

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL

FACULTAD REGIONAL CONCEPCIÓN DEL URUGUAY

LICENCIATURA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Tesina: “Los supuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes de primer año de la carrera a distancia en Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud UNER, entre 2010 y 2014”

Autora: Priscila Wagner

Directora: Mag. María Teresa Rodríguez Quiñones

Concepción del Uruguay, Octubre de 2017

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO

“Los supuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes del primer año de la carrera a distancia en Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud UNER, entre 2010 y 2014.”

DATOS PERSONALES

DATOS DEL AUTOR

Nombre y Apellido: Priscila Wagner

Email: wagnerprisc@gmail.com

Domicilio: Baldoni 844 – Concepción del Uruguay – Entre Ríos

DATOS DEL DIRECTOR DE TESIS

Nombre y Apellido: María Teresa Rodríguez Quiñones de Echagüe

Email: echaguemarite@gmail.com

LUGAR DE EJECUCIÓN

Facultad de Ciencias de la Salud – Universidad Nacional de Entre Ríos

ÍNDICE

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO	2
DATOS PERSONALES.....	2
DATOS DEL ALUMNO.....	2
DATOS DEL DIRECTOR DE TESIS.....	2
LUGAR DE EJECUCIÓN	2
1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. DENOMINACIÓN.....	8
1.2. RESUMEN.....	8
1.3. ESTADO DE CUESTIÓN	9
2. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA	11
2.1. PLANTEO DEL PROBLEMA	11
2.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	15
2.3. OBJETO	15
2.4. OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN	15
2.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN	15
3. FUENTES DEL PROBLEMA.....	16
4. ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE	19
5. UNIVERSO DE ESTUDIO	24
5.1. UNIDAD DE ANÁLISIS.....	24
6 ENCUADRE TEÓRICO – CONCEPTUAL	25
6.1. CONTEXTO DE SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y MARCO LEGAL.....	25
6.2. LEGISLACIÓN.....	32
7. DIMENSIÓN METODOLÓGICA	34

7. 1. TÉCNICAS	37
7. 2. PALABRAS CLAVES	37
7. 3. RESULTADOS ESPERADOS.....	38
8. CONSIDERACIONES DEL ENCUADRE TEÓRICO – CONCEPTUAL	39
8.1. UN ACERCAMIENTO A LOS ENFOQUES EN LA EAD E INNOVACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO	39
8.2. SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS EN LA MEDIACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	42
8.3. PRÁCTICAS DOCENTES.....	47
8.4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO	49
8.5. DISTINTOS MODELOS DE FORMACIÓN EN EL EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	55
8.5.1. MODELOS DE FORMACIÓN	55
8.6. LAS TUTORÍAS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN	61
8.6.1. TUTORÍAS. ¿ACOMPañAMIENTO O TUTELAJE?	63
8.6.2. PARADOJAS DE LA FUNCIÓN	63
8.6.3. FUNCIONES DE LAS TUTORÍAS	65
8.6.4. CARACTERÍSTICAS ESPERABLES DE UN TUTOR	66
8.6.5. LA TUTORÍA COMO CONSTRUCCIÓN	67
9. TRABAJO DE CAMPO	70
9.1. DIMENSIÓN HISTÓRICA CULTURAL: MOMENTOS FUNDACIONALES.....	70
9.2. CURRÍCULO DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA A DISTANCIA: ASPECTOS TÉCNICO, TEÓRICO Y PRÁCTICO	73

9.3. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURAS DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA A DISTANCIA.....	80
Asignatura “A”.....	80
Asignatura “B”.....	85
Asignatura “C”.....	87
Asignatura “D”.....	90
9.4. RASGOS SOBRESALIENTES RELEVADOS DEL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS	93
10. ENTREVISTA A DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA.....	95
10.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS ENTREVISTA A LOS DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA	96
10.2. Entrevista a los “docentes guías” de Licenciatura en Enfermería A Distancia	104
10.3. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS ENTREVISTAS A LOS DOCENTES GUIAS	105
11. CONCLUSIONES	117
12. REFLEXIÓN FINAL.....	127
13. BIBLIOGRAFÍA.....	128
14. ANEXOS	134

Anexo I- Proyecto Curricular 2º CICLO DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA A DISTANCIA	134
Anexo II- Programas de Cátedras Analizados.....	46
Asignatura “A”:.....	46
Asignatura “B”:.....	55
Asignatura “C”:.....	67
Asignatura “D” :	71
Anexo III- Entrevista a los docentes especialista en contenidos.....	85
Entrevista al docente de la asignatura “A”	85
Entrevista al docente de la asignatura “B”	86
Entrevista al docente de la asignatura “C”	88
Entrevista al docente de la asignatura “D”	89
Anexo IV- Entrevista a docentes guías	92
Entrevista al Tutor A	92
Entrevista al Tutor B	93
Entrevista al Tutor C	95
Entrevista al Tutor D	96
Entrevista al Tutor E	98

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a la Facultad de Ciencias de la Salud y a través de ella a sus docentes por su apoyo, su apertura de diálogo y por su participación sin los cuales seguramente este trabajo no hubiera sido posible.

Especialmente agradezco a mi directora por su generosidad, haciéndome las correcciones con mucha caridad y humildad, justificando mis errores, apoyándome, enseñándome y comprendiendo mis dificultades. Ha sido muy generosa brindándome su apoyo, su conocimiento y en especial confiando en mí para la realización de esta tesis.

Y finalmente agradezco al **cuerpo académico** y a mis profesores de la licenciatura en Tecnología Educativa, que sembraron en mí el interés por ir avanzando siempre en mi cualificación académica. Este es un logro muy importante para mí y para todos ellos.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. DENOMINACIÓN

“Los supuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes del primer año de la carrera a distancia Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER, entre 2010 y 2014”.

1.2. RESUMEN

El trabajo tiene como propósito comprender cuáles son los supuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes del primer año de la carrera a distancia Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER.

Tiene como finalidad aportar conocimientos y contribuir al debate sobre estos supuestos que constituyen un marco de referencia, para los cuales los docentes organizan sus prácticas pedagógicas, contextualizadas dentro de la educación a distancia y a partir de las nuevas tecnologías utilizadas en la mediación pedagógica.

La temática abordada responde a inquietudes personales derivadas de mi rol como docente en la cátedra Educación en Ciencias de la Salud de la Carrera a Distancia Licenciatura en Enfermería, de la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER.

El proyecto es abordado desde un enfoque metodológico crítico descriptivo, que utiliza métodos cualitativos, a fin de acceder a datos y valoraciones de los docentes sobre los supuestos epistemológicos y pedagógicos que asumen y promueven en sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, se trabaja con fuentes primarias y secundarias. La recolección de los datos se realiza por medio del análisis de los programas propuestos por los docentes responsables del módulo y entrevistas en profundidad a los docentes guías y/o campos

sobre las mediaciones que realizan sobre el material propuesto en los distintos momentos de sus intervenciones pedagógicas.

1. 3. ESTADO DE CUESTIÓN

De las distintas referencias de información bibliográfica se realiza un análisis acerca de esta información teniendo en cuenta los supuestos de la enseñanza y el aprendizaje que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes en relación a enfermería. Se desprende que la mayor cantidad de estudios en el campo de la investigación sobre enfermería tienen relación, fundamentalmente, con el área clínica, dentro de ésta, en la atención hacia los pacientes. En los últimos años se nota una mayor preocupación por otro tipo de estudios relacionados con la formación de enfermería y la educación a distancia.

En la Facultad de Ciencias de la Salud se encontraron dos investigaciones:

- Hraste, M.; Bergomas, G; Bolli, E.; Rodríguez, M.L.; Sosa Montenegro, C; (2004) “UNA MODALIDAD ALTERNATIVA PARA PROFESIONALIZAR AL PERSONAL DE ENFERMERIA EN SERVICIO: El Caso de La Carrera de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería de La Facultad de Ciencias de La Salud” La investigación está orientada al estudio de la estructura metodológica del sistema de educación a distancia de la Carrera de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería (cohorte 1998-2001) de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Es una investigación descriptiva-exploratoria que tiene como objetivo evaluar la pertinencia de la modalidad a distancia como práctica innovadora de formación para profesionalizar auxiliares de enfermería en un servicio con vistas a su mejoramiento e implementación en distintos contextos. Focalizando el trabajo en dos grandes unidades de análisis: las guías de estudio elaboradas a tal fin para cada una de las Cátedras y las tutorías, planteadas en primer término en el proyecto original. Las guías, expresan la propuesta pedagógica y comunicacional y el particular recorte epistémico que la Cátedra realiza las tutorías, por su parte son espacios de encuentro y pilar del sistema a distancia.

- Hraste, M. y Rodríguez, M. L.; (2008) “Las mediaciones pedagógico-comunicacionales de las prácticas en una propuesta de Enfermería a distancia” esta investigación estudia las mediaciones pedagógico-comunicacionales de las prácticas en una propuesta de Enfermería a distancia (2004-2006), Facultad de Ciencias de la Salud, UNER”. Se trata de una investigación orientada a evaluar la pertinencia de la educación a distancia como modalidad innovadora de formación en la carrera de profesionalización de auxiliares de enfermería en servicio, para su mejoramiento e implementación en distintos contextos. La categoría analizadas fueron las mediaciones pedagógico-comunicacionales; la investigación se realizó sobre una muestra de cinco guías de estudio seleccionadas al azar simple, correspondientes a asignaturas de las tres áreas del curriculum, y la totalidad de los docentes que se desempeñaron como tutores.

Por lo señalado anteriormente, y debido a que esta Tesina se contextualiza en un ámbito social, cultural, político, económico y científico y, particularmente, en las prácticas pedagógicas de los docentes y los supuestos epistemológicos y pedagógicos en el campo de la enfermería profesional y las nuevas tecnologías a través de las TICS; ésta resulta relevante porque en el ámbito local no ha sido abordada esta temática y puede contribuir a mejorar las prácticas de enfermería en el campo de la educación y de la salud, atendiendo a un proceso de optimización de la salud de las poblaciones de la cual es prestataria. Se presenta como problema el no contar con mayor información a nivel de la propia facultad.

Es por ello, que se parte del supuesto de que la formación en enfermería constituye un componente fundamental del sector de la salud y comparte con él los efectos de las características sociales vigentes, de allí que los problemas presentes en esta profesión no estén ajenos al contexto económico-social actual.

2. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

2.1. PLANTEO DEL PROBLEMA

Durante las últimas dos décadas el crecimiento casi explosivo de las demandas educacionales en Latinoamérica conllevó a la necesidad de considerar la modalidad alternativa para superar las limitaciones del aula tradicional. Dentro de ellas la modalidad de Educación a Distancia se presenta como una posibilidad real para todos los niveles de enseñanza en razón de las grandes ventajas que ofrece y por las experiencias demostradas en muchos países occidentales.

En nuestro país, a partir de la recuperación del Estado democrático, las universidades se empeñan en garantizar el libre acceso, permanencia y egreso de sus alumnos. Desde esta perspectiva la modalidad a distancia ofrece una adecuada alternativa de respuesta para muchos de los problemas educativos, en particular para las personas que están incorporadas al mundo del trabajo, aquellos que habitan en comunidades alejadas de los centros urbanos, o los que por otra y muy diversas razones no pueden acceder a las formas convencionales del sistema educativo.

En la actualidad la formación de recursos humanos de Enfermería de nuestro país presenta las problemáticas generales del sistema educativo superior, a lo que habría que sumarle la situación de prolongada crisis expresada en el déficit cualicuantitativo de su fuerza de trabajo. El personal de Enfermería se compone de diversas categorías o niveles de formación, producto de variadas y a veces contradictorias orientaciones políticas a lo largo de su historia, persistiendo aun personal sin preparación en el sistema formal.

La indiferenciación de funciones sumada a la situación económica y las condiciones de trabajo a las que están expuestos los trabajadores de enfermería dificultan y desalientan la aspiración de una mejor formación en el área, acrecentando el déficit cuanticualitativo de personal de enfermería en especial en las categorías profesionales, tal como se plantea en el documento de la OPS/OMS (Publicación N° 42.1995).

La situación descrita ha llevado a la necesidad de que las instituciones formadoras de recursos humanos y prestadoras de servicios articulen su esfuerzo en la disposición de ofertas académicas no tradicionales que ubiquen al estudiante adulto-trabajador en la realidad del ambiente laboral y les permitan la adquisición de competencias que contribuyan a modificar positivamente su práctica y resolver los problemas que enfrenta en la práctica cotidiana. Estas estrategias educativas implican la revalorización de los saberes de los trabajadores rescatando conocimientos previos y las experiencias laborales.

Dentro de este contexto, la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos inaugura en el año 2009 el segundo Ciclo de Licenciatura en Enfermería A Distancia.

La incorporación de esta propuesta nace como una nueva perspectiva que resultaba y resulta altamente democratizadora, se la entiende como una modalidad que permite/permitiría el acceso a los estudios superiores del personal en servicio, capacitándolo desde el propio lugar de trabajo; asimismo, esta modalidad se pensaba desde una cobertura muy amplia en distintas regiones del país.

Como se dijo anteriormente, en la Facultad de Ciencias de la Salud la mayoría de los estudiantes que asisten a clase tienen dobles jornadas de trabajo y de estudio, por lo cual se pensó en una estrategia que pueda contener estas nuevas realidades.

Además, la nueva Ley de Enfermería 24004 en su Artículo 23, inciso b., exige de la profesionalización de estos profesionales y en razón de esto se hacen convenios colectivos entre el lugar formador, que son las Universidades, y el asiento de las prácticas profesionales.

En este marco, la Facultad inicia un proceso de cambio hacia nuevas tecnologías educativas que se pretende adecuar a las necesidades que requiere la sociedad del presente, considerando la problemática que presentan los alumnos que tienen que trabajar y asistir al lugar de formación; generando espacios alternativos para los procesos de formación más democratizadores de oportunidades, pensando en aquellas personas que no pueden tener la asistencia en tiempo y forma en estas instancias académicas.

Es así; que la Facultad además de contar con la carrera presencial en sus dos ciclos; en el año 1997 crea la carrera Profesionalización de Auxiliares de Enfermería, respondiendo a políticas emanadas de la Organización Panamericana de Salud y de la Asociación de Escuelas universitarias de Enfermería de la República Argentina, que tienen como finalidad profesionalizar la práctica de Enfermería en servicio, para revertir la situación generada por la falta de Enfermeros/as profesionales en la región y mejorar la calidad de atención.

Es así que en éste primer ciclo la propuesta se basó en la elaboración de material impreso con formato de guía didáctica; los docentes viajaban a presentar la asignatura y se contaba con tutores en la sede local.

En el segundo ciclo, la propuesta fue realizada con un formato absolutamente a distancia y un equipo conformado por un titular de cátedra y tutores profesionales de apoyo on line; lo que implicó un cambio en la configuración curricular en el sentido del seguimiento y apoyo brindado a los alumnos; se continúa con el formato de guía de estudio en el cual se desarrollan los contenidos de la unidad de la cátedra y en base a las mismas los alumnos elaboran trabajos prácticos como modo de acreditación de las asignatura.

La modalidad de trabajo a distancia adoptada es absolutamente virtual a través de guías de trabajo, y la estrategia metodológica que cuenta con la mediación y monitoreo de docentes tutores que acompañan el proceso de los alumnos en las dificultades que se les puede presentar en el estudio o en las guías de trabajos prácticos; éstas son elaboradas por el titular de la cátedra y el jefe de trabajos prácticos. En cuanto a su orientación filosófica y pedagógica, el plan de estudio rescata, como un valor primordial, la de un estudiante reflexivo, hipotetizador, lo que supone la problematización del saber elaborado crítica y reflexivamente, que se asume desde una perspectiva docente basada en la formación. (Giroux, H.; 2003:154)

Se considera a la docencia como una práctica social realizada por docentes y alumnos y mediatizada por una producción social: el conocimiento en sus diferentes dimensiones desde la construcción del mismo.

Es así que desde estos cambios expresados en el dictado de la nueva carrera de Licenciatura en Enfermería a Distancia, plantea nuevas tensiones entre distintos

modelos, de educación que se traduce en la prácticas pedagógicas a través de la mediación (Edelstein, G.; 2002:470), y también toma su cara visible en el empleo de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto, como se dijo, implicó cambios en las formas de abordar las prácticas pedagógicas, por la cual se considera necesario conocer ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos y pedagógicos subyacentes a las prácticas de enseñanza de los docentes responsables de módulos, objetivados en los programas propuestos por los mismos? y ¿Cuáles supuestos subyacen a las mediaciones de los docentes guías sobre el material propuesto en los distintos momentos de sus intervenciones pedagógicas?

Es por todo lo expuesto que el interés que me movilizó para realizar esta investigación es el mejoramiento de los procesos de formación de los futuros licenciados, sobre la base de que estas prácticas sociales producen efectos en los sujetos de salud y educación, repercutiendo a su vez en las poblaciones.

Revisar estos supuestos no es algo que se pueda hacer en forma objetiva y desapasionada, pues las instituciones de salud y educación nos han recibido a la vida, nos han moldeado, nos han (a veces) expulsado, nos han constituido. Ellas nos atraviesan: develar sus implícitos es, necesariamente, develarnos. Entendiendo que una aproximación epistemológica consiste en el develamiento de la filosofía implícita en un cuerpo teórico y en la contextualización simultánea en esa filosofía en sus determinantes históricas.

Al mismo tiempo, al revisar estos supuestos se llevan adelante, al interior de la carrera, procesos reflexivos, al identificar la relación que existe entre las concepciones pedagógicas y las formas en que se desarrollan e implementan estas prácticas educativas en el campo profesional. De esta forma, entiendo que se realiza un aporte al propiciar el debate entre docentes y tutores de la carrera a distancia del 2do ciclo de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNER, en la cual estoy involucrada como docente.

2.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Se aspira a conocer:

o - ¿cuáles son los supuestos epistemológicos y pedagógicos subyacentes a las prácticas de enseñanza de los docentes especialista en contenidos, objetivados en los programas propuestos por los mismos?

o - ¿qué supuestos epistemológicos y pedagógicos subyacen a las mediaciones de los docentes guías sobre el material propuesto en los distintos momentos de sus intervenciones pedagógicas?

Estos interrogantes a los que indudablemente se podrían agregar más, muestran lo amplio y complejo que resulta el análisis de esta problemática.

2.3. OBJETO

Supuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes del primer año de las cátedras del 2do ciclo de la carrera a distancia Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER.

2.4. OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Describir los supuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes de primer año de las cátedras del 2do ciclo de la carrera a distancia Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER.

2.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN

Identificar los supuestos epistemológicos y pedagógicos subyacentes a las prácticas de enseñanza de los docentes especialista en contenidos, objetivados en los programas propuestos por los mismos.

Identificar los supuestos epistemológicos y pedagógicos subyacentes a las mediaciones de los docentes guías sobre el material propuesto en los distintos momentos de sus intervenciones pedagógicas.

3. FUENTES DEL PROBLEMA

Desde hace 15 años me desenvuelvo como profesora en distintos espacios curriculares relacionados con la práctica profesional docente. En la actualidad me desempeño como Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Educación y Ciencias de la Salud del 2do ciclo en la carrera Licenciatura en Enfermería, de la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER.

Desde mi condición de docente de la cátedra de Educación y Ciencias de la Salud, tanto en la modalidad presencial como a distancia, y a partir de intercambios con los docentes de esta carrera acerca los problemas relacionados con las formas del desarrollo de la **mediación pedagógica** y las reuniones con los docentes guías, surge mi inquietud de conocer acerca de los supuestos de la enseñanza y el aprendizaje que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes especialista en contenidos¹, docentes guías y docentes de campo en las cátedras que conforman el 2do ciclo de la carrera a distancia.

En las últimas décadas los cambios producidos en lo social, cultural, político, económico y científico ejercieron una fuerte influencia en el ámbito académico; y particularmente en las prácticas pedagógicas que las interpelan y cuestionan en sus supuestos epistemológicos y pedagógicos, en el campo de la enfermería profesional. Así mismo, las nuevas tecnologías a través de las TICS, plantean nuevos desafíos en el diseño de los modelos (Arredondo, M.; 1979:15) pedagógicos y de salud.

Desde mis prácticas pedagógicas aparecen interrogantes que pueden contribuir a mejorar las prácticas de enfermería en el campo de la educación y de la salud, en pos de un mejoramiento de la salud de las poblaciones de la cual es prestataria.

¹ La carrera Licenciatura en Enfermería a distancia reconoce tres figuras dentro del cuerpo docente: a) Especialista en contenidos: establece contenidos de cada asignatura, colabora en el diseño de los materiales, asiste a los Docentes guía del área que le compete. b) Docente guía: responsable de la tutoría de los alumnos. c) docentes guía de campo: supervisa la práctica presencial de los alumnos en las sedes y subsedes correspondientes.

Revisar estos supuestos se considera una tarea necesaria para poder comprender las prácticas y las teorías puestas en acción. Ya sea cuando se trate de educar, de curar o de prevenir, siempre está implícito y operante en la acción un conjunto de representaciones acerca del hombre, la sociedad, la naturaleza y sus relaciones. Resulta lo mismo afirmar que siempre está imbricada una ideología y una filosofía, en las ciencias y en las técnicas a las que se apela. Definimos una filosofía como una ideología estructurada en un cuerpo conceptual.

Aproximarnos a la epistemología consiste en el develamiento de la filosofía implícita en un cuerpo teórico y cómo ésta se traduce en las prácticas, tanto de educación como de salud en determinados momentos históricos.

Cuando abordamos estas prácticas sociales de educación, encontramos que en ella coexisten -y a veces antagonizan- concepciones diversas de teorías o modelos que muchas veces no son totalmente conscientes en sus actores, y por ello recrear estos cuerpos conceptuales permitiría transformar tales prácticas de educación, que a veces son contradictorias con la teoría en la cual supuestamente se sostiene y me remito al ejemplo: docentes que dicen sostener un modelo alternativo y en sus prácticas se denota un modelo tradicional y conductista. (De Zubiría, J.; 2007:160).

Sólo el sueño positivista puede pensar en una linealidad de la teoría a la práctica y, consecuentemente, concebir las técnicas como aplicaciones sumisas (y neutras) de conocimientos preexistentes... “Negar a la técnica todo valor propio fuera del conocimiento que consigue asimilar, significa hacer ininteligible el modo de andar irregular de los procesos del saber y esa superación de la ciencia por parte de la potencia que los positivistas tan a menudo comprobaron y deploraron...”. (Canguilhem, G.; 1966:74)

Todo análisis de un campo de prácticas es necesariamente político. Las ideologías y filosofías implícitas van a aparecer atravesadas por las determinaciones del poder. Se plantearán como formas hegemónicas, alternativas o marginales.

Se complementa esta explicitación del por qué es necesario tener una aproximación epistemológica, afirmando que la relación entre ciencia y tecnología es de articulación. Toda ciencia se atraviesa y constituye en ideología, filosofía y aun en mitos que le son fundantes. A partir de esta afirmación vamos a sostener que estos

modelos de salud y educación coexisten en sus tensiones de florecer hacia una alternativa mejoradora.

Otra tensión que se presenta es la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación virtual, que nos brinda un panorama de vastísimas posibilidades, cuyo aprovechamiento podría verse limitado por las propias concepciones de los docentes. (Litwin, E.; 2005).

Las limitaciones del orden de las competencias tecnológicas en el uso de las herramientas de la educación virtual son subsanables en el corto plazo. Aun cuando no es tarea sencilla, es posible capacitar a los docentes en este sentido; y las diversas experiencias realizadas en la Argentina al respecto así lo indican. Lo que resulta más complejo de modificar son los supuestos básicos que organizan nuestras prácticas pedagógicas. Éstos operan estableciendo límites en nuestro modo de obrar, resultan difíciles de reconocer y de trascender.

Teniendo en cuenta tales consideraciones, entendemos que esta Tesina se justifica en la búsqueda de la comprensión de los supuestos epistemológicos y pedagógicos que subyacen a las prácticas pedagógicas y en determinar si están en armonía con el potencial de la educación virtual o, por lo contrario, sí estarían en disociación.

Los resultados obtenidos serán insumos valiosos a tener en cuenta en las decisiones políticas y curriculares de la Facultad de Ciencias de la Salud y de las propias decisiones curriculares de los docentes.

4. ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE

Las transformaciones socio-económicas, políticas y culturales acontecidas en las últimas décadas en el mundo y en nuestro país han impactado profundamente en las culturas universitarias a partir de la educación a distancia. Planteando múltiples tensiones entre los requerimientos sociales a la universidad y las tradiciones matriciales de ésta. Estas transformaciones que afectan a las estructuras sociales en su conjunto, se despliegan también al interior de la universidad como tensiones que se materializan en los procesos de determinación y desarrollo curricular de la educación a distancia en el marco de la complejidad de la determinación social en su conjunto.

De este modo en las prácticas de gestión del currículum, en los distintos niveles institucionales de su concreción, se expresan distintas perspectivas, no siempre explícitas y/o deliberadas, que organizan los procesos de formación, la red de vínculos que mediados por relaciones de poder y de saber, se inscriben en procesos de subjetivación y en las estrategias de determinación y desarrollo curricular de los actores intervinientes.

Como antecedentes relevantes consideramos distintos trabajos que se inscriben en la línea de investigación sobre currículum universitario desarrollada por:

- Alicia de Alba y colaboradores, denominado: “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas de México y Argentina; porque lo consideramos como una potente herramienta para la comprensión de los procesos tanto educativos como políticos en el cual se desarrollan los procesos de determinación curricular.
- Guyot, Violeta (2004) “Tendencias Epistemológicas y Teorías de las Subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas” SECyT. Universidad Nacional de San Luis, quien aborda las prácticas como “la situacionalidad concreta de la enseñanza de las ciencias y la construcción de un modelo intermedio entre la epistemología y la pedagogía, entre la teoría y la práctica para analizar las condiciones de posibilidad de un conocimiento riguroso de las propias prácticas docentes en su complejidad y de sus consecuencias para su transformación efectiva”.

- Feldman Daniel (2002) “Nuevas imágenes para la práctica educativa y el currículum: los estudios sobre el pensamiento del profesor”. Revista Espacio Pedagógico: el autor analiza algunos usos pedagógicos del programa de investigación conocido como pensamiento del profesor y las implicancias prácticas y opciones pedagógicas desde la necesidad de revisar la reflexión sobre la práctica.

- Davini, María Cristina (1997) “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”, ha mostrado la presencia dominante de ciertos modelos y tradiciones pedagógicas en la formación tanto de docentes como de profesionales en general. Sostiene que “toda práctica pedagógica se asienta –de manera consciente o inconsciente- en determinados supuestos respecto del significado que tiene enseñar y aprender. Toda acción pedagógica supone la opción – explícita o implícita- de un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje.” (Davini, 1989:7). Identifica que los modelos que mayor presencia tienen en la enseñanza son: la pedagogía de la transmisión; la pedagogía del adiestramiento y la pedagogía de la problematización. En tanto que respecto del concepto de Tradiciones pedagógicas, sostiene que son las “...configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el Currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.” (Davini, 1997:20).

- Hraste, M. y Rodríguez, M. L.; (2008) “Las mediaciones pedagógico-comunicacionales de las prácticas en una propuesta de Enfermería a distancia” esta investigación estudia las mediaciones pedagógico-comunicacionales de las prácticas en una propuesta de Enfermería a distancia (2004-2006), Facultad de Ciencias de la Salud, UNER”, relatan la pertinencia de la educación a distancia como modalidad innovadora de formación en la carrera de profesionalización de auxiliares de enfermería en servicio, para su mejoramiento e implementación en distintos contextos y cómo influyen las mediaciones pedagógico-comunicacionales utilizada en las guías didácticas y tutorías.

- Litwin Edith (1993) en la publicación “La educación a distancia: una perspectiva crítica” referencia que la modalidad a distancia implica estudiar profundamente los supuestos, implícitos o explícitos, con los que se la construyó, las prácticas habituales, las expectativas que existen en la comunidad, los mecanismos de implementación, convirtiendo así, toda la teoría acerca del tema, en una herramienta para el análisis y la reconstrucción. El señalamiento de las contradicciones, por ejemplo, desde esta perspectiva, es la manera que adopta una propuesta crítica para favorecer la superación de los diferentes problemas. Encontrar contradicciones permite visualizar una cuestión de manera más profunda y avanzar en el camino del conocimiento. Se estudia la educación a distancia desde esta perspectiva, porque entendemos que el crecimiento de la modalidad necesita, además de sus consideraciones o caracterizaciones, un análisis que le permita encontrar nuevas respuestas y definiciones.

- López-Vargas, Brenda Isabel y Basto-Torrado, Sandra Patricia (2010) “Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva Educación y Educadores”, narran la relación entre las concepciones pedagógicas de los profesores y su quehacer en las clases, se centra en el análisis de las prácticas para mostrar la imposibilidad de separarlas de las intencionalidades del profesor y del contexto sociocultural en que está inmerso. Se delinea un marco de referencia de las prácticas pedagógicas actuales, para lograr la comprensión y el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el camino hacia la formación del buen profesor que la Sociedad del Conocimiento demanda. El buen profesor de este siglo es quien tiene un conocimiento experto y la competencia para establecer vínculos de confianza con sus estudiantes; soporta su ejercicio docente en la ética del cuidado.

- Rodríguez Quiñonez, María Teresa (2002), en su tesis de Maestría denominada “La integración docencia-asistencia en las prácticas docentes de la carrera en Licenciatura en Enfermería”, En este trabajo se estudiarán las prácticas docentes de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNER y las concepciones sobre las prácticas profesionales de los licenciados en enfermería sustentadas por licenciados en enfermería y docentes que trabajan en el Hospital J. J. De Urquiza y centros de salud de Concepción del Uruguay y las relaciones que vinculan

a ambas. Tiene por objetivo conocer las prácticas docentes en la Licenciatura en Enfermería y las concepciones sobre las prácticas profesionales de los licenciados en enfermería sustentadas por licenciados en enfermería y docentes que trabajan en el Hospital J. J. de Urquiza y centros de salud de Concepción del Uruguay, e identificar las relaciones que existen entre ambas, en el entendimiento de que un mejor conocimiento de las prácticas docentes puede contribuir a mejorar el proceso de articulación entre la acción docente y las prácticas profesionales de la enfermería.

- Temporetti, Félix (2002) “¡La clase ha muerto; viva la clase!”, sostiene que en la llamada “revolución telemática”, Internet fue la novedad más importante del siglo XX y es la noticia más inquietante con que se inicia este siglo. Al parecer jugará un papel trascendente en el futuro desarrollo de la aldea global en el marco de las políticas neoliberales. El fenómeno Internet está directamente ligado a la denominada revolución informática digital y a la aparición de las “nuevas tecnologías” de la información y de la comunicación. Constituye un fenómeno tecnológico y cultural multifacético, que se encuentra en pleno proceso de desarrollo, sumamente dinámico y en continuo cambio y expansión. Internet es hoy una voz cuya significación remite y se relaciona a complejos procesos sociales, culturales, económicos, psicológicos y educativos. La enseñanza superior –universitaria y no universitaria- sufre también la conmoción que la tecnología de punta le provoca, aun contra sus propias resistencias.

- Pagano, Claudia Marisa (2007). «Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico.» Reflexiona sobre la importancia de las tutorías en la educación a distancia y propone revisar algunas de las conceptualizaciones sobre esta función tutorial. Menciona también que la educación a distancia irrumpe como una alternativa de aprendizaje, es por eso por lo que el docente-tutor debe mostrar convicción en los beneficios de la educación a distancia –sustentados en el conocimiento teórico de los fundamentos de la modalidad– que aporte confianza a sus alumnos.

- Fernández, E.; Mireles M. y Aguilar R. (2010) “La enseñanza a distancia y el rol del tutor virtual: una visión desde la Sociedad del Conocimiento.” Los autores analizan que la educación a distancia cada día demanda de profesionales comprometidos y contestes con las exigencias de la sociedad del conocimiento, donde las competencias,

cualidades y el cumplimiento efectivo del tutor virtual, tienen grandes implicaciones con el éxito o el fracaso del estudiante que se inserta en este sistema.

- Korinfeld, D, Levy; D. y Rascovan S. (2008) “Tutorías. ¿Acompañamiento o tutelaje? Aportes teórico práctico para la tarea con alumnos y grupos escolares”. Consideran que las Tutorías son una herramienta que utilizada bajo ciertas condiciones y desde cierta perspectiva son un aporte significativo para la tarea educativa en el ámbito universitario. Piensan que suelen minimizarse los aspectos de formación de los educadores para cumplir esta función y creen que hay que darle toda la densidad teórica y práctica que tiene una función que se propone, junto a otras alternativas y dispositivos, dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

5. UNIVERSO DE ESTUDIO

Licenciatura en Enfermería -Facultad de Ciencias de la Salud- UNER y los supuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes de primer año de la carrera a distancia.

5.1. UNIDAD DE ANÁLISIS

Programas de los docentes de la carrera Licenciatura en Enfermería,

Se consideran las siguientes unidades de análisis:

- Currículum de la Licenciatura en Enfermería en los siguientes niveles:
 - Plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería
 - Programas de las asignaturas de la Licenciatura en Enfermería
- Entrevistas en profundidad a los docentes titulares, guías y/o campos. Discurso docente.

6 ENCUADRE TEÓRICO – CONCEPTUAL

6.1. CONTEXTO DE SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y MARCO LEGAL

Dentro de la llamada “revolución telemática²”, *Internet*³ fue la novedad del siglo XX y la noticia primordial con la que se inicia este siglo. Coincidiendo con F. Temporetti, quien sostiene que “el fenómeno internet está directamente ligado a la denominada revolución informática digital y a la aparición de las *nuevas tecnologías* de la información y de la comunicación; constituyendo uno de los fenómenos culturales y tecnológicos más dinámicos y multifacéticos que se encuentran en pleno desarrollo, cambio y expansión.” (Temporetti, F.; 2002:57)

Asimismo, para la pedagogía universitaria de cara al futuro se irá convirtiendo en una herramienta fundamental en lo que hace a la organización y desarrollo de las clases y en relación a diferentes usos y posibilidades. En las tradiciones eminentemente universitarias ha tenido inicialmente mucha resistencia, pero hoy es un elemento que no se puede ignorar debido a que ya está instalado en el seno de la propia sociedad, que establece nuevas modalidades de pensar, de leer, de informarse, de sentir, de expresarse, de relacionarse e interactuar, por lo cual este fenómeno de internet no se puede desconocer en los procesos de enseñar y aprender.

Por lo tanto, presenciamos cambios en los procesos educativos, como producto de la revolución tecnológica, lo que implica una nueva manera de pensar, de trabajar en equipo, de comunicarse con el conocimiento académico, a partir de estrategias pedagógicas que se traducen en distintas modalidades: guías de trabajo,

² La telemática cubre un campo científico y tecnológico de una considerable amplitud, englobando el estudio, diseño, gestión y aplicación de las redes y servicios de comunicaciones, para el transporte, almacenamiento y procesado de cualquier tipo de información (datos, voz, vídeo, etc.), incluyendo el análisis y diseño de tecnologías y sistemas de conmutación.

³ Internet es un conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas que utilizan la familia de protocolos TCP/IP, lo cual garantiza que las redes físicas heterogéneas que la componen funcionen como una red lógica única de alcance mundial. Sus orígenes se remontan a 1969, cuando se estableció la primera conexión de computadoras, conocida como Arpanet, entre tres universidades en California, en Utah y en Estados Unidos. El género de la palabra Internet es ambiguo según el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española. Internet según la RAE. DRAE (Avance de la vigésima tercera edición), consultado el 7 de junio de 2015.

módulos, o también a través de otros formatos seleccionados de acuerdo a la teoría pedagógica que lo sostiene en el aprendizaje.

Estamos asistiendo a momentos históricos de apertura y de inclusión, altamente democratizadores y ante este escenario las Universidades generan políticas para poder recibir a poblaciones que no podían asistir a ellas por trabajo; considerando las distintas trayectorias de formación para poder brindarles formación profesional.

Se considera, además, que es necesario desde una Universidad crítica, se lleven a cabo políticas de profesionalización para amplios sectores sociales que de otro modo no tendrían posibilidades de una nueva educación, democratizando de esta manera la enseñanza, a partir de la propuesta de un Curriculum flexible (Feldman, D.; 1994:5) que pueda adaptarse a las demandas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Las TICs, están cruzando nuestra vida, cambiando nuestras visiones del mundo y modificando los patrones de acceso al conocimiento y de interacción interpersonal. Progresivamente, se han ido incorporando en los diseños curriculares de todos los niveles de la enseñanza formal y no formal⁴.

La irradiación de la práctica de la modalidad a distancia, que -como originalmente se dijo- desató polémicas encendidas, algunos a favor y otros en contra. Tuvo y tienen alcances que no figuraban en la agenda originaria de sus actores y continúa incidiendo en ello: produciendo materiales, documentos pedagógicos para la Educación, que generan espacios para lecturas intertextuales que están incidiendo en los nuevos formatos didácticos.

Entendemos que el desafío para la Universidad de hoy, consistiría en el uso o usos de las nuevas tecnologías en educación, considerándola una nueva alternativa en la modalidad a distancia; creando así, nuevos derroteros profesionales abiertos para los actores.

⁴ (NASSIF, 1978). La educación formal constituye «el “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad». La educación no formal “comprende acciones educadoras, deliberadas e intencionales, sólo que cumplidas desde fuera de los carriles escolares”.

Esto fue, sucintamente, el marco en que se fueron generando dentro de los espacios académicos, el intercambio de estas nuevas modalidades, en un periodo relativamente corto de 15 años, afianzándose a través de distintas políticas que permitieron su inserción dentro de las instituciones educativas.

En este contexto es importante señalar y destacar que la globalización tuvo una incidencia muy fuerte en los proyectos universitarios a distancia, porque permitió la interconexión tecnológica, social y cultural a nivel mundial. Constituyendo un horizonte de posibilidades para la modalidad, cubriendo las expectativas de transformación y aun de mutación que las nuevas tecnologías (NT) aportaron a la interactividad.

En nuestro país, se brindaron nuevas posibilidades, ampliando la mirada a las universidades para lograr nuevos emprendimientos académicos, lo que requirió que fueran mutando y cambiando las políticas de acuerdo a los tiempos actuales, pero se considera también necesario conocer su historia o sea, sus orígenes, sus raíces.

En la década del sesenta se fue generando un gran optimismo pedagógico, que descolló con la celebración del papel de las telecomunicaciones y la alfabetización universal y la creación de algunos espacios en los medios masivos destinados a la educación.

Durante la década del 70, el Ministerio de Educación de la Nación incluye un Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad ofreciendo distintos cursos a distancia. Así surgieron el Plan de Formación y Actualización de los cuadros de las Fuerzas Armadas y el Plan Nacional de Educación Permanente que inició la Universidad de Buenos Aires.

En este momento, se funda la Universidad Nacional de Luján, formadora en la modalidad, que siguió teniendo una gran expansión. También hay que mencionar que la Universidad Nacional de Salta forma su Departamento de Educación a Distancia y comienza sus cursos con emisiones radiales y material impreso. Además se crea el programa PROMEC del CONICET, dedicado a la actualización de los profesores de nivel medio. Es menester destacar que se funda la Asociación Argentina de Educación a Distancia.

