondo B, Arantzamendi-Solabarrieta M, Canga-Armayor N (2012). La imagen social de la enfermería: una profesión a conocer. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 35(2): 269-283. <https://dx.doi.org/10.4321/S1137-66272012000200009>.
- Fidalgo Á (2016). La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, 7: 84-91.
- Fidalgo-Blanco Á, Sein-Echaluce Lacleta M (2018). ¿Qué hay que hacer para que una innovación educativa se consolide? En: Miravalles, A. & Subías-Valeccillo, E. (eds.). *Pedagogías emergentes: 14 preguntas para el debate*. Barcelona: Ediciones Octaedro, p. 203.
- Fidalgo-Blanco Á, Sein-Echaluce ML, García-Peñalvo FJ (2018). Tendencias de Innovación Educativa. Algo más que un desfile de moda. *Conferencia Internacional en Tendencias de Innovación Educativa*. CITIE II <https://doi.org/10.5281/zenodo.2217863>.
- Fidalgo-Blanco Á, Sein-Echaluce ML, García-Peñalvo FJ (2019). ¿Pueden las tendencias de innovación educativa predecir los cambios que transformarán el modelo educativo? *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.2672967>.
- Figueras M, Ferrés J, Mateus J (2018). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. *Prisma social*, 20: 160-79.
- Gómez C, Ortuño J, Molina S (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11): 5-27.
- Gómez-Carrasco CJ, Rodríguez-Pérez RA, Mirete-Ruiz AB (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1): 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>.
- Gutiérrez-Martín A, Pinedo-González R, Gil-Puente C (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. [Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC]. *Comunicar*, 70: 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>.
- Hernández J (1995). Historia de la enfermería. Un análisis histórico de los cuidados de enfermería. Editorial Graw-Hill.
- Hernández-Pina F, Maquilón-Sánchez JJ (2010). Las concepciones de la enseñanza: aportaciones para la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3): 17-25.
- Keeling A (1995). Position paper on history in curriculum: preparing nurses for the 21st century American Association for the History of Nursing. <https://bit.ly/3OOOMvr>.
- McMillan J, Schumacher S, Baides J (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Editorial Pearson.
- Menéndez M (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y Comunicación social*, 18: 699-710. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44000.
- Pérez J (2008). *Memoria y poder. La historia como empresa crítica*. En: Mainer, J. (ed.). Pensar críticamente la educación escolar, perspectivas y controversias historiográficas. Ed. Universidad de Zaragoza, 15-49.
- Roig-Vila R (ed.) (2018). El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. Ed. Octaedro.
- Sáiz J, Fuster C (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 82: 47-57.
- Salinas J (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>.
- Sein M, Fidalgo Á, Alves G (2017). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, 72: 596-598. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>.
- Seixas P, Morton T (2013). The big six historical thinking concepts. *Revista de Estudios Sociales*, 52: 225-228.
- Siles J (2010). Historia cultural de la enfermería: reflexión epistemológica y metodológica. *Avances en Enfermería*, 28: 120-128.
- VanSledright B (2011). The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy. Ed. Routledge.
- VanSledright B (2014). Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards. Ed. Routledge.

VanSledright B, Reddy K (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teacher. *Tempo e Argumento*, 6(11): 28-68.

Vargas-Reyes F, Mendoza-Sánchez J (2022). Metodología activa para mejorar el aprendizaje en el área de ciencia, tecnología y ambiente. *Pedagogía y Sociedad*, 25(63): 332-346.

Zamora S, Gómez F (2015). Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 26: 65-88.