A partir de la recuperación del gobierno democrático (1983) se logró el restablecimiento de los principios reformista de las universidades del 1918 que democratizaron el sector universitario.

Es así que nace el Proyecto Universidad Abierta de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con su Sistema de Educación a Distancia.

Surge el programa PROCENCIA sobre la base del programa PROMEC que en convenio con el Ministerio de Cultura y Educación, se dedicó a la actualización a distancia de los profesores de nivel medio.

En este período también se crea el Proyecto UBA XXI -de ingreso a la Universidad de Buenos Aires-, el cual ofrecía una alternativa de EaD, no presencial para cursar el Ciclo Básico Común.

En la década del 90' se realiza el primer relevamiento de instituciones oficiales y privadas que utilizan la modalidad a Distancia. Aparece el Proyecto de Capacitación a Distancia del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (PROCADIS) (NIETO, H. y DE MAJO O.; 2011:17)

Además, se crea RUEDA, la primera Red Argentina de Universidades para la Educación a Distancia, con la ambición de organizar iniciativas de la modalidad en Educación Superior. RUEDA es un proyecto político universitario colectivo que nuclea universidades públicas. Entre sus objetivos fundacionales podemos citar: “fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de educación a distancia para superar problemas educativos específicos; promover la investigación, la experimentación y el desarrollo de métodos y procedimientos en educación a distancia; fomentar la formación, perfeccionamiento y capacitación de los miembros de RUEDA; organizar, convocar y participar en encuentros nacionales, regionales e internacionales del área; establecer estrategias de acercamiento a fuentes de financiación; fomentar el fluido intercambio de información y de programas educativos producidos dentro y fuera de RUEDA; asesorar sobre los aspectos educativos, políticos, económicos, legislativos y técnicos pertinentes a la Red; y proponer políticas relativas al área de RUEDA”⁵.

⁵ ACTA FUNDACIONAL DE RUEDA, citada en: Boletín informativo UNNE Virtual, 9 de marzo de 2007, Nro. 28. En: http://virtual.unne.edu.ar/boletines/UNNE-Virtual_BoletinN28_D1.htm

Es interesante relevar este dato en el sentido que constituye un espacio académico de intercambio entre las Universidades Públicas en donde se realizaron foros, encuentros de intercambio académico. Además, la Universidad Nacional de Entre Ríos fue sede en distintas instancias de RUEDA; es importante destacar que desde su gestación a la actualidad este programa de RUEDA ha recorrido distintos momentos de elaboración y re conceptualización en su propuesta.

En el año 1999 la Universidad Nacional de Quilmes ponía en línea su primera aula virtual, en el marco de su Programa de Educación No Presencial.

También la Universidad de Buenos Aires impulsaba UBA-NET, un programa destinado a la formación y capacitación de los egresados del secundarios, terciarios y universitarios. A su vez, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires implementa a distancia casi todas las materias del Ciclo Básico de sus carreras de grado.

Ese año la Universidad Nacional del Litoral implementa su Programa de Educación a Distancia, UNLVIRTUAL, que luego pasa a llamarse Centro Multimedia de Educación a Distancia y que incluye los primeros años de varias carreras, licenciaturas para docentes, cursos de actualización, de formación profesional, de extensión y tecnicaturas.

En 2000, el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación emite la Resolución MEC Nº 236 con la que se regula la orientación para la presentación y seguimiento de acciones de cursos de nivel universitario con gestión a distancia.

Asimismo, la Comisión Asesora de Educación a Distancia de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU- emite su informe final sobre los aspectos específicos de la modalidad teniendo en cuenta los criterios para la acreditación de carreras de posgrado establecidos por la Resolución MCE N 1168/97.

Al mismo tiempo, se funda la Asociación de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas de la República Argentina –EDUTIC- y la Universidad de Morón comienza a ofrecer la Maestría en Educación a Distancia.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación emite la Resolución Nº 1717/04 a través de la cual se regulan los trámites de reconocimiento oficial y validez nacional de títulos de pregrado, grado y posgrado correspondientes a

estudios cursados en las instituciones universitarias comprendidas en el artículo 26 de la ley N° 24.521, mediante la modalidad a distancia, así como los procesos de creación, reconocimiento o autorización de universidades que proyecten adoptar la modalidad de educación a distancia de modo complementario o exclusivo.

En la actualidad, algunas universidades e instituciones similares (USAL, FLACSO, UTREF, Universidad de Belgrano, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Córdoba, UTN) han implementado programas con esta modalidad, y cuentan con cursos, diplomaturas, carreras (especialmente de posgrado en las privadas, y de grado y posgrado en las nacionales) con una importante repercusión.

Es menester destacar que en el año 1998, la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER, crea la carrera de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería, que incluye la modalidad de dictado semi-presencial⁶. Luego, en el año 2009, inaugura el Ciclo de Licenciatura en Enfermería A Distancia⁷, con la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Para entender la educación a distancia se toma como referente teórico el aporte de Edith Litwin quien entiende que “...la educación a distancia constituye una respuesta solidaria frente a la diversidad de problemas que dificultan la asistencia regular a clase y una opción innovadora que atiende a estilos y posibilidades diferentes. No fomenta el aislamiento de los estudiantes sino que trata de encontrar

⁶ En esta modalidad se produce una separación física parcial entre alumnos y profesores, las interacciones entre ellos, además de en los contactos presenciales, se realiza a través de medios impresos, mecánicos, electrónicos u otros para garantizar la formación y el aprendizaje. La educación semi-presencial es aquella que aplica, además de las prácticas tradicionales, las nuevas tecnologías a los procesos sincrónicos y asincrónicos de comunicación y enseñanza. Dando respuesta a las necesidades de formación para aquellos estudiantes que no pueden acudir en forma presencial completa a la Universidad, ya sea por motivos laborales, por la distancia de su lugar de residencia o por cualquier otra circunstancia. En esta modalidad se pueden desarrollar tutorías individuales y/o grupales, para consultas o clases para temas específicos; además de la profundización y debates que se planteen en los foros y en las clases presenciales.

⁷Jaime Sarramona citado por García Aretio define la Educación a Distancia (EaD) como la metodología de enseñanza donde las tareas docentes acontecen en un contexto distinto de las discentes, de modo que éstas resultan, respecto de las primeras, diferidas en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones a la vez.

formas solidarias y cooperativas de trabajo, que construyan diálogos para la comprensión crítica y reflexiva...” (Litwin, E.; 1995:18).

Una vez más la modalidad a distancia, y coincidiendo con Edith Litwin, nos brinda la oportunidad de un opción innovadora, entendiendo la innovación como una ruptura con viejas formas instituidas en la institución generándose a través de esta modalidad lo nuevo, lo instituyente, es decir, la posibilidad de la educación para muchos a través de formas solidarias y cooperativas de trabajo que fomentan el dialogo, la comprensión crítica y reflexiva.

Siendo una modalidad educativa no presencial, propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico.

Dicha mediación se realiza con la utilización de una gran variedad de recursos, especialmente de las TIC y redes de comunicación, junto con la producción de materiales de estudio, poniendo énfasis en estrategias interactivas.

En educación a distancia cobra especial relevancia el concepto de mediación didáctica de la relación profesor- alumno a través de un medio. Hablar de mediación es aludir a uno de los pilares más genuinos de la enseñanza en tanto, en palabras de Edelstein (2002:470) “...la enseñanza como actividad intencional pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula”.

Enseñar a distancia significa diseñar materiales de estudio que sean significativos, planificando racionalmente la frecuencia, cantidad y profundidad de los contenidos del mismo; asesorando, orientando y brindando lineamientos generales para el estudio de una asignatura.

Aprender a distancia significa construir un proceso interno individual y a la vez social, a través del cual una persona incorpora significativamente un saber (conocimiento, aptitud, destreza) que produce cambios en las respuestas que otorga en su relación con el mundo que lo rodea.

6.2. LEGISLACIÓN

Es menester mencionar que la educación universitaria a distancia deja en evidencia un tema de importancia gremial relativo a las condiciones laborales de los docentes de la modalidad: la falta de parámetros que regulen su función, la falta de participación de los órganos colegiados en la definición de tales parámetros, así como la falta de normativas que sistematice estas actividades.

Las leyes y resoluciones existentes para normar la educación “a distancia/virtual” son:

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN Nº 24.195: Art. 5, 24, 33 -inciso “b”- y 53.

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 24.521: Art. 41; Cap. 2, art 6; Art. 59 inciso “C”; Art. 74.

DECRETO REGLAMENTARIO DE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR: DECRETO NACIONAL 81/98.

RESOLUCIÓN MINISTERIAL Nº 1423/98.

RESOLUCIÓN MINISTERIAL Nº 1716/98 de la fijación de normas y pautas mínimas para la modalidad “educación a distancia”. Deroga la Res. Mín. Nº 1423/98.

RESEOLUCIÓN MINISTERIAL Nº 236/01 del reconocimiento oficial de los títulos de Posgrado de carreras de modalidad educativa “no presencial” o “a distancia”.

RESOLUCIÓN MINISTERIAL Nº 1717/04.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL Nº 26.206, que dedica el Título VIII a la Educación a Distancia, desde el artículo 104 al 111.

Históricamente se introduce la EAD en la educación superior, en primer lugar, para atender a las necesidades administrativas de procesamiento de datos, por ejemplo, la matrícula de los alumnos, la gestión económico-contable, el procesamiento de textos y las comunicaciones internas, entre otras. En segundo lugar, se utilizan estas tecnologías para complementar los cursos presenciales y sólo hace poco –en el caso de nuestro país en el año 1999- es cuando se desarrollan las denominadas “universidades virtuales” que utilizan estas tecnologías para impartir ofertas académicas que incluyen la titulación.

Hay que destacar que en 1995, con la promulgación de la **Ley de Educación Superior** se altera la relación con el Estado: “La educación superior deja de ser considerada una responsabilidad del Estado, pasa a ser una responsabilidad individual y un bien que se compra en el mercado como cualquier otro producto material, por lo tanto el Estado se desliga de la responsabilidad de financiamiento del sistema público de educación superior. Su objetivo es que las cuentas del sector público cierren con políticas de ajuste que se han elegido como las únicas para salir de la “crisis fiscal” (Paviglianiti, 1995: 23 y 24).

El financiamiento pasa a ser, entonces, el mecanismo regulador de la autonomía universitaria. La sanción de la Ley significó una importante señal para la Argentina en la obtención de créditos, especialmente los provenientes del Banco Mundial en la financiación de programas de mejoramiento universitarios.

Asimismo, aparecieron nuevos órganos de fijación de políticas, de fiscalización, de evaluación y asesoramiento de las universidades (CONEAU-CUPRES).

En este contexto es que se comienzan a ofrecer proyectos de carreras universitarias por el sistema dual y se ubican como innovación metodológica tejida en esta trama conflictiva y posible de ser orientadas por diferentes intensiones y motivos.

7. DIMENSIÓN METODOLÓGICA

Para llevar a cabo este proyecto se parte de un enfoque metodológico crítico descriptivo que utiliza métodos cualitativos, a fin de acceder a los supuestos epistemológicos y pedagógicos que los docentes asumen y promueven en sus prácticas pedagógicas. (Ver Tabla 1)

Según los autores Blasco y Pérez (2007:25), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1987), citados por Blasco y Pérez (2007:25-27) al referirse a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Se trabajará con fuentes primarias y secundarias.

- Como fuentes primarias se analizará el Plan de estudio porque representa el marco de referencia, el Curriculum prescripto. O sea, la forma de clasificación y organización del saber que prescribe, recorta y secuencia la propuesta pedagógica formalizada en un plan de estudios. Constituye la normativa que la institución se hace cargo en vistas al logro de un perfil profesional determinado.

Programa: corresponde al momento preactivo de diseño y planificación, es aquí en donde el docente selecciona y organiza los propósitos, contenidos, metodologías, recursos, bibliografía y formas de evaluación. Categorías de análisis: Explicitación del encuadre general de las asignaturas dentro del plan de estudios. Objetivos de las asignaturas. Organización en unidades. Contenidos temáticos. Selección metodológica y recursos técnicos. Evaluación. Bibliografía.

- Cómo fuente secundaria se realizarán entrevistas en profundidad a los docentes especialista en contenidos, docentes guías acerca de las mediaciones-tutorías que realizan en sus prácticas pedagógicas “online”. (Ver Tabla 1)

Se pretende realizar el análisis desde un eje sincrónico con el propósito de:

a) reconstruir los supuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas, es decir cómo se conciben las prácticas educativas dentro de los diseños y las unidades curriculares, o sea, los programas que los docentes realizan.

* identificar qué procesos de formación se privilegian, esto es, “el qué” y “el cómo” organizan los docentes los programas propuestos, y a través de las entrevistas en profundidad para ver cómo los docentes responsables definen proactivamente el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en el campus virtual.

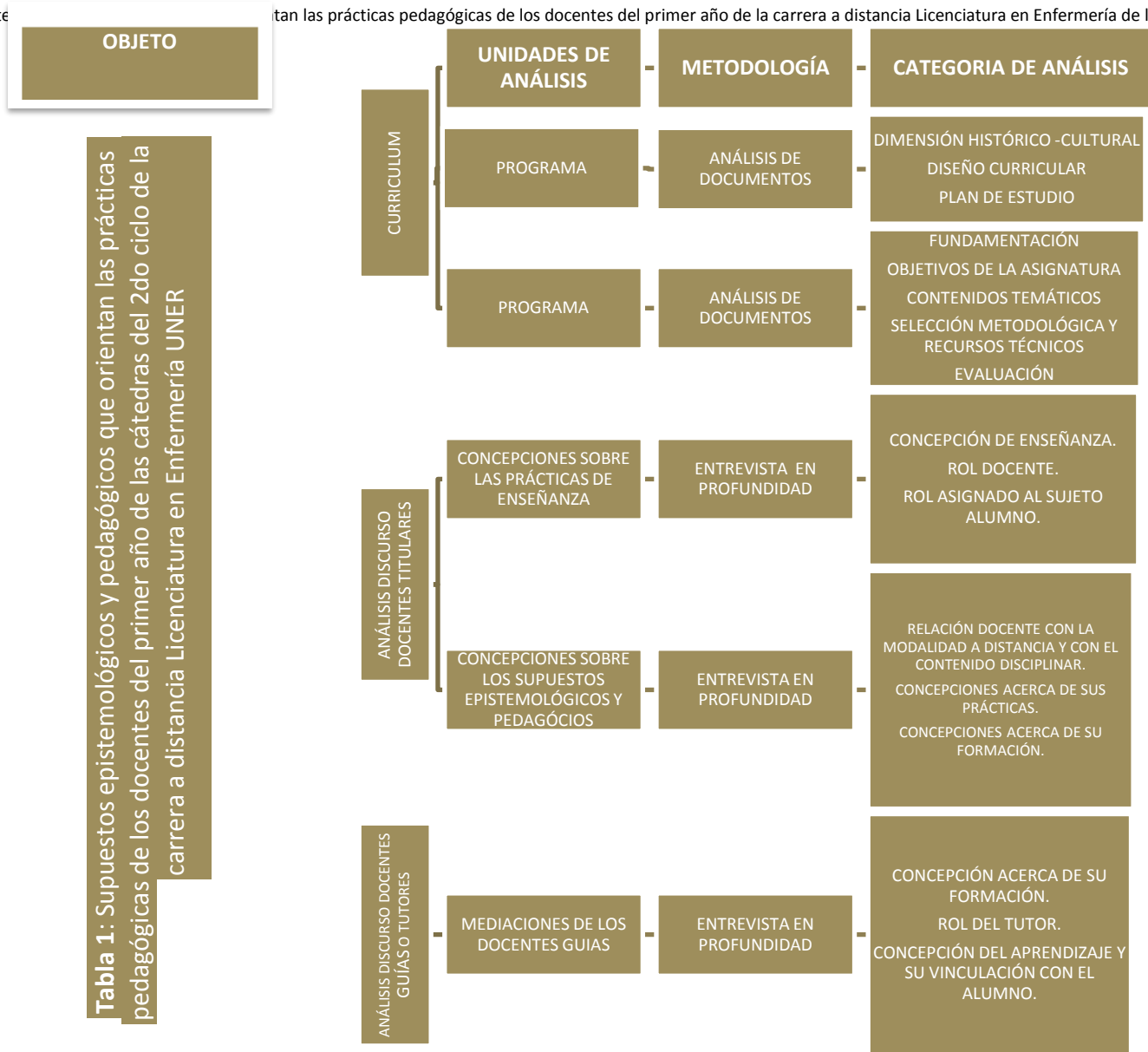
b) identificar los supuestos epistemológicos y pedagógicos, a través de las entrevistas en profundidad, de las mediaciones que realizan los docentes guías sobre el material propuesto en los distintos momentos de sus intervenciones pedagógicas, con el objeto de generar un espacio de reflexión acerca de las prácticas llevadas a cabo.

En una segunda etapa, se sistematizará e interpretará el material recogido.

En una tercera etapa, y sobre la base del material recogido previamente, se realizarán dos informes; uno para los docentes involucrados, a efectos de devolver la información recogida y otro final de la investigación propiamente dicha.

“Los supuestos episte

tan las prácticas pedagógicas de los docentes del primer año de la carrera a distancia Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER, entre 2010 y 2014”.



7. 1. TÉCNICAS

Técnicas de recolección de información; se utilizaron las siguientes técnicas: análisis del **Plan de Estudio** y de los **programas de los docentes en relación al plan de estudio** de las asignaturas de primer año de la carrera Licenciatura en Enfermería a distancia **y entrevistas en profundidad a los docentes especialistas en contenidos (o sea, titulares).**

Se realizaron entrevistas en profundidad a los docentes guía, responsables de las tutorías de los alumnos.

7. 2. PALABRAS CLAVES

Educación a distancia: es una modalidad de estudio o proceso de formación independiente mediada por diversas tecnologías, con la finalidad de promover el aprendizaje sin limitaciones de ubicación, ocupación o edad de los o las estudiantes.

Diseño curricular: proyecto que sirve como guía para ordenar las actividades. Abarca desde las concepciones más amplias y dinámicas hasta otras que detallen pasos y acciones que se siguen para lograr una determinada carrera.

Prácticas pedagógicas: pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento.

Prácticas docentes: incluyen al conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del docente universitario.

Supuestos epistemológicos: vivencias culturales inscriptas en la subjetividad, que conforman la base epistémica y filosófica que sustentan concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas, las clases de explicación de la realidad que construyen las culturas y las relaciones entre éstas y los saberes.

Supuestos pedagógicos: el conjunto de creencias, adoptado a lo largo de la historia de un sujeto que se encuentra determinado por una sociedad, en un momento histórico dado, a través del cual se sustentan y adquieren sentido sus ideas y teorías sobre las prácticas educativas.

Mediación: es entendida como el tratamiento de contenidos y las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro de un enfoque vivencial que promueva la participación y la creatividad.

Tutorías: espacio al que los estudiantes pueden acercarse individual y/o colectivamente cuando lo necesiten, siendo de este modo, una instancia para vehicular dudas, expectativas, conflictos, desafíos, responsabilidades. Un espacio para la comprensión pero también para la confrontación.

7.3. RESULTADOS ESPERADOS

Aportar conocimientos y contribuir al debate sobre los supuestos epistemológicos y pedagógicos implícitos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes de primer año de la carrera a distancia del 2do ciclo de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNER y en orden a una mejora de estas prácticas.

Aportar conocimientos y contribuir al debate sobre los modelos de enseñanza que orientan las prácticas pedagógicas de la carrera a distancia del 2do ciclo de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNER.

Aportar conocimientos y contribuir al debate sobre las mediaciones que realizan los docentes guías sobre el material propuesto en los distintos momentos de sus intervenciones pedagógicas en la carrera a distancia del 2do ciclo de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNER.

8. CONSIDERACIONES DEL ENCUADRE TEÓRICO – CONCEPTUAL

8.1. UN ACERCAMIENTO A LOS ENFOQUES EN LA EAD E INNOVACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO

Las representaciones vinculadas con la EAD en la comunidad varían según las experiencias previas con las que se la relacione. A pesar de las múltiples significaciones con las que se las vincula, los enfoques más habituales se podrían denominar como lo **tradicional e instrumental**.

Esto requiere de algunas aclaraciones realizadas por María Teresa Watson, quien distingue estos dos enfoques, uno denominado “tradicional” y el otro “instrumental”. (Watson, M. T.; 2007:270)

El primero de este modelo, tradicional, considera a la modalidad como una enseñanza de segunda calidad. Se pueden rastrear sus raíces en las prácticas desarrolladas en las escuelas secundarias por correspondencia, a comienzos de este siglo, en donde se enseñaban distintos oficios, a diferentes sectores populares. Estas imágenes se entrecruzan y potencian para algunos profesores con la tradición pedagógica universitaria, en que la clase magistral sigue significando la garantía de nivel.

Estas miradas -con un alto supuesto prejuicioso-, son las que resisten a la incorporación de la modalidad en la enseñanza de grado. En algunas Universidades Nacionales se ha logrado superar estos obstáculos e iniciar proyectos de innovación que permitan ir consolidando el sistema dual, entendiéndolo como innovación metodológica.

Se podría decir que en el presente, a través de distintas acciones respecto de programas vigentes, convocatoria a los académicos de mayor prestigio que participan en la elaboración de materiales de enseñanza, en el nombramiento de docentes que cumplen funciones de tutores, como así también el nombramiento de profesores adjuntos; en el sostenimiento del sistema de evaluación en las decisiones, son los que hasta el momento han permitido garantizar estas *miradas desconfiadas* ante la calidad académica de estas nuevas propuestas innovadora.

El desarrollo de la educación a distancia está ligado a dos grandes avances de la modernidad. El primero de ellos es la generación de sociedades complejas, en las que las necesidades generadas primero por la industrialización y después por la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (televisión-video, informática y telecomunicaciones), supusieron inicialmente la universalización de la educación básica para los niños y posteriormente la necesidad de extender la educación permanente a toda la población. El segundo gran avance es el vertiginoso avance de las tecnologías informativas y comunicativas que, de seguir a este ritmo, puede que marque a corto plazo nuevos escenarios para la educación a distancia.

El enfoque instrumental desde la educación a distancia, posibilita el uso eficiente de los recursos empleados en la ejecución de la modalidad.

Muchos planificadores y funcionarios la concibe como un “medio” para solucionar problemas edilicios o la falta de cargos docentes, o para transformar la Universidad en una empresa editorial. Estas “concepciones técnicas” han sido en sus inicio alimentadas por el enfoque industrial de la educación, dentro del cual esta modalidad crece a partir del modelo Open University; también irradiado desde los años 70 en América Latina (UNA de Venezuela – UNED de Costa Rica – UNISUR de Colombia – UNAM, México).

Dentro de los argumentos que se fueron encontrando para dar lugar a la educación a distancia, fue que ésta resultaba más barata que la enseñanza tradicional, pues el gasto alto de inversión inicial se amortiza a medida que aumenta el número de estudiante que se inscribe. Lo que se ocultaba es que solo se mantenía el apoyo tutorial en aquellas zonas en la que el número de alumnos justificaba el alto costo y que los materiales de enseñanza mantenía su vigencia por un largo periodo. En las instancias de ajuste, esta modalidad se convierte en un instrumento sumamente atractivo; habiendo una fuerte vinculación con variables de orden económico.

Este enfoque entiende a la educación a distancia como: “la modalidad en la que el alumno es el responsable de su propio aprendizaje”. Ni desde la política educativa, ni desde la pedagogía podemos aceptar que las modalidades con menor presencialidad se definan absolviendo a la institución de su responsabilidad por el éxito del aprendizaje de sus alumnos, una vez entregado el “paquete instructivo”.

Cualquier institución presencial o a distancia debe crear múltiples posibilidades de atención en tiempo, espacios y formas diferentes (Litwin, E.; 1990:73).

Es necesario transparentar que el enfoque instrumental brindó muchas posibilidades de acceso a la educación superior, sobre todo para aquellos que por diferentes factores tenían limitaciones de asistir a clases de procesos de formación. Este enfoque posibilita brindar igualdad de oportunidades poniendo la mirada en una política de inclusión y de retención del estudiantado; dando lugar también a otras relaciones pedagógicas de docentes y alumnos.

Es así que el sistema provee y establece una comunicación de doble vía entre el estudiante, el docente y la institución en forma secuenciada, o sea sistemática, y focaliza en un aprendizaje personalizado.

Esto posibilitó la formación de una educación con una orientación que privilegia la autonomía de los estudiantes, en el sentido de elegir los tiempos académicos para el estudio como así también los espacios. Esta política inclusiva brindó y brinda las condiciones de posibilidad para que un amplio número de estudiantes tenga acceso a la educación, generando una matrícula importante de los sistemas conformado por trabajadores adultos.

Es por ello que la educación a distancia se puede enmarcar dentro de lo que se conoce como **innovación**⁸. Nunca como hasta ahora se ha utilizado tanto el término “innovar”, corriéndose el riesgo de que el mismo quede vaciado de contenido si no se adoptan las medidas oportunas en relación a la postura epistemológica que se sostiene en relación al conocimiento.

En este sentido, desde este lugar se considera a la innovación, como parte de un proceso de investigación y formación. Estos dos conceptos se interrelacionan en sus significados y refuerzan su valor para la consecución del fin propuesto. La innovación también puede ser entendida como la ruptura de lo instituido en pos de la búsqueda de la mejora de las prácticas; desde este lugar se tomó el concepto de innovación

⁸En el sentido que se lo utiliza en el proyecto de investigación “Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria” del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires coordinado por la Lic. Elisa Lucarelli. “En este sentido, el tema de innovación como elemento de ruptura de las formas tradicionales de la cátedra universitaria, tanto en su organización como en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una forma de abordar el tratamiento de procesos democratizadores en el nivel superior de la educación formal. “Revista del ICE N 10 1994 pp26.

como un proceso discontinuo, de ruptura con los paradigmas tradicionales vigentes en la enseñanza y en la investigación, o como una transición paradigmática con reconfiguración de saberes y poderes que está sucediendo en diferentes espacios académicos y en diferentes universidades (Leite, D.; 1997 citado por DA CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E.; 2006:3).

8.2. SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS EN LA MEDIACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Teniendo en cuenta los distintos sentidos y enfoques acerca de cómo entendemos la educación a distancia, se considera oportuno dar un detalle acerca de los **supuestos**, implícitos o explícitos, con los que se construyen las prácticas habituales de esta modalidad educativa, las expectativas que existen en la comunidad, los mecanismos de implementación, convirtiéndose así, la teoría acerca del tema, en una herramienta para el propio análisis.

Este concepto al que me refiero puede ser entendido de diversas maneras en el análisis para interpretar esto que conocemos como realidad del ser humano: la sociedad, el mundo y la educación en la que el hombre se forma a partir de sus experiencias, sus prejuicios, su cultura, su posición social, su ideología política, etc.; o sea, sus sistemas de creencias. En relación al conocimiento, es posible posicionarse en el concepto de **supuesto epistemológico**, el cual es definido por Loes Arnaiz, “como el conjunto de reflexiones, análisis y estudios acerca de los problemas suscitados por los conceptos, métodos, teorías y desarrollo de las ciencias”; como “una toma de conciencia acerca del proceso de crear o justificar conocimiento; que deben contrastarse con las realizaciones efectivas de las comunidades científicas a lo largo de la historia.” (Arnaiz, L.; 1996:115)

Estos supuestos, no siempre son factibles de ser demostrados ya que la mayoría de las veces son procesos que se dan en forma inconsciente en el interior de las prácticas desarrolladas.

Por ello, se puede decir que los supuestos epistemológicos en el docente son resultantes de las vivencias culturales inscriptas en su subjetividad, que conforman la base epistémica y filosófica que sustentan concepciones acerca del conocimiento, las

actitudes cognoscitivas, las clases de explicación de la realidad, que construyen las culturas y las relaciones entre éstas y los saberes.

Estas relaciones van conformándose a lo largo de la vida, constituyendo la “biografía” del sujeto docente, y se exteriorizan a través de sus prácticas de enseñanza; podríamos acotar, al decir de María Saleme de Bournichon, que el docente es *como un peón en un tablero de ajedrez*, o sea que, si este no es consciente de lo que hace y cómo lo hace... *jaquear al rey...*, en el ajedrez el mismo no puede dominar al juego, o sea, se convertiría en un sujeto que no domina las estrategias a emplear, aunque en el terreno pragmático pueda aparentemente resolver situaciones concretas. (Salema de Bournichon, 1997 citado por Gorodokin, I.; 2005:3)

Es así que el docente peón de cultura no logra acceder él mismo ni conducir a sus alumnos a la raíz de la problemática de su campo. En realidad está “condenado” a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron. Si la actitud epistémica de hacerse preguntas, más que buscar respuestas estuviera incorporada en su subjetividad, le sería factible interpelar sus objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento. Es preciso provocar el pliegue que le permita una nueva praxis informada y crítica, para sustentar intervenciones didácticas que provoquen la ruptura del “círculo vicioso”.

Esta praxis sustentada en un conocimiento científico y crítico, que pueda dar razones acerca de la elección del modelo elegido es el que posibilitará un mejor vínculo entre el docente con los alumnos, para relacionarse con el conocimiento, a su vez de acuerdo a la teoría que sustente van a ser los lazos personales que el docente tenga con el saber.

En este sentido, sí el Curriculum propicia la reflexión, las intervenciones que configurarán al futuro formador será el de una praxis alternativa que tendrá como ejes de su accionar la pregunta, la exploración, acerca de los problemas de la realidad en las cuales tienen que intervenir; esto supone propuestas por parte de la enseñanza sobre la base de proyecto compartidos y negociados.

Es por ello, que la **mediación** entre el conocimiento y los sujetos que aprenden constituye la condición de posibilidad que tiene el docente de intervenir en relación a los problemas identificados y los saberes que los puedan contener, considerando la distancia que éstos presentan con los conocimientos de los alumnos.

A la enseñanza la concibo como acto de comunicación, un proceso social, mediado por los conocimientos científico, actitudes e intereses sociales. Pensar en la acción docente desde este paradigma implica “olvidarse” de viejas concepciones de enseñanza. El docente no “transmite” el conocimiento, sino que lo comunica intencionalmente. Las características que le otorgue a la comunicación dependerán de su propia concepción del saber, reflejándose en la modalidad de enseñanza, en la clase de contenidos que escoge y en el tipo de relaciones entre los mismos que privilegie. Por esto el análisis epistemológico se constituye en una herramienta que contribuye a la reorientación y a la superación de las prácticas docentes y pedagógicas.

Como los supuestos epistemológicos emergen entrettejidos entre lo cognitivo y la subjetividad del docente, operan en el momento de la toma de decisiones en relación a los componentes de la práctica a desarrollar en la intervenciones didácticas concretas. Cada paradigma provee esquemas categoriales ligados a teorías y metodologías propias de la ciencia expresada a través del lenguaje, de un ambiente compartido, y en la cual se transmiten en base a significado, y se construyen en ámbitos de referencias comunes; convirtiéndose en una matriz disciplinaria que forja tradiciones que proporcionan modelos explicativos y prácticos, reflejados en las tradiciones didácticas en las que se inscriben tales prácticas docentes.

Las teorías pedagógicas provenientes del campo de la psicología educacional, son las que han estudiado distintos modelos de cómo se concibe la enseñanza, ante la pregunta **qué es aprender**. Hay distintas respuestas que tienen que ver con nuestras matrices, o sea nuestro sistema de creencias que son los que sustentan en los supuestos, acerca de cómo entendemos, en este caso, el aprendizaje. Para revisar críticamente las prácticas docentes y los fundamentos de las propuestas pedagógicas y didácticas se considera necesario preguntarnos desde qué lugar estamos entendiendo el proceso que llevamos adelante en el enseñar y aprender y cómo nos enseñaron y aprendimos dentro de un determinado espacio, es decir, cual es la teoría que inconscientemente tenemos acerca de cómo concebimos la enseñanza o el aprendizaje.

Según Pozo, Juan Ignacio “[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero Curriculum

oculto, que guían a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa”. (Pozo, J. I.; 2006:34) Coincidiendo con este autor, la enseñanza está impregnada de “supuestos” acerca de cuáles son los modos de cómo enseñar, como así también de cómo se aprende. Estos supuestos, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, constituyen el marco a partir del cual los docentes piensan sus prácticas educativas.

Según Prieto Castillo “...el sentido de la práctica educativa no suele transparentarse para quienes están inmersos en ella” (Prieto Castillo, D.; 1995:13); de allí la necesidad de analizar la posición que se asume como docentes, y las opciones, miradas (tanto explícitas como implícitas) para abordar la enseñanza en el proceso de mediación durante el diseño, en la fase de toma de decisiones; sobre qué supuestos epistemológicos y pedagógicos están operando o mediando y cómo se traducen en las diferentes maneras de enseñar y aprender.

Esta propuesta supone que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten. El rasgo distintivo de la modalidad consiste en la **mediación** de las relaciones entre los docentes y los alumnos; características que hacen que la educación a distancia constituya un modelo educativo especial.

Es interesante destacar que las **mediaciones** del docente en las prácticas de aprendizaje en la modalidad a distancia se visualizan en las actividades que cobran especial relevancia dentro de los programas, guías de estudio, trabajos prácticos y/o guías de campo.

Desde la posición del docente, las actividades se entraman en las estrategias de enseñanza y el campo disciplinar y permiten monitorear la marcha del aprendizaje, es decir, cómo se están comprendiendo los temas, de qué manera se resuelve un caso planteado, qué dificultades presenta el material o la bibliografía sugerida, qué obstáculos deben sortearse en las prácticas de campo. A la hora de enunciar una consigna hay varias cuestiones para tener en cuenta: qué nos proponemos con dicha actividad, si resulta pertinente en función de los contenidos, qué procesos cognitivos pretendemos activar en los estudiantes, para qué competencias, para qué sujetos, con qué ayuda.

Se entiende, que la educación es una función clave para desarrollar la capacidad de manejo de información y de adaptación a la circunstancia de

intervención para aplicar contenidos y estrategias innovadoras que respondan a la realidad social actual.

De esta manera, la formación y la práctica docente son dos factores claves en muchas disciplinas cuando se piensa en realizar cambios para elevar la calidad del Curriculum.

Entendiéndose así, los docentes tienen un papel fundamental en este campo particular que asume la formación de futuros profesionales en un doble recorrido: la formación propiamente dicha; y el fortalecimiento de la institución en la que se desarrollan las prácticas.

La formación del docente de la práctica se presenta como una representación compleja, atravesada por diversas cuestiones determinadas por mantener un equilibrio entre los programas a desarrollar en la institución educativa y la construcción de la práctica en contextos difíciles; con urgencias que impide, muchas veces, una detenida reflexión sobre las condiciones de la propia actividad que acentúan la tendencia al “hacer”, es decir, a la reproducción y mera ejecución de pautas, administración o gestión de saberes y prácticas estandarizadas.

Se hace necesario conocer qué entendemos por prácticas docentes⁹ contextualizadas dentro de los distintos modelos de formación. Para conceptualizarla se considera pertinente mencionar en la Tesis de Maestría de la profesora RODRIGUEZ Quiñonez, María Teresa, quien refiere que “las prácticas docentes operan como modelos determinantes del perfil profesional, cree necesario identificar y describir los modelos profesionales que orientan las prácticas docentes en orden a consolidar el modelo tradicional o a favorecer procesos de transformación de la educación hacia un nuevo modelo o paradigma de enfermería”. (Rodriguez Quiñonez, M. T.; 2002:55)

Es por ello, que la práctica docente es parte de un todo que nos constituye y se construye en un tiempo histórico singular, signado por la crisis, el debilitamiento de los vínculos sociales y el repliegue del estado en áreas indelegables como educación y salud. Se construye a partir de la articulación que hagamos de la concepción hombre-

⁹ Es decir, todas las tareas y funciones que cumple un docente en el proceso de enseñar y aprender (docencia, gestión, investigación y extensión) ¿Cuál es la diferencia entre práctica docente y práctica pedagógica? Las prácticas docentes son más amplias que las pedagógicas ya que el profesor puede cumplir diferentes roles, en cambio en las prácticas pedagógicas se ven involucrado el proceso de enseñar y aprender.

mundo-historia y nuestra praxis en el proceso educativo. En el desempeño del rol a través de las prácticas docentes están inscriptos, y no siempre claramente explicitados, los supuestos políticos, culturales, epistemológicos y pedagógicos que lo sustentan. Ponerlos de relieve e interpelarlos es la búsqueda que impulsa esta iniciativa.

Se entiende, que toda práctica docente responde a determinados supuestos respecto del significado que tiene el enseñar y el aprender. Toda acción pedagógica supone una opción de un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje, que se concreta en las prácticas de enseñanza; esto supone, en primer lugar, delimitar qué se concibe por enseñanza.

8.3. PRÁCTICAS DOCENTES

En lo que atañe a las prácticas docentes se podría decir que existen varias conceptualizaciones en relación al término, según los enfoques epistemológicos y pedagógicos, como así también de la concepción que tiene cada docente de sus prácticas. Al respecto se puede decir que se encuentran diferentes calificativos aplicados a la situación del trabajo profesional del docente como: prácticas pedagógicas, docentes, educativas, de enseñanza.

En este sentido de las prácticas docentes haré mención de algunas conceptualizaciones respecto de las mismas:

Cecilia Fierro expresa que es "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro". (Fierro, C.; 1999:21)

Habermas entiende la práctica docente como un "proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de

compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve" (Habermas, J.; 1998:25).

En este sentido Gimeno, advierte que la "práctica educativa es la experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación". (Gimeno, 1997citado por Diker, 1997:120)

Al respecto, Lucarelli, comprende que "la profesión docente es una profesión que compromete a la persona, por lo que se hace necesaria la construcción de la identidad a través de procesos reflexivos críticos sobre sí mismo. Esta propuesta de formación avizora otro rol para la pedagogía universitaria sobre las bases de un trabajo multidisciplinario y colaborativo." (Lucarelli, E.; 2001:78),

En este marco, Maurice Tardif y su equipo de investigación sobre saberes de los profesores, concluyen que "los saberes que sirven de base para la enseñanza no se limitan a los contenidos que dependen de un conocimiento especializado. Ellos abarcan una diversidad de objetos, de cuestiones, de problemas que están relacionados con su trabajo. En este sentido los saberes profesionales son plurales, complejos y heterogéneos, bastante diversificados, provenientes de fuentes variadas, probablemente de naturaleza diferente". (Tardif, M.; 2001:213)

Partiendo de estas conceptualizaciones se comprende a las mismas, como una acción compleja consciente, deliberada, intencional, objetiva, política, ética, participativa, y organizada del docente; dentro del aula como eje principal, abarcando asimismo otras dimensiones, como el aula, las instituciones y su contexto como parte del proyecto educativo, cuya finalidad es provocar el aprendizaje de los alumnos, respetando su integridad intelectual y su capacidad de juicio independiente.

Se podría decir, en palabras de Antelo (2009), que "lo que mejor caracteriza el trabajo docente y distingue a un educador de quien no lo es, es la enseñanza. Sin enseñanza no tiene mucho sentido hablar de educación". "En el enseñar, se enseña a otro", (ALLIAUD, A y ANTELO E. 2009:103) esta acción refiere al intento o ensayo de alguien de transmitir cierto contenido (conocimientos, saberes, cosas) a otro.

Es así que se constituye en un proceso complejo y dinámico que involucra a diferentes sujetos en toda práctica educativa: uno que enseña (el docente) como

facilitador del conocimiento y otro sujeto de aprendizaje (el alumno); y algo que se transmite, se da, se pasa (el contenido que se quiere dar a conocer).

En este marco cobra significatividad el posicionamiento epistemológico del docente de acuerdo a los enfoques de la enseñanza que tenga y a los modelos que sostengan en sus prácticas.

Aquí operan las representaciones, los significados, sobre qué entiende el docente de cómo se enseña y cómo se aprende; estos conceptos son claves para cualquier estrategia de enseñanza. A partir de ello es el “modo que se establecen las relaciones, de los sujetos involucrados (...)” Laville (1997), en toda práctica educativa; determinando las intervenciones o estrategias didácticas, que desarrollarán sus prácticas docentes; y será diferente en los educadores que mantengan diferentes marcos teóricos de referencia.

Este posicionamiento se aprecia en los lineamientos de la propuesta educativa, el Curriculum, los programas de cátedras, la planificación de los contenidos a enseñar y las estrategias didácticas.

También se tiene en cuenta el trabajo realizado por los autores López-Vargas, Brenda Isabel, Basto-Torrado, Sandra Patricia, que narra la relación entre las concepciones pedagógicas de los profesores y su quehacer en las aulas de clase. Partiendo del enfoque cognitivo, que brinda elementos teóricos para abordar las creencias, los constructos y los supuestos docentes, se llega al enfoque alternativo, que se centra en el análisis de las prácticas para mostrar la imposibilidad de separarlas de las intencionalidades del profesor y del contexto sociocultural en que está inmerso. Se delinea un marco de referencia de las prácticas pedagógicas actuales, para lograr la comprensión y el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el camino hacia la formación del buen profesor que la Sociedad del Conocimiento demanda.

8.4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

Entendemos al Curriculum, de un modo amplio y, acotándolo a las prácticas pedagógicas de los docentes, como “el entretrejido de pautas, criterios, modos de

relación y de organización, que permiten explicitar la toma de decisiones acerca de la selección de contenidos y experiencias de un proceso formativo, en sus distintos niveles de especificación.”¹⁰. Así expresa la intención del docente; que no es ajena a sus supuestos en relación a cómo entiende que debería ser la sociedad, la concepción de hombre y conocimiento.

Estas prácticas curriculares se dan en el contexto de las instituciones educativas, que son las que brindan los marcos en relación a la orientación que se quiere imprimir en un proceso formativo de enseñanza y aprendizaje y que aparece prescripto en el diseño, a través de los fundamentos asumidos para organizar y sostener una propuesta de enseñanza consistente y realizable.

Hay que destacar que todo **Curriculum** refleja posiciones teóricas, ideológicas y políticas que históricamente se han presentado y que configuran el campo de la determinación curricular de la enseñanza. De acuerdo con este criterio tan general, podríamos detenernos a analizar el concepto de Curriculum desde su origen etimológico; el término proviene de la palabra latina *currere* que hace referencia a “carrera”, “recorrido que debe ser realizado” y, por derivación, a su representación o presentación.

A modo de síntesis del debate curricular es posible mencionar los grandes ejes que incluirían siguiendo a Flavia Terigi:

* El eje Estados Unidos/ Gran Bretaña: Díaz Barriga y otros autores señalaron que el surgimiento de la problemática Curricular surgió en Estado Unidos; ¹¹ en tanto que en Gran Bretaña surge la “nueva sociología de la educación”, que dejó sus huellas en la discusión curricular (Young, 1989), la cual contribuyó con los estudios socio-históricos.

* El eje España/ países de América Latina: en España, en los años '80, se produjo un cambio cualitativo en la problemática pedagógica, debido a la explosión editorial que impulsó su Ministerio de Educación y Ciencias, en investigaciones e

¹⁰Material de estudio Unidad 3 “La programación de la enseñanza, momento preactivo”. Cátedra: Didáctica de la enseñanza en Ciencias de la salud. Docentes: Profesora Titular: Mg. María Teresa Rodríguez Quiñones de Echagüe. Jefe de Trabajos Prácticos: Prof. Priscila Wagner.

¹¹Terigi Flavia (1999) Curriculum Itinerarios para aprender un territorio. Santillana. Buenos Aires.

innovaciones en el campo del Curriculum; en relación a países latinoamericanos hay que destacar México y Brasil. Allí se consolida este eje con la publicación de la Revista de Estudios del Curriculum.

* El eje australiano: se destaca este país porque en los últimos tiempos ha realizado publicaciones innovadoras desde el punto de vista conceptual, en la discusión curricular.

Analizar el Curriculum implica tener en cuenta las distintas posturas y concepciones de algunos estudiosos del tema que en este caso particular no se hará referencia a todas, sino algunas grandes líneas que marcaron trayectorias, como ya se mencionó.

Es posible distinguir dos grandes posiciones. La primera, sería considerarlo en forma integral y otra posición, de corte tradicional. La primera contiene una concepción más contextualizada acerca del proceso de formación; mientras que la segunda, hace alusión a un Curriculum atomizado, segmentado. Tanto en una posición como en otra el Curriculum siempre prescribe acerca de los procesos formativos, o sea, acerca del perfil deseado por la institución educativa y que dispara siempre modelos basados en distintos supuestos que tienen que ver con modelos basados en la formación o modelos de corte tradicional.

El Curriculum, es una tentativa para comunicar los principios y sesgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica, puede ser trasladado efectivamente a la práctica e incluye el análisis reflexivo y su puesta en acción (L. Stenhouse). En su configuración intervienen ideas y prácticas que adquieren sentido en un contexto real, con unas determinadas condiciones ya que todo en él es una construcción social. (Grundy, S. 1987)

Alicia de Alba entiende al Curriculum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que

interactúan en el devenir de los Curriculum en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal...”. Esta posición parece sumamente interesante porque muestra las relaciones del proceso formativo con la sociedad de la cual formamos parte y que interactúan permanentemente dentro de las relaciones sociales, situacionales e históricas de éstos.

Otra pensadora argentina, Elisa Lucarelli, considera al Curriculum “como espacio construido donde se entrelazan componentes teóricos, metodológicos y prácticos; implica a los profesionales como actores decisivos, tanto de sus procesos de elaboración como de su puesta en acción en el desarrollo de las clases en las aulas...” (Lucarelli, E.; 1996:13), esta visión se aproxima a la realidad del aula y a las distintas tramas institucionales, como así también a los distintos posicionamientos teóricos y pedagógicos que conforman las prácticas curriculares.

Otro autor que también se destaca es el mexicano (Díaz Barriga, A.; 1989), quien brinda un análisis muy interesante acerca de los orígenes y conformación de la teoría del Curriculum. El mismo, según este autor, se conformó en el siglo XX en los Estados Unidos para científizar la tarea de la construcción de los planes de estudio. Aportando nuevas reflexiones al campo del Curriculum desde tres ejes: el análisis histórico, la vinculación entre concepción curricular y la pedagogía pragmática en relación a la preparación para el empleo como finalidad educativa.

En tal sentido señala que desde estas perspectivas la propuesta es visualizar el empleo como elemento “regulador” básico de las necesidades de formación. Por ello, formar un profesional queda reducido a capacitarlo en una serie de trabajo. Es decir que lo que (Díaz Barriga, A.; 1997) identifica como “original” es una configuración completamente nueva de la educación, a la que considera al servicio de la estructura económica.

Esto influyó notoriamente en la problematización del campo curricular dando una visión de distintos modelos educativos, en sus distintas expresiones, que van desde la psicología conductual (sociología funcionalista) y que hoy reaparecen a través de las teorías del capital humano, en su justificación pedagógica en los tests, que están en contrapartida con posturas más humanistas y de inclusión.

Actualmente se puede sostener que las distintas concepciones vigentes son reductibles, en un último análisis, a dos posiciones básicas: una vinculada a la pedagogía industrial y otra generada como alternativa a ésta.

En este sentido, se pueden mencionar las experiencias que se han realizado en México, en la elaboración de planes de estudios y construcciones de cuerpos conceptuales alternativos para lo curricular: la “Teoría Curricular Modular por Objetos de Transformación”, desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana.

El Curriculum modular plantea incorporar dos elementos nuevos al proceso de enseñanza-aprendizaje: la interdisciplina y la aplicación del conocimiento a un problema social relevante. Ambas concepciones se interrelacionan y materializan en el objeto de transformación. A partir del objeto de transformación se construye un problema eje, que va a definir el problema de investigación que deben realizar los estudiantes durante cada trimestre (Arbesú, 1996; Beller, 1996)¹².

Se pretende superar la enseñanza por disciplina, a partir de la creación de unidades basadas en un objeto e interrogante sobre el mismo, donde se conjugan diversas ciencias y técnicas para dar respuestas científicas.

“¿Qué es el Curriculum modular?, ¿qué características tiene?, ¿es viable su aplicación? Conceptualmente el Curriculum no se reduce al plan de estudio solamente, sino que tiene otros componentes de vital importancia como: fundamentos, diagnóstico, perfiles, competencias, contenidos, metodología y evaluación.

El Curriculum modular, en su diseño incluye los componentes señalados, pero con la peculiaridad de estar organizado en función a objetos de transformación. El objeto de transformación expresa un problema social que debe ser resuelto a través de un proceso de investigación científica con una perspectiva interdisciplinaria y/o transdisciplinaria.

Se caracteriza fundamentalmente por vincular la investigación, la docencia y la extensión en un solo proceso que es la formación del profesional; garantiza el

¹²Arbesú, M. I. (1996). El sistema modular Xochimilco. En: Arbesú, M. I. y Berruecos, L. (coordinadores y editores). El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. México. UAM-Xochimilco.

Beller, W. (1996).Hacia la construcción de los fundamentos filosóficos del sistema modular. En: Arbesú, M. I. y Berruecos, L. El Sistema Modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. México. UAMXochimilco.

aprendizaje de los conocimientos científicos y la metodología de la investigación, tiene en cuenta la capacidad de los estudiantes para realizar multiprocesos puesto que en la actualidad suelen ser refractarios a los estímulos unimodales; le importa sobremanera la pertinencia universidad - sociedad, desde la óptica de la transformación social.

El perfil de los profesores es distinto, éstos deben ser capaces de trabajar en equipos interdisciplinarios, desarrollar investigaciones conjuntas con sus estudiantes para generar una actitud de cambio en ellos y en la sociedad.

Su aplicación, exige un cambio sustantivo en la forma de ver la educación universitaria. Requiere de un enfoque distinto en lo académico y en lo administrativo. Así como los perfiles profesionales son más exigentes, también administrativamente es más costoso, pero las ventajas son más acordes con el mundo actual. La viabilidad de su aplicación en contextos como el nuestro exige un cambio progresivo en la cultura universitaria, con políticas claras y con personas comprometidas y dispuestas a asumirlo.

El Curriculum modular, no es solo cambiar el plan de estudios o adaptar algunos de los componentes. El cambio es total, el plan de estudios, la metodología, la evaluación no es lo determinante, sino la concepción y orientación que exige.

Atribuir el Curriculum modular al desarrollo de asignaturas secuenciales con metodologías lineales no tiene sentido, el trabajo modular no está determinado por el tiempo o la forma de desarrollo, por el contrario, exige trabajo interdisciplinario y su organización está en función a objetos de transformación que exigen el desempeño del profesor para concretar las tres funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión”¹³.

A fin de poder realizar una revisión de las diferentes propuestas para la elaboración de un Curriculum, se pueden establecer semejanzas metodológicas significativas entre dos propuestas que proceden de un marco conceptual diferente.

Los requisitos para la elaboración de un plan de estudios se pueden agrupar en cinco elementos, parcialmente semejantes en las dos concepciones planteadas. Para el

¹³<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4132176.pdf> 20/09/2015

caso de la teoría estadounidense, estos son: diagnóstico de necesidades; determinación del perfil del egresado y precisión de objetivos; estructuración del Curriculum, elaboración de los programas sintéticos y evaluación del plan de estudios. En la teoría curricular modular por objetos de transformación, son: marco de referencia del plan; determinación de la práctica profesional; estructuración curricular; elaboración de módulos y evaluación del plan de estudios.

Los estudios contemporáneos han abandonado la noción clásica del Curriculum como planes y programas planificados, expresamente ordenados y secuenciados, en los que se establecen los conjuntos de materias o contenidos a transmitir dentro de un determinado ciclo y un determinado período de tiempo.

Las nuevas perspectivas trascienden estos aspectos e incluyen otros, tales como los rituales institucionales, la subjetividad y las concepciones de los actores que intervienen en las prácticas educativas.

Esta ampliación de la conceptualización del Curriculum en la bibliografía pedagógica lleva a comprenderlo como territorio de cruce de prácticas diversas, de interacciones y comunicaciones de negociación de significados, dentro de la ecología del aula o en espacios sociales institucionales ampliados.

Desde nuestra perspectiva, analizar el Curriculum implica el estudio de los programas y planes para estudiar las competencias específicas en una carrera a través de la selección y jerarquización cultural y que se materializa en el plan, sus principales ordenadores de producción y reproducción de las prácticas.

8.5. DISTINTOS MODELOS DE FORMACIÓN EN EL EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

8.5.1. MODELOS DE FORMACIÓN

Se considera que los modelos en educación a distancia tienen distintas alternativas según los supuestos que orientan a los gestores de la misma, dada la complejidad de los factores que intervienen, se hace necesario contextualizarlos, considerando apoyo político, soportes existentes en cuanto a redes educativas en funcionamiento en el país o en la región, la calidad y extensión de los medios de

comunicación, la disponibilidad de los recursos humanos y financieros y la naturaleza de los problemas que se intentan solucionar a través de la educación a distancia; pero fundamentalmente, tener en claro desde qué modelo de formación orienta el proceso de enseñar y aprender a distancia.

Desde esta investigación, se relevan como referentes teóricos de los procesos de formación educativa a Jack Beillerot (1996), quien analiza dos modelos de formación: el modelo racionalista que concibe la formación como adquisición científica de alto nivel y el modelo situacional que pone el énfasis en la relación pedagógica.

Así también, Marcel Lesne (citado en Ferry, 2004; 60) distingue tres modelos pedagógicos: el tipo transmisivo con orientación normativa, el tipo incitativo con personal, y el tipo apropiativo centrado en la inserción social; y Gilles Ferry (2004) considera tres modelos de formación pedagógicas: un modelo de formación centrado en las adquisiciones, un modelo de formación centrado en el proceso y un modelo centrado en el análisis con el cual, desde esta investigación, me identifico.

En este sentido, coincido con Gilles Ferry que brinda la oportunidad de relacionar los modelos con los tres polos de la tríada didáctica: docente/alumno/conocimiento o saber, a través de los procesos que están implícitos en el acto educativo: el enseñar (que privilegia el eje profesor-saber), el aprender (que privilegia el eje alumno-saber) y el formar (que privilegia el eje docente-alumno). Lo que se pretende es brindar una breve caracterización, a los efectos de ver las concepciones implícitas que se desprenden en cada caso, ya que permitirá situar la complejidad de las prácticas.

Cada perspectiva privilegia uno u otro de esos procesos.

Se tienen así:

Modelos centrados en la enseñanza (de corte tradicional).

Modelos centrados en el aprendizaje (modelo centrado en el alumno).

Modelos centrados en la formación (modelo centrado en la relación).

Modelo centrado en la enseñanza

Como “transmisión verbal de contenidos sin conexión directa con la realidad y organizados de manera acumulativa y disciplinaria.” (Porlan R. y Martin R., 1991; 6) Esta concepción corresponde al Modelo Transmisor.

Los modelos centrados en la enseñanza se identifican como magistocéntricos o tradicionales, porque su origen se confunde con el de las instituciones educativas que hoy conocemos. La Universidad, en la Edad Media, con su método escolástico, centrado en la autoridad del texto y del maestro (*magister dixit*).

La escuela popular en la Época Moderna con su ideal *pansófico* de “enseñar todo a todos” (didáctica magna), apoyándose en lo que hoy llamaríamos una buena transposición didáctica. En la Universidad medieval el magister es un intelectual y este vocablo lo designa simultáneamente en su condición de pensador y de profesional de la enseñanza. Según J. Le Goff, el primer profesor, entendido en este sentido, fue Abelardo.

Pensar es un oficio, que se aprende y se enseña; el método es la llave maestra. Los textos son las herramientas, pero el maestro es un pensador, es un filósofo.

Concepciones implícitas de este modelo

Los modelos centrados en la enseñanza no son homogéneos pero comparten algunos supuestos básicos:

- Valoración de la cultura como patrimonio histórico común de la humanidad, que es preciso conservar y acrecentar.
- Importancia asignada a los contenidos.
- La idea de que el docente debe ser un erudito en su disciplina.
- La creencia de que existe una única secuencia lógica para la presentación y apropiación de los conocimientos.
- La colocación del estudiante en el lugar del que no sabe.
- Valoración de los aprendizajes por recepción.
- La idea de que la apropiación de los contenidos disciplinares en un orden de complejidad creciente ejercita las facultades intelectuales y desarrolla una disciplina mental.

La antelación de la teoría a la práctica

Una variante de este modelo es el denominado modelo tecnocrático, que concibe la enseñanza como una actividad científica y racional que, a partir de la descripción de los aprendizajes esperados en términos de conductas observables, programa exhaustiva y linealmente las actividades y recursos que lo hacen posible.

Este enfoque instrumental, tecnológico, de la intervención educativa considera que la calidad de la misma reside en la eficacia con que se consiguen los resultados previstos, poniendo especial énfasis en la definición previa de los objetivos y en la medición exacta de los resultados (obsesión por la eficiencia y la productividad observable y cuantificable). El profesor es concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados (modelo del adiestramiento).

Modelos centrados en el aprendizaje

En este modelo se trata de pensar la educación desde la perspectiva del que aprende, no del que enseña.

Concepciones implícitas de este modelo:

- Lo más importante en una situación educativa, no es lo que se enseña, sino lo que se aprende. El alumno es el elemento activo, el docente solo un facilitador.
- En una institución educativa se verifican múltiples aprendizajes simultáneos.
- El aprendizaje implica siempre una modificación en los esquemas referenciales y de comportamiento del sujeto.
- Es un proceso dinámico, pero no lineal.
- Dada la vertiginosa velocidad con que se renuevan los conocimientos, lo más importante es aprender a aprender.
- Todos pueden aprender, pero hay factores que facilitan o retardan los procesos.
- Es necesario respetar los estilos y los ritmos particulares del aprendizaje.
- La planificación pedagógica debe articular los criterios lógicos con los psicosociales, y establecer una secuenciación flexible que facilite la contextualización de los aprendizajes.

Modelos centrados en la formación

La formación está íntimamente ligada con las formas. En estos modelos el énfasis no está puesto en el docente ni en el alumno, sino en la relación entre ambos, o en sentido más amplio, en las relaciones pedagógicas (alumno/alumno,

docente/alumno, docente/docente) como propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal.

La pedagogía de la formación está orientada a la des-sujetación. Por ello, a la libertad responsable del sujeto que aprende.

Es necesario destacar que los modelos pedagógicos no son construcciones cerradas y excluyentes; ningún modelo puede dar cuenta de toda la complejidad del mundo real. Sin embargo, el conocimiento de los modelos puede contribuir a una mayor libertad y solvencia profesional, permitiendo tener un abordaje sistémico del problema educativo desde una perspectiva multidimensional.

También hay que tener presente que, explícita o implícitamente, un modelo pedagógico contiene una visión relacional que trasciende el escenario donde opera el encuentro de estos tres polos y se sitúa en un plano que es a la vez político y ético, en tanto implica definiciones y opciones que no son evidentes ni neutras.

La adopción de un modelo por parte del docente no siempre es un proceso consciente. Sin embargo, éste incorpora en su trabajo esquemas prácticos, hábitos adquiridos, modos de apropiación del conocimiento y análisis, que responden a un conjunto de supuestos que se toman como referencia. Este conjunto de supuestos constituye un modelo teórico en la medida que permite el establecimiento de hipótesis y el planteamiento de problemas en un conjunto ordenado, hacen posible el abordaje de situaciones concretas y específicas, y provee la información necesaria para la construcción de una teoría y su validación.

Coincidiendo con Angulo Rasco, en los procesos de formación, los contenidos y los dispositivos¹⁴ pedagógicos son insumos que utiliza el sujeto apelando a su sensibilidad, creatividad e imaginación para construir su propia forma, para aprehender/se, comprender/se el/su mundo. En estos procesos la reflexividad

¹⁴Según Foucault en la entrevista de 1977 (Dits et écrits, 3, 299) define al dispositivo como: "Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos."... "...por dispositivo, entiendo una especie -digamos- de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante.... El dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder"... "Lo que llamo dispositivo es mucho un caso mucho más general que la episteme. O, más bien, la episteme es un dispositivo especialmente discursivo, a diferencia del dispositivo que es discursivo y no discursivo".

promueve la autonomía, la coherencia y el compromiso con el proceso de formación en el que el sujeto se forma y da forma a los contextos en que actúa.

Por ello, la educación es algo más que una actividad racional e intencional por la cual un ser humano influye en otro. Los procesos educativos, como toda actividad humana, se distinguen por su carácter ético y encuentran su valor en su mismo sentido y no como instrumentos o medios para conseguir objetivos extrínsecos.

Edith Litwin entiende que para facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos se requiere de una enseñanza que atienda el desarrollo de procesos cognitivos por parte de quién aprende; procesos desarrollados intencionalmente para desencadenarlos.

De esta forma se desarrollan actividades que contienen consignas basadas y dirigidas en estrategias de: reestructuración y de reelaboración, que procuren la articulación de saberes, la problematización y contextualización del conocimiento, la resolución de problemas a través del trabajo con casos.

En esta línea se inscriben, asimismo, aquellas actividades que favorecen procesos metacognitivos, en los que el estudiante está obligado a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Del mismo modo, y en este orden, Monereo plantea dos tipos de estrategias: las transferibles para el estudiante o las poco transferibles. En esta línea, el autor propone privilegiar aquéllas que apunten a lograr mayores niveles de transferencia dentro de la disciplina, hacia otros campos disciplinares, procurando el uso activo del conocimiento tanto en consignas referidas a la comprensión lectora como en las que requieran trabajo en terreno.

Es Contreras Domingo quien nos acerca a una concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa que favorecería el pensamiento crítico y no meramente la búsqueda de resultados, en tanto que el aporte de Perkins, sintetiza en sus siete estrategias de enseñanza, proceso que favorecen la comprensión, en este sentido este autor es paradigmático para el análisis de los trabajos prácticos realizado por los alumnos.

David Perkins, en su escuela Inteligente, sostiene que: “el aprendizaje es producto del pensamiento y, no del conocimiento”, también refiere que NO APLICAMOS NUESTROS CONOCIMIENTOS y que lo que nos falta es precisamente eso;

aplicarlos. La manera en que podemos suplir estas carencias es contando con escuelas que eduquen bien. Que sean reflexivos, siendo sensibles a las necesidades de los otros y considerando al pensamiento como el eje de todo lo que ocurre.

8.6. LAS TUTORÍAS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN

Los espacio tutorial son espacios inminentemente comunicacionales y de "mediaciones pedagógicas". Consideramos que las Tutorías son una herramienta que, utilizada bajo ciertas condiciones y desde cierta perspectiva, son un aporte significativo para la tarea educativa en el ámbito universitario.

Pensamos que suelen minimizarse los aspectos de formación de los educadores para cumplir esta función y creemos que hay que darle toda la densidad teórica y práctica que tiene una función que se propone, junto a otras alternativas y dispositivos, dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje, colaborar con el desfase entre el estudiante "esperado" y el estudiante real y revitalizar y, en cierto modo, profundizar la democratización la vida universitaria cotidiana.

Creemos que si toda educación implica una cierta función tutorial y por tanto es responsabilidad de todos los educadores –algo sobre lo que vamos a insistir-, es necesario considerar los rasgos esenciales que tiene la funciones tutoriales en la función docente. Ya que, toda experiencia de formación pone en juego un conjunto de fantasías en relación no sólo a los contenidos y las dinámicas de trabajo, sino en función de la posibilidad de transformación de nuestras prácticas, que no deja de ser algo de nuestra propia transformación, y esas fantasías son parte de las expectativas que tienen tanto docente como alumnos.

Las Tutorías dan cuenta de un marco de trabajo, una perspectiva, una serie de definiciones, que permiten generar un dispositivo activo de regulación de equipo de trabajos. Proceso que implica la necesaria tarea de reflexión y supervisión de la marcha de la tarea y de recreación de las propuestas.

Tutorías en los procesos formativos ¿Acompañamiento o tutelaje? Entre los aportes teórico-prácticos para la tarea con estudiantes y cursos universitarios, lo primero que es evidente es el plural de Tutorías, en una época como la actual

preocupada por dejar en claro algo más que grandes estructuras o categorías y en la que nos esforzamos por dar cuenta de las variaciones y diferencias al interior de cada una de ellas, no es de extrañar que se advierta que en el interior del conjunto homogéneo llamado Tutorías es posible y resulta necesario establecer diferencias. Algunas de ellas pueden ser conceptuales o diferencias de posición y perspectivas, otras en cambio dan cuenta de modalidades particulares en que cada institución va encontrando como plasmar y recrear su proyecto. Pero tal vez el plural encuentre su mayor significatividad, al ser capaz de anunciar, que aun compartiendo una perspectiva en un proyecto común particular, la tutoría no puede dejar de expresar la singularidad del sujeto que soporta esa función (el tutor) y de las situaciones y condiciones en las que constantemente se reconfigura.

Pero acaso el tutelaje, apunta a ese núcleo que venimos llamando “perspectiva” y no es más que formular una tensión central de esta función. ¿Se trata de un tutelaje? En el caso de la enseñanza ¿se trata de una dirección de vida, de conciencia, de conducta, del disciplinamiento de la vida escolar y ciudadana? ¿De seres incompletos, inmaduros, menores, incapaces? Y para la tutoría universitaria el tutelaje estaría impregnado del modelo tradicionalista pedagógico, en el que el sujeto debe amoldarse, adaptarse, ajustarse al modelo imperante. A pesar de cierta ironía que puede leerse en las preguntas, es posible comprobar que con esas u otras palabras u acciones, las relaciones e interacciones con los estudiantes en la Universidad, y esto incluye en ocasiones a los tutores, están inmersas en un cierto imaginario sobre el otro y sobre uno mismo.

De algún modo las tutorías implican u orientan a pensar en una idea de acompañamiento, en tanto opuesto a la idea de tutelaje, pero en sintonía con otras nociones, como las de autoridad, presencia, escucha, habilitación, transmisión, confrontación, convicción.

Se hace necesario transparentar que desde el lugar que se piensa esta investigación se entiende a la tutoría como una praxis, un proceso en el que teoría y práctica juegan en un proceso continuo, y que por tanto y por tratarse de una práctica de cuidados entre personas, requiere de un nivel de un suficiente trabajo intelectual e introspectivo. En segundo término, la idea de que la tutoría está dirigida al estudiante y al mismo tiempo a los cursos universitarios, y que esa distinción implica un modo de

dirigir el trabajo, de distribuir las energías, de priorizar las tareas y las intervenciones, si tenemos una mirada sobre lo individual enlazada a lo colectivo habrá diferencias en el modo de enfocar esta función.

8.6.1. TUTORÍAS. ¿ACOMPANAMIENTO O TUTELAJE?

Un sistema de tutoría, puede permitir reducir el impacto que implican la mediación del proceso enseñanza aprendizaje.

La institucionalización de un sistema de tutorial implica beneficios potenciales tanto para el educador como el alumno en los procesos formativos, como así también para la propia institución que va haciendo un seguimiento que estos procesos. Su función articuladora y facilitadora permite atender y resituar, entre docentes y alumnos, las dificultades y obstáculos de la labor pedagógica.

Cuando caracterizamos a la tutoría como una función, implica demarcar la tarea según las características definidas y demandadas en cada institución formadora, se hace necesario especificar estas funciones para facilitar el itinerario de los tutores dentro de la institución en relación a los estudiantes.

8.6.2. PARADOJAS DE LA FUNCIÓN

Si la tarea educativa es orientadora por definición, y si es un objetivo que sea asumida no sólo por el conjunto de los docentes sino por la institución como tal, en su funcionamiento cotidiano, ¿por qué debería especializarse una función como ésta? ¿No corremos el riesgo de generar lo opuesto a los objetivos propuestos? ¿Acaso el definir un tutor para un grupo de estudiantes no produce efectos de “des responsabilización” en los demás docentes? ¿No se genera la idea de que hay una persona o determinados servicios o programas que son los que se “ocupan de los estudiantes” y por tanto, la tarea de los demás actores se restringe al dictado de las respectivas materias, a dirigir la institución o a supervisar aspectos administrativos y normativos? Estas preguntas tienen que ver con las distintas funciones que puede desempeñar un tutor.

El análisis de estas preguntas resulta central a la hora de trabajar con un dispositivo de tutoría. De la claridad con la que esta paradoja se resuelva depende el sentido último de estas propuestas. De hecho esta paradoja lleva a muchos educadores a desestimar la tutoría por los efectos no deseados de su institucionalización. Se trataría del temor de un vaciamiento del aspecto tutorial de la práctica educativa, la legalización de la neutralidad absoluta y una asepsia tal, que autorizaría un ejercicio mecánico de la función docente, no comprometido con los estudiantes, con el análisis de sus demandas y necesidades, concentrado en contenidos y métodos, derivador (expulsivo) de todo lo que exceda esa dimensión. Para toda institución educativa es significativo trabajar la tensión entre la tendencia a homogeneizar la intervención de los docentes o su contrario la renuncia a establecer coordenadas y criterios conjuntos.

Esta prevención no deja de tener su razón de ser y es un riesgo inherente a la propuesta de la tutoría. La existencia de riesgos, paradojas y potenciales contradicciones, no son en sí elementos que no estén presentes en cualquier proyecto a realizar o en curso de ejecución, es una condición de toda práctica contener aspectos contradictorios e inclusive opuestos a sus propósitos.

Es verdad también que no todas las instituciones requerirían un dispositivo de este tipo; dentro de la premisa de articular la función tutorial a las diversas realidades institucionales cada institución puede encontrar otros modos en los que esta función se ejerce y se sostienen los objetivos de acompañamiento, mediación e interlocución durante el pasaje de los estudiantes y los grupos de estudiantes por la enseñanza.

En segunda instancia, señalábamos que la claridad respecto de este punto era central porque el trabajo del tutor está en la dirección de hacer circular la función que en principio él representa. La función del tutor puede facilitar los canales establecidos en la institución cuando éstos se hallan parcialmente obstaculizados y su tarea es mediar para restaurar esa función. De lo que se trata es de hacerse cargo de la tarea orientadora y tutorial que conlleva la tarea educativa, no para apropiársela sino justamente para redistribuirla cuando ello es necesario, para que cada uno ocupe su lugar y se restituya en su función.

Por lo que vemos en esta perspectiva la tutoría está pensada como una función que busca crear las condiciones para reducir al mínimo su protagonismo, es

decir, que su modo de intervenir tiene como referencia no suplantar, ni suplementar a los distintos actores de la escena pedagógica en el que le toca intervenir, sean estudiantes o docentes. La metáfora del “andamio”, una estructura, un entramado que sirve en una determinada etapa de la construcción, es válida para comprender esta transitoriedad de la función tutorial.

8.6.3. FUNCIONES DE LAS TUTORÍAS

D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan¹⁵ presentan posibles clasificaciones respecto a las funciones de las tutorías desde una orientación basada en un modelo de formación en la enseñanza.

Desde este modelo la formación está íntimamente ligada con las formas. O sea, el énfasis no está puesto ni en el docente ni en el alumno, sino en **la relación** entre ambos o, en sentido más amplio, en las relaciones pedagógicas (alumno/alumno, docente/alumno, docente/docente) como propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal.

La pedagogía de la formación está orientada a la des-sujetación; en otras palabras, a la libertad responsable del sujeto que aprende.

Y desde este lugar se distinguen las siguientes funciones en el dispositivo de las tutorías:

Función informativa: el tutor es un transmisor y facilitador de información y, al mismo tiempo que recibe información que le suministran los estudiantes, debe retroalimentar las políticas institucionales.

Función de seguimiento académico y de intervención formativa: el tutor realiza un seguimiento del rendimiento del estudiante, colabora en la mejora de los procesos de aprendizaje del estudiante con dificultades académicas, en la optimización del aprendizaje del estudiante sin carencias y en la estimulación del rendimiento y la

¹⁵ Korinfeld, D, Levy; D. y Rascovan S.; “Tutorías. ¿Acompañamiento o tutelaje? Aportes teórico práctico para la tarea con alumnos y grupos escolares”. Curso virtual, primera edición 2008.

participación en actividades relacionadas con su formación en el caso de estudiantes de excelencia.

Función de orientación: el tutor colabora con el estudiante en la planificación de su itinerario curricular, informando sobre las posibilidades que tiene al concluir los estudios, tanto de formación de posgrado como de las salidas profesionales-laborales.

Función de derivación: si lo considera necesario y oportuno, el tutor puede derivar al estudiante a los servicios específicos, dentro o fuera de la Universidad, para un adecuado abordaje de alguna problemática.

8.6.4. CARACTERÍSTICAS ESPERABLES DE UN TUTOR

Son muchos los modos de describir las características esperables para un tutor y es importante que en cada institución en el que se desarrollen sistemas de tutorías se puedan generar las definiciones propias en este tema. Mencionaré dos de los múltiples enfoques:

Desde una perspectiva del dominio de competencias para pensar el perfil deseable de un tutor podríamos plantear las siguientes (Universitat de Barcelona, Junio 2004):

- ✓ **Competencia cultural**, el profesor domina la materia que imparte y tiene los conocimientos exigibles por el campo de su especialización.
- ✓ **Competencia pedagógica**, posee habilidades didácticas, para transmitir los conocimientos que tiene y hacer que éstos sean adecuadamente aprendidos por los estudiantes, lo que le exige en cierta medida el conocimiento del estudiante (psicología general, de las edades, del aprendizaje).
- ✓ **Competencias de investigación**, relacionadas con la profundización, ampliación, recreación y depuración del conocimiento.
- ✓ **Competencia tecnológica**, traducida en habilidades instrumentales de dominio y uso de los nuevos recursos y lenguajes (audiovisual, informático, digital) que han surgido y lo siguen haciendo en el desarrollo de las tecnologías de la información.
- ✓ **Competencia personal**, entendida como la posesión de unas adecuadas características de la personalidad, como puedan ser un alto grado de madurez,

autoestima, empatía, equilibrio emocional, capacidad de relación interpersonal.

Perfil deseado de los profesores tutores:

- Un perfil de calidades humanas: madurez, empatía, sociabilidad y responsabilidad.
- Un conocimiento amplio de la realidad de la titulación en la cual es docente.
- Un conocimiento amplio de la institución en la que trabaja y del ámbito profesional para el que prepara a los estudiantes.
- Facilidad de acceso a la información institucional.
- La voluntad y los recursos para orientar los procesos de desarrollo de los estudiantes en los aspectos curriculares, profesionales y personales.
- La voluntad y los recursos para estimular actitudes académicas en los estudiantes: estrategias de estudio y complementos formativos.
- La voluntad y los recursos para ayudar o derivar estudiantes con dificultades académicas.
- La voluntad y los recursos para motivar la mejora de los estudiantes de excelencia.
- La disponibilidad y la dedicación para la atención de estudiantes, para la propia formación permanente y para las tareas de coordinación de la tutoría.
- Una actitud positiva hacia la función tutorial y el conocimiento y la asunción de las finalidades previstas. Voluntad de desarrollar esta función y compromiso de permanencia durante un periodo de tiempo.
- Una facilidad para la relación personal con estudiantes y profesores.
- Una capacidad crítica y una voluntad constructiva en las relaciones con el alumnado y la institución.

Estos perfiles han sido extraídos del Documento Marco sobre la Tutoría en la Universitat De Barcelona, Junio 2004.

8.6.5. LA TUTORÍA COMO CONSTRUCCIÓN

Las tutorías son un espacio específico al que los estudiantes pueden acercarse individual y/o colectivamente cuando lo necesiten, siendo de este modo, una instancia para vehicular dudas, expectativas, conflictos, desafíos, responsabilidades. Un espacio para la comprensión pero también para la confrontación. Creemos que para que ello ocurra los estudiantes tienen que percibir que allí hay, al menos, un referente con capacidad de escucha. Es decir que muchas veces la calidad del dispositivo se juega también en el encuentro con “un tutor” en particular. Así como se sostiene que a las instituciones las hacen las personas, aunque ellas no tengan el pleno dominio de las instituciones que “habitan” o incluso dirigen, del mismo modo, la calidad de los sistemas de tutorías se juega en el cruce entre las coordenadas institucionales, el trabajo individual y en equipo. Las tutorías no son entonces, un hecho dado. Se trata de una construcción permanente, un proceso dinámico, activo y gradual, con distintos tiempos en la instauración de una cierta cultura institucional que requiere una determinada sensibilización hacia la propuesta. Ese proceso de construcción tendrá “idas y vueltas”, aciertos y errores, encuentros y desencuentros.

Algunas modalidades de las tutorías

Se han mencionado en párrafos anteriores que las formas que adquieren las tutorías son variadas por eso indicamos también que la tutoría se presenta como una práctica flexible y contextualizada a cada institución.

Los modos, relevados, que puede adquirir son:

Variaciones temporales: asignación de tutores para toda la carrera, o por tiempos limitados. También puede haber tutores disciplinares, es decir dentro de una materia o asignatura un grupo específico de tutores para los alumnos que cursan esa materia.

Las formas de atención pueden ser: grupal, individual.

Dentro de la atención grupal puede haber dos maneras diferentes de conformar los grupos. Agrupados al azar, es decir se le asigna un número de alumno un tutor dentro de un o por grupos de alumnos con alguna característica particular, por ejemplo: grupos con desventaja o grupos sobresalientes.

Otra de las modalidades que puede adquirir la tutoría es según un objetivo planteado: por lo común pueden planificarse acciones tutoriales desde un Plan de Atención Tutorial trazando temas sobre los que se quiere promover una intervención.

A modo de ejemplo, estas acciones pueden concentrar tareas vinculadas a: Integración a la institución, estimulación académica o dificultades de aprendizaje.

D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan la función del tutor puede contemplar tres momentos: preactivo, interactivo y evaluativo:

El primer momento es **la planificación**: se basará en un diagnóstico. Las tareas del tutor no son actividades espontáneas o casuales. Se requiere de una preparación y planificación previas que se sostendrán en datos relevados sobre los temas a trabajar.

El segundo momento es **la puesta en marcha, interactivo - desarrollo de un plan de acción**, es decir las acciones llevadas al terreno práctico que requieren de una revisión y ajuste sobre lo planificado. Surgen los intercambios y las opiniones que enriquecen la propuesta original.

Y el tercer momento es **la evaluación de las acciones realizadas**. Esta evaluación deberá ser integral y conformar tanto los aspectos objetivos como subjetivos de lo actuado. Esto significa manejar tanto datos concretos como resultados esperados y obtenidos así como vivencias, climas, conflictos surgidos y desplegados a partir del trabajo.

Generalmente se visualiza a la enseñanza y al aprendizaje como un binomio de relación causal. Se entiende que los procesos de enseñar y aprender, constituyen un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias orientadas a provocar el aprendizaje.

Es por ello, que el tutor -directamente o por medio de los materiales- es el mediador entre el alumno y el contenido, efectuando así el proceso de transposición didáctica con la intencionalidad de enseñar. Es por ello que la mediación se transforma en pedagógica y se puede definir de la siguiente manera: mediación pedagógica es el procedimiento por el cual el «mediador-tutor», uno de los tres integrantes de la tríada: docente - alumno – contenido, logra facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre las otras dos partes intervinientes. La función del tutor sería entonces cuestionar la postura de las partes para lograr la apropiación del conocimiento.

Según Daniel Prieto Castillo “es pedagógica aquella mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos”. Prieto Castillo, D.; 2002:122) Coincidiendo con este autor la mediación pedagógica, permite

generar dispositivos de aprendizaje para que el alumno construya su caja de herramientas y pueda apropiarse de los mismos para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, los tres componentes del enseñar y el aprender; docente/alumno/conocimiento, interactúan en un determinado contexto y se imbrican en un proceso complejo, donde, si bien la centralidad la tiene el sujeto que aprende, la ayuda externa por medio del tutor -siguiendo las enseñanzas de Vigotsky- cobra especial relevancia teniendo en cuenta la especificidad de la comunicación. Desde esta línea reivindicamos la figura del docente tutor porque es precisamente un constructor de puentes¹⁶ que acercan al aprendiz con el conocimiento. De allí que el concepto de mediación sea clave para interpretar las formas en que los tutores intervienen desplegando estrategias de enseñanza con la finalidad, no sólo de transmitir, sino de lograr que el alumno se apropie de determinados conocimientos, que logre comprensiones profundas, que desarrolle competencias complejas.

9. TRABAJO DE CAMPO

9.1. DIMENSIÓN HISTÓRICA CULTURAL: MOMENTOS FUNDACIONALES

Se considera relevante describir los momentos fundacionales en tanto los mismos proporcionaran la impronta de la cultura institucional que la marcó en sus orígenes: fundamentos teóricos, culturales, filosóficos.

Es así que la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER, desde el año 1983 tiene como uno de sus ejes de desarrollo institucional, la formación de Enfermeros. En el año 1983 se crea la carrera que otorga el título intermedio de Enfermero; posteriormente, en 1987 alcanza el grado académico, transformándose en Licenciatura, ambos con modalidad presencial.

¹⁶Se extrae este concepto de andamiaje y puente del autor Bruner

La carrera de Enfermería, en una constante búsqueda en pos de revertir la demanda cuali-cuantitativa de la formación de Enfermeros universitarios, y en conocimiento de que los mismos constituyen un factor clave para el desarrollo de los programas en salud y en sintonía con las políticas del gobierno nacional y de la institución crea la carrera **Profesionalización de Auxiliares de Enfermería** en 1998.

La misma contempla las necesidades de formación a través de un nuevo sistema **semi-presencial** que permitió y permite democratizar el acceso a amplios sectores privados de formación para profesionalizarlos en la Universidad, desde el propio lugar de residencia, en distintos lugares del país, cumpliendo de esta manera una función eminentemente social y democratizadora.

En este sentido, y como estrategia política de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos se pensó e implementó, en el año 2009, el segundo **Ciclo de Licenciatura en Enfermería A Distancia**, con la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC); con la misión de seguir apostando a una formación de calidad y al acceso equitativo para asumir los nuevos retos y desafíos que demandan la sociedad actual; según expediente N° 0001580 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Es en este marco que la Facultad de Ciencias de la Salud conjuga dentro de sus políticas la proyección de formación a través de una nueva Modalidad que propone el desafío de migrar de viejos paradigmas educativos tradicionales hacia nuevos paradigmas alternativos, adecuados a los tiempos actuales de formación y a las necesidades de los alumnos, de manera de poder proporcionar una formación de calidad a través de una modalidad alternativa, utilizando las nuevas tecnologías a disposición; cabe aclarar que la estrategia a distancia de este segundo ciclo es: a distancia, a diferencia del primer ciclo que contempla la semi-presencialidad.

El ofrecer el ciclo de Licenciatura con modalidad A Distancia permitió y permite la accesibilidad a la Universidad a integrantes de un colectivo profesional, con inserción laboral inmediata desde el momento mismo de su graduación como Enfermero (título intermedio que otorga la Licenciatura); integrada en su mayoría, por adultos, trabajadores independientes, poseedores de particulares estrategias de aprendizaje, que desean y necesitan comprometerse nuevamente con el proceso

académico, en el afán de seguir formándose como profesionales comprometidos en la profesión en los más diversos contextos sociales.

En qué consiste el PLAN DE ESTUDIOS¹⁷

a) Denominación de la carrera: Licenciatura en Enfermería

b) Carácter del Proyecto: propuesta del segundo ciclo de la Licenciatura en Enfermería con modalidad A Distancia en formato virtual a través del campus UNER.

c) Características:

c.1.- Nivel: Carrera de grado

c.2.- Categoría del título a otorgar: Título de grado, “Licenciado en Enfermería”

c. 3.- Carácter permanente

c. 4.- Modalidad: A Distancia en formato virtual a través del campus UNER

c.5.- Condiciones de ingreso: las condiciones generales de ingreso son las establecidas por la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos para todos los ingresantes a cursar sus carreras. La condición especial para ingresar a esta carrera es ser Enfermero

c.6.-Roles y funciones de los Docentes Responsables de las asignaturas, Especialista en contenidos, Docente guía y docente guía de campo¹⁸.

El Ciclo Licenciatura en Enfermería A Distancia contempla la estructura docente a través de **tres figuras con roles específicos**. Así, se cuenta con Especialista en contenidos, Docente guía y docente guía de campo.

Especialista en contenidos: establece contenidos de cada asignatura, colabora en el diseño de los materiales, asiste a los Docentes guía del área que le compete.

Docente guía: responsable de la tutoría de los alumnos.

¹⁷ Anexo I pag. 8 del Propuesta del segundo ciclo de la Licenciatura en Enfermería con modalidad A Distancia en formato virtual a través del campus UNER.

¹⁸ Ibidem pag.24

Docentes guía de campo: supervisa la práctica presencial de los alumnos en las sedes y subsedes correspondientes.

Coordinador de Docentes guía: acompaña al Docente guía en el desempeño de su función, se asegura el cumplimiento del cronograma y hace las veces de nexo en el interior de esta área así como de las restantes.

Las peculiares condiciones en que docentes, estudiantes y conocimiento se vinculan en la modalidad a distancia y la centralidad de las prácticas en la carrera de Enfermería, ámbito privilegiado de la formación profesional, me llevaron a seleccionar tres instrumentos en el sistema a distancia: el plan de estudio, los programas y los espacios tutoriales, para su análisis e interpretación.

La perspectiva de la enseñanza de la Enfermería a distancia, están atravesadas por distintas lógicas que no siempre convergen: la lógica de la cátedra que realiza el recorte epistemológico y metodológico y diseña las propuestas de práctica a través de la mediación de materiales, la lógica de los tutores, que median entre la teoría y la práctica, y las lógicas de las instituciones de salud donde se realizan las prácticas.

Es menester destacar que este Curriculum fue elaborado por un grupo de licenciadas en enfermería como “respuesta a las políticas sobre el mejoramiento de la calidad de atención y de ampliación de la cobertura en oferta de los servicios de salud; y así facilitar el acceso de éstos a la formación universitaria en el marco de un Curriculum flexible y creativo que les permita estudiar y, al mismo tiempo, continuar con sus actividades laborales y familiares”¹⁹.

9.2. CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA A DISTANCIA: ASPECTOS TÉCNICO, TEÓRICO Y PRÁCTICO

El plan de estudios representa el marco de referencia, el Curriculum prescripto. La forma de clasificación y organización del saber que prescribe, recorta y

¹⁹Expediente 0001580 - Folios. 7 y 8, Plan de estudios de la carrera Licenciatura en Enfermería – Modalidad: Mediada por tecnologías- de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

secuencia la propuesta pedagógica formalizada en un plan de estudios o diseño curricular, constituye la normativa estructurante que delimita aquello de lo que la institución se hace cargo en vistas al logro de un perfil profesional determinado.

En síntesis, podríamos decir que los aspectos que incluyen el Curriculum consideran:

- Un aspecto Técnico: planes y programas.
- Un aspecto Teórico: condiciones sociales, culturales y políticas.
- Y otro aspecto Práctico: práctica que genera su puesta en marcha, acciones que representan acciones sociales, sentimientos, etc

También tenemos los aspectos formales del campo del Curriculum: que comprenden los aspectos **estructurales**: disposiciones oficiales, reglamentaciones, planes, programas, organización jerárquica y las normas que lo regulan (de esto se ha dado cuenta ya en otro apartado). Y los aspectos **procesuales-prácticos**: desarrollo del Curriculum; que serán descriptos a través de los programas de los profesores.

Se pueden identificar una dimensión: Social – Institucional y Didáctica áulico, esta última es el espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la propuesta curricular y es la que específicamente se detiene este proyecto.

Sin desconocer la existencia de otros ámbitos de expresión del Curriculum que corresponden a los programas; las prácticas de enseñanza y evaluación, se considera a la programación como una hipótesis de trabajo lo que supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha cuando se pasa del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha (Feldman y Palamidessi, 1994:15).

Es por ello que la elaboración de los programas corresponde al momento preactivo de diseño y planificación; es aquí en donde el docente selecciona y organiza los propósitos, contenidos, metodologías, recursos, bibliografía y formas de evaluación. La acción de enseñanza y evaluación en el aula es la puesta en práctica del Curriculum, es el momento de interacción docente alumno, donde éste pone en práctica lo que ha diseñado, planificado, seleccionado y organizado en el momento anterior.

En el ámbito universitario, los docentes son los que realizan sus programas dentro del marco de autonomía de su profesión; son lo que elaboran y seleccionan los

propósitos y contenidos del proceso de formación, así como de las estrategias y recursos a utilizar. Las planificaciones de los docentes, definen preactivamente el trabajo pedagógico, que se lleva a cabo y que también se considera en un aula virtual; en donde se realiza un recorte de contenidos, estrategias, recursos; de acuerdo al modelo de enseñar y aprender que cada docente tiene incorporado y que lleva a sus prácticas.

Los programas de las asignaturas, son la forma en que se operativizan las distintas áreas de conocimiento que abarca la formación profesional.

¿Qué programan los profesores?

Una de las primeras acciones a las que se enfrenta el profesor en su tarea de enseñar es la de elaborar un programa. El término "programa" viene del griego (*programma*). Los antiguos griegos usaban esta palabra para referirse a las actividades planeadas y prescritas que servían como guía durante funciones organizadas. *Programma* viene del verbo *prografo*. *Pro* significa "antes" y *grafo* "escribir".

Al elaborar un programa el profesor se encuentra tensionado desde diversas dimensiones: unas de ellas son las normativas institucionales que están delineadas en el Plan de Estudio pero que se conjugan por lo que podríamos llamar el Curriculum oculto que tiene que ver con cuestiones que hacen a la cultura institucional y que circulan en forma oral y definen los rasgos y características del desenvolvimiento del quehacer pedagógico y profesional.

Otra dimensión que también permanece encubierta es la referida a los supuestos que tiene cada docente acerca de lo que entiende lo que es "una buena enseñanza" y que remiten necesariamente a distintas teorías del enseñar. En el uso de la libertad de cátedra, los profesores de las distintas asignaturas que conforman el plan de estudios, diseñan los mismos, siguiendo en algunos casos las orientaciones sobre los contenidos mínimos que marca el plan de estudios de la carrera y que prescriben.

En la elaboración de los programas de la Facultad de Ciencias de la Salud para la Carrera de Enfermería a Distancia, no se identifican criterios explícitos a través de normativas que prescriban una forma común de elaboración de los mismos.

En este primer nivel de concreción del Curriculum, a pesar de contar con un staff de Coordinador de Carrera, un Especialista en contenido, un docente guía, coordinador de docentes guía, experto en informática, diseñadores en comunicación visual y equipo especializado en la modalidad A Distancia, no se registran reuniones de unificación de criterios para la elaboración de los mismos; sí las reuniones tienen que ver con asientos contables.

O sea, lo que se quiere expresar que en este nivel de concreción el equipo docente conductor a través de su coordinador visible no brinda o brindan pautas a tener en cuenta en la elaboración y unificación de criterios para los distintos programas que conforman la estructura de la Carrera.

También se considera relevante destacar que a nivel institucional no existen la conformación de departamento que permita abordar las distintas problemáticas que van surgiendo a través de la implementación del desarrollo curricular y un trabajo sistemático de seguimiento del Curriculum o sea, el momento de evaluación.

Siguiendo a (Feldman y Palamidessi; 2000:18), se puede decir que la programación se da siempre en un doble marco. Por un lado, algún conjunto de normas relativamente oficializadas por una institución. Este conjunto es variable y su fuerza prescriptiva varía de acuerdo con el tipo de institución educativa de que se trate. De hecho existen tradiciones muy diferenciadas acerca del nivel de decisiones que deben ser tomadas institucionalmente y los márgenes de libertad o de autonomía con que cuentan los profesores.

No es objetivo de este trabajo abundar en el tema. Solamente aclarar que es una variable importante a la hora de programar. Dependerá de las distintas instituciones, el papel que juegue en la configuración definitiva del programa y de la enseñanza.

Por otra parte, el proceso de preparación de la actividad y el de enseñanza están guiados por una manera de ver las cosas, propias de cada profesor. Estos modos generales de definir la situación son producto de su conocimiento y de su experiencia y forman una amalgama personal que define una perspectiva.

Estas perspectivas proporcionan orientaciones generales y valores educativos. Las perspectivas no son, en sentido estricto, "teorías". Su sistematicidad es mucho menor y son pasibles de interpretaciones diversas. Constituyen un marco mental

personal con el que se piensa, se programa y se dirige la enseñanza. Hay tres aspectos normalmente relacionados con el desarrollo de perspectivas: concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza y a la definición de la actividad de quien enseña.

Sostienen en su texto (Felman y Palamidesi; 1994:24) que un programa de trabajo puede constar de diferentes elementos. Se puede entender el programa como un compendio de contenidos. En ese caso, programar es realizar un esbozo de qué cosas habría que transmitir -o aprender- y del orden de presentación.

Otra posibilidad es pensar el programa como una definición muy precisa de lo que los alumnos deberán poder hacer o saber al finalizar el curso. En ese caso, el programa consiste en especificar el conjunto de objetivos a conseguir, su estructura y ordenación. O sea, correspondería al modelo curricular por objetivos, a una orientación conductista del proceso de enseñanza – aprendizaje, en función de la cual se diseña el Curriculum que permita lograr esos objetivos propuestos. Una vez puesto en marcha se comprobará su capacidad en su cumplimiento.

El proceso de elaboración se inicia con el diagnóstico de las necesidades y la especificación de los objetivos. Los contenidos quedan subordinados a los objetivos. Hay una prescripción anticipada por parte de la enseñanza que se concretan en los objetivos.

Según Stenhouse (1987), este modelo presenta una gran rigidez en la pre-especificación de los objetivos; pasa por alto la estructura del conocimiento y el pensamiento del profesor, desprofesionalizándolo, o sea, no hay preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico en líneas generales.

También se puede entender el programa como una expresión del conjunto de experiencias por las que pasa el estudiante. En ese caso, el diseño tiene que contemplar no sólo la actividad de enseñanza de los profesores, sino también todas las condiciones del ambiente de aprendizaje gracias a las que se producen esos efectos: relaciones sociales, uso de los textos, efectos derivados de las estrategias de evaluación, etc.

Hay un esfuerzo deliberado para relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos ya existentes en las estructuras cognitivas; hay una orientación por parte del docente hacia aprendizajes relacionado con experiencias, hechos u objetos,

hay implicancia afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con los aprendizajes anteriores.

Un programa puede articularse en torno a una variable principal o a varias, darle más importancia a una o combinarlas para definir el propósito formativo. Algunos de los aspectos que se tienen en cuenta habitualmente para desarrollar una actividad sistemática de enseñanza son: inserción de la disciplina dentro del plan de estudios, encuadre de la asignatura dentro de un área de conocimiento, importancia para la formación académica y profesional, qué porción de la realidad recorta, qué aporta al perfil profesional y ocupacional, objetivos, o sea qué propósitos orientan al proceso de enseñanza y aprendizaje, contenidos que considera pertinentes que podrán estar estructurados en unidades, ejes temáticos, problemas, etc., metodologías que dan cuenta de cómo se organizan las situaciones de aprendizaje, como por ejemplo estudio independiente, metodologías de evaluación, trabajos prácticos y bibliografía obligatoria y ampliatoria.

A través del estudio de los programas se tratará de ver qué tipo de orientación se privilegia y qué saberes se distribuyen, según lo especificado anteriormente.

El análisis incluye las asignaturas del área Ciencias Sociales y Humanas, estimadas con mayor peso o estatus cultural, consideradas de formación general, y las asignaturas del área profesional, que incluye las de orientación más instrumental y aplicativas respecto a la profesión.

Áreas: Profesional y de las Ciencias Sociales y Humanas²⁰

	ÁREA CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	ÁREA PROFESIONAL
1º año, 1er cuatrimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la Investigación I 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermería en Cuidados Críticos • Seminarios de Enfermería: <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfermería en Urgencia y Trauma. 2. Enfermería en Cuidados Paliativos. 3. Enfermería en Adicciones.

²⁰ Anexo I pag. 11

		<p>4. Manejo de Tecnologías Aplicadas a la Salud.</p> <p>5. Enfermería en Atención Domiciliaria.</p>
1º año, 2do cuatrimestre ²¹	<ul style="list-style-type: none"> • Epidemiología 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios

Las categorías que se incluyen en este análisis son:

Encuadre general de la materia dentro del el plan de estudios

Relación con el perfil

Relación con las incumbencias

Relación con los objetivos del plan de estudios

Relación con los contenidos

Contribución específica de la disciplina al plan de estudios

Objetivos de la asignatura

Área a la que pertenece y contextualización de los objetivos

Relación con los objetivos del plan de estudios

Relación con las incumbencias

Relación con el perfil del licenciado

Contenidos temáticos

Relación con los objetivos del plan de estudios

Relación con los objetivos de la asignatura

Áreas del conocimiento que prioriza

Relación con los contenidos mínimos del plan

Bibliografía

Explicitación del carácter de la bibliografía

Explicitación de las unidades con las que se relacionan

Selección metodológica y recursos técnicos

Especificación de metodologías

Especificación de técnicas

²¹ Se describe únicamente el primer año porque es el universo que se va a estudiar.

Evaluación

Especificación de los criterios

Especificación de los instrumentos

Las presentes categorías incluyen los elementos para la realización del análisis de los programas.

Se considera únicamente los programas de primer año de las distintas asignaturas que consideran el universo de estudio de esta investigación.

9.3. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURAS DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA A DISTANCIA

Se analizaron cuatro programas²² de las asignaturas correspondientes al primer año del 2do ciclo de la carrera Licenciatura en Enfermería a distancia (Metodología de la Investigación I; Enfermería en Cuidados Críticos; Epidemiología y Gestión de Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios), a los efectos de ver qué decisiones se adoptaron acerca de la inserción de la disciplina en el plan de estudios; el para qué (objetivos); el por qué (justificación) y el cómo (metodología) se desarrollan los aprendizajes de los alumnos y cómo están organizadas las actividades de enseñanza en relación al perfil profesional de la carrera.

Asignatura "A":

En relación a la primera categoría, de la lectura del programa no se visualiza de qué manera esta disciplina podría contribuir a la formación de un licenciado en Enfermería; en cuanto a los conocimientos, habilidades, disposiciones que requiere el mismo. O sea, el programa no da cuenta de la inserción de la disciplina dentro del plan de estudios.

En relación a **los objetivos**

Unidad 1: • Identificar y reconocer las distintas fuentes de conocimiento.

²² ANEXO II Programas de las cátedras

- Comprender al conocimiento científico como imprescindible para el desarrollo de la investigación, la práctica asistencial, educativa y de gestión de los enfermeros.

Unidad 2: • Identificar las características, propósitos y funciones del conocimiento científico.

- Considerar las limitaciones del método científico en la práctica investigativa enfermera
- Valorar la aplicación de metodología científica como contribución para el desarrollo de investigación

Unidad 3: • Reconocer la importancia de la investigación en Enfermería.

- Favorecer el desarrollo de investigación en Enfermería.
- Contribuir a la lectura crítica y reflexiva de Trabajos científicos enfermeros.
- Identificar las políticas y líneas propuestas por las organizaciones enfermeras.

Unidad 4: • Caracterizar y reconocer los distintos paradigmas de Investigación.

- Identificar los paradigmas y tipos de estudios más usados en Enfermería.
- Describir e identificar las distintas dimensiones del Proceso de Investigación.

De acuerdo a cómo están enunciados en el programa se infiere que el modelo que opera es el tecnicista, dado que están expresados en términos de conducta observable y medible; con ello se obvia los procesos subjetivos que pueden activarse durante la realización de la tarea y refieren específicamente a: *“la importancia del conocimiento como imprescindible para el desarrollo de la investigación, la práctica asistencial, educativa y de gestión de los enfermeros”*. También se infiere a través de la forma de redacción, que se privilegian los procesos menos complejos de pensamiento, a saber: identificar, describir, clasificar y no los procesos como comprender y relacionar. O sea, se está privilegiando la mera transmisión de información.

Podemos mencionar que las funciones básicas de los objetivos didácticos son: servir de guía a los contenidos y a las actividades de aprendizaje, y proporcionar criterios para orientar las distintas actividades.

A los efectos de una mejor comprensión de los elementos teóricos con los que se aborda el trabajo se consideraron, a grandes rasgos, dos grupos o modelos: 1)

Tecnicista y 2) Procesual. En el primero, se distinguen precisión en la clasificación de la conducta a lograr; el seguimiento de pasos encadenados, de manera tal que cada etapa del proceso es requisito de la siguiente y consecuencia de la anterior; (se recupera todo lo expresado en el inicio del análisis de los programas). En el segundo modelo, la mirada está puesta en los procesos de la experiencia, en la implicación personal de los alumnos en las mismas; entre otros rasgos.

Contenido

Los contenidos de aprendizaje, junto con los objetivos educativos, representan las dos dimensiones de una misma realidad: **el aprendizaje**, en cuanto proceso y en cuanto resultado. Los objetivos educativos hacen referencia a **contenidos** de aprendizaje, bien porque éstos se conciben como instrumentos para el desarrollo de capacidades, o bien, porque aquellos se expresan en términos de capacidades o competencias.

El término **contenido** se entiende como algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado (Gimeno, 1988), abarca los hechos, conceptos, procedimientos, principios, valores, actitudes y normas que se ponen en juego en la práctica educativa (Coll, 1986).

En cuanto a los contenidos propuestos se destacan:

Unidad 1: Fuentes del conocimiento.

- *Fuentes de conocimiento: Tradición, Autoridad, Experiencia, Razonamiento, Método Científico.*

- *El proceso de Atención de Enfermería (PAE) el método de la Ciencia Enfermera*

Unidad 2: Método científico.

- *Método Científico. Características. Propósitos. Funciones. Aspectos Éticos.*

- *Aplicación en Problemas de Salud y Enfermería*

Unidad 3: Investigación en enfermería.

- *Investigación en Enfermería. Importancia. Evolución Histórica*

- *Políticas de Investigación en Enfermería: Internacionales CIE, Regionales CREM Nacionales FAE, Provinciales: Asoc. E.*

Unidad 4: Paradigmas de investigación.

- *Paradigmas de Investigación: Investigación Cualitativa. Investigación Cuantitativa.*

- *Paradigmas usados en Enfermería.*

- *El Proceso de Investigación: marco general de la Investigación*

De acuerdo a lo mencionado en la selección de los contenidos realizado por la docente prevaleció el área de conocimiento en relación con los contenidos mínimos del plan de estudio.

Cabe destacar que, de acuerdo a las características de la carrera que cuenta con diversos alumnos de distintos puntos del país; no se tiene en cuenta que el contenido que se pretende ser enseñado debe pasar por una operación de recontextualización, es decir, el contenido producido en contextos especializados de producción (de las ciencias, las artes, o la producción cultural en general) debe ser adaptado para la circulación en contextos especializados en la transferencia (instituciones educativas). Esto es sumamente importante en la tarea docente porque está pensado en la comprensión de los destinatarios de la enseñanza. Desde este enfoque el cuidado de las palabras, el nivel en que se enseña, los modos de presentar los temas, las maneras de contextualizar el contenido a la realidad que viven los sujetos, hablan de un esfuerzo por lograr el aprendizaje en los destinatarios.

El Plan de Estudios menciona **bibliografía obligatoria y completaría**. En la búsqueda permanente de la calidad de los materiales educativos, en la modalidad a Distancia la carrera Licenciatura en Enfermería, ha optado por textos convencionales de las editoriales, que son libros eminentemente académicos, no lo tiene el formato textual para la modalidad a distancia por lo cual se consideró indispensable elaborar **Guías de Estudios**. Éste es un término polisémico, en el caso de la carrera que se está analizando se lo entiende como el material elaborado por la cátedra en donde se realiza el recorte de contenidos y se elaboran las estrategias metodológicas para el diseño de la propuesta; seleccionando diversos medios como, lectura de textos complementarios, lectura de fichas de cátedra, hipertextos, imágenes, tiras humorísticas, videos films, etc.; para el desarrollo de cada unidad.

Es importante reconocer que no todas las guías de estudios elaborada por los profesores tienen un mismo formato, según cada cátedra han ido adoptando distintas formas: en unas se presentan los contenidos sin los objetivos; en otros casos se hace una breve presentación de la unidad y los materiales que hay que consultar. En algunas cátedras se desarrollan plenamente todos los ítems desde la **fundamentación**, los **objetivos**, las **técnicas**, **recursos**, **evaluación**; y a continuación del desarrollo de los **contenidos**, incluye sus respectivas orientaciones y guías de estudios que en este caso están pensadas para trabajar el contenido con distinto formatos; analizar una película, realizar un breve texto, etc.

También se considera relevante en el tratamiento de los contenidos (los temas) que puedan ser abordados desde distintas estrategias, de acuerdo con los objetivos que se pretende lograr y también que las técnicas empleadas sean desde distintos libros de textos, guías, medios auxiliares en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta cátedra se destaca porque en la selección de la bibliografía predominan los soportes de carácter bibliográfico editoriales, o sea, no se ve la presencia de la elaboración del material de la Guía por parte del docente.

En relación a la **selección de técnicas, estrategias y recursos** que se van a utilizar para definir las actividades de enseñanza y aprendizaje, éstas **no se mencionan**. Cabe destacar que es menester incluirla porque la discusión de los contenidos se une al aspecto metodológico, ya que contenido y método deben ser abordados de forma conjunta. Por eso es tan importante la selección de estrategias, técnicas y actividades.

Para la planificación de la metodología de la enseñanza es necesario tener en cuenta los recursos disponibles y las condiciones particulares de cada grupo de alumnos, dado que las actividades aisladas no producen cambios profundos ni duraderos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya que busca crear una estructura para orientar a los alumnos en el proceso de aprender.

Sistema de evaluación

Se menciona en el programa que: *la misma será de carácter sumativa. Cada actividad práctica será evaluada conceptualmente, en base a criterios de adecuación,*

claridad, capacidad de síntesis, manejo de bibliografía, coherencia y articulación global de las producciones.

Aquí la docente explicita los criterios de evaluación pero no se encuentran los instrumentos que recuperan los procesos que especifican los mismos. Lo que amerita encuadrar este tipo de evaluación dentro de una concepción cuantitativa, o sea, pone énfasis en la medición de los resultados cuantificables y en la eficacia del aprendizaje en términos de logros preestablecidos. La evaluación emite juicios de valor, desde una perspectiva que no realiza el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los sujetos y sí pone el acento en la acreditación de los saberes.

Asignatura “B”:

Se especifica la inserción de la disciplina dentro del **plan de estudios**, se destaca la contribución de la misma en relación a los requerimientos y conocimiento de un licenciado en enfermería. Se destaca como criterio básico de la asignatura considerar: *“un cuidado personalizado al sujeto en estado crítico y su familia”*, considerando a la tecnología de Cuidados Críticos no como una mera aplicación de alta tecnología.

También **declaran** la relación con el perfil: *“el Licenciado en enfermería es un profesional con conocimientos científicos y técnicos para dirigir, evaluar y brindar cuidados de enfermería al sujeto, familia y comunidad, integrando los procesos teóricos –prácticos de diferentes grados de complejidad y en los distintos niveles de atención”*.

Del perfil enunciado, se infiere que el propósito sería formar profesionales que se caractericen por la solidez de su formación y su compromiso con la sociedad de la que forma parte, con un enfoque holístico (analiza los cuidados desde el punto de vista de las múltiples interacciones –sujeto, familia y comunidad-); integrando los procesos teóricos-prácticos en los diferentes grados de complejidad y en los distintos niveles de atención.

En cuanto a los **objetivos de** la materia menciona:

Propiciar un espacio de reflexión sobre la propia práctica profesional, en el contexto de los cuidados de alto riesgo, direccionando la mirada hacia el sujeto de cuidado y familia y hacia el propio enfermero.

Aplicar el Proceso de Atención de Enfermería en la atención holística al sujeto de cuidado y su familia, ante diversas situaciones críticas y de riesgo para su vida.

Actuar seleccionando las alternativas más eficaces y eficientes, tanto para el sujeto de cuidado como para el enfermero, en situaciones previstas o no.

Valorar el trabajo en equipo como la alternativa de elección en la prestación de un servicio de alta calidad en la atención continua, integral e intensiva al sujeto de cuidado de alto riesgo.

Valorar la metodología científica, asumiendo una conducta ética, humana y responsable en cada pensar y hacer como Enfermero

Aquí también se infiere un modelo tecnicista; dado que cada uno de los objetivos expresan expresiones de deseos pero no el objeto de transformación expresado en la conducta a lograr. Se entiende que plantearse los objetivos didácticos supone establecer relaciones con el plan de estudio, que en este caso están y además lograr articularlos con procesos tanto cognitivos, psicomotrices y afectivos; de las transformaciones deseadas para el aprendizaje en el trayecto formativo a llevar a cabo.

En cuanto al **contenido**, se mencionan los ejes:

El ser humano: como unidad bio-psico-social.

Proceso de Atención de Enfermería: en la administración de cuidados al sujeto de cuidado y su familia.

Prevención: atendiendo al cuidado como objeto de estudio de nuestra profesión y entendiéndolo como una relación interpersonal de ayuda a fin de satisfacer necesidades básicas, sustituyendo a la persona en su satisfacción en la medida que permanezca en estado de dependencia o de déficit de su auto cuidado; tendiendo a fortalecerlo para el logro de su independencia o auto cuidado de la salud; o apoyando a la familia para que intervenga en su cuidado.

Identidad profesional: fortaleciendo la formación de un profesional crítico de su praxis; autogestionario en la búsqueda constante de actualización; capaz de tomar decisiones responsables y éticas en situaciones previstas o no.

Se puede mencionar que los contenidos temáticos guardan relación con los enunciados en el plan de estudio; priorizando el área de contenido; no visualizándose los procesos que acompañan al mismos.

El contenido presentado en cada unidad, tiene un valor equivalente a la anterior y a la posterior. Sólo se diferencia por la información que ofrece; se ordena el contenido siguiendo un orden cronológico; o sea que los contenidos se incorporan sucesivamente sin variar, necesariamente, en el nivel conceptual o de complejidad. Tampoco se visualiza la recontextualización de los contenidos en sus distintos niveles de complejidad.

En relación a **la bibliografía**, menciona la utilizada por los docentes; la obligatoria y complementaria, link de utilidad de manera genérica, no establece un orden por unidad.

Se menciona la **selección metodológica en sus distintas dimensiones de teoría y práctica y en relación a los recursos a utilizar**. Es la parte más rica en donde articula a través de la metodología de la problematización las distintas actividades de la práctica profesional de un enfermero en el contexto del cuidado; cuidado de alto riesgo y de la familia. Así también se recupera el Proceso de Atención de Enfermería (PAE).

Hay una instancia de prácticas realizada a través de convenios de la Facultad con otras instituciones de Salud, en donde se habilitan espacios para las prácticas; a través de distintas metodología de resolución de casos, lecturas de bibliografía sugerida por la cátedra que se complementan con exámenes complementarios, historias clínicas, entre otros y que cierran el ciclo a través de la reflexión crítica en los contextos concretos del licenciado en enfermería.

Evaluación

Coherente con la propuesta la evaluación tiene un carácter formativo y sumativo, en donde congruentemente con la propuesta de la cátedra se plantean situaciones problemáticas, en correspondencia con la reflexión crítica a través de informes que puedan comunicar lo elaborado. Sería interesante que se trabajen sistemáticamente los objetivos propuestos en función de la propuesta que pretende desarrollar la cátedra.

Asignatura "C":

En relación a la inserción de la asignatura dentro del plan de estudios no se la explicita en el programa, los contenidos temáticos seleccionados se inscriben en el área de las ciencias sociales y humanas, bajo la perspectiva operacional que rige la epidemiología.

En relación a la estructura, primero son enunciados los contenidos y luego los objetivos, destacándose los siguientes:

Objetivos generales:

Reconocer el valor que la Epidemiología aporta a las prácticas de los profesionales de enfermería.

Comprender los aportes que la Epidemiología brinda a los Servicios de Salud para mejorar los procesos de planificación, ejecución y evaluación.

Identificar necesidades reales y problemas de salud que amenazan la vida o la salud de los individuos.

Identificar grupos humanos que requieran ser atendidos prioritariamente y relevar sus necesidades para tomar medidas correctivas.

Planificar acciones de promoción, prevención y control de problemas de salud.

Conocer la magnitud de un problema de salud a través de los indicadores de salud y enfermedad.

Cuantificar el riesgo a través de las medidas de incidencia y prevalencia.

Proveer información para la toma de decisiones y planificación de servicios de salud, en programas de prevención y promoción de la salud.

Los objetivos seleccionados hacen mención a procesos que se hallan sostenidos en la racionalidad técnica, dado que están enunciados en términos de procesos finalizados (resultados a lograr); se los puede relacionar con una concepción atomística del desarrollo de los sujetos.

Contenidos:

Unidad 1/INTRODUCCIÓN A LA EPIDEMIOLOGÍA

Introducción a la Epidemiología: conceptos básicos, objeto de estudio, cambios de sus concepciones en la historia, tendencias actuales.

Métodos de Investigación en Epidemiología: descriptiva, analítica observacional, analítica experimental.

Aporte de la Bioestadística a la Epidemiología.

Aplicaciones de la Epidemiología en los servicios de salud.

Unidad 2 / LOS PROBLEMAS DE SALUD DESDE LA EPIDEMIOLOGÍA

Análisis de Situación de Salud. Tipos y Fuentes de Información.

Diagnóstico de Salud. Problemas. Necesidades. Identificación de necesidades.

Identificación de prioridades en salud. Identificación de la causa de un evento. Ofertas. Demandas. Cobertura.

Unidad 3 / CUANTIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS DE SALUD

Medición de Enfermedades. Epidemias.

Indicadores y tasas de morbilidad y mortalidad: Tasa de incidencia. Tasa de prevalencia. Tasa de ataque. Tasa de letalidad. Tasa de mortalidad general. Tasa de mortalidad infantil. Tasa de mortalidad materna. Tasa de natalidad.

Mediciones de Riesgo: riesgo absoluto, riesgo relativo, riesgo atribuible.

Enfoque de Riesgo: Factor de Riesgo. Riesgo en el estilo de vida. Riesgo externo.

Teniendo en cuenta los contenidos enunciados se puede inferir que no se visualiza de qué manera esta disciplina podría contribuir a la formación de un licenciado en Enfermería, en cuanto a los conocimientos, habilidades, disposiciones que requiere el mismo. Sí se destacan los conocimientos de la disciplina obedeciendo a los planteamientos que determinan y caracterizan el plan de estudio.

Menciona **bibliografía** desde la que se abordarán los contenidos de las distintas unidades. De ese modo el estudiante puede contar con la oportunidad de profundizar aquel contenido que sea de su interés.

Enuncia los **requisitos de evaluación** “*para acreditar la asignatura los estudiantes deberán aprobar los Trabajos Prácticos (en tiempo y forma), conectividad requerida por la asignatura (foros, chat, otros)*”; de ello se puede inferir que la evaluación está limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de los trabajos prácticos y la participación en los foros; o sea, está orientada por el uso de registros con escala de calificación, de los logros, avances y alcances de los estudiante en el desarrollo de los procesos, en cada una de las unidades de aprendizaje. Se puede inferir que está evaluando cuantitativamente.

No menciona cómo va a ser la **selección metodológica y de recursos** que se van a utilizar para definir las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Asignatura “D”:

En cuanto a la inserción de la asignatura dentro del plan de estudios los contenidos temáticos seleccionados se inscriben en las ciencias administrativas, en el contexto de ser aplicadas como anclaje de la aplicación del Proceso de Gestión en las instituciones de salud, sean éstas un Centro de Salud o un Hospital.

En cuanto a la inserción de la disciplina dentro del plan de estudios, relación con las incumbencias, perfil, no se encuentra explicado.

En cuanto a los **objetivos** propuestos se destaca:

Conocer, interpretar y analizar los distintos elementos que configuran la gestión de los servicios de enfermería.

Identificar las teorías administrativas más significativas y aplicables en la gestión de los servicios de enfermería.

Conocer y aplicar el Proceso de Gestión en los servicios de enfermería.

Reconocer y enfatizar la importancia del Gestor Enfermero en los diferentes servicios de salud.

Desplegar un espíritu de cooperación, integración y respeto.

Actuar en forma proactiva, participativa integrando grupos de trabajo.

Identificar los vínculos estructurales y funcionales que existen en la organización de enfermería (comunitaria y hospitalaria), en el marco de la legislación vigente para enfermería, en el contexto provincial y nacional.

Aplicar el análisis FODA para el abordaje de la gestión de enfermería comunitaria y hospitalaria.

Desarrollar la capacidad de autonomía y liderazgo para promover situaciones de cambio y transformar el quehacer en las instituciones donde desarrolle su práctica.

Aplicar la gestión de los Procesos en un Servicio de enfermería asumiendo el rol de Gestor de enfermería

Identificar los diferentes Puestos de trabajo de enfermería que existen en la organización, los vínculos estructurales y funcionales que existen entre los mismos, en el contexto de las Normas provinciales de enfermería, la legislación provincial y nacional respectiva.

Caracterizar la oferta y la demanda de atención de enfermería en las instituciones de salud.

Realizar el Diagnóstico de Situación de un Departamento de Enfermería hospitalario.

Demostrar capacidad de autoevaluación y evaluación continua para el aseguramiento de la calidad de la atención de salud de los sujetos, familias y comunidad.

Reconocer las instancias e instrumentos que se utilizan en los servicios de enfermería para medir la calidad de atención que se brinda.

Reconocer la educación continua para el personal de enfermería como la metodología apropiada para alcanzar el objetivo de la calidad total de la atención de enfermería.

Del análisis de los objetivos se puede relacionar que la mayoría corresponde al dominio cognitivo, esto implica acciones que se producen interiormente y requieren memoria o evocación de conocimiento; se parte de esquemas muy estructurados y demasiado simplistas del proceso educativo.

De acuerdo con el modo en que están enunciados muestra una excesiva preocupación por los rendimientos académicos (resultados), más que por analizar los procesos educativos.

Los **contenidos** de esta asignatura se apoyan en cuatro unidades temáticas:

Unidad 1 / INTRODUCCIÓN A LA GESTION Y SU APLICACIÓN

Gestión: concepto, características, objetivos.

Teorías Administrativas: principales referentes y sus propuestas.

Proceso de Gestión.

Perfil del Gestor en Enfermería

Unidad 2 / GESTIÓN DE LOS SERVICIOS DE SALUD

Políticas Públicas y Políticas de salud

El Sistema de Salud argentino

Legislación aplicada a Enfermería

Salud comunitaria: gestión de enfermería. El hospital como empresa social de servicios: gestión del Servicio de enfermería.

Unidad 3 / GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE LOS SERVICIOS DE ENFERMERÍA

Etapas del proceso de gestión:

Planeación: misión, funciones, estructuras, cultura, ambiente interno y externo.

Organización: cálculo, selección, asignación, programación, evaluación y distribución de recursos: RRHH, materiales y presupuestario.

Dirección: formación, motivación, liderazgo, toma de decisión.

Control o evaluación: tipos, medios e instrumentos, ámbitos, clasificación.

Unidad 4 / CALIDAD EN LA GESTIÓN DE LOS SERVICIOS DE ENFERMERÍA

Filosofía de la calidad total

Marketing de los servicios sanitarios.

Garantía de calidad en la prestación de servicios de enfermería: evaluación del cuidado enfermero que se brinda; evaluación de la gestión del Servicio de Enfermería.

Considerando cómo están declarados podemos decir que considera la educación desde una perspectiva estrictamente técnica identificando el aprendizaje desde la consecución lineal de los contenidos. Prioriza los mismos relacionados con el rol profesional dejando de lado los relacionados con los avances tecnológicos.

Sistema de evaluación. La misma será de carácter sumativa. *Cada actividad práctica será evaluada conceptualmente, en base a criterios de adecuación; claridad; capacidad de análisis, interpretación y síntesis; capacidad para la presentación (riqueza) y discusión (reflexión y crítica) de resultados; manejo de bibliografía, coherencia y articulación global de las producciones.*

La calificación final será producto de la mencionada acción sumativa, a la que se le incorporará una evaluación parcial.

De ello se infiere que la evaluación se centra en la medición de rendimientos; menciona qué criterios va a tener en cuenta, pero no los instrumentos que tienen que ser lo más diversos posibles y llevarse a cabo a lo largo del desarrollo y finalización de toda unidad didáctica.

Menciona **bibliografía** obligatoria y completaría.

No menciona la **selección metodológica** ni recursos que se van a utilizar para definir las actividades de enseñanza y aprendizaje.

9.4. RASGOS SOBRESALIENTES RELEVADOS DEL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS

Al momento de los análisis de los programas no se visualizó una política académica en relación a los elementos que componen un programa; lo que se plasmó en la diversidad de presentaciones y formatos estructurantes en relación a: encuadre general de la materia dentro del el plan de estudios; objetivos de la asignatura; contenidos temáticos; bibliografía; selección metodológica; recursos técnicos y evaluación.

A partir de esto se identifican algunas problemáticas comunes. En general, se observa que los programas están articulados desde distintas lógicas (cuanti o cuali) y gran parte de los mismos se ajustan a la tradicional enunciación de contenidos de la formación enciclopédica.

En una primera aproximación podríamos recortar que las asignaturas analizadas se orientan a conocer esto que se llama realidad empírica para lo cual emplea competencias, habilidades y destrezas acorde a tal propósito. Existe una clara tendencia a priorizar áreas del conocimiento de la propia disciplina en los contenidos temáticos expuestos en los programas, notándose la ausencia de vínculos con otras áreas del conocimiento; lo que denuncia que cada asignatura es independiente, en tanto mantiene su especificidad.

También se puede afirmar que en todos los programas analizados existe coherencia entre los objetivos de las asignaturas con los objetivos del plan de estudios, referidos a los aspectos técnico-instrumentales. Es menester destacar que el conjunto de objetivos, en cuanto a su redacción, se apega a dos situaciones diferentes entre sí: la primera, es responder varias preguntas sobre los alumnos y su situación frente a las materias que conforman el plan de estudios; y una segunda situación donde se toma

en cuenta el nivel de los estudiantes ante el conocimiento y las actividades que debe desarrollar para asimilarlo.

En relación a los contenidos de los programas analizados podemos mencionar que guardan consistencia con los contenidos mínimos y la estructura del plan de estudio. Cabe mencionar que en la mayoría de los programas los contenidos fueron enunciados de acuerdo al **aprendizaje**, dado que lo concibieron como instrumentos para el desarrollo de capacidades; y en otros fueron expresados en términos de capacidades o competencias.

En los programas no se especifica la selección metodológica y de recursos técnicos que realiza el docente. Por lo tanto, no podríamos hablar de estrategias innovadoras en el momento que no podemos contactarlas, a través de la prescripción del programa.

En general, se explicita la bibliografía en los programas, apareciendo con criterios muy dispares, que van desde la indicación de la bibliografía obligatoria y complementaria detallada por tema, hasta la sola mención de una bibliografía en forma genérica para toda la asignatura. Son pocos los programas que incorporan bibliografía actualizada en el campo de las Ciencias de la Salud.

En cuanto a los criterios de evaluación, están ausentes en todos los programas y sólo en algunos casos se señalan los instrumentos con los que ésta se realizará.

En este sentido, coincidiendo con (Ferry Gilles, 2004) en los programas se reconoce una fuerte prevalencia del enfoque funcionalista en la formación de los profesionales de la salud, ya que el proceso se centra principalmente en las adquisiciones de técnicas, colocando el foco en el operar; es este un enfoque superador de los enfoques tradicionales y academicista, los que aún conviven. Por ellos se persigue formar un buen enfermero priorizando la enseñanza como transmisión de información.

10. ENTREVISTA A DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

Se realizaron entrevistas²³ a docentes de primer año de la carrera de Licenciatura en Enfermería a fin de indagar sobre sus prácticas de enseñanza; contexto de actuación; principales problemas que debería abordar en su área de conocimiento y concepción de aprendizaje.

Temas abordados como ejes orientadores:

(Se adapta el instrumento utilizado por Mg. María T. Rodríguez Quiñones, en sus Tesis de Maestría 2001).

En las siguientes entrevistas semi-dirigidas se indagó acerca de:

- ✓ 1- Concepciones sobre sus prácticas docentes

Mediante la pregunta: ¿Cómo visualizas sus prácticas docentes? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones?

- ✓ 2- Rol docente

Mediante la pregunta: ¿Qué entiende por prácticas docentes? ¿Cómo es el contexto de actuación de sus prácticas docentes?

- ✓ 3- Objeto de conocimiento:

Mediante las preguntas orientativas: ¿Cuáles serían los problemas que debería contemplar en su área de conocimiento entre los desafíos presentes y futuros de los licenciados; ¿Qué es lo que piensa? ¿Cuáles son los desafíos?

- ✓ 4- Concepción de aprendizaje:

Mediante la pregunta orientativa: ¿cómo entiende que los alumnos aprenden?

El objetivo principal de las distintas entrevistas es indagar acerca de las distintas concepciones que tienen los docentes en cuanto a: objeto de conocimiento;

²³ Ver en ANEXO III la totalidad de la entrevistas.

concepción de aprendizaje y de sus prácticas de enseñanza en el desempeño del rol docente para visualizar cuáles son sus supuestos.

10.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS ENTREVISTA A LOS DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

Las entrevistas tuvieron como objetivo indagar sobre las concepciones de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza. Para la elaboración de este análisis, se consideraron los aspectos más sobresalientes que pueden derivarse de las entrevistas a los docentes A, B, C y D.

Por su carácter de síntesis, se tomaron las referencias realizadas por los docentes respecto de las categorías de mayor interés, quedando fuera del análisis otros aspectos menos focales al objeto de este trabajo.

Las entrevistas se realizaron a la totalidad de los docentes del primer año - todos ellos profesores titulares o asociados ordinarios y Licenciados en Enfermería.

En relación a la primer pregunta de ¿cómo visualiza sus prácticas docentes?; ésta supone el posicionamiento epistemológico en relación a las prácticas de enseñanza, que develan cómo se concibe la misma y desde dónde se posiciona.

En la entrevista, los docentes manifestaron haber recibido poca formación en educación a distancia en lo que respecta a lo pedagógico-didáctico, refiriendo haber adquirido estos saberes en la propia práctica como docentes. Estos saberes puestos en juego en sus prácticas son difíciles de enumerar y evaluar.

Docente A: *“no sabía mucho cuando comencé, (...) tuvimos como una cierta formación con expertos que asesoraban tan solo en la puesta en funcionamiento de como diagramar las cátedras” (...)*

Docente B: *(...)“En relación con la integración al campo profesional; en la modalidad a distancia nosotros, los titulares, no los vamos a ver trabajar en el campo laboral, entonces nos queda la incertidumbre de cómo es su actuación diaria” (...)*

Docente C: (...) *“es una actividad que vos podés hacerla en tu ámbito, no solo de la universidad, sino también en tu domicilio como en el caso de docentes y los alumnos. Pero como debilidad veo que falta el contacto humano en las relaciones”*.

Docente D: *“mi práctica docente se circunscribe más que nada a la creación del módulo, que es lo que se cuelga después para todos los alumnos. Pensando en ese alumno que lo tenés a distancia.... Y por otro lado sería, todos los trabajos prácticos que llevarían a que el alumno se vaya formando, como el de interactuar desde lo teórico llevándolo a práctica específicamente”*,

En las respuestas se reflejan que en sus prácticas, predomina el eje profesor/saber, que no refiere específicamente a la problematización del conocimiento, a la construcción del mismo en sus distintos procesos de elaboración que requiere de estrategias acordes pedagógicas, denotando la falta de preparación e integración pedagógica.

También se puede decir que es aplicable la paradoja en relación a que los docentes de la Universidad tienen conocimiento acerca de los contenidos, y eso los convierte en expertos de los mismos, pero desconocen aún en esta modalidad la articulación necesaria con el campo pedagógico que permitiría realizar propuestas desde distintas perspectivas de acuerdo al modelo que sustente cada docente; y permitiría avanzar en estrategias superadoras de modelos tecnocráticos o tradicionales.

Así también, al decir de (Edith Litwin 2000:205), la educación en general y la educación a distancia en particular mediadas por las tecnologías, tendrán que preocuparse no sólo por poner en contacto a un docente con un grupo de alumnos, sino ubicar los procesos educativos y comunicacionales en una cultura de la que participen docentes y alumnos junto a otros actores sociales, como uno de los elementos más ricos en que se produce la relación entre educación y comunicación.

Es por ello que se divisa que la práctica de enseñanza queda fundamentada únicamente desde lo teórico, y lo que tendría que subyacer sería la actuación de los profesores de cómo interpretan el entorno institucional, la metas que persiguen y

cómo aprovechan y cualifican la información en las distintas transposiciones del Curriculum desde la educación a distancia.

En relación a la pregunta 2 -¿Qué entiende por prácticas docentes? ¿Cómo es el contexto de actuación de sus prácticas docentes?

Docente A: *“No sé muy bien que son las practicas docentes, pero supongo que debe ser todo aquello que nosotros ponemos en juego a la hora de intentar enseñar algo, o tratar de construir algún conocimiento (...) yo creo que todas estas cosas que hemos ideado y que hemos intentado innovar, por decir de alguna manera, tienen que ver con prácticas docente. Porque bueno enseñar a investigar on line, es creo, que tres veces más difícil que presencial (...) hay poca interacción”.*

Docente B: *“Bueno, creo que es lo que el docente debe hacer, o sea poder conducir y guiar las preguntas que puede tener cualquier alumno (...)”.*

Docente C: *“Contribuir el aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta su experiencia previa de las otras cátedras que han cursado”.*

Docente D: *“Bueno el contexto de actuación de mis prácticas docentes es compleja (...) tenemos que tener diferentes herramientas y una didáctica acorde a los escenarios donde vamos a dar la clase, (...) por ahí vos decís vamos a hacer una wiki o hagamos un foro y que participen entre los alumnos y debatan entre ellos (...)”.*

Es evidente en el **docente A** que hace hincapié en la valoración de la teoría, coherente con su metodología de enseñanza; tratando de ser un docente innovador, pero denota que su finalidad es saber transmitir saberes, actitudes, técnica; concibiendo a la enseñanza como una actividad científica y racional que, a partir de la descripción de los aprendizajes esperados en términos de conductas observables, programa las actividades y recursos que lo hacen posible.

Del análisis de la respuesta de los **docentes B y C** se puede inferir que su respuesta es acorde a su posicionamiento, el docente como orientador, alguien a quien se puede orientar, acompañar en el proceso de la formación.

La respuesta del **docente D** refleja la complejidad del trabajo docente y la comprensión de la multidimensionalidad de factores que interaccionan en las prácticas docente.

Se pueden distinguir, en las prácticas docentes, conocimientos sobre la disciplina, conocimientos sobre lo que los alumnos aprenden y cómo lo hacen. La comprensión del pensamiento práctico del profesor -con sus diferentes componentes de reflexión en la acción-, es de vital importancia para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, para alentar la calidad de la enseñanza y proponer o promover cambios de mejora.

Mediante las preguntas orientativas 3 ¿Cuáles serían los problemas que debería contemplar en su área de conocimiento entre los desafíos presentes y futuros de los licenciados; ¿Qué es lo que piensas? ¿Cuáles son los desafíos? Objeto de conocimiento

Docente A: *“se tendría que revisar las lógicas de investigación; porque no es fácil transmitirlos por la web o a través de la distancia (...) ese fue uno de los temas que volvimos a re-trabajar (...) a través de otros textos que subimos y lo pusimos a disposición de los alumnos. (...) Es un trabajo que hay que estar bien de cerca con el alumno (...) y revisarlos tiempos por ejemplo, cada asignatura mía dura un mes y medio; entonces es muy ágil el tema de la presentación de trabajos y es difícil cuando hay una masividad tan grande de alumnos; no todos comprendemos con el mismo ritmo y nos ocupamos de leer la bibliografía con el mismo ritmo que otros (...) también hay gente que su primer ciclo lo hizo en otras universidades u otros institutos (...) Otro aspecto es el trabajo en el foro (hay un instructivo para el alumno de cómo se participa), pero también fue medio que quedo ahí, no todos se animan porque hay bastante exposición (...) Otro desafío es la evaluación; ¿dónde debemos hacer hincapié para que aprenda?; que instrumento utilizar ya que la finalidad de la materia es la planificación de un proyecto de investigación y no todos llegan a realizarlo, hay mucha deserción al final (...)”*

Docente B: *“tratamos de abordar los 3 niveles de atención, el de prevención, asistencial y rehabilitación. Por ejemplo, en la modalidad a distancia nosotros, los titulares, no vemos trabajar a los alumnos en el campo laboral, entonces nos queda la incertidumbre de cómo es su actuación diaria; un buen enfermero tiene que aplicar el proceso de atención de enfermería; que tiene que ver con el método y la modalidad que le da al trabajo con la complementación de la parte práctica. A nosotros lo que nos está*

faltando, es poder asegurarnos de que en la parte práctica puede volcar todo lo que aprendió en la parte teórica”.

Docente C: *“A mi entender, más reuniones con los docentes guías para consensuar, para cambiar, implementar, sugerir. Es un desafío que se presentan en las distintas provincias, en los distintos lugares donde son los alumnos. Porque cada lugar tiene una problemática, si bien estamos en el ámbito de la salud, pero cada lugar tiene una problemática específica. Resolución de problemas, que se presentan en los distintos ámbitos de trabajo de los alumnos. A mí me parece que es importante tener mayor acercamiento, no solo vía mail, sino con los docentes para que ellos planteen nuevos desafíos o si les parece q de esta manera los alumnos responden, o aprenden”.*

Docente D: *“Que tengan en claro la relación con el conocimiento y las preocupación más que nada el tutor. (...) Cada tanto se hace un ingreso de nuevos tutores y esos tutores a veces pueden desconocer tu mirada, la exigencia que uno tiene dentro de la cátedra; por más que vos hagas guía para que ellos puedan evaluar, no alcanza. Muchas veces uno ve que un tutor considera un trabajo practico como excelente, como muy bueno y cuando uno lo lee y lo interpreta realmente le falta dato, le falta análisis, le falta trabajo de campo, entonces son esas cosas que a uno le preocupan. También me preocupa por supuesto la evaluación que se hace al alumno, o sea y a eso me remito cuando digo me preocupa porque realmente no hemos sido formados para evaluar en la virtualidad, si hemos sido formados para lo que ha sido la construcción de un módulo que iba a ser online y como iban a ser los trabajos de terreno o desde lo teórico también ¿no? Pero a mí me parece que esas cosas que faltan de evaluación al interior de la carrera, que es algo muy importante como para releer todos los años”...*

En las respuestas de los docentes en relación al *objeto de conocimiento*, se infiere una concepción del conocimiento de “contenido” a incorporar por los alumnos. A tal fin, se prioriza la intervención docente para posibilitar el aprendizaje. Estos son indicadores de un modelo tradicional que se manifiesta en expresiones como: “(...)Yo creo que se tendría que revisar las lógicas de investigación; porque no es fácil **transmitirlas** por la web o a través de la distancia.” de igual modo, sobre la secuenciación de los aprendizajes “(...) para que puedan entender bien de que se trata

(...) volvimos a re-trabajar y a explicar, por decir de alguna manera, a través de otros textos que subimos y lo pusimos a disposición de los alumnos. Pero bueno es un trabajo que hay que estar bien de cerca con el alumno.”

La respuesta del **docente B** refleja una perspectiva de la práctica, regida por la racionalidad técnica (destrezas, habilidades), en expresiones como “*(...) en la modalidad a distancia nosotros, los titulares, no vemos trabajar a los alumnos en el campo laboral, entonces nos queda la incertidumbre de cómo es su actuación diaria (...)*”

El alto protagonismo docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje es percibido, con distintos matices, desde la perspectiva del modelo tradicional de enseñanza. El docente es quien debe transmitir el conocimiento, preocuparse por promover el aprendizaje y coordinar el trabajo grupal. Esta postura es coherente con una visión positivista que se pone de manifiesto en la a-historicidad, descontextualización del conocimiento que opera desde una neutralidad y ajenidad que excluye a los actores que lo protagonizan.

Mediante la pregunta orientativa 4 ¿cómo entiende que los alumnos aprenden?

Concepción de aprendizaje

Docente A: *“Lo que veíamos era mucho corte y pegue,(...) y eso no queríamos evaluar, la repetición de lo que habíamos dicho. Entonces, se nos ocurrió (porque ya no teníamos el asesoramiento de estos profesores que te contaba al principio) (...) decidimos por iniciativa propia utilizar el foro. Poníamos una pregunta y le dábamos diez minutos para que la responda y decíamos si estaba correcta, incorrecta y hacíamos otra; “era una suerte de examen oral”, on line. A nuestro entender tenía un poco más de posibilidades de trabajo y de repregunta; (...) yo creo que el foro estuvo bueno, (...) luego se tornó imposible por la masividad”.*

Valora la experiencia de los alumnos desde el aprendizaje significativo y colaborativo, buscando la capacidad de desarrollar la reflexión a partir de diferentes propuestas.

Docente B: *“si puede (...) adquirir la fundamentación de cada una de las técnicas y además trabajar con las herramientas nuestras, yo supongo que ahí aprendió. (...)”.*

Docente C: *“Los veo con muchas inseguridades (...) desconocer el lugar donde el alumno trabaja o sus inquietudes, que no las manifiesta, es una barrera será que uno está acostumbrado en el ámbito presencial, que está más en contacto observando, viendo el desempeño; en la distancia uno no puede conocer como es su desempeño en lo laboral, y ahí estaría lo que uno quiere aportar y si realmente, si alcanzan esos objetivos, plantearlos en la Cátedra”.*

De los docentes B y C se puede inferir una concepción de la práctica profesional en la formación, se supo que el estudiante debe “demostrar” todo lo que sabe a los demás y así mismo lo que ha adquirido en su formación, en destreza, habilidad, que garantizan el futuro desempeño profesional.

Docente D: *“Yo pretendo formar un licenciado crítico, con una formación ética y con una formación más que nada sabiendo todos sus marcos éticos legales para poder, el día de mañana, gestionar servicios de salud. Pero veo que les cuesta leer, acceder a los conocimientos básicos de la materia. Trato de formarlos desde el primer nivel al más complejo. Entonces, esa es la mirada que necesito que tengan los alumnos desde la práctica, o sea que se vaya formado y tenga adquisición de conocimiento, digamos empoderándose de todo marco ético legal, pero además asumiendo como protagonista activo dentro de un equipo de salud el hecho de poder realizar un proyecto de gestión. Lo que marco mucho es que él sepa hacer una situación de diagnóstico para poder diagnosticar que pasa en ese sistema de salud, y por otro lado, cuáles serían las soluciones”.*

Se refiere aquí a la complejidad que involucran las diferentes actividades para gestionar un servicio de salud; introduciendo al estudiante en un conjunto de rutina, usos y costumbres propias de la cultura del trabajo en el campo profesional a partir de un diagnóstico y sus posibles soluciones.

Al referirse a los alumnos, en general, coincidieron que la falta de conocimientos previos de los alumnos dificulta los procesos de aprendizaje y limita las posibilidades de desarrollar las materias con la amplitud y profundidad deseada.

Al respecto, puntualizan que *“les cuesta leer, acceder a los conocimientos básicos de la materia, “lo que veíamos era mucho corte y pegue”*.

Estas afirmaciones, además de una caracterización de los alumnos, podrían implicar un desplazamiento de problemas que incumben abordar a los docentes.

(Edith Litwin 1995) entiende que para facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos se requiere de una enseñanza que atienda el desarrollo de procesos cognitivos por parte de quién aprende; procesos desarrollados intencionalmente para desencadenarlos. De esta forma se desarrollan actividades que contienen consignas basadas y dirigidas en estrategias de: reestructuración y de reelaboración, que procuren la articulación de saberes, la problematización y contextualización del conocimiento, la resolución de problemas a través del trabajo con casos. En esta línea se inscriben, asimismo, aquellas actividades que favorecen procesos meta cognitivos, en los que el estudiante está obligado a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Señalan también la falta de dispositivos institucionales para el trabajo interdisciplinario, para el intercambio de experiencias entre cátedras que posibiliten la integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje on-line.

10.2. Entrevista a los “docentes guías” de Licenciatura en Enfermería A Distancia

Las entrevistas tuvieron como objetivo indagar sobre las concepciones de los docentes guías. En la parte fundacional del plan de estudio uno de los conceptos que fue ampliamente discutido fue el de los alcances y las distintas acepciones de los términos *tutor - tutoría – tutelaje*; decidiéndose hablar de docentes guías en el sentido de acompañamiento, orientación en la construcción de los distintos conocimientos que comprenden las distintas asignaturas del plan de estudio. Con el correr del tiempo, la sección que quedó es el de docente tutor por estar ampliamente aceptado dentro de la propia cultura institucional de los docente “**especialista en contenido**” que acompañan el proceso de los contenidos o temas del plan de estudio.

Para la elaboración de este análisis, se consideraron los aspectos más sobresalientes que pueden derivarse de las entrevistas a los docentes guías/tutores A, B, C, D y E.

Las entrevistas se realizaron a 5 tutores seleccionado por conveniencia de acuerdo a la disponibilidad de tiempo y asiduidad de los que concurren a la Facultad.

Se indagó acerca de:

- ✓ 1- Concepciones sobre su formación

Mediante la pregunta: ¿Qué formación pedagógica tuvieron como tutores?

- ✓ 2- Rol tutor

Mediante la pregunta: ¿Qué acompañamiento tuvieron desde su rol cómo tutor?

- ✓ 3- Concepción de aprendizaje:

Mediante la pregunta orientativa: ¿Cómo entiende que los alumnos aprenden?

- ✓ 4- Interacción con el alumno

Mediante la pregunta: ¿Qué opina en relación al trabajo con el alumno?

El objetivo principal de las distintas entrevistas es indagar acerca de las mediaciones que realiza el tutor en el *acompañamiento* del material propuesto en los distintos momentos de sus intervenciones pedagógicas.

10.3. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS ENTREVISTAS A LOS DOCENTES GUIAS

El objetivo de las entrevista fue indagar las mediaciones que realiza el tutor en el acompañamiento del material propuesto en los distintos momentos de sus intervenciones pedagógicas. Para ello, analizamos primero las **Concepciones sobre su formación mediante la pregunta: ¿Qué formación pedagógica tuvieron como tutores?**

Tutor A: *“Ninguna. Soy de la primera cohorte; ahora sí se hace un curso de tutores (...)”*

Tutor B: *“Mira, yo tuve uno o dos encuentros presenciales con técnicos de la Facultad. (...) luego hice el curso de tutores de enfermería on line de OPS que duro 6 meses y me capacito en la plataforma. (...) el acompañamiento en lo pedagógico fue muy poco (...)”*

Tutor C: *“El que ofrece la Carrera de distancia que es la formación de docentes guías o tutores guías en entornos virtuales, que duraba un mes; es presencial, pero los trabajos fueron hechos mediante la virtualidad, para poder practicar lo que iba a ser el trabajo futuro. Pero fue más que nada presencial”.*

Tutor D: *“primero tuvimos que hacer un curso donde se nos dieron los lineamientos básicos de lo que era el manejo del campus virtual, la forma en que nos teníamos que comunicar con los alumnos: responder los mails con frecuencia, entrar en los foros, tener un contacto, la forma de escribir, dirigirnos hacia el alumno (...)”*

Tutor E: *“Bueno nosotros tuvimos la formación que nos brindó la Facultad que fue en el uso del campus”.*

En la entrevista, los tutores manifestaron que no recibieron formación y otro poca formación. En las respuestas se refleja que se ha priorizado la competencia tecnocrática en lo pedagógico y tecnológica en la virtualidad, o sea formar al tutor

para que tenga las habilidades instrumentales en el uso de los nuevos recursos tecnológicos de la información; respondiendo al modelo tradicionalista pedagógico, en el cual el tutor era quien debía ajustarse al modelo imperante, se sigue respondiendo a los viejos vicios de la carrera tradicional.

Esta modalidad que surge como innovadora en lo pedagógico al no acompañarse de la formación pedagógica repite los nuevos vicios de la carrera tradicional. Es por estas razones es que la carrera requeriría de algunas intervenciones en relación a procesos de formación y acompañamiento a los docentes guía para poder re significar estas prácticas. Necesita redefinirse incorporando dentro de la modalidad procesos de formación y reflexión crítica hacer de las distintas estrategias empleadas, configurando un nuevo modo de aprender a aprender dentro de la modalidad a distancia.

En lo que concierne a este aspecto, es de gran relevancia contar con un “profesional tutor” actualizado tanto en lo que respecta a los aspectos tecnológicos, como en lo pedagógico, a fin de propiciar una formación más flexible y polivalente, tendiente a promover procesos reflexivos y críticos en lo que implica que los tutores puedan elaborar nuevas guías; estrategias metodológicas en investigar nuevos recursos que puedan implementarse en la educación a distancia; esto sería resignificar la función del tutor desde una modalidad innovadora.

2- Rol tutor

Mediante la pregunta: ¿Qué acompañamiento tuvieron desde su rol cómo tutor?

Tutor A: *“Es muy escasa por parte de los docentes titulares; salvo si tenemos una consulta específica del tema para hacerles (...) no participan de forma directa, (...) Creo que falta un poco por parte de nosotros también el de interactuar con los docentes titulares. Es muy sistemático todo tenemos las claves de correcciones y nos guiamos por eso y de acuerdo a eso vamos haciendo las devoluciones”.*

Se visualiza en esta respuesta la necesidad de que el docente especialista en contenido participe más activamente; y, por otro lado, que las políticas institucionales

promuevan espacios de formación para la reflexión crítica de los docentes guías o tutores en el desempeño de su rol.

Según el análisis realizado en el plan de estudio estas políticas institucionales previeron procesos de formación y acompañamiento e intercambio entre especialista de las materias y los tutores; que a la fecha de cierre de esta investigación no se realizaron, salvo cursos esporádicos y ocasionales. No se evidencia el seguimiento de la carrera, en todo proceso evaluativo se solicita qué tipo de seguimiento.

Tutor B: *“(...) Recién este año, (...) con la cátedra que más trabajo nos da, metodología de la investigación; estuvimos trabajando con la docente titular; pudimos diseñar estrategias que favorecen muchísimo el intercambio y la definición del problema; la elección del tema a investigar por parte de los alumnos.*

El tutor realiza el seguimiento del rendimiento del estudiante y queda de manifiesto que desea colaborar en la mejora de los procesos de aprendizaje del mismo, en la optimización de estrategias para facilitar el aprendizaje del estudiante y estimularlo en el rendimiento. En materias como Metodología de la Investigación I, hay una situación de hecho que para poder finalizar la carrera necesitan presentar primero el anteproyecto de investigación y luego el proyecto para cumplimentar los requisitos necesario para poder recibirse.

Tutor C: *“Más de la coordinación que de los docentes titulares. Es como que los docentes titulares se ausentan demasiado, si bien esta toda programada la unidad pero cuando a vos te surgen dudas en cuanto a correcciones o cuestiones más puntuales de la materia, ves que no está el docente”.*

También hay que considerar que al no haber una cultura institucional de formación, las cátedras que han ofrecido el espacio para poder reflexionar a través de los materiales, se constató que los tutores no vienen.

Tutor D: *“(...) Reuniones cada tanto, en una de las materias que es quizás la que más complicada, metodología en la investigación, que es donde el alumno ya está en la instancia final (...) Entonces ahí sí, desde de la coordinación y de la cátedra en algunas cuestiones nos hacen un lineamiento de como guiarlos no existe un*

acompañamiento desde lo pedagógico; entonces, a mi parecer es como que nos estaría faltando algún lineamiento o un refuerzo en esa parte.

Tutor E: *“Sí, en una primera instancia tuvimos acompañamiento de la coordinación con el (...) curso de tutoría que estaban dictando porque era una nueva experiencia de enfermería al nivel Licenciatura”.*

En estas últimas respuestas se refleja que su rol como tutor se reduce a asegurar el cumplimiento de los objetivos, garantizar la lectura de los materiales “paquetes autosuficientes”, fuertemente secuenciados y pautados, cuyo desarrollo concluía con una propuesta de evaluación. O sea, que la tarea del tutor consiste en asegurar el cumplimiento de los objetivos, ofreciendo un apoyo que incorporaba, desde la perspectiva del programa, una variable más para el control y el ajuste de los procesos. Definido por la mediatización, la autosuficiencia de los materiales y el autodidactismo, desde esta perspectiva son los materiales quienes enseñan y el lugar del tutor fue desplazado por el de un “acompañante”, funcional para el sistema.

3- Concepción de aprendizaje:

Mediante la pregunta orientativa: ¿Cómo entiende que los alumnos aprenden?

Tutor A: *“yo no estoy segura de que ellos aprendan no sé, yo lo evalué lo que ellos plasman en los trabajos prácticos respondiendo las consignas, pero no tengo manera de saber si realmente ellos han aprendido. Quizás por ahí uno se da cuenta si el alumno participa ante las consultas que hacen ellos, porque hay alumnos que directamente te presentan el trabajo sin consultar nada, o sea dándole la posibilidad de que antes de presentar el trabajo ellos puedan consultar a través de un chat o un mensaje, ellos no se comunican. (...) el gran porcentaje directamente presenta el trabajo y no pregunta nada. Espera la respuesta, la devolución.*

Tutor B: *“Los alumnos aprenden si uno realmente hace una buena tutoría. Porque por ejemplo yo tengo que brindarles muchos recursos extras; bibliografía complementaria que he tenido que escanear, a parte de la que nos dan, he tenido que mandarles ejemplos. (...) el año pasado me resultó efectivo, para el trabajo final mandarles (que nos proporciona la coordinación) dos trabajos para que entiendan la*

estructura. Después, te das cuenta si ellos entendieron o aprendieron (...) cuando logran poder utilizar un buen vocabulario, un vocabulario específico. Ellos lo logran pero a mí me requiere siete correcciones, por lo menos, por alumno más o menos.

Tutor C: “(...) Considero como que la formación o ese proceso enseñanza-aprendizaje que uno lo tiene en la parte presencial no es similar en la distancia. Más que nada por los canales de comunicación. A mí me pasa con mis alumnos, por ejemplo, que hemos tenido fallas porque la comunicación no es en tiempo real. (...) yo quise decir algo, que tenía que hacer algo y el alumno lo interpreta de otra forma y cuesta un poco llegar a punto en común; entonces yo intuyo que a ellos esto también le debe afectar. De todos modos siempre trato de estar presente ya sea a través de Skype para estar en tiempo real o a través del chat pero considero que la formación no es suficiente.

Tutor D: “Yo creo que el alumno a distancia aprende, puede ser mucho por lectura de bibliografía, pero más bien en las consultas en los foros porque una consulta de un alumno puede ser vista por otro y entonces ahí, yo creo que una duda puede llegar a ayudar en ese aprendizaje; pero por sobre todo en la comunicación y en el día a día con el docente guía. (...) y bueno es más bien un aprendizaje, como decirte, individualizado de manera autónoma del alumno que él es el que está solo y es el que administra su tiempo, tiene que leer bibliografía, así que creo que el aprendizaje es un poco solitario. Si con el acompañamiento del docente guía como el profesor tutor, que ahora se titula así, puede llegar a ayudar ese aprendizaje”.

Tutor E: “Es bastante complicado el tema de estar, de la demanda que se tiene. Dado que por ahí muchos les cuesta el hecho de no tenerlo presente al docente para consultas. Entonces la virtualidad tiene eso de que tiene que saber interpretar como uno escribe y muchas veces dado a que muchos alumnos son de diferentes edades, con diferente nivel de educación y demás, por ahí requiere de que uno tenga que buscar las realidades de cada uno y focalizárselo y hacérselo muy terrenal para que pueda entender lo más posible”.

A partir de las respuestas es posible inferir las distintas formas en cómo puede ser entendido el proceso de aprender, ya que cada teoría brinda una explicación particular del aprendizaje que se derivan a la enseñanza.

Se infiere de los Tutores **A** y **C** que su concepción de aprendizaje se encuentra anclada en la **posición externalista**, en la cual se priorizan los **resultados** de aprendizaje, omitiendo aspectos o variables referidas a la estructura interna del aprendizaje y el énfasis lo colocan sobre los resultados de aprendizaje y en la relación input-output.

Las respuestas de los Tutores **B; D** y **E** demuestran una **posición internalista**, el alumno aprende significativamente, estableciendo relaciones entre los nuevos conceptos, y los ya existentes de acuerdo a su estructura cognitiva. Esta construcción de conocimiento, no es un proceso aislado, dado que se efectúa con el aporte de los otros sujetos participantes del mismo.

4- Interacción con el alumno - MEDIACIONES

Mediante la pregunta: ¿Qué opinas en relación al trabajo con el alumno?

Tutor A: *“al comienzo utilizaba las herramientas que me brindaba el campus como por ejemplo, la mensajería o el chat. Es muy difícil a veces ponerlo en práctica por el tema de los horarios. Ahora con más de experiencia e información extra, estoy trabajando con otras herramientas como videos, imágenes, tratando de que ellos puedan interpretar el mensaje que nosotros le estamos mandando. Me está pasando con una materia (trabajo final), que les he mandado ejemplos y orientaciones, son muy pocos los que están respondiendo de la forma que yo esperaba, (...) me parece que a veces los chicos al no tener, creo yo un conocimiento previo, ir directamente a la bibliografía es como medio chocante o que no terminan de comprender, con un video es algo más didáctico”.*

Podemos constatar que el tutor, en la interrelación del trabajo con el alumno, utiliza diversas estrategias de organización; realizando las mediaciones de los contenidos a partir de la utilización de videos, imágenes, ejemplos; que le sirve de andamiaje para la construcción del conocimiento previo que deben tener para comprender la bibliografía dada por el especialista en contenido. A pesar de que no tienen el apoyo institucional correspondiente.

Tutor B: *“uso yo muchísimo el chat, es la única forma de que el alumno pueda sentirse acompañado, estableciendo un día y horario. No vienen todos al chat, pero por lo menos se hacen preguntas que por ahí no se saben expresar por escrito o no tienen la posibilidad. Y ahora que no tenemos correo interno, menos todavía. Se les dificulta muchísimo; están con problemas para encontrar por ejemplo las devoluciones. Esta nueva plataforma es terrible, tanto para los alumnos como para nosotros. Nos cuesta a los docentes distinguir cual es el trabajo que enviaron. Si es la primera, segunda, tercera corrección; si el alumno no te lo identifica el archivo tenés que estar viendo uno por uno (...) Antes iban al correo interno y la tenían, no es tan operativa como la anterior. No le veo el beneficio.*

A partir de la respuesta se deduce que el tutor está monitoreando la tarea del alumno; pero se le dificulta por la nueva estructura de la plataforma²⁴. Ha priorizado la utilización del chat como mediación para canalizar las dudas que tienen sus alumnos, para que se sientan acompañados y que puedan interactúen entre ellos. El tutor, en la medida de lo posible, promueve en el estudiante un dominio técnico suficiente en cuanto al manejo de la modalidad requiriéndose por otro lado, de otro tipo de acompañamiento de formación pedagógica que aún no se utiliza en estas prácticas para que se logre el desarrollo de las actividades propuestas de una manera fácil.

Tutor C: *“yo siento que se vuelve, a la larga en estos dos años, una cuestión de pasar el trabajo practico. Y se saltea esto del aprendiza; entonces si vos llegas a la instancia final de aprobar o desaprobado, que es lo que le interesa más al alumno, y no lo que implica todo ese camino para llegar a adquirir ese conocimiento en realidad; que yo por lo menos de mi parte pretendo eso y trato en los trabajos prácticos o cuando les hago las devoluciones de enfocarlo de ese modo. Ahora, por ejemplo, que estábamos con el tema de la tesis que los alumnos no saben escribir o redactar un proyecto de tesis. Uno ve que no utiliza la tercera persona, que se involucran demasiado en el trabajo. Yo me encontré con otra realidad totalmente diferente”.*

²⁴Se aclara que se realizó la migración a una nueva versión de la plataforma Moodle 1.9.19+ a una versión 2.9+.

Esta respuesta constata que el tutor considera al aprendizaje desde el “ideal”, desde lo “que deberían saber” aunque no lo sepan. Considerando que la tarea de enseñar consiste en generar las mediaciones; de enseñarle cómo aprender.

También se denota una búsqueda: *“Creí que me iba a dar más herramienta, no fue tan así. En parte me siento un poco, no sé si decepcionado sería la palabra”*; en la cual hay que considerar que el tutor es un mediador en entornos virtuales, no significa cambiar el espacio de un aula tradicional a un aula virtual, cambiar los libros por documentos electrónicos, las discusiones en clase por foros virtuales o las horas de atención a estudiantes por encuentros en *chat* o foros de conversación. Las mediaciones que tiene que hacer el tutor giran en torno a poder generar nuevas estrategias que permitan mantener activos a los estudiantes aun cuando éstos se encuentren en distintas zonas geográficas, promoviendo la construcción de conocimientos y la reflexión; poniendo el foco desde una perspectiva alternativa en educación.

Tutor D: *“Con los trabajos prácticos en lo que respecta a los grupos que yo he tutorado, la verdad que me han sorprendido, es más, el primer licenciado que egreso fue de mi grupo y ese chico tenía un potencial importante a la hora de redactar, como encaraba los trabajos prácticos. Pero sí, en muchos casos al alumno le cuesta el formato, la redacción, por ejemplo sí se solicita una síntesis a veces con número de páginas para hacer, y es ahí donde no la pueden respetar. Es como que todavía copia y pega o no puede lograr esa reflexión, una conclusión, es como que ahí yo noto la debilidad en el alumno. Pero en cuanto a la presentación han mejorado mucho, al inicio cuesta un montón; en algunos casos son personas mayores que por ahí han venido transcurriendo una carrera a distancia o una formación del colegio secundario muy corto en tiempo, en seis meses, bachillerato acelerado, entonces por ahí en la letra escritura se nota la dificultad. Pero con el correr de las materias al finalizar en el trabajo final yo veo una mejoría en cuanto a formato y en cuanto ha contenido”*.

El tutor realiza un seguimiento de cómo ha sido el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y manifiesta no estar ajeno a la realidad en cuanto a la procedencia de su formación. Es evidente que entiende al conocimiento como un proceso de

construcción dinámico e interactivo y re-significada por la mente del sujeto que va construyendo progresivamente, a partir de sus conocimientos y esquemas operatorios previos.

Tutor E: *“Por ahí tiene que ver con lo otro. Quizás, por ahí nosotros tenemos que estar mucho más tiempo conectados y hasta buscar otras herramientas; inclusive a veces telefónicamente cuando vemos que no comprenden lo que hemos querido decir, en una primera instancia mediante el chat o correo; pero cuando no es contestado o vemos que al contenido no lo apropiaron correctamente; hemos tenido que comunicarnos telefónicamente para que pueda interpretar lo que uno quiere decirle llegado el caso. Fue lo que necesitaban para entender y arrancar desde ahí quizás pero con los foros y los chats anda bien”.*

En esta respuesta se visualiza que el tutor prioriza la apropiación del contenido e intenta por diversos medios de comunicación que los alumnos puedan comprender por ellos mismo; muchas veces se parte de la idea que los estudiantes ya poseen habilidades cognitivas y entrenamiento suficiente para enfrentar los materiales de trabajo y abordar las temáticas que se les presentan. En muchos casos esto se verifica pero también es común encontrarse con alumnos que no están o que no tienen hábitos de estudio o que requieren revisar las estrategias con las que se desenvuelven como estudiantes.

Está muy bien conocido el chat y foro pero nuevamente se denota la ausencia de formación pedagógica para la formulación de estrategias didácticas que facilite la comprensión.

En las entrevistas de tutores surgen las siguientes conclusiones provisionarias:

En primer lugar, se destaca por parte de los tutores, el esfuerzo por salir de un modelo de corte tradicional, racionalista e instrumental en la búsqueda de nuevos modelos de formación que apunten a un profesional reflexivo y crítico.

En los inicios de la carrera se denota el esfuerzo por superar el modelo tradicional de formación, anclado en la repetición, la memoria, en la linealidad prescriptiva con que se orientaban las clases presenciales; o sea, se trataba de superar

este modelo a través del conocimiento adquirido en los procesos de formación y transferidos a la nueva modalidad en la instrumentación de las tutorías.

Se puede apreciar, a través de las entrevistas, que este proceso de formación adquirido teóricamente a través de cursos iniciales de instrumentación de la carrera, no alcanzó para plasmar en las prácticas lo que estaba adquirido a nivel de conocimientos teóricos, pero no lo suficientemente afianzados críticamente como para operar en un cambio de paradigma.

Entre las razones que se podría argumentar es la falta de acompañamiento pedagógico o sea, de proceso de seguimiento de los tutores en el desempeño del nuevo rol, para evaluar los cambios de un modelo a otro.

O sea, asumir las tutorías desde una perspectiva comunicacional de interacción, de animador de las comunidades de aprendizaje, un intelectual que acompaña, orienta, propone, interviene, sugiere y encamina el proceso formativo de sus estudiantes; articulando distintas dimensiones: comunicativa, pedagógicas, tecnológicas y administrativas de la Educación a Distancia.

En este sentido, poner en relación los soportes concretos de la carrera a distancia: los sistemas de evaluación, los recursos bibliográficos, la calendarización de las actividades, etc. estableciendo las rutinas que los estudiantes deben incorporar. Es decir, actuar dinamizando las prácticas educativas y apoyando la gestión del aprendizaje.

La propuesta de la tutoría, tiene un presupuesto básico, que nadie aprende solo, y esto implica un fuerte compromiso comunicativo – relacional; en este sentido a través de las entrevistas, surge el papel pasivo en algunos casos de los tutores en cuanto a meros ejecutores de la letra escrita por parte de los docentes especialistas o sea de los docentes titulares; quienes presentan las guías de estudios, las actividades, la evaluación ya estandarizada, situación que restringe el protagonismo activo de comunicación y gestión del tutor, que pasa a desempeñar el rol de un mero “pasador”.

Vale la pena señalar que es sumamente valioso tener una clara conciencia de cuál es el modelo y las concepciones y supuestos con el cual operamos en las prácticas

que están en la base de los programas y que se manifiesta en los materiales, en las prácticas de aprendizajes, en las evaluaciones, en el modelo comunicativo, etc.

Por lo tanto, es posible a través de lo dicho, reconocer distintos modelos de tutorías. Los que se visualizan más predominantemente son el paradigma tradicional y el paradigma conductista, este último exige, por parte del tutor, el desarrollo de técnicas mecánicas en la realización de las tareas, que en este caso, es la que prescribe el docente titular, quien define explícitamente los contenidos, objetivos, presenta secuencialmente la información. En cambio, por parte del tutor, registra los resultados y los procesa de acuerdo a las claves de corrección sugeridas por el docente titular.

Esto da cuenta de una diversidad de problemas que permiten entender y delimitar algunos rasgos del contexto institucional, en donde se desarrollan las prácticas de los tutores.

Los sucesivos enunciados son formulados en términos de reclamos hacia la institución, sin hacer referencia a iniciativas y acciones surgidas desde las cátedras para revertirlas. Estas tensiones, remiten tanto a cuestiones contextuales referidas a manifestaciones sobre la plataforma, educación y comunicación, como también a la estructura y dinámica institucional, a sus políticas y su organización en las dimensiones académicas, pedagógicas y tecnológicas.

En las entrevistas, se señala que no se hicieron referencias a propuestas para abordar las líneas o ejes de discusión sobre epistemes o conocimiento en relación a lógicas que posibilitarían la superación de los problemas planteados. Así mismo, no aparecen referencias a los contextos en los que se da esta falta de problematización y conceptualización, ni la responsabilidad de los docentes en relación a la gestión pedagógica e institucional de estos problemas.

Se entiende que el poder asumir estas particularidades permitiría resolver las distintas dimensiones involucradas. Por ejemplo, en la dimensión tecnológica que implica una tutoría en el uso y orientación de estos recursos, estimulando la realización de actividades por parte de la institución de reconocimiento del entorno, en interfaz de la plataforma a fin de superar la barrera tecnológica que se plantean en el día a día del trabajo con los alumnos. Al decir del **Tutor B** quien expresa las

dificultades que tienen para operar con la nueva plataforma, sin haber recibido una instrumentación básica para operar con la misma.

En la dimensión pedagógica, es notoria la ausencia institucional en cuanto a la motivación y el seguimiento del estudio en la discusión y debates de tópicos semánticos o metodológicos del módulo, apoyar el uso de materiales educativos elaborado por los propios tutores, impulsar la consolidación y transferencia de conocimientos, facilitar la construcción cooperativa, impulsar la reflexión y elaboración personal de nuevos temas que apoyen a la comprensión de los contenidos, relacionar los materiales de instrucción con las situaciones y necesidades tanto individuales como colectiva de los usuarios y apoyarles en la aplicación y transferencia de los aprendizajes; a través del proceso de formación y seguimiento continuos.

Otro tópico posible de abordar tiene que ver con la relación con las **asesorías**, con las cuales es fundamental mantener una comunicación fluida, tanto vertical como horizontal, esto es, entre la coordinación, el asesor metodológico, el asesor a distancia, el docente especialista en contenido y el docente guía, propiciando la organización del trabajo, los tiempos de dedicación de la tarea con alumnos y de formación, cuestión particularmente notoria en las entrevistas.

En lo que respecta a la **dimensión administrativa**, respetar el calendario de actividades, y coordinar aspectos administrativos y académicos del programa formativo proporcionando información básica y de encuentro entre docentes guías y especialista de contenidos, promoviendo también, por parte de la institución, la realización de las actividades y la evaluación. No se registran encuentros entre docente guías y especialista en contenidos; salvo en esporádicos casos en que alguna cátedra lo hace por propia iniciativa. O sea, no está sistematizado como una rutina de trabajo.

11. CONCLUSIONES

La información emergente del análisis documental y las entrevistas permite elaborar conclusiones provisorias sobre las temáticas de los supuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes del primer año de la carrera a distancia en Licenciatura en Enfermería. Ello posibilitó indagar la complejidad, diversidad conflictiva, contradicciones y reconocer a partir de ellas, las pautas que se repiten en los distintos ámbitos y momentos de la acción docente, desde la génesis del Currículo a la construcción de los materiales y mediación de los tutores.

La exposición de las conclusiones provisorias sigue el orden desarrollado en todo el trabajo. La primera parte refiere al currículo de la Licenciatura en Enfermería y los programas de las asignaturas para identificar qué procesos de formación se privilegian, o sea, “el qué” y “el cómo” organizan los docentes los programas propuestos. En segunda instancia, a través de las entrevistas en profundidad para ver de qué modo los docentes responsables definen proactivamente el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en el campus virtual.

Luego se desarrollan las conclusiones referidas a las prácticas de enseñanza a distancia desde los supuestos epistemológicos y pedagógicos, se toma como material los análisis de las entrevistas en profundidad sobre las mediaciones que realizan los docentes guías en los distintos momentos de sus intervenciones pedagógicas.

Estas conclusiones, provisorias, sintetizan la información presentada en los informes parciales referidos a cada uno de los ítems antes detallados.

Con el objeto, de cara al futuro de trabajar sobre los hallazgos encontrados y, a partir de allí, poder brindar un aporte constructivo en estas prácticas o bien profundizar a través de las preguntas que surjan en una nueva investigación.

Currículo de la Licenciatura en Enfermería a Distancia

El campo curricular constituye un contexto relevante para el análisis de las prácticas docentes. Su estudio, desde una perspectiva macro, posibilitó un encuadre del análisis de las prácticas docentes permitiendo al decir de Susana Barcos (1985) “...un movimiento de aproximaciones globales y sucesivas que con diferentes grados, permita captar la multidimensionalidad compleja de los procesos educativos”.

El análisis del Currículum de la Licenciatura en Enfermería a distancia revela tensiones y conflictos entre concepciones opuestas en los ámbitos filosófico, epistemológico y pedagógico.

Tales tensiones y conflictos se manifiestan en el proceso de génesis del Currículum, dado que se ha incorporado la modalidad a distancia dentro de una cultura con marcos diferenciados, o modelos diferenciados de implementación, en la orientación a seguir. Por un lado como nivel de aspiración se tiene como deseable el modelo alternativo en lo curricular, pedagógico y epistemológico; lo que se traduce en su estructura curricular. Cabe acotar que la carrera es absolutamente a distancia y la misma está mediada a través de docentes guía (pero en las prácticas se lo menciona como docentes tutores), lo que da cuenta de un no acuerdo intersubjetivo entre los miembros o equipos docentes que implementan el desarrollo curricular de la carrera. Ésta es una de las caras más visibles que aparecen, como contradicción entre lo que prescribe el Plan de Estudio y lo que se visualiza a través del intercambio con los docentes en las prácticas.

Podemos señalar similitudes entre la Carrera a distancia (modelo alternativo) con la Carrera Presencial (modelo tradicional), que está sesgada, como se dijo por un modelo de corte tradicional, impregnando la carrera a Distancia, que pretende ser innovadora en sus prácticas. El modelo alternativo surge dentro de la cultura institucional como una necesidad de generar otra cultura en los procesos formativos más democratizadores tratando, de esta manera, de atender a poblaciones que no pueden acceder a la presencialidad por cuestiones laborales.

También, se puede apreciar que se presentan conflictos con la figura de los **docentes guías de campo**, son quien supervisa la práctica presencial de los alumnos en las sedes y subsedes correspondientes. De éste último no se puede dar información pues no se encuentra ningún docente designado para cumplir esa función, al decir de uno de los docentes especialista en contenido cuando se lo indago acerca del porqué de esta ausencia: *“Bueno, la forma en que está orientada es hacia la confianza que tenemos que tener al alumno con sus antecedentes como enfermero. Es decir, tenemos que confiar en su técnica que es la que ya trae. Y bueno, las preocupaciones son como realiza cada una de las técnicas. Y también si las puede transformar hacia lo que se pide en la cátedra que serían las técnicas avaladas por la Facultad”*. Por lo que vemos consideramos que no se puede dejar librado a la libertad una práctica tan compleja.

Por ello, se entiende que al no tener políticas claras en relación a los procesos pedagógicos que implican el seguimiento y monitoreo de la implementación del proceso formativo de la carrera, se generan tensiones y dejan interrogantes acerca del desarrollo de nuevas formas innovadoras, y que terminan poniendo el acento en una mera cuestión de orden administrativo en lo relativo al orden de cursada de cada uno de los módulos, tiempo de los mismos y formalidad de las evaluaciones absolutamente elaboradas por los docentes especialista y “aplicadas” con las claves de autocorrección por los docentes guías.

Asimismo, no se visualizan trabajos virtuales de encuentro de tutorías con los alumnos a través de foros que ayuden a reencauzar conceptos y estrategias en relación a los trabajos y a los contenidos trabajados, lo que hace pensar en una educación de un modelo tradicional y lineal. En el mismo sentido, el rol del docente guía es el de “aplicador” de lo realizado por el docente especialista en contenido, sin posibilidades de tener acuerdos o encuentros que permitan despejar dudas, aportar ideas, generar nuevas situaciones en función de la maduración del grupo que está supuestamente orientando.

Tampoco se pudo encontrar ningún trabajo hecho por el docente guía con aportes genuinos a dificultades encontradas.

En la estructuración de la carrera, se enfatiza la preeminencia de “contenidos disciplinares”, lo que da lugar a un plan académico rígido, que no permite al alumno disponer de alternativas en su formación en cuanto a la elección de la orientación profesional de su preferencia. O sea, una enseñanza centrada en el alumno y su formación.

El plan de estudios, desde el principio hacia el final, está estructurado por asignaturas aisladas, como un proceso acumulativo a pesar que en su estructuración es un Currículum modular, estructurado en función de áreas, pero que en sus prácticas funcionan por separados; lo que hace pensar en un Currículum de colección, con una concepción positivista, atomizadora del conocimiento. Esto se corresponde con la disposición del plan en una secuencia lineal de asignaturas hasta llegar a la titulación.

En consonancia con lo desarrollado hasta aquí, se puede decir que no se visualizan encuentros entre los docentes de una misma área que permitan el intercambio de sus respectivos objetos de estudio. Los docentes especialistas en contenido no tienen contacto con otros docentes del área.

En relación a las unidades curriculares o programas del primer año que comprende las siguientes Área Profesional y de las Ciencias Sociales y Humanas que se desglosan en asignaturas para la primera comprendería: Enfermería en Cuidados Críticos y Gestión de Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios y para la de Ciencias Sociales y Humanas : Metodología de la Investigación I y Epidemiología; se puede inferir la preeminencia de un modelo de corte tradicional con matices centrado en el adiestramiento técnico y en el “saber hacer”.

Se puede visualizar a través del análisis de las secuencias de contenidos, procesos técnicos de comportamiento y esquemas de adiestramiento, en detrimento de enfoques más holísticos, globales que consideren, tanto las habilidades cognitivas; como psicomotrices y afectivas lo que implica un trabajo en equipo y de comunicación en la aceptación de las diferencias.

Así mismo, en los programas analizados existe coherencia entre los objetivos de las asignaturas con los objetivos del plan de estudios, referidos a aspectos técnico – instrumentales y a las incumbencias correspondientes. También guardan consistencia

entre los contenidos propuestos y los contenidos mínimos establecidos en el Plan de Estudios.

También surge el carácter enciclopédico en los distintos programas en relación a los contenidos, lo que da cuenta, nuevamente, de programas de corte tradicional.

También se identifica otra tensión en relación a la extensión de los contenidos, ya que muchas veces no alcanza el tiempo para poder desarrollado en su completud, obviándose problemas sustantivos en relación a discusiones epistemológicas, o sea, a como se fue construyendo ese conocimiento en ese específico campo disciplinar .

En resumen, en el estudio del Curriculum de la carrera a distancia Licenciatura en Enfermería se manifiestan tensiones; por una parte entre un modelo tradicional y tecnocrático y la puja por un modelo alternativo de formación que no alcanza a cristalizarse en las prácticas.

Estas concepciones en conflicto se trasladan a las prácticas de enseñanza que operan como un espacio de transición en los que se desarrollan los procesos de conformación del rol profesional de enfermería.

Prácticas de enseñanza y discurso docente

En las prácticas de enseñanza on-line se manifiestan similares tensiones entre modelos y concepciones epistemológicas y pedagógicas que las referidas al plan de estudios en sus distintos niveles de concreción y contextualización.

A través de lo que prescribe el plan de estudio en relación a Medio y Materiales de Enseñanza y aprendizaje los contenidos deberían ser desarrollados en cada una de las cátedras de acuerdo a los supuestos que tienen cada uno de los docentes pero respetando la orientación de un modelo pedagógico constructivista y alternativo (que es lo que prescribe el plan de estudio) y realizado en forma interdisciplinaria para lo cual en el primer módulo se propone en el Plan de Estudio familiarizar al alumno con los distintos medios de la distancia y sus recursos (esto vale aclarar no es acreditable a la carrera).

Vale acotar que cada asignatura debería funcionar por área porque tiene una organización curricular modular, que incluye un corpus teórico y un corpus práctico. En donde se presenta a los alumnos los objetivos, el cronograma y sugerencia para el estudio. En el corpus teórico se encuentran los contenidos y materiales producido por los titulares de cátedras con su respectiva bibliografía complementaria de acceso on-line. El corpus práctico dispone de diferentes actividades a través de guías de trabajos, producciones escritas, actividades de campos. Lo que garantizaría en la gestión de cada uno de los módulos un proceso de enseñanza personalizado que propicia la comunicación y participación mediante el uso de la tecnología disponible.

Hasta acá lo que prescribe el Plan de Estudio y donde comienzan aparecer las primeras tensiones en donde no se puede dar lugar a estas prescripciones por la falta de apoyo de personal de docente tutores que están a cargo, es decir están a cargo formalmente recibiendo los trabajos y haciendo las devoluciones en forma ya previamente estipulada, pero no en función de un aprendizaje personalizado que implicaría un nivel de desarrollo y formación que implicaría de los docentes guías diferentes; entiendo que si los equipos interdisciplinario funcionaran, si los docentes guías tuvieran reuniones con sus respectivos docentes titulares de las asignaturas, sí la practica tuvieran personal que se hicieran cargo se podría hablar de armonía y no de tensiones, podríamos hablar de un proceso interactivo en el empleo de recursos didácticos que a partir del modelo guía de prácticos propuesto por el titular podría articular otros alternativos de acuerdo al grupo a su cargo, presentando situaciones problemáticas que en el desarrollo de esta investigación no la hemos podido encontrar.

También señalamos tensiones en relación al trabajo individual e independiente del alumno en sus tiempos libres en vez de hacerlo en sus lugares de trabajo, como sería la propuesta de articular docencia y trabajo; realizando un trabajo sistemático de articulación entre lugar formador y las prácticas profesionales para aquellos que son enfermeros en ejercicio.

Otras de las tensiones se manifiestan en la entrevistas, en donde los docentes manifestaron haber recibido poca formación en educación a distancia en lo que

respecta a lo pedagógico-didáctica *“se pensaba en los contenidos, en los objetivos, luego qué bibliografía se seleccionaba para esos objetivos y para cubrir esos contenidos se veía entonces la accesibilidad y qué tareas se ponían en práctica para lograr esos objetivos”*.

Se puede apreciar a partir de las entrevistas que en la mayoría de las prácticas educativas priman metodologías ligadas al control, desde una perspectiva técnica instrumental, donde la teoría es el punto de partida para su posterior *“aplicación a la práctica”*.

Tanto en los programas como en la entrevistas, se observa la relación teoría - práctica como traslación de los contenidos teóricos a situaciones de la práctica profesional. Es así que la práctica se circunscribe al *“saber hacer”* y como aplicación de las nociones impartidas en la teoría. Esta noción -fuertemente impregnada de una visión empirista de la *“práctica”*-, es solidaria con los procesos de aprendizaje como mera adaptación.

Esto es, consistente con un modelo técnico instrumental, en el cual la concepción de *“utilidad”* de los saberes sostiene la necesidad de armar *“instrumentalmente”* a los alumnos para accionar en la realidad a partir de la elaboración de materiales, sin conocer qué, para qué y cuándo se debe escribir en educación a distancia; al decir de los docentes entrevistado ... *“mi práctica docente se circunscribe más que nada a la creación del módulo, que es lo que se cuelga después para todos los alumnos”* ...; de aquí se infiere que en ese mecanismo se pensaba que a las clases del docente había que reemplazarlas con un material. Se puede mencionar que desde esta perspectiva se escribían los desarrollos de contenidos simplificados que en más de una oportunidad se volvían superficiales los conceptos o contenidos.

Por todo lo expresado, se entiende que sería deseable generar procesos críticos de reflexión acerca de la práctica de la modalidad a distancia y su implementación, generando espacios de formación y de seguimiento y evaluación de los distintos procesos involucrados en el desarrollo de la carrera, para a partir de allí reconsiderar el trayecto recorrido e iniciar los cambios necesarios si esto lo fueran para

allí sí tener una carrera de calidad, excelencia y transformadora del rol de enfermería en los contextos actuales.

Mediaciones que realizan los docentes guías sobre el material propuesto en los distintos momentos de sus intervenciones pedagógicas.

Así también en esta etapa revisar los supuestos o sea el sistema de creencias de todos los actores involucrados en concretar este proyecto, especialmente el de los docentes guías ya que se entiende que son los encargados de realizar las mediaciones con el contenido, acompañar el aprendizaje, contextualizar la enseñanza, adecuando las intervenciones didácticas y comunicacionales a las características singulares de los alumnos que atienden, a fin de facilitarles la comprensión.

Este proceso posibilitó reconocer las pautas que definen las mediaciones que realizan los docentes guías y los supuestos que rigen las prácticas pedagógicas que subyacen en las mismas.

En las descripciones realizadas por los actores se puede visualizar un entramado complejo y conflictivo. Uno de los conflictos tiene que ver con la posición que ocupa el docente guía en la estructura jerárquica en la cual debe abrirse paso la construcción de una identidad, que generalmente ocurre desde una posición excluida del lugar de la producción y reproducción del saber, desde un lugar de ejecución de saberes seleccionados y producidos por otros.

Y en este marco, reconocer el rol y funciones del docente y/o tutor y las distintas propuestas de actividades para reflexionar y apoyar los obstáculos o problemas encontrados favoreciendo nuevos procesos comprensivos; es decir, poder desempeñar el rol con un buen desempeño de orientación facilitando y construyendo de esta manera los distintos andamios de una buena enseñanza.

Haciendo un poco de historia las funciones estipuladas históricamente para el tutor del tipo “guía”, “orienta”, “apoya”, “acompaña”, tendrán sentido en cuanto queden referidas a la promoción de una comprensión genuina y profunda de los conocimientos; que ésto se pueda convertir en un compromiso, asumido tanto como

por el profesor especialista en contenido como el tutor en un sistema a distancia, bajo el convencimiento de que la interacción de los estudiantes con los materiales resulta, en todos los casos, insuficiente si no hay mediaciones y aportes de ambos y que esto se traduzca particularmente en la función tutorial y en los entornos formativos virtuales.

Por lo tanto, es posible a través de lo dicho, reconocer distintos modelos de tutorías; los que se visualizan más predominantemente son el paradigma tradicional y el paradigma conductista, este último exige, por parte del tutor, el desarrollo de técnicas mecánicas en la realización de las tareas, que en este caso, es la que prescribe el docente titular, quien define explícitamente los contenidos, objetivos, presenta secuencialmente la información y, por parte del tutor, registra los resultados y los procesa de acuerdo a las claves de corrección sugeridas por el docente titular.

Se considera desde esta investigación que las Tutorías tendrían que ser espacios inminentemente comunicacionales y de "mediaciones pedagógicas" que proporcionen herramientas que sean utilizadas bajo puntuales condiciones y desde cierta perspectiva. La modalidad a distancia consideraría alternativas de tipo constructivista, humanista, o sea, transformadoras; ésta sería la innovación de la modalidad; en la que se utilice variedad de recursos, especialmente, de las TIC y redes de comunicación, junto con la producción de materiales de estudio, poniendo énfasis en estrategias interactivas; en la cual se verían desde un rol más activo, protagónico del tutor en sus mediaciones.

Se considera a la educación a distancia, como una instancia **innovadora**, en la cual cobra especial relevancia el concepto de **mediación didáctica** en la relación profesor- alumno. Hablar de mediación, en esta modalidad, es aludir a uno de los pilares más genuinos de la enseñanza, en palabras de (Edelstein 2002:470) "...la enseñanza como **actividad intencional** pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula virtual".

También se señalan, en las entrevistas a través del discurso de los tutores la *"faltas de articulación, coordinación, en relación a la plataforma nueva, comunicación,*

integración horizontal y vertical, integración entre cátedras; entre otras". O sea, hábitos de funcionamiento en las prácticas cotidianas que se realiza con los sujetos de aprendizaje.

Para concluir la función tutorial en entornos formativos virtuales plantea desafíos nuevos para la práctica docente. Se reclama docentes que, además del dominio de la disciplina objeto de transmisión posea el dominio de competencias técnicas y apertura para atender a múltiples demandas, para poder trabajar en estos espacios formativos signados, aún más, por la incertidumbre y la complejidad.

12. REFLEXIÓN FINAL

El estudio de los supuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes de primer año de la carrera a distancia en Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud UNER, entre 2010 y 2014; me permitió recorrer un camino de dudas e incertidumbres dando la posibilidad de acceder a datos y valoraciones de los docentes, sus compromisos ideológicos, sus supuestos epistemológicos y sus acciones; o sea las prácticas pedagógicas a distancia que cotidianamente se viven como educadores.

Es de esperar que el conocimiento producido acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Enfermería a distancia de Facultad de Ciencias de la Salud, puedan contribuir a generar un proceso innovador en la acción docente y en la mediación, de la construcción de puentes en la educación a distancia a partir de modelos pedagógicos sustentados en los aportes de las tecnologías educativas.

Asimismo, que esto represente una modesta síntesis –siempre inconclusa-, para aquellos que estamos preocupados por producir cambios más que cierres en las instituciones en donde trabajamos, y que abra nuevos interrogantes, nuevas preguntas a esta larga construcción que significa trabajar en el campo de la educación a distancia.

13. BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. y. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- ARREDONDO, M. (1979). ArredonNotas para un modelo de docencia. *Revista Perfiles Educativos N° 3*.
- BACHELARD G. (1991). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- CANGUILHEM, G. (1966). *Lo Normal y lo Patológico*. Argentina: Siglo XXI editores.
- DA CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E. (2006). Innovación en el aula universitaria y saberes docentes: experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil. *X CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN COMPARADA. HEZKUNTZA KONPARATUAREN*. Donostia-San Sebastián.
- DAVINI, M. (1989). *Bases metodológicas para la educación permanente del personal de Salud*. Publicación Nro. 19. OPS/OMS.
- DAVINI, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. . México: Ed. Miño y Dávila Editores.
- DE ZUBIRÍA, J. (2007). *Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Meriño. p. 160. .
- DÍAZ BARRIGA, A. (1989). *Práctica docente y diseño curricular (un estudio exploratorio en la UAM - Xochimilco)*. México: UAM - UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1993). *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997). *Ensayos Sobre la Problemática Curricular*. México: Trillas. 5ª edición, XV reimpresión.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As.: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva Vol. 20, N°2* , 21-30.

- FELDMAN, D. (1994). *El currículum como proyecto formativo integrado*. Mimeo. En: *seminario-taller "El currículum universitario". Segundo encuentro*. Buenos Aires: Mimeo.
- FELDMAN, D. (2002). Nuevas Imágenes para la Práctica Educativa y El Currículum: Los Estudios sobre "El Pensamiento del Profesor. *Alternativas: Serie Espacio Pedagógico*. Vol.: 7. Núm.:29, 85-96.
- FERNÁNDEZ E, MIRELES M y AGUILAR R. (2010). La enseñanza a distancia y el rol del tutor virtual: una visión desde la Sociedad del Conocimiento." [artículo en línea]. *Revista Eticanet*. Año VII Número 9. ISSN: 1695-324X.
- FERRY, P. (2004). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas- Universidad de Buenos Aires.
- FIERRO C., BOTOUL B. Y ROSAS L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Argentina: Paidós.
- GARCÍA ARETIO, L. (20001). "La Educación a Distancia. De la Teoría a la Práctica" . En L. (. García Aretio, *Editor del BENED- Titular de la CUED, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* (pág. Página 27). Madrid, España: Ariel Ediciones.
- GIMENO SACRISTÁN J. y PÉREZ GÓMEZ A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ Maura, V. y. (1999). *"Psicología para educadores"*. La Habana: Editorial pueblo y educación. .
- GORODOKIN, I. (2005). La Formación Docente y su relación con la Epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: Nº 37/5.
- GRAELLS, P. M. (04 de 09 de 2015). *BASE DE DATOS. DEFINICIONES - MARCO CONCEPTUAL*. Obtenido de <https://www.uclm.es/profesorado/ricardo/DefinicionesNNTT.html>

- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. y PRIETO CASTILLO, D. (2002). *La Mediación Pedagógica: Apuntes Para Una Educación a Distancia Alternativa*. España: Xàtiva : L'Ullal.
- GUYOT, V. (1999). La enseñanza de las ciencias. *Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico. LAE Año IV, Nº17*, 15 a 32.
- GUYOT, V. (2004). Educación, cultura y subjetividad: Tendencias Epistemológicas y Teorías de las Subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas . *Revista Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico. Volumen: Educación, cultura y subjetividad. LAE, Año IX, Nº 35/36*, 21 a 32.
- HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 2 vols.
- HRASTE Margarita BERGOMAS Gabriela RODRIGUEZ Maria L BOLLI Elsa SOSA MONTENEGRO Cristina. (2004). *“UNA MODALIDAD ALTERNATIVA PARA PROFESIONALIZAR AL PERSONAL DE ENFERMERIA EN SERVICIO: El Caso de La carrera de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería de La Facultad de. Entre Ríos Concepción del Uruguay: Proyecto N° 10032-2*.
- HRASTE Margarita y RODRIGUEZ María Laura. (2008). *“Las mediaciones pedagógico-comunicacionales de las prácticas en una propuesta de Enfermería a distancia”*. Entre Ríos - Concepción del Uruguay: PID UNER Nº 1003.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KORINFELD, D, LEVY; D. Y RASCOVAN S. (2008). Tutorías. ¿Acompañamiento o tutelaje? Aportes teórico práctico para la tarea con alumnos y grupos escolares. *Revista Espacio de formación e intercambio en Salud y Educación*.
- KUHN, T. S. ((1971) [1962]). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- LEITE, D. (1997). Inovação na Universidade: rupturas paradigmáticas e pesquisa em parceria. *II Seminario La Universidad como Objeto de Investigación*. Buenos Aires.
- LEY NACIONAL de Ejercicio de la Enfermería. (s.f.). *NC 24004, Artículo 23, inciso b*.
- LITWIN E. (1993). La educación a distancia: una perspectiva crítica. *Educación Vol. II N 3*.

- LITWIN E. (1995). La Educación a Distancia: una modalidad en desarrollo. *Revista del Programa La UBA N° 3 y 4*.
- LITWIN E. (2000). *La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN E. (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza*. Bs.As.: Amorrortu.
- LITWIN, E. (. (1995). *Tecnología educativa: historia, políticas y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ-VARGAS, B. I.-T. (13 de Mayo-Agosto de 2010). *Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva Educación y Educadores* . Recuperado el 15 de Abril de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998007> ISSN 0123-1294
- LORES ARNAIZ, M. d. (1986). *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Belgrano.
- LUCARELLI, E. (1996). *La programación curricular en el aula, un desafío para el docente*. Ed. Ars. .
- LUCARELLI, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL- UBA)*.
- MEDINA MELGAREJO, P. (1989). Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente. *Pedagógica, U.P.N., Vol. VI, N° 19, julio - septiembre de 1989, México*.
- MINISTERIO DE SALUD Y ACCIÓN SOCIAL DE LA NACIÓN ARGENTINA. (1991). Ley de Ejercicio de la Enfermería. Ley No. 24004. *Boletín Oficial*. Buenos Aires, Argentina.
- MORIN, E. (1983). *El Paradigma Perdido. Ensayo de Bioantropología*. Barcelona: Kairos.
- NASSIF, R. (1978). *"Pedagogía General"*. Buenos Aires: Kapelusz.

- NIETO H. y DE MAJO O. . (2012). *“Historia de la educación a Distancia en la Argentina (1940-2010)”* . Recuperado el 19 de 09 de 2015, de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/1874/2343>
- OPS/OMS. (s.f.). *“Desarrollo de Enfermería en Argentina 1985-1995. Análisis de situación y líneas de trabajo”*. Publicación N° 42.1995.
- PAGANO, C. (2007). *Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico.» [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4, n.º 2. UOC. .* Recuperado el 04 de 06 de 2016, de <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf> ISSN 1698-580X
- POZO, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- PRIETO CASTILLO, D. (1995). *Mediación pedagógica y nuevas tecnologías de la comunicación*. Bogotá, Colombia: Ed. ICFES.
- RODRÍGUEZ, M. T. (2002.). *“La integración docencia-asistencia en las prácticas docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNER” Tesis de Maestría en Salud Mental*. Facultad de Trabajo Social. .
- SACRISTÁN, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. 2ª edición.
- SACRISTÁN, J. y. (1995). *El curriculum. ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? en Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- TARDIF, M. (Junho de 2001). *“As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais*. Recuperado el 29 de 05 de 2016, de Seminário Avançado ministrado no Programa de Pós Graduação em Educação da Unisinos, mimeo: www.saece.org.ar/docs/congreso1/Lucarelli.doc
- TAYLOR, S. J. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

WATSON, M. T. (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: un contexto de surgimiento. *RUEDA. N° 6. UNMDP-Red Universitaria de Educación a Distancia* .

14. ANEXOS

Anexo I- Proyecto Curricular 2º CICLO DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA A DISTANCIA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Denominación del proyecto:

2º CICLO DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA A DISTANCIA

Nivel del título:

Título De Grado, "Licenciado En Enfermería"

Carácter del Proyecto:

Propuesta del segundo ciclo de la Licenciatura en Enfermería con modalidad A Distancia en formato virtual a través del campus UNER.

2008

I.- JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO. FUNDAMENTACIÓN DE LA CONVENIENCIA Y VIABILIDAD DE LA UTILIZACIÓN DE LA MODALIDAD A DISTANCIA

Las Instituciones formadoras existentes no alcanzan a aportar la cantidad de Licenciados en Enfermería que se requieren hoy para cubrir las necesidades de atención de los individuos, familias, instituciones y comunidades. Ello deviene en una altísima demanda de estos profesionales, cuyo déficit numérico afecta directamente la calidad de cuidados que se brindan, como así también la de todas las actividades asociadas. Al mismo tiempo, se destaca, que existe una creciente demanda por parte de los Enfermeros, de este ciclo con la modalidad A Distancia.

La situación actual es interpretada como inequitativa y discriminatoria pues no ofrece la oportunidad de obtener el grado académico necesario para la inserción laboral y profesional, entendiendo que el Licenciado en Enfermería es la/el profesional que ha finalizado un programa académico de la Universidad y está preparada/o para ofrecer una calificada atención de enfermería al individuo, familia y comunidad a lo largo del ciclo vital en todas las fases del proceso salud-enfermedad-atención, incluyendo cuidados más complejos en servicios especializados y para asumir funciones docentes, de administración y de investigación.

Es importante tener en cuenta que ofrecer el 2º ciclo de la Licenciatura con modalidad A Distancia tendrá como destinatarios a integrantes de un colectivo profesional, con inserción laboral inmediata desde el momento mismo de su graduación como Enfermero (al finalizar el 1º Ciclo de la Licenciatura). Una población compuesta por adultos trabajadores independientes, poseedores de particulares estrategias de aprendizaje, que desean y necesitan comprometerse nuevamente con el proceso académico.

En este contexto:

- Un número muy importante de Enfermeros podría integrar la matrícula del segundo ciclo de la Licenciatura en Enfermería. Éstos se hallan geográficamente dispersos, generalmente en áreas alejadas de centros educativos. Un ejemplo de ello es el caso de aquellos que se han graduado en la carrera Profesionalización de Auxiliares de Enfermería con modalidad A Distancia.

- El hallarse distanciados de los centros de estudio les requiere de un alto costo de movilidad, hecho que atenta contra la igualdad de oportunidades que debiera ofrecer el sistema educativo universitario.

- La enfermería es una profesión con horarios de trabajo atípicos (rotación en turnos de 8 ó 12 horas, durante las 24 horas, los 365 días del año); en la mayoría de los casos en situaciones de multiempleo (más de un puesto de trabajo rentado), lo que inhabilita a los potenciales alumnos a concurrir habitualmente a clases en horarios preestablecidos y en forma sincrónica a los centros de estudio.

- Los potenciales alumnos, como ya lo expresáramos en párrafos anteriores, son adultos, con familias a cargo, con estabilidad laboral como Enfermeros. Esta particular situación les impide optar por una carrera presencial por el importante lucro cesante que significaría abandonar sus actividades cotidianas.

En consecuencia, destacamos la necesidad de:

- Incrementar el número de Licenciados en Enfermería para el país y la región.

- Promover la modalidad A Distancia en la oferta curricular de la Facultad de Ciencias de la Salud.

-Estimular y promover la formación de grado en la carrera de Enfermería.

-Promover, dado los alcances del título, la incorporación de profesionales a la actividad docente en los distintos niveles y modalidades.

-Incrementar la formación permanente del Personal de Enfermería de los Servicios.

II. - FUNDAMENTOS DE LA MODALIDAD A DISTANCIA

Marco teórico:

La enseñanza A Distancia es una modalidad que permite introducir innovaciones metodológicas y flexibilizar el sistema educativo con los estándares de calidad requeridos; posiciona al alumno como protagonista de su aprendizaje, estimula el placer de pensar, lo responsabiliza con la libertad de elegir los medios para lograr este objetivo; asimismo, modifica esencialmente el papel del docente. Además, flexibiliza la institución educativa frente a los cambios que se generan en el contexto económico y social que la rodean, y favorece la integración de trabajo y estudio.

El gran desafío no se encuentra necesariamente en la metodología, sino en la capacidad de migrar desde el paradigma educativo tradicional hacia uno nuevo, adecuado a las nuevas formas de aprender, a las necesidades reales de los alumnos, a favorecer las habilidades naturales, a utilizar el conocimiento distribuido, a aprovechar las facilidades que ofrecen las TIC y a defender la igualdad de oportunidades. Facilitar las posibilidades de acceso, incluso como una forma de aproximar y estrechar las distancias, *conducirá hacia la obtención de una mayor equidad y ensanchará la oportunidad educativa para todos en todos los espacios.*

Lograr una formación de **calidad** no sólo implica tener en cuenta aspectos del contenido y de la metodología, es decir cambios programáticos, los cambios propuestos son, fundamentalmente, paradigmáticos, de modo que el estudiante pueda alcanzar su mayor potencial de acuerdo al desarrollo de sus particulares habilidades y desde su propio tiempo de aprendizaje.

Para asegurar el aprendizaje con el uso de las TIC hay que garantizar: **la individualización** -el énfasis está localizado en las necesidades del estudiante-; **la capacidad de adaptación** -los procesos deben posibilitar los cambios sobre la marcha para dar respuesta a las demandas específicas de los estudiantes-; y **la interactividad** -los estudiantes deben interrelacionarse e interactuar con los distintos recursos (profesores, compañeros, textos, etc.) a partir de sus niveles individuales de indagación.

Al utilizar los difundidos desarrollos tecnológicos para el soporte/transporte de la información (informática, correo electrónico, Internet, distribución satelital de información audiovisual), se produce un cambio sustancial en el proceso educativo. Ello favorece la manipulación individualizada de los aspectos simbólicos de la cultura y facilita el acceso al conocimiento distribuido.

Existe la creencia que un experto en contenidos, utilizando una buena plataforma informática puede desarrollar un curso A Distancia, y de hecho así se utilizan hoy las plataformas obteniendo resultados de dudosa calidad.

Nunca estará de más afirmar que un buen diseño requiere, necesariamente, del trabajo de un equipo interdisciplinario integrado por expertos disciplinares, expertos en medios, diseñadores pedagógicos, psicólogos educativos, técnicos, etc., formados especialmente en esta modalidad.

Por esta razón fundamentamos la mediación tecnológica de la Licenciatura alrededor del concepto de "entorno virtual de aprendizaje integrado" tomando como base la plataforma en uso de la UNER.

Tendremos entonces distintos espacios que componen el *entorno virtual de aprendizaje integrado*, como son el aula virtual, los archivos de material bibliográfico, sitios de consulta en la red, listas de interés entre pares y entre aprendices y docentes, espacios de consulta técnica, protocolos de evaluación, correo electrónico, consulta de información audiovisual bajo demanda, chat, foros, videoconferencia, simuladores interactivos, murales virtuales, etc. Todo ello configura un panorama suficientemente versátil y complejo donde se dan alternativas que permiten la comunicación sincrónica y/o diacrónica.

Este conjunto de posibilidades, presentes en nuestro diseño, posee una estructura organizadora sistémica, que permite accionar, no sólo sobre estos recursos, sino también, y fundamentalmente, intervenir en la relación entre cada uno de ellos, debido a su carácter integrador.

Antecedentes:

La Facultad de Ciencias de la Salud (como se relata en el espacio de la Memoria de la Reforma de la carrera Licenciatura en Enfermería del año 2004), desde 1983, planeó y desarrolló el **primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería**; posteriormente, en 1987, alcanza el grado académico creando el **segundo ciclo** de la misma, **ambos con modalidad presencial**.

En un segundo momento, la carrera de Enfermería, en una constante búsqueda en pos de revertir la demanda cualicuantitativa de la formación de Enfermeros universitarios, y sabedora de que los mismos constituyen un grupo de profesionales claves en el desarrollo de planes y programas en salud, justifica el planteamiento de estrategias curriculares y

metodológicas que permitan **preparar a los auxiliares de enfermería en el ámbito de la profesión**, de acuerdo con las políticas del gobierno nacional y de las instituciones formadoras, a fin de incrementar el recurso humano que sea capaz de asumir funciones de liderazgo, que actúe como agente de cambio y que participe de manera activa en la solución de la problemática social. En este contexto y como respuesta a las políticas sobre mejoramiento de la calidad de atención y de ampliación de la cobertura en la oferta de los servicios de salud, desde 1998 ofrece la carrera **Profesionalización de Auxiliares de Enfermería en la modalidad A Distancia**, y así facilita el acceso de éstos a la formación universitaria en el marco de un currículo flexible y creativo que les permita estudiar y, al mismo tiempo, continuar con sus actividades laborales y familiares.

En la actualidad, los Enfermeros egresados de ambas modalidades, nos demandan nuevos retos y desafíos, con los que nos sentimos comprometidos solidariamente. Se trata, en este caso, de la creación de un **segundo ciclo** de la Licenciatura en Enfermería, en la **modalidad A Distancia**.

III.- PLAN DE ESTUDIOS (Aprobado para modalidad presencial por Resolución Ministerial N° 1382 del 15 de noviembre de 2005)

a) Denominación de la carrera: **"Licenciatura en Enfermería"**

b) Carácter del Proyecto: **Propuesta del segundo ciclo de la Licenciatura en Enfermería con modalidad A Distancia en formato virtual a través del campus UNER.**

c) Características:

c. 1.- Nivel: Carrera de grado

c. 2.- Categoría del título a otorgar: Título de grado, "Licenciado en Enfermería"

c. 3.- Carácter permanente

c. 4.- Modalidad: A Distancia en formato virtual a través del campus UNER.

c. 5.- Condiciones de ingreso:

Las condiciones generales de ingreso son las establecidas por la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos para todos los ingresantes a cursar sus carreras.

La condición especial para ingresar a esta carrera es ser Enfermero.

Para todos aquellos egresados de Instituciones Terciarias relacionadas al área de Enfermería que soliciten equivalencias con la carrera Licenciatura en Enfermería, primer ciclo, y a los solos efectos de continuar los estudios correspondientes al segundo ciclo de la mencionada carrera, se aplicará la Resolución "CD" N° 364/08 y su Anexo Único. (ANEXO I)

d) Propósitos:

d. 1.- Propósito General:

Formar integralmente profesionales de enfermería, capaces de brindar al sujeto de atención, a la familia y a la comunidad, cuidados de enfermería de calidad, con bases científicas, éticas, metodológicas, humanísticos; con liderazgo académico en enfermería, y comprometidos con el desarrollo social y profesional.

d. 2.- Propósitos específicos de la modalidad A Distancia:

- Favorecer la inclusión de todos los graduados que se hallan habilitados para cursarla, y así responder a las necesidades sociales y del sector salud para elevar la calidad de atención a la población.

- Lograr una mayor equidad en el acceso a la educación universitaria de los Enfermeros, a fin de que puedan obtener el grado universitario.

d. 3.- Objetivos:

- Promover la aplicación de la metodología científica en el Proceso de Atención de Enfermería, en la satisfacción de las necesidades básicas de los sujetos, familia y comunidad.
- Promover el desarrollo de la profesión tendiente a mejorar la calidad de los servicios de enfermería.
- Propiciar una fuerte presencia de profesionales de enfermería en los equipos de salud.
- Ampliar los campos de actuación profesional al ámbito comunitario, educativo, de investigación y gestión.

e) Organización del plan de estudios:

La carrera Licenciatura en Enfermería cuenta con dos ciclos, aprobados para la modalidad presencial por Resolución Ministerial N° 1382 del 15 de noviembre de 2005.

e-1) Definición de ciclos:

- ✓ el primero de ellos, conforma el ciclo de pregrado de tres (3) años de duración. El alumno obtiene el título de ENFERMERO (título intermedio)
- ✓ el segundo de un año y medio ($1 \frac{1}{2}$) de duración. El alumno, previa presentación del Trabajo final, obtiene el título de LICENCIADO EN ENFERMERÍA.

e-2) Áreas: Profesional y de las Ciencias Sociales y Humanas

	ÁREA CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	ÁREA PROFESIONAL
1º año, 1er cuatrimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la Investigación I 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermería en Cuidados Críticos • Seminarios de Enfermería: <ul style="list-style-type: none"> 6. Enfermería en Urgencia y Trauma. 7. Enfermería en Cuidados Paliativos. 8. Enfermería en Adicciones. 9. Manejo de Tecnologías Aplicadas a la Salud. 10. Enfermería en Atención Domiciliaria.
1º año, 2do cuatrimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Epidemiología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios
2º año, 1er cuatrimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Informática Aplicada • Educación y Ciencias de la Salud • Metodología de la Investigación II 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas y Tendencias de la Enfermería
Trabajo Final sobre Enfermería		

f) Asignaturas:

1. Enfermería en Cuidados Críticos
2. Metodología de la Investigación I
3. Seminarios de Enfermería (De los cinco Seminarios de Enfermería correspondientes al primer año, primer cuatrimestre, serán de carácter obligatorio tres, siendo opcional su elección.)
 - 3.1.- Enfermería en Urgencia y Trauma.
 - 3.2.-Enfermería en Cuidados Paliativos.
 - 3.3.-Enfermería en Adicciones.
 - 3.4- Manejo de Tecnologías Aplicadas a la Salud.
 - 3.5.-Enfermería en Atención Domiciliaria.
4. Epidemiología.
5. Gestión de Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios
6. Informática Aplicada
7. Educación y Ciencias de la Salud
8. Metodología de la Investigación II
9. Perspectivas y Tendencias de la Enfermería
10. Trabajo Final sobre Enfermería

g) Contenidos Mínimos

1. Enfermería en Cuidados Críticos

Contenidos mínimos: Características de las Unidades de Cuidados Intensivos (adultos y pediátricos). Perfil epidemiológico. Proceso de Atención de Enfermería en el sujeto en estado crítico en las diferentes etapas de la vida. Valoración de las necesidades de oxigenación, nutrición, eliminación, movimiento, comunicación, aprendizaje y de seguridad. El significado de la hospitalización para el paciente crítico y su familia. Participación de la familia del paciente en el cuidado. Aspectos emocionales del paciente crítico. Farmacología, control y vigilancia. Registros de enfermería. Problemáticas de salud vinculada al equipo de salud que trabaja en Unidades de Cuidados Intensivos.

2. Metodología de la Investigación I

Contenidos mínimos: Aplicación del método científico como dispositivo generador de la producción de conocimientos, tecnología profesional y a la solución de problemas de Salud y de enfermería. Investigación en enfermería. Importancia, evolución histórica. Tendencias futuras de la investigación. Política de Enfermería en Argentina acerca de la investigación. La idea de ciencia en Enfermería. Fuentes de conocimiento humano. Características del enfoque científico. Propósitos de la Investigación científica. Paradigmas en investigación. El método científico. El proceso de la investigación.

3. Seminarios de Enfermería:

3.1.- Enfermería en urgencia y trauma.

3.2.- Enfermería en cuidados paliativos.

3.3.- Enfermería en Adicciones.

3.4.- Manejo de tecnologías aplicadas a la salud.

3.5.- Enfermería en Atención domiciliaria.

3.1.- Enfermería en urgencia y trauma

Contenidos Mínimos: Aspectos generales del cuidado del sujeto sometido a una situación de Urgencia. Estructura y organización de una Unidad de Urgencia. Actuación de enfermería, inmovilización, valoración, estabilización y traslado pre-hospitalario del paciente, en una situación de urgencia. Triage hospitalario. Aspectos ético-legales de la atención de urgencia. Organización, equipamiento y normas del box de reanimación intra hospitalario destinado a emergencias médicas o traumáticas del niño y adulto. Reanimación cardiopulmonar avanzada. Generalidades del paciente politraumatizado. Cuidado de enfermería del paciente con traumatismo torácico, traumatismo abdominal, traumatismo encéfalo craneano, con hemorragia y shock, en emergencias cardiovasculares.

3.2.- Seminario de Enfermería en cuidados paliativos

Contenidos mínimos: definición de enfermedad terminal. Definición y base de la aplicación del Proceso de Atención de Enfermería al sujeto terminal. Cuidados del sujeto terminal por enfermedad neoplásica. Organización de los cuidados paliativos. Alimentación y nutrición. Información y comunicación. Atención de la familia. Contención emocional-Atención de las necesidades espirituales. Los últimos días: atención del paciente en agonía. Duelo.

3.3.- Seminario de Enfermería en Adicciones

Contenidos mínimos: Introducción al estudio de las drogodependencias: Factores que intervienen en el consumo de drogas.

Conceptos básicos. Clasificación de las sustancias de abuso. Vías de administración. Mecanismos de acción. Prevención de las drogodependencias. Modelos teóricos de prevención: medico-sanitario, ético-jurídico, psico-social. Estrategias de prevención: Información, formación, habilidades sociales, reducción de daño. Modelos de intervención. Proceso de Atención de Enfermería en pacientes drogadependientes y su familia. Manejo de la intoxicación aguda. Educación sanitaria al paciente drogadependiente y su familia. Drogadependencias y VIH -SIDA

3.4.- Seminario de manejo de Tecnologías aplicadas a la salud.

Contenidos mínimos: Electrocardiografía. Electroencefalografía. Miografía. Cinecoronariografía. Cadiodesfibrilador. Monitores. Balones. stenes. Bomba extracorpórea. Ventiladores. Dosificadores de oxígeno. Espirómetro. Pulsosaturómetro. Ecografías. Eco dopler. Resonancia magnética. Fibroscopía. Laparoscopía. Rayos X. Radioscopía. Tomografías. Rayos láser. Bomba de cobalto. Dosímetros. Radio isótopos.

3.5.- Seminario de Enfermería en Atención domiciliaria

Contenidos mínimos: Proceso de Atención de Enfermería a paciente en cama con sus consecuentes complicaciones (úlceras, incontinencia, etc.) Cuidados del sujeto terminal por enfermedad neoplásica y otras patologías. Cuidado de sujetos con minusvalías físicas, amputación, ceguera, otras. Sujetos con minusvalías psíquicas, demencias. Sujeto con problemas crónicos en fase avanzada (poliartrrosis). Trastornos de la nutrición y la deglución (sondaje nasogástrico). Insuficiencia respiratoria crónica (oxigenoterapia). Alteraciones de la movilidad. Puerperio. Intervenciones quirúrgicas y cuidados post-hospitalarios. Problemas neurológicas (accidente vascular cerebral, esclerosis múltiple, otros). Ancianidad.

4. Gestión de Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios

Contenidos mínimos: Las organizaciones: tipos. Organizaciones vinculadas a la Salud. La administración. Teorías. Evolución de las teorías administrativas y gestión de los sistemas sanitarios. Modelos de organización vigentes en Enfermería. Liderazgo, conducción y comunicación en Enfermería. Roles y funciones en el equipo de Enfermería,. Resolución de problemas y de conflictos. Estimación de recursos en servicios de Atención primaria, Secundaria y Terciaria. Características de los Servicios de auto-cuidados, cuidados Intermedios y cuidados Intensivos.

5. Epidemiología

Contenidos mínimos: Cconcepto, definición, concepciones de la epidemiología en la historia, bases y usos. Aplicaciones de la Epidemiología. Métodos, medidas y escalas de medición. Indicadores epidemiológicos. Variables demográficas, sociales y relacionadas con el Estilo de Vida. Factores de riesgo y prioridades. Diagnóstico de necesidades de salud de la comunidad, análisis de situación de salud y vigilancia epidemiológica. Metodología epidemiológica y su aplicación a los procesos de cambio en los sistemas de atención de la salud.

6. Educación y Ciencias de la Salud

Contenidos mínimos: Universidad y Salud. Problematización de la práctica. El docente Universitario. Los procesos de enseñar y aprender en el aula y centros de salud, sus teorías. Currículo y programación. La programación didáctica. Estrategias de enseñanza. Evaluación: Análisis de concepciones y enfoques evaluativos.

7. Perspectivas y Tendencias de la Enfermería

Contenidos mínimos: Auto-concepto profesional. Socialización para el ejercicio profesional. Modelos y Teorías. Teorías de Enfermeros contemporáneos de América Latina. La teoría como base de la práctica. La enfermería profesional en el marco del sistema de servicios de salud. Responsabilidad. Liderazgo. Perspectivas futuras.

8. Informática Aplicada

Contenidos mínimos: Conceptos Básicos de Hardware y Software. Introducción al manejo de sistemas operativos. Sistema Operativo: Windows 95/98/XP. Procesador de texto; Word 97-2000-XP. Planilla de Cálculo: Excel 97-2000-XP. Internet. Precedentes, estado actual y perspectivas de la Informática aplicada a la salud. Aplicaciones a la salud de programas convencionales. Sistemas de registro e información en enfermería. Sistemas de información en Epidemiología y Salud Pública. Enseñanzas en enfermería y formación permanente asistidas a través de medios informáticos. Responsabilidad moral, civil y penal en relación con la información sanitaria y la salvaguardia de la confidencialidad.

9. Metodología de la Investigación II

Contenidos mínimos: Tipos de estudios científicos. Selección y formulación de problemas de investigación. Recorte del objeto. Conceptos de variables, indicadores. Formulación de objetivos. Hipótesis. Contextualización teórica del problema. Marco teórico. Tipos de diseños. Métodos de recolección y análisis de los datos. Redacción y presentación de trabajos científicos.

Trabajo Final sobre Enfermería

Para la obtención del título de Licenciado en enfermería, será requisito indispensable la aprobación de un trabajo relacionado con el contenido curricular de la carrera y deberá permitir al alumno poner en juego los conocimientos y habilidades adquiridos.

El Trabajo Final, es un trabajo de investigación que cumple con exigencias de metodología científica a objeto de conocer y dar solución y respuestas a un problema, planteando alternativas aplicables o proponiendo soluciones prácticas y/o teóricas. Tendrá como objetivo promover en el alumno la creatividad y el espíritu de investigación en concordancia con posibles campos de actividad profesional a partir de los conocimientos adquiridos durante la carrera.

Carga Horaria de cada una de las asignaturas según las actividades de aprendizaje previstas

Asignatura / Actividad (en horas)	HORAS TOTALES	TEORÍA				PRÁCTICA			DURACIÓN EN SEMANAS
		Presentación De La Materia	Contenidos	Organización Del Conocimiento	Exámenes	Resolución De Casos	Práctica Hospitalaria	Atención Tutorial	
Enfermería en Cuidados Críticos	120	3	20	28	3	8	30	28	9
Metodología de la Investigación I	80	2	14	18	2	6	20	18	6
Seminarios de Enfermería (3)	40x3 (120)	1x3 (3)	7x3 (21)	9x3 (27)	1x3 (3)	3x3 (9)	10x3 (30)	9x3 (27)	4 (se dictan juntos los 3)
Gestión de Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios	310	8	53	71	8	22	77	71	16
Epidemiología	70	2	12	16	2	5	17	16	7
Educación y Ciencias de la Salud	80	2	14	18	2	6	20	18	7
Perspectivas y tendencias de la Enfermería	60	1.5	10	14	1.5	4	15	14	4
Informática Aplicada	60	1.5	10	14	1.5	4	15	14	4
Metodología de la Investigación II	40	1	7	9	1	3	10	9	3
CARGA HORARIA TOTAL	940								

* Previo al inicio del cursado de la carrera los alumnos cursarán un Módulo de familiarización con los medios y recursos a utilizar en esta modalidad, de cursado obligatorio no acreditable.

h. Correlatividades

h.1 - Régimen de correlatividades:

	Para cursar	Se Debe Tener Regularizada	Se Debe Tener Aprobada
	Enfermería en Cuidados Críticos		
	Metodología de la Investigación I	1	
	Seminarios de Enfermería	2	1
	Gestión de Servicios de Enfermería hospitalarios y comunitarios	3	1-2
	Epidemiología	4	1-2-3
	Educación y Ciencias de la Salud	5	1-2-3-4
	Perspectivas y Tendencias de la Enfermería	6	1-2-3-4-5
	Informática Aplicada	7	1-2-3-4-5-6
	Metodología de la Investigación II	8	1-2-3-4-5-6-7
0	Trabajo Final sobre Enfermería		1-2-3-4-5-6-7-8-9

j. Perfil del Licenciado en Enfermería:

El Licenciado en enfermería es un profesional con conocimientos científicos y técnicos para dirigir, evaluar y brindar cuidados de enfermería al sujeto, familia y comunidad, integrando los procesos teóricos - prácticos de diferentes grados de complejidad y en los distintos niveles de atención.

Estará capacitado para:

- Proporcionar cuidados integrales y de calidad, relacionados con la promoción, prevención, recuperación de la salud y rehabilitación en todas las etapas del ciclo vital, incluyendo situaciones de emergencia y alta complejidad, respetando la individualidad y dignidad de los sujetos de atención.

- Organizar y administrar servicios de enfermería hospitalarios y comunitarios en los distintos niveles de complejidad, tomando decisiones de las áreas de su desempeño profesional, con base en su capacidad de observación, análisis reflexivo y juicio crítico.

- Planear y dirigir programas de formación y educación continua para el personal de enfermería y participar en otros programas de capacitación en temas de su competencia.

- Brindar asesoramiento institucional en temas relacionados a la disciplina y según las incumbencias profesionales establecidas en la Ley Nacional 24.004.

- Dirigir y participar en investigaciones tendientes al desarrollo profesional de la disciplina.

k. Alcances del título de licenciado en enfermería

- Planear, implementar, ejecutar, dirigir, supervisar y evaluar la atención de enfermería en la promoción, prevención, recuperación y rehabilitación de la salud.

- Brindar y asignar al personal a su cargo cuidados de enfermería a personas con problemas de salud de alta complejidad.
- Brindar cuidados de enfermería a pacientes críticos.
- Participar en la planificación, organización y ejecución de acciones de enfermería en situaciones de emergencia y catástrofes.
- Establecer normas de previsión y control de materiales y equipos para la atención de enfermería.
- Administrar servicios de enfermería en los diferentes niveles del sistema de servicios de salud utilizando criterios tendientes a garantizar una atención de enfermería personalizada y libre de riesgos.
- Elaborar las normas de funcionamiento de los servicios de enfermería en sus distintas modalidades de atención y auditar su cumplimiento.
- Planificar, implementar y evaluar programas en el área de su competencia conjuntamente con el equipo interdisciplinario de salud.
- Participar en la programación de actividades de educación sanitaria tendientes a mantener la salud el individuo, familia y comunidad.
- Planificar, organizar, coordinar, desarrollar y evaluar los programas educacionales de formación de enfermería en los distintos niveles y modalidades.
- Participar en la formación y actualización de otros profesionales de la salud en áreas de su competencia.
- Asesorar sobre los aspectos de su competencia en el área de la asistencia, docencia, administración e investigación de enfermería.
- Realizar y/o participar en investigaciones sobre temas de Enfermería y salud.

III. -ESTRUCTURA METODOLÓGICA

Para el programa de educación A Distancia del segundo ciclo de la carrera Licenciatura en Enfermería, se pondrá en marcha un modelo de gestión acorde a la nueva modalidad y tomando en consideración la estructura existente. Este modelo, en sus aspectos institucionales de organización y gobierno incluye las siguientes áreas: académica, administrativa y técnica; áreas que en el período de implementación contarán con el apoyo de un equipo especializado en la modalidad A Distancia.

El programa propuesto se desarrolla en etapas y es creciente en complejidad. Durante el proceso se capacita al nuevo personal incorporando a personas que muestren aptitudes y actitudes compatibles con el Programa. Se incorporan distintos cursos para la capacitación del personal, que se sumarán al programa de formación docente que desde el año 2004, se viene desarrollando en la Universidad, dinamizándose anualmente con nuevas propuestas. (ANEXO II)

En este tiempo (previo al trabajo con alumnos) se realiza un análisis de los recursos disponibles, así como de los materiales de cátedra, con el objetivo de su diseño para la nueva modalidad. Esto implica un trabajo en conjunto con los docentes responsables. Se comienza con las primeras asignaturas a dictarse y gradualmente se suman -en paralelo- el trabajo con las asignaturas subsiguientes. Además de lo vinculado estrictamente a los contenidos, se trabaja en la capacitación de los RRHH: académicos, tutoriales, técnicos y administrativos. Dado que el proyecto reviste un carácter sistémico, se definirá lo propio respecto del manejo del flujo de información y su relación entre componentes.

Área académica

Misión: Dirigir el proyecto y coordinar las acciones de interdisciplinariedad para garantizar el proceso de aprendizaje y diseño curricular como así también las acciones transversales que exige la nueva modalidad.

Funciones: seleccionar y diseñar los contenidos del Plan de Estudio vigente para el nuevo formato, sostener la vigilancia epistemológica, establecer y hacer cumplir las condiciones de ingreso de los alumnos, evaluar el proceso de aprendizaje en entornos virtuales, garantizar que el cuerpo docente adquiera las habilidades requeridas, efectuar el seguimiento del proceso de enseñanza A Distancia, crear apropiadas situaciones de evaluación final de los alumnos y acreditación para el título de grado.

Dicha área estará formada por distintos actores:

- a) Un Coordinador: dirige y coordina las acciones correspondientes al área. Establece los nexos con las restantes (administrativa, técnica y formación de personal)
- b) Especialista en contenidos: establece contenidos de cada asignatura, colabora en el diseño de los materiales, asiste a los Docentes guía del área que le compete.
- c) Docente guía: responsable de la tutoría de los alumnos.
- d) docentes guía de campo: supervisa la práctica presencial de los alumnos en las sedes y subsedes correspondientes.

e) Coordinador de Docentes guía: acompaña al Docente guía en el desempeño de su función, se asegura el cumplimiento del cronograma y hace las veces de nexo en el interior de esta área así como de las restantes.

Área administrativa

Misión: gestionar el Proyecto de acuerdo a las variables presentes en la modalidad A Distancia.

Funciones: inscribir alumnos on-line, actualizar listas y reportar al área académica acerca de los cambios administrativos de los alumnos -falta de documentación, problemas de correlatividades entre otros-. Velar por el cumplimiento de los convenios previstos. Mantener informado al Coordinador del Proyecto en relación a su área de competencia.

Dicha área estará formada por distintos actores: Secretario administrativo, Director administrativo, empleados administrativos.

Área técnica

Misión: administrar el proceso tecnológico requerido por la nueva modalidad de acuerdo a las necesidades de las restantes áreas.

Funciones: colaborar con los diseñadores pedagógicos en la implementación del sistema y adecuación y actualización permanente de la plataforma existente. Diseñar la comunicación visual. Administrar el sistema de casos. Resolver inquietudes que plantee el coordinador de tutores acerca de las dificultades tecnológicas de los alumnos que serán canalizadas a través de los tutores. Participar en la implementación informática del sistema administrativo y proceder a su mantenimiento. Asistencia y asesoramiento propio durante todo el proceso.

Dicha área estará formada por distintos actores:

a) Expertos en informática.-

b) Diseñadores en comunicación visual.-

Un **Equipo especializado en la modalidad A Distancia** (en acuerdo de cooperación para el funcionamiento) colaborará con los responsables del segundo ciclo de la carrera Licenciatura en enfermería, para adecuar el programa en vigencia a la modalidad a implementar. Intervención acotada que hará lo propio para la transferencia tecnológica que posibilite la autogestión del proyecto. Establecerá el encuadre de trabajo que posibilitará la creación y funcionamiento de las áreas mencionadas. Proveerá las herramientas y códigos para el flujo de la información entre los distintos actores (trabajo interdisciplinario). Asistirá a los expertos en contenidos en la creación de los nuevos materiales. Formará a los recursos humanos disponibles para el trabajo en la nueva modalidad. (ANEXO III)

SISTEMA TUTORIAL

Es importante diferenciar una Tutoría de una clase. La Tutoría es una alternativa que se brinda en la búsqueda de solución de problemas, es una oportunidad de intercambios para que el alumno logre optimizar y operativizar sus conocimientos. En ella no se desarrolla el tema teórico, sino que se colabora en la solución de las dificultades.

Estará compuesto por: Docentes guía on line y Docentes guía de campo, Coordinadores de Docente guía y Espacio de Docente guía en la plataforma.

El acercamiento del alumno a los contenidos disciplinares se logra a través del Docente guía on line mediado por tecnología por un lado, y a través del Docentes guía de campo en forma presencial en las sedes y subsedes por el otro. Ellos son quienes permanentemente se comunicarán con los alumnos y los acompañarán en su aprendizaje. El Docente guía es quien acompañará a los

participantes en la realización de diversas actividades individuales, de colaboración e intercambio con grupos de estudio constituidos o a constituirse y a quienes podrán recurrir en todo momento.

El alumno es siempre el protagonista. El Docente guía es un mediador entre el participante y el conocimiento; es un fuerte respaldo para el aprendizaje, en tanto le asegura al alumno la posibilidad de consulta en el momento que lo necesite. El alumno está presente a través de su producción, ésta permitirá a los docentes adecuar las actividades a la medida de cada uno en particular.

Con el objetivo de garantizar las prácticas de campo se celebran convenios con instituciones, se trata de las sedes y subsedes, donde operan los Docentes guía de campo institucionales en las actividades presenciales.

Cabe destacar que las actividades que propondrán los Docentes guías on line y de campo han sido previamente planificadas por los especialistas en contenidos (hoy Titulares de Cátedra), en consecuencia responderán a una secuencia didáctica en cuyo tratamiento habrá trabajado el grupo interdisciplinario.

Para el establecimiento del sistema tutorial se contará con los recursos humanos disponibles. De acuerdo a su formación de base participarán en asignaturas afines. De esta forma, un Docente guía podrá estar capacitado para acompañar al grupo de alumnos en una o más asignaturas.

Los Docentes guía y Docentes guía de campo permanentemente contarán con el apoyo de los **especialistas en contenidos** y del **coordinador de Docente guía**. Este último supervisará la tarea del grupo de Docentes guía y Docentes guía de campo a su cargo. Velará por el cumplimiento de la planificación (en tiempo y calidad); también será quien provee recursos para resolver las

necesidades de los mismos ya que en el desarrollo de cursos A Distancia son diversas y complejas.

Los Docentes guía y Docentes guía de campo contarán con un **espacio propio en la plataforma**, espacio de acceso restringido al área académica. Allí encontrarán lineamientos de trabajo, pautas para la evaluación de las actividades de los alumnos y demás ayudas para el desempeño de su tarea.

MEDIOS Y MATERIALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los contenidos son desarrollados por cada una de las cátedras, luego textualizados según un lenguaje acorde con los medios seleccionados. Se proyectan a partir de la adecuada estructuración propuesta por el grupo interdisciplinario de diseño siguiendo una organización modular.

Existe un primer módulo dedicado a familiarizar a los alumnos con medios y recursos a utilizar en esta modalidad; de cursado obligatorio, no acreditable.

Cada asignatura tiene una organización modular que incluye un **corpus teórico** y un **corpus práctico**. Los módulos presentan a los alumnos los objetivos, el cronograma y sugerencias para el estudio. En el **corpus teórico** se encontrará con los contenidos, materiales originales producidos por la cátedra y bibliografía complementaria de acceso on line. El **corpus práctico** dispone de actividades a realizar acordes con los contenidos, estas podrán ser: guías de trabajo, producciones escritas, actividades de campo, intervenciones en los foros y en casos interactivos.

La gestión de cada módulo garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. Propicia la comunicación dialógica y participativa (en sus dos

presentaciones: sincrónica y diacrónica) y la construcción de grupos de aprendizaje colaborativos mediante el uso de las tecnologías apropiadas.

Los módulos (con casos interactivos, bibliografía, guías etc) se encuentran a disposición del participante en un sector de la plataforma específico para alumnos. Allí puede optar por copiarlo (en su PC o en CD) ya que exige baja conectividad para los usuarios o trabajarlo on line.

El sistema de casos interactivos incluido en los módulos es un recurso didáctico que permite optimizar la capacitación y ejercitación de habilidades mediante el uso de sistemas de simulación.

Los Casos Interactivos son simulaciones de situaciones reales que permiten al participante ejercitarse mediante acciones similares a las de su ámbito de trabajo. Presentan situaciones-problema que requieren para su solución, no sólo la aplicación de conocimientos anteriores que el usuario necesita evocar, sino también la selección de los más adecuados.

Los alumnos trabajan en forma individual e independiente, en sus tiempos libres, en su computadora personal o en la de su lugar de trabajo. Las actividades realizadas en la resolución del Caso son enviadas, de una manera muy sencilla, a un Administrador de Casos, para su procesamiento.

Mediante ejercitaciones sistemáticas se obtiene suficiente información para una evaluación muy elaborada que permite no sólo obtener resultados finales sino también registrar el proceso de aprendizaje del alumno.

La información que provee este sistema al docente es la siguiente: cantidad de intentos, secuencia de resolución, puntajes parciales y finales.

El correo electrónico se utilizará en sus tres modalidades: Interno de la plataforma, Personal de los participantes y de uso Social.

Los Foros, aplicaciones que dan soporte a discusiones u opiniones en línea, se utilizarán las distintas modalidades: libre, asistido, calendario, clasificado, informativo, interrogativo, expresivo, guiado, de discusión, de consulta y de diálogo. En su selección se tendrá en cuenta la especificidad de los contenidos a trabajar.

Como sostén del trabajo modular un elaborado sistema de gestión pedagógico asegura el intercambio entre expertos de contenidos, tutores y alumnos en capacitación, como asimismo asegura la vigilancia epistemológica. De este modo se afianza y multiplica la motivación para el aprendizaje autónomo que asegura trascender la actitud pasiva y receptiva -actitud hacia el aprendizaje que no desarrollan otros modelos de educación no presencial- para poder intercambiar experiencias, construir nuevos saberes y desarrollar nuevas competencias.

EVALUACION

La evaluación de los alumnos, en primer lugar, se concibe como un medio para el aprendizaje con retroalimentación permanente. La evaluación del resto de los actores y de los procesos, como una herramienta fundamental en la formulación, ejecución y mejoramiento permanente del proyecto

Desde el inicio del curso comienza un proceso de seguimiento de los alumnos utilizando diferentes indicadores que aportan información para la evaluación final. En la **instancia A Distancia**, el alumno está presente a través de su producción (cantidad y calidad de intervenciones; cumplimiento de plazos y participación en los encuentros virtuales, foros y casos interactivos). En la **instancia presencial** estará en los trabajos de campo en sedes y subsedes, cuyas actividades prácticas a realizar corresponden a situaciones didácticas

congruentes con las realizadas A Distancia en consecuencia con la planificación prevista.

Por lo tanto la evaluación de los alumnos tendrá distintas modalidades (A Distancia y presencial) y considerará distintos indicadores (producciones escritas, resolución de problemáticas, análisis de textos, puesta en acto de los conocimientos en situaciones concretas, habilidades para el trabajo grupal, acceso a fuentes de información entre otros). Hablamos entonces de una evaluación de proceso que se integrará en la evaluación final. Recursos que adquirirán una forma específica de acuerdo a los contenidos de cada asignatura.

Los Docentes y Docentes guía on line y de campo serán quienes efectivizaran las instancias evaluativas y contarán con lineamientos adecuados para tal fin.

Esta modalidad de evaluación permite que el alumno pueda sentir que las situaciones elegidas, los objetos de aprendizaje, la secuencia de contenidos y las estrategias de seguimiento están a su alcance, "a su medida".

Para la acreditación del Título de grado se requerirá la aprobación de un Trabajo Final.

En lo relativo al sistema de evaluación del personal docente, la cualidad principal reside en la capacidad de vincular las distintas disciplinas, no solamente en lo que atañe a interdisciplinariedad sino al conocimiento que los docentes tienen de su disciplina y cómo esta está relacionada con todas las demás, cuál es la influencia de esa relación, qué proporción de ese conocimiento colabora con su formación de origen y porqué influye en el funcionamiento global de la licenciatura.

Por último los mecanismos de seguimiento del sistema permitirán establecer un plan de revisión y mejoras de los procesos en marcha como así

también la creación de nuevas alternativas que aporte el avance tecnológico en el ámbito educativo y en el modelo de gestión.

IV.-RECURSOS HUMANOS

a) PERSONAL DOCENTE:

Los equipos de cátedras están conformados por docentes titulares, asociados y adjuntos, ordinarios y auxiliares de docencia del segundo ciclo de la carrera Licenciatura en Enfermería modalidad presencial. Los que continúan su formación en la modalidad A Distancia.

b) PERSONAL ADMINISTRATIVO

Tanto la gestión académica como administrativa del Proyecto está centralizada y se apoya en la estructura existente en la sede central (Facultad de Ciencias de la Salud) según lo indican reglamentos y estatuto de la misma

c) PERSONAL TÉCNICO

Se utilizará la estructura de la Facultad que cuenta con una Secretaría de Informática, que se compone de un (1) Secretario (Ingeniero en sistemas); y cuatro (4) empleados: tres (3) Ingenieros en sistemas y un (1) Técnico superior en programación

V.- RECURSOS FÍSICOS

a) INFRAESTRUCTURA EDILICIA

La sede central se encuentra en la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNER, que tiene un Área de Educación A Distancia, con espacio físico y equipamiento específico, destinado a los proyectos que con esta modalidad se desarrollan. La planta física se halla en un edificio anexo a escasos 200 m del

edificio principal de la Facultad, se constituye en una casa con espacios individuales destinados a Gestión, Área académica, Área técnica, Área administrativa, Área medios y materiales de enseñanza y aprendizaje, sala de reuniones.

b) EQUIPAMIENTO:

El equipamiento de la carrera consiste en cinco (5) computadoras conectadas a Internet, impresoras láser y multifunción, retroproyectores, 2 cañones, telefax, e-mail.

Las PCs cuentan con procesadores Athlon 64 o superior, 512 MB de RAM o superior, discos de 80 GB o superior, grabadoras de DVD, placa para conexión inalámbrica a internet.

Se cuenta con un enlace dedicado a Internet con una velocidad de 2048 Kbps compartido con Rectorado el cual se incrementará a 3712 Kbps para fines del 2008.

Este enlace es Simétrico (misma velocidad de subida que de bajada), posee alta disponibilidad (99.9 % del tiempo esta funcionando) y conexión a Internet 2 (para compartir información con otras Universidades y Centros Educativos).

Se prevé para el enlace de 3712 Kbps una Red Privada entre las distintas Facultades de la UNER y la Sede de la Facultad de Ciencias de la Salud en Villaguay, brindando la misma una conexión directa sin utilizar Internet.

Está disponible para generar un espacio virtual el campus de la universidad, que corre sobre la plataforma Moodle, en el que la Facultad está desarrollando las páginas de las cátedras y espacios para actividades de

enseñanza virtual y como apoyo a la enseñanza presencial. En esta plataforma será posible alojar contenidos relacionados con esta carrera.

Además se proveerán los mecanismos y el equipamiento necesario para la instalación de los sistemas de gestión de alumnos, de tutores y administrativa, y el Sistema administrador de Casos Interactivos.

La Facultad ha rediseñado su página web, mediante la que se provee de información a toda la comunidad y a los docentes y alumnos. Desde el sitio web se puede acceder directamente al Sistema de Gestión de Alumnos Online (Guaraní 3W), a la Plataforma Virtual (Moodle) y están las instrucciones de acceso al Sistema de Gestión de Alumnos vía telefonía celular (Guaraní WAP).

Además se cuenta con la Biblioteca Virtual, a través de la que se puede acceder a innumerables recursos de información virtuales, entre ellos las publicaciones de la SeCyT.

Está disponible el equipamiento que la Universidad y el resto de las facultades poseen, a saber: un aula de informática, equipo de videoconferencia, la Biblioteca Central, la Biblioteca de la Facultad y el préstamo inter bibliotecario, pudiendo consultarse los catálogos a través de la página web.

c) BIBLIOTECA:

c.1. - La actual *Biblioteca de Ciencias de la Salud* surge de la fusión de la primera biblioteca institucional con la Biblioteca del Rectorado y la del Círculo Médico de Concepción del Uruguay. Las tres bibliotecas funcionaban en forma paralela, con personal propio a 3 cuerdas una de otra. Por ello, y en un intento de optimizar y racionalizar la administración de ese recurso, las autoridades de la Facultad, Rector de la Universidad y Presidente del Círculo Médico, decidieron la fusión operativa de dichas bibliotecas.

El local actual se haya ubicado es el subsuelo del edificio del Rectorado, sito en Eva Perón 24. La superficie total es de 80mt², con espacio disponible para consultas de 58mt². Sala de lectura, mesas y 22 butacas.

Entre los servicios que ofrece la Biblioteca citamos:

- Prestamos automatizados
 - Catálogo de consulta automatizado
 - Correo Electrónico
 - Sala de Informática
 - Sala de Lectura
 - Pagina Web propia
- (http://www.uner.edu.ar/09_biblioteca/pagina_biblio_salud/index.htm)
- Prestamos inter bibliotecarios
 - Obtención de Textos Complementarios
 - Servicio PALTEX (convenio OPS/OMS)

Fondo Bibliográfico:

- Cantidad total: 8434 libros

-Material en otros medios: CD Roms, Videos, relacionados con la temática Salud, ciencias sociales, salud y medio ambiente, publicaciones periódicas.

c.2.- Biblioteca Virtual: www.fcs.uner.edu.ar/libros/

VI - FINANCIACION:

Este proyecto es autofinanciable y se sostiene desde el punto de vista presupuestario, con los ingresos del propio producido de la Facultad, que se generará mediante la firma de convenios de colaboración mutua con distintas asociaciones profesionales, gremiales, provinciales, etc. con los que esta Facultad viene trabajando desde hace más de 10 años con la Carrera de

Profesionalización de Auxiliares de Enfermería, y otros que podrían sumarse en el futuro. En caso que el presupuesto no sea suficiente, la Facultad afectara otras partidas de su presupuesto disponible, de manera de garantizar el normal desarrollo académico del proyecto.

CUADRO N° 1- TOTALES

	AÑO 1	AÑO 2
Docencia	116.400	33.000
Movilidad docencia 10%	11.640	3.300
Coordinación Administrativa y técnica	54.000	27.000
Subtotales	182.040	63.300
Gastos Generales 20%	36.408	12.660
TOTALES	\$ 218.448	\$ 75.960

Costo mensual por alumno \$ 163,56

CUADRO N° 2:

Detalles por ítem El presupuesto esta calculado por 100 alumnos ingresantes y por una cohorte de 18 meses.

1- Los especialistas en contenido son los docentes titulares de cátedra.

2- Los Docentes guía on line se calculan uno por cada 25 alumnos y los Docentes guía de campo uno por cada 15 alumnos, en este caso solo para las materias: Enfermería en Cuidados Críticos, Gestión de Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios y Educación y Ciencias de la Salud.

3- Se presupuestan los expertos en distancia, como apoyo a los especialistas en contenido y al departamento de informática de la Facultad.

4- Los gastos de movilidad docente se presupuestan en esta cohorte como el 10% del gasto total en docencia.

5- Los gastos operativos y de material para el desarrollo de simuladores etc. Como el 20% del costo del proyecto.

Ítem 1 - Docencia Docentes: Los titulares de la Cátedras ya designados en la carrera presencial.

Docentes guía on line:

4 Tutores \$ 1200 X 12 meses \$ 48.000

4 tutores \$ 1200 X 6 meses \$ 24.000

Docentes guía de campo:

6 Tutores \$ 1200 x 7 meses \$ 50.400

En el segundo año no corresponde

Coordinador docente

1 Coordinador de Docentes guía \$ 1500 x 12 \$ 18.000

Coordinador de Docentes guía \$ 1500 x 6 \$ 9.000

Total año 1 \$ 116.400

Total año 2 \$ 33.000

Coordinación administrativa

Ídem coordinador docente

Expertos en contenidos

Equipo docente \$ 3000 x 12 \$ 36.000

\$ 3000 x 6 \$ 18.000



RESOLUCION "CD" N° 364/08

CONCEPCION DEL URUGUAY, 17 DE JUNIO DE 2008

VISTO, la necesidad de unificar criterios de equivalencias a otorgarse a los inscriptos procedentes de distintas instituciones de nivel terciario del área de Enfermería y,

CONSIDERANDO:

Que la Coordinación de la carrera Licenciatura en Enfermería ha interesado a la Secretaría Académica, en la inaplicabilidad de la Resolución “CD” N° 981/05, y en consecuencia no resuelve el problema de fondo.

Que la Secretaría Académica ha fundamentado una propuesta de modificación de la Resolución de marras, a fin de dar solución al problema.

Que las Comisiones de Enseñanza e Interpretación y Reglamentos se ha expedido favorablemente.

Que es atribución de este cuerpo resolver sobre el particular

Por ello:

EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Dejar sin efecto la Resolución “CD” N° 981/05.

ARTÍCULO 2°.- Dejar establecidas las “Equivalencias” que forman parte de la presente resolución como Anexo Único y que serán de aplicación para todos aquellos egresados de Instituciones Terciarias relacionadas al área de Enfermería que soliciten equivalencias con la carrera Licenciatura en Enfermería, primer ciclo, y a los solos efectos de continuar los estudios correspondientes al segundo ciclo de la mencionada carrera.

ARTICULO 3°.- Regístrese, elévese a la secretaría académica y a la dirección académica a sus efectos, publíquese y cumplido archívese.



RESOLUCION “CD” N° 364/08

//

ANEXO UNICO

FUNDAMENTOS DE ENFERMERIA I: Sistema Educativo argentino, la universidad (en el mundo, en Latinoamérica y en Entre Ríos), UNER (misión y funciones, gobierno). La enfermería en la historia (corrientes del pensamiento que dieron orientación a la disciplina). Objeto disciplinar de la enfermería (distintas orientaciones del cuidado).

FUNDAMENTOS II: Proceso de Atención de Enfermería -PAE- (su valor como instrumento metodológico y de sistematización de la práctica profesional)

ANTROPOLOGIA Y COMUNICACIÓN: objeto de estudio de la antropología, bidimensionalidad del hombre, comunicación humana y animal, modelos de atención, pluralismo médico, medicalización, auto cuidado.

PSICOLOGIA INSTITUCIONAL: Proceso institucional. Instituido e instituyente. Articulaciones y fracturas institucionales. Implicación y sobreimplicación. Distribuciones y movimientos de una institución.

LA MODALIDAD A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Antecedentes históricos generales

La Universidad Nacional de Entre Ríos posee una importante trayectoria de 15 años en esta modalidad de enseñanza que se materializó con la creación del Área de EAD en 1993, respondiendo a políticas con un claro sentido democratizador de la educación superior. La modalidad A Distancia es reconocida por nuestra Universidad desde comienzos de la década de los 90 siendo el Magíster en Metodología de investigación científica, el primer posgrado A Distancia ofrecido por una Universidad Nacional.

El Área de EAD ha acompañado las iniciativas de las Facultades y delineado, en espacios compartidos, las políticas académicas en la modalidad.

El Consejo Superior de la Universidad y las gestiones de gobierno definieron oportunamente como prioridades, el desarrollo de proyectos que tuvieran como propósito el de:

- atender las necesidades sociales de la región,
- profesionalizar las prácticas en aquellos campos socialmente relevantes;
- formar y capacitar el personal en servicio;
- dar respuestas a necesidades de poblaciones adultas y que trabajen,
- articular los niveles del sistema educativo.

La UNER valora la modalidad A Distancia en sus distintos formatos, especialmente para carreras cortas destinadas a la formación en servicio, carreras de posgrado, cursos para graduados, de extensión, abiertos a la comunidad, de articulación con el sistema educativo, etc. Formalmente se incorpora a la normativa referida a presentación de carreras a través del anexo IV de la Ordenanza N° 306 vigente.

Los criterios requeridos para la aprobación e implementación de proyectos A Distancia refieren a: excelencia de la propuesta pedagógica, relevancia social y coherencia con las políticas institucionales.

Creación del Campus Virtual de la UNER

Frente a los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento, esta Universidad incorporó una tecnología innovadora que sostiene el Campus Virtual UNER, a través del cual se ofrecen cursos totalmente virtuales y como complementación a la enseñanza presencial.

En el año 2000 el Área encaró un proyecto de creación de campus virtual que se tradujo en un documento conteniendo la justificación teórica y política de la propuesta, datos sobre el relevamiento de la plataforma tecnológica de la Universidad

y la factibilidad técnica de llevar adelante el proyecto. Asimismo se encaró la reformulación de la página web. Por razones presupuestarias el proyecto no tuvo avances significativos en ese momento.

La decisión de retomar el proyecto por parte de las autoridades que asumieron en el año 2002, se concretó en acuerdos con las unidades académicas, reconociendo la necesidad prioritaria de la formación docente en EAD y NTIC' s, como paso previo a la implementación del campus.

En el año 2005 la incorporación de la plataforma E-ducativa permitió inaugurar el campus virtual de la UNER, dando los primeros pasos en la virtualidad.

En este marco se desarrolló el programa de Formación docente en educación A Distancia y nuevas tecnologías y, al mismo tiempo, se brindó capacitación técnica y pedagógica en el uso de la plataforma tecnológica.

Por otra parte en el año 2007, la UNER decide incorporar una nueva plataforma, denominada Moodle, sobre la base de software libre a partir de una evaluación sobre sus potencialidades técnicas, pedagógicas y de costos.

Desde un punto de vista pedagógico Moodle brinda recursos innovadores para que el alumno construya sus conocimientos, como son los diarios, tareas, lecciones y otros que permiten crear/compartir sus conocimientos con otros como blog y wikis. Además de las herramientas de comunicación más conocidas como son los foros, chat y mensajería interna, permiten compartir material entre los usuarios como los archivos de imagen, de sonido como ser mp3, de video, contenido flash. Además da una autonomía mayor a los docentes para decidir y definir su espacio virtual con los recursos que considere necesarios sin tener que recurrir al webmaster para dar altas, bajas y perfilar el curso.

Desde el análisis tecnológico el software libre tiene una dinámica que se materializa en la actualización permanente y al mismo tiempo no establece un límite de proyectos en línea.

Por otra parte, la tendencia a la internacionalización de la Universidad en donde se pretende trabajar colaborativamente integrando redes de conocimiento, nos

desafía a trabajar en consonancia con otras universidades del mundo que han incorporado dicha plataforma.

Programa de Formación docente en educación A Distancia y nuevas tecnologías

Paralelamente a la creación de un campus virtual en la UNER, se viene desarrollando un programa de formación docente desde el año 2004, dinamizándose anualmente con nuevas propuestas.

Entre las problemáticas abordadas se señalan:

- Educación A Distancia y Nuevas Tecnologías. Marco Institucional
- Medios y Mediaciones.
- Nuevas Tecnologías en el marco de los procesos de globalización en la Sociedad del conocimiento.
- Impacto de las NTIC's en el desarrollo cognitivo, psicológico y social.
- La enseñanza, el aprendizaje y las instituciones en la educación A Distancia mediante el uso de nuevas tecnologías. Nuevos roles de docentes y alumnos.
- Campus Virtual en la UNER: análisis crítico sobre su incorporación a la enseñanza.
- Diseño de proyectos educativos A Distancia utilizando las nuevas tecnologías.
- Diseño, producción y evaluación de materiales multimedia.

En el año 2007, se destacan propuestas orientadas a la especificidad de la enseñanza virtual. Entre ellas mencionamos:

- Diseño de materiales educativos en la educación A Distancia, a cargo de Lic. *Ángeles Solectic*
- Tutorías virtuales, a cargo de Lic. *Federico Gobato*
- Presentaciones multimediales, a cargo de Prof. *Alejandra García Redín*

Las propuestas educativas actuales

Se agrupan en tres categorías:

a) **Propuestas que requieren un espacio virtual como apoyatura a clases presenciales de grado, de postgrado, cursos de extensión, articulación,** con un total de 56 cátedras y 799 usuarios habilitados en Moodle, mientras que se registran 97 cursos en E-ducativa con un total de 2497 usuarios en línea.

b) Carreras y cursos en formato virtual:

- "La comunicación académica: una introducción a la escritura de textos en inglés" / Área Educación Distancia- Rectorado. Responsables: Prof. María Corina Balbi, Raquel Lothringer y Diana Waigandt. Contacto: area_educacion_distancia@rect.uner.edu.ar

- Curso de Capacitación A Distancia "La Miel: calidad en la producción" **Facultad de Bromatología (UNER)**. Responsables del Proyecto: Área A Distancia Prof. María Celia Cortiñas Coordinación: Lic. Selva Lezcano y Lic. Ana Dall' Oglio. Destinatarios: Productores apícolas o personas que deseen iniciarse en la actividad. Cobertura: Nacional. Acreditación: se acredita con una Evaluación integradora Final presencial. Contacto: slezcano@fb.uner.edu.ar

- Curso de sexualidad humana. Coordinadora del

- Curso: Ema Shuler. Contacto: schuler@fcs.uner.edu.ar

c) **Carreras y cursos A Distancia con anclaje en soporte impreso, espacios tutoriales presenciales e intercambios electrónicos (en proceso de transformación progresiva hacia una propuesta virtual)**

Facultad de Ciencias de la Salud (UNER)

Carrera de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería

Destinatarios: Auxiliares de Enfermería en servicio

Responsables del Proyecto: Coordinadora: Lic. Estela del Real

Descripción: Carrera A Distancia que tiene como propósito profesionalizar la práctica de Enfermería. El Plan de estudios de la Carrera forma parte de una currícula integrada y está estructurado por una materia Introdutoria a la Universidad y 9 materias curriculares que se cursan en forma secuencial.

Requisitos para la inscripción: Título Secundario. Ser Auxiliar de Enfermería con certificación otorgada por Instituciones reconocidas. Contar al menos con tres años de desempeño en instituciones de salud públicas o privadas.

Estrategias: la modalidad consiste en material impreso compuesto por guías de estudio de cada asignatura; instancias presenciales del titular de la Cátedra al inicio del desarrollo del dictado con asesoramiento permanente a través del correo electrónico; sistema tutorial a cargo de Licenciados en Enfermería seleccionados por la Universidad, que se reúnen con una frecuencia semanal; evaluación A Distancia y evaluación presencial a cargo de los integrantes de la Cátedra, en la subsedes, para acreditar cada asignatura.

Duración: 2 años y medio

Cobertura: nacional

Acreditación-certificación: Título de Enfermero otorgado por la Universidad

Contacto: profesio@fcs.uner.edu.ar, unapeer@hotmail.com

Facultad de Bromatología (UNER)

Tecnicatura en Control Bromatológico

Período Lectivo: 2005-2006

Tipo de proyecto /programa: carrera Corta A Distancia: Tecnicatura en Control Bromatológico

Responsables: Coordinadora del Área de Educación A Distancia: Prof. María Celia CORTIÑAS. Coordinadora General de la Carrera: Licenciada María Griselda CHICHIZOLA.

Descripción: tiene como propósitos capacitar en inspección de alimentos a quienes cumplen tareas de control bromatológico o que aspiren a ejercerlas, tanto en

organismos gubernamentales como en empresas privadas. Se orienta hacia una formación general sobre la cadena alimentaria, de la producción y elaboración de los alimentos, el marco legal vigente como así también la influencia de los alimentos en la vida económica y social del país y su incidencia en la salud de la población, con enfoque preventivo-educativo.

Estrategias tutoriales: los tutores son los responsables de orientar al alumno en el aprendizaje; ofician de nexo entre los docentes y el alumno, evitando el estudio aislado y acompañando en el aprendizaje de los contenidos tanto en lo metodológico como en lo conceptual. En lo socio-afectivo el tutor cumple un rol fundamental, ya que de manera personalizada favorece la participación y fomenta la motivación. La tutoría se realiza personalmente, por vía telefónica o por Internet.

Fecha de inicio: Inscripción 6ta. Promoción: a partir del 15 de noviembre de 2004 y hasta 31 de marzo de 2005.

Duración: 2 años

Acreditación-certificación: otorga título de Técnico en Control Bromatológico con reconocimiento oficial y validez nacional, de acuerdo a lo establecido por Resolución del MECIyTN° 104/02.

Dirección: en la Web: www.bromatologia.edu.ar; e-mail de contacto: tcb@fb.uner.edu.ar

Curso de formación docente "Orientación para el estudio y el trabajo".
Coordinadora general: Lic. Graciela del Valle AHUMADA, Dpto de Orientación Vocacional, ahumadag@rect.uner.edu.ar

Estrategias para producir atractivas y significativas presentaciones multimediales / Prof. Alejandra García Redín. Área Educación Distancia y Programa de Formación Docente- Rectorado

Docencia y tutorías en entornos virtuales / Lic. Federico Gobato. Área Educación Distancia y Programa de Formación Docente- Rectorado

El Área de Educación A Distancia

Principales actividades académicas:

1) Asesoramiento a las Facultades en temas de educación A Distancia, gestión de proyectos ante la Dirección de Gestión Universitaria y aportes desde el diseño gráfico, para promover actividades que introduzcan el uso de las TIC's en la enseñanza. Acorde a esta línea se están implementando cronogramas de visitas a las distintas facultades de la UNER.

2) Participación en redes interuniversitarias.

La UNER, a través del Área de Educación A Distancia, participa en las siguientes redes interuniversitarias:

a. Asociación de Universidades Latinoamericanas. Campus Virtual Latinoamericano. AULA CAVILA.

Se trata de un espacio académico ampliado de cooperación, solidaridad e integración entre universidades públicas de Iberoamérica que participan de un Campus Virtual compartido.

b. Participación en dos proyectos de Fortalecimiento de redes universitarias- Programa del Ministerio de Educación para la Promoción de la Universidad Argentina:

- "Certificado de Español y Portugués para el intercambio, conjuntamente con la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Federal de Rio Grande do Sul.

- Diseño de un posgrado cooperativo en desarrollo local sustentable en entornos virtuales, con la Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Extremadura (España) y Universidad de Santa María (Brasil)

d. Red Universitaria de Educación A Distancia / Argentina - RUEDA- Organización universitaria del Consejo Interuniversitario Nacional, que nuclea a las universidades públicas argentinas alrededor de la Educación A Distancia.

El **equipo técnico** está conformado por:

Coordinadora del Área: Prof. María Margarita Hraste

Colaboradora en Comunicación Social: Lic. Maria Laura Rodríguez

Diseñadora Gráfica: Guadalupe Moreira

Sistemas de información que tiene dependencia de Secretaría General, Área de Sistemas de información y comunicación, webmaster del Campus y a su vez el responsable de mantener la web de la UNER: Maximiliano Franco

Contacto: area_educacion_distancia@rect.uner.edu.ar

Tel.: 03442-421557

Dirección: Eva Perón 24, CP 3260, Concepción del Uruguay

Asignatura "A":



1) Fundamentación

Metodología de la Investigación I introduce al alumno en los conceptos básicos de acerca del conocimiento científico y la investigación enfermera promoviendo un acercamiento crítico y reflexivo a las distintos paradigma y perspectivas.

La investigación en Enfermería ha adquirido en el último tiempo, gran relevancia, generando una producción de trabajos que busca resolver los problemas de la práctica, teoría y educación en Enfermería.

Esta asignatura brinda la oportunidad de evaluar e identificar las investigaciones enfermeras precisando cuales son las particularidades de éstas y de las investigaciones de otras disciplinas del campo de la salud.

El Proceso de Atención de Enfermería es considerado en este contexto, como un método de bases científicas que nos permite organizar, interpretar y decidir acerca de las acciones de enfermería ante los problemas de la práctica asistencia, educativa y de gestión: evaluando en proceso en su integridad. La toma de decisiones requerida para la planificación de los cuidados se nos reclama también en el proceso investigativo y debe basarse en un profundo conocimiento de las alternativas de abordaje de los problemas.

El conocimiento de los distintos paradigmas favorecerá la adopción de perspectivas que abarquen la visión holística del Hombre y la realidad para la investigación en Enfermería.

La naturaleza práctica y humana de la ciencia Enfermería debe pregonar una visión reflexiva que rescate el valor del conocimiento de los enfermeros, (saberes, valores, intereses y expectativas) como el más relevante para su práctica y punto de partida para la investigación. Todo esto, son excluir el contexto de la realidad a estudiar.

Los conocimientos de la realidad social y de la problemática regional requieren un manejo de tecnologías de acceso a la información, desarrollo de la necesidad de formación permanente y la valoración del conocimiento como herramienta para favorecer el bienestar colectivo y la transformación social. Los enfermeros deben intensificar la lectura; distribución; utilización y producción de trabajos de Investigación de Enfermería.

El análisis de las distintas fuentes de información, a fin de acceder a los últimos conocimientos producidos en la Investigación Enfermera pretende favorecer el interés, participación y, en el futuro, la realización de estudios investigativos. Es importante también destacar que la actividad de investigación conlleva satisfacción personal, trabajo en equipo, crecimiento profesional de la Enfermería, especialización y profundización en temas concretos de la disciplina.

La meta más ambiciosa de la presente propuesta es contribuir a que los futuros Licenciados en Enfermería, sean actores consientes del sector salud, capaces de elaborar y analizar críticamente investigaciones de la disciplina, de tal manera que se concreten, la mejora de la salud y de la calidad de vida, la satisfacción de las necesidades y una práctica creativa y comprometida.

En palabras de Virginia Henderson “... *la imagen del personal de enfermería para el futuro parece requerir una combinación especial del viejo y cálido espíritu de Florence Nightingale con la nuevas habilidades profesionales. Quizás la lámpara como símbolo de la Enfermería pueda servir todavía a su propósito, si el personal puede lograr combinar la luz (habilidades profesionales) con la calidez que ésta irradia (respuesta personal de ayuda)*”

2) Estructura de la asignatura por unidades

Esta asignatura está compuesta por 4 unidades, cada una de ellas plantea un eje de problematización con sus respectivas guías de estudio, bibliografía, y actividades prácticas que permiten instancias de articulación de aspectos teóricos o conceptuales y aspectos de la práctica.

Fuentes de conocimiento

1

Contenidos



- Fuentes de conocimiento: Tradición, Autoridad, Experiencia, Razonamiento, Método Científico.
- El proceso de Atención de Enfermería (PAE) el método de la Ciencia Enfermera

Objetivos



- Identificar y reconocer las distintas fuentes de conocimiento.
- Comprender al conocimiento científico como imprescindible para el desarrollo de la investigación, la practica asistencial, educativa y de gestión de los enfermeros.

Bibliografía



HERNANDEZ SAMPIERI ROBERTO (1997) *Metodología de la Investigación: Introducción*. Mc Graw Hill Edición: segunda. México. [_\(Disponible en: http://www.4shared.com/get/70412402/bec0e1b1/Roberto_Hernandez_Sampieri -_Metodologia_de_la_investigacion.html\)](http://www.4shared.com/get/70412402/bec0e1b1/Roberto_Hernandez_Sampieri_-_Metodologia_de_la_investigacion.html)

SALVI, NORMA (2008). *Fuentes de Conocimiento. Apunte de Cátedra*. Facultad de Ciencias de la Salud (UNER) Carrera Lic. en Enfermería. Metodología I.

SOLIS FLORES, LAURA (2007) *El método científico y el método Enfermero*. Boletín 2007, artículo 21 (Disponible en: http://www.hospitalgeneral.salud.gob.mx/descargas/pdf/enfermeria/arti_21.pdf)

Bibliografía complementaria

HARRISON, LYNDA; RAY HERNÁNDEZ, ALISON; CIANELLI, ROSINA; RIVERA, MARÍA SOLEDAD Y URRUTIA, MILA (2005) *Competencias en Investigación para Diferentes Niveles de Formación de Enfermeras: Una Perspectiva Latinoamericana*. Revista Ciencia y enfermería. V. 11, Nº 1 Concepción. Chile. Versión On-line ISSN 0717-9553
(Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532005000100007&script=sci_arttext)

Método científico

2

Contenidos

- Método Científico. Características. Propósitos. Funciones. Aspectos Éticos.
- Aplicación en Problemas de Salud y Enfermería

Objetivos

- Identificar las características, propósitos y funciones del conocimiento científico.
- Considerar las limitaciones del método científico en la práctica investigativa enfermera
- Valorar la aplicación de metodología científica como contribución para el desarrollo de investigación

SABINO, CARLOS (1992) *El proceso de Investigación*. Ed. Lumen Bs. As. Capítulo 1. El conocimiento científico, Pág. 15-23

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.A.; DE SOUZA, MA.L.; DA CRUZ JUNIOR, J.B.; CAMARGO BUB, MA. B.; CUNHA NETO, L.B. (2008) *Investigación Cualitativa en Enfermería: Contexto y bases conceptuales*. Capítulo 6: Ética en la Investigación en Enfermería. OPS. UFCS. Brasil

VALLEJOS V., CARLOS A. (Comp.) *Aspectos Éticos de la Investigación Clínica para el Curso GIS III "Ética en Investigación"*.

Bibliografía Complementaria

Libro de Ponencias del X Encuentro Internacional de Investigación (Disponible en: www.isciii.es/htdocs/redes/investen/documentos/encuentroX.pdf)

 Investigación
en Enfermería**3**

- Investigación en Enfermería. Importancia. Evolución Histórica
- Políticas de Investigación en Enfermería: Internacionales CIE, Regionales CREM Nacionales FAE, Provinciales: Asoc. E.

Objetivos

- Reconocer la importancia de la investigación en Enfermería.
- Favorecer el desarrollo de investigación en Enfermería.
- Contribuir a la lectura crítica y reflexiva de Trabajos científicos enfermeros.
- Identificar las políticas y líneas propuestas por las organizaciones enfermeras.

Bibliografía

DE CARVALHO, VILMA (2003) *Acercas de las bases teóricas, filosóficas, epistemológicas de la investigación científica-el caso de la enfermería*. Rev. Latino-Am.Enfermage, vol. 11 N° 6 Riveirao Preto Nov/Dec- 2003 (Disponible en: http://www.scielo.br.scielo.php?pid=S0104-11692003000600016&script=sci_arttext&tIng=pt#NOTA1)

MALVÁREZ, SILVINA (2008) *Investigación Cualitativa en Enfermería: Contexto y bases conceptuales*. Capitulo 2: Reflexiones Sobre la Investigación en Enfermería. Contexto y perspectivas. OPS. UFSC. Washington.

CONSEJO INTERNACIONAL DE ENFERMERAS (1999). *Declaración de posición: Investigación en Enfermería. Revisada y reafirmada 2007*. (Disponible en: <http://www.icn.ch/psresearch99sp.htm>)

MALVÁREZ, SILVINA (2010) *Prioridades en Investigación para la Década 2010-2020*. Ponencia XII Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería. UFSC. Brasil.

NÁJERA, ROSA MARÍA; CASTRILLÓN AGUDELO, MARÍA CONSUELO *La Enfermería en América Latina. Situación actual, áreas críticas y lineamientos para un Plan de Desarrollo*. (Disponible en: http://www.aladefe.org/index_files/docs/articulos/la_enfermeria_en_america_latina.doc)

Bibliografía Complementaria:

SALVI, NORMA (2009) *Apuntes de cátedra donde se articulan y resaltan las posiciones de las instituciones internacionales, regionales, nacionales acerca de la investigación*

en enfermería. Presentación Power Point. Facultad de Ciencias de la Salud (UNER) Carrera Lic. en Enfermería. Metodología I.

MALVÁREZ, S., LÓPEZ, R. (2007) *“Directorio Libre de Revistas de Enfermería de América Latina. 2ª Edición. Enfermería_Global. nov. 2007*

¿COMO BUSCAR INFORMACIÓN? *Estrategias de búsqueda*
(Disponibles en: <http://www.unlz.edu.ar/biblioteca/tutores/tutor2b/dos.htm>
http://www.fisterra.com/recursos_web/no_explor/pubmed.asp)

Paradigmas de investigación

4

Contenidos



- Paradigmas de Investigación: Investigación Cualitativa. Investigación Cuantitativa.
- Paradigmas usados en Enfermería.
- El Proceso de Investigación: marco general de la Investigación

Objetivos



- Caracterizar y reconocer los distintos paradigmas de Investigación.
- Identificar los paradigmas y tipos de estudios más usados en Enfermería.
- Describir e identificar las distintas dimensiones del Proceso de Investigación.

Bibliografía



SALVI, NORMA (2010) *Paradigmas en investigación. Apunte de Cátedra. Facultad de Ciencias de la Salud (UNER) Carrera Lic. en Enfermería. Metodología I.*

TRIVIÑO V., ZAIDER / SANHUEZA A., OLIVIA (2005) *Paradigmas de Investigación en Enfermería*. Revista CIENCIA Y ENFERMERIA XI (1): 17-24, 2005. (Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v11n1/art03.pdf>)

VASQUEZ TRUISI, MARTHA LUCIA (2010) *Cuidar e investigar: desafíos metodológicos en enfermería y salud*. Ponencia XII Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería. Florianópolis. Brasil

SALVI, NORMA (2010) *Panorama general de la investigación*. Presentación Power Point. Apunte de Cátedra. Facultad de Ciencias de la Salud (UNER) Carrera Lic. en Enfermería. Metodología I.

Bibliografía Complementaria

PALUCCI MARZIALE, MARIA HELENA/ COSTA MENDES, ISABEL AMÉLIA
MALERBO, / MARIA BERNADETE (2004) *Desafíos en la divulgación del conocimiento científico de Enfermería producido en Brasil*. Index Enferm v.13 n.47 Granada. (Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962004000300018&script=sci_arttext&tlng=en)

CHALMERS, ALAN F. (1988) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI Editores. Argentina.

PERE MARQUÈS GRAELLS (1999) *El Conocimiento Científico: Ciencia y Tecnología 9 (última revisión: 20/08/03)* Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB. (Disponible en: www.peremarques.net/uabcienc.htm)

3) Acerca de los trabajos prácticos

Los trabajos prácticos intentan poner en cuestión los temas desarrollados a fin de que los alumnos analicen, reflexionen acerca de los mismos y desarrollen prácticas significativas. Estas últimas estarán centradas en la participación activa del alumno a través de los foros, análisis del material bibliográfico seleccionado, práctica de redacción de informes, producción de textos orientados a la construcción de trabajos científicos.

4) Duración de la asignatura

Se prevén para esta asignatura 6 semanas de cursada

5) Evaluación

La misma será de carácter sumativa. Cada actividad práctica será evaluada conceptualmente, en base a criterios de adecuación, claridad, capacidad de síntesis, manejo de bibliografía, coherencia y articulación global de las producciones.

6) Algunos lineamientos para la comunicación en el aula

Es conveniente rotular los archivos con tareas que envían para evaluación de la siguiente manera:

- Apellido, Inicial del nombre; U (unidad), número (todo en mayúscula, separando identificación personal de número de unidad por guión y sin espacio). TP (Trabajo Práctico), número del mismo.

- Martínez J_U1TP1
- Pérez M_U2TP3
- Suárez P_U4TP6

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA SALUD

CICLO LICENCIATURA EN ENFERMERÍA A DISTANCIA

PROGRAMA
Enfermería en Cuidados Críticos

Lic. Darío METE LIC. Carlos R. LABALTA

-2014-

1- INTRODUCCION

La asignatura *Enfermería en Cuidados Críticos* pertenece al área profesional del Ciclo Licenciatura en Enfermería A Distancia, conjugando y complejizando, en su ser y hacer, conocimientos aportados por asignaturas ya cursadas en la formación como Enfermera/o (pertenecientes a las áreas socio-humanística, biológica y profesional).

2- FUNDAMENTACION

Esta asignatura aborda, en el Plan de estudios del Ciclo Licenciatura en Enfermería A Distancia, el contexto de las Unidades de Cuidados Intensivos, en tanto características físico-estructurales de las mismas (para adultos y pediátricos); la implicancia de la hospitalización para el sujeto de cuidado crítico y su familia en ese ámbito; las problemáticas de salud vinculada al equipo de salud que trabaja en ellas; y esencialmente, el cuidado enfermero holístico, humano y ético al sujeto de cuidado y su familia, internados en una Unidad de Cuidados Intensivos.

En tal sentido, intenta promover en los alumnos, el análisis y la reflexión permanente, de las necesidades y/o problemas de los mismos, a efectos de proponer alternativas de solución ante la crisis que se presenta con relación a situaciones de alto riesgo; para de esa manera poder planificar, organizar, ejecutar y evaluar acciones de enfermería a Sujeto de cuidados de alto riesgo.

El concepto de “alto riesgo, individual y familiar” se análoga con la presencia de funciones vitales o necesidades básicas alteradas, de tal forma que pone en riesgo o pelagra su vida, con una familia que frente a tal situación de criticidad, altera las relaciones y dinámica familiar. El eje generador de la propuesta de la asignatura es un *cuidado personalizado al sujeto de cuidado en estado crítico y su familia*, no la mera aplicación de alta tecnología en Unidades de Cuidados Críticos, entendiendo, que el alto riesgo de muerte, o el alto riesgo de que ocurra un daño a su salud que involucre el riesgo de morir, amerita un cuidado enfermero de calidad, continuo y humanizado.

Perfil del Licenciado en Enfermería

El Licenciado en enfermería es un profesional con conocimientos científicos y técnicos para dirigir, evaluar y brindar cuidados de enfermería al sujeto, familia y comunidad, integrando

los procesos teóricos – prácticos de diferentes grados de complejidad y en los distintos niveles de atención.

Estará capacitado para:

- ◆ Proporcionar cuidados integrales y de calidad, relacionados con la promoción, prevención, recuperación de la salud y rehabilitación en todas las etapas del ciclo vital, incluyendo situaciones de emergencia y alta complejidad, respetando la individualidad y dignidad de los sujetos de atención.
- ◆ Organizar y administrar servicios de enfermería hospitalarios y comunitarios en los distintos niveles de complejidad, tomando decisiones de las áreas de su desempeño profesional, con base en su capacidad de observación, análisis reflexivo y juicio crítico.
- ◆ Planear y dirigir programas de formación y educación continua para el personal de enfermería y participar en otros programas de capacitación en temas de su competencia.
- ◆ Brindar asesoramiento institucional en temas relacionados a la disciplina y según las incumbencias profesionales establecidas en la Ley Nacional 24.004.

- ◆ Dirigir y participar en investigaciones tendientes al desarrollo profesional de la disciplina.

Alcances del título de Licenciado en Enfermería

- ◆ Planear, implementar, ejecutar, dirigir, supervisar y evaluar la atención de enfermería en la promoción, prevención, recuperación y rehabilitación de la salud.
- ◆ Brindar y asignar al personal a su cargo cuidados de enfermería a personas con problemas de salud de alta complejidad.
- ◆ Brindar cuidados de enfermería a sujeto de cuidados críticos.
- ◆ Participar en la planificación, organización y ejecución de acciones de enfermería en situaciones de emergencia y catástrofes.
- ◆ Establecer normas de previsión y control de materiales y equipos para la atención de enfermería.
- ◆ Administrar servicios de enfermería en los diferentes niveles del sistema de servicios de salud utilizando criterios tendientes a garantizar una atención de enfermería personalizada y libre de riesgos.

- ◆ Elaborar las normas de funcionamiento de los servicios de enfermería en sus distintas modalidades de atención y auditar su cumplimiento.
 - ◆ Planificar, implementar y evaluar programas en el área de su competencia conjuntamente con el equipo interdisciplinario de salud.
 - ◆ Participar en la programación de actividades de educación sanitaria tendientes a mantener la salud el individuo, familia y comunidad.
 - ◆ Planificar, organizar, coordinar, desarrollar y evaluar los programas educacionales de formación de enfermería en los distintos niveles y modalidades.
 - ◆ Participar en la formación y actualización de otros profesionales de la salud en áreas de su competencia.
 - ◆ Asesorar sobre los aspectos de su competencia en el área de la asistencia, docencia, administración e investigación de enfermería.
- Realizar y/o participar en investigaciones sobre temas de Enfermería y salud.

Contenidos mínimos de la asignatura: Características de las Unidades de Cuidados Intensivos (adultos y pediátricos). Perfil epidemiológico. Proceso de Atención de Enfermería en el sujeto en estado crítico en las diferentes etapas de la vida. Valoración de las necesidades de oxigenación, nutrición, eliminación, movimiento, comunicación, aprendizaje y de seguridad. El significado de la hospitalización para el sujeto de cuidado crítico y su familia. Participación de la familia del sujeto de cuidado en el cuidado. Aspectos emocionales del sujeto de cuidado crítico. Farmacología, control y vigilancia. Registros de enfermería. Problemáticas de salud vinculada al equipo de salud que trabaja en Unidades de Cuidados Intensivos.

3- PROPUESTA EDUCATIVA

3.1- CRITERIOS DE SELECCIÓN DE CONTENIDOS

- ◆ **Epidemiológicos:** afecciones de mayor incidencia y prevalencia que ponen en situación de grave crisis al hombre y su familia o comprometen su vida.

3.2- EJES PARA SU ORGANIZACIÓN

- ◆ **El ser humano:** como unidad bio-sico-social.
- ◆ **Proceso de Atención de Enfermería:** en la administración de cuidados al sujeto de cuidado y su familia.

- ◆ **Prevención:** atendiendo al cuidado como objeto de estudio de nuestra profesión y entendiéndolo como una relación interpersonal de ayuda a fin de satisfacer necesidades básicas, sustituyendo a la persona en su satisfacción en la medida que permanezca en estado de dependencia o de déficit de su auto cuidado; tendiendo a fortalecerlo para el logro de su independencia o auto cuidado de la salud; o apoyando a la familia para que intervenga en su cuidado.
- ◆ **Identidad profesional:** fortaleciendo la formación de un profesional crítico de su praxis; autogestionario en la búsqueda constante de actualización; capaz de tomar decisiones responsables y éticas en situaciones previstas o no.

3.3- OBJETIVOS

- ◆ Propiciar un espacio de reflexión sobre la propia práctica profesional, en el contexto de los cuidados de alto riesgo, direccionando la mirada hacia el sujeto de cuidado y familia y hacia el propio enfermero.
- ◆ Aplicar el Proceso de Atención de Enfermería en la atención holística al sujeto de cuidado y su familia, ante diversas situaciones críticas y de riesgo para su vida.
- ◆ Actuar seleccionando las alternativas más eficaces y eficientes, tanto para el sujeto de cuidado como para el enfermero, en situaciones previstas o no.
- ◆ Valorar el trabajo en equipo como la alternativa de elección en la prestación de un servicio de alta calidad en la atención continua, integral e intensiva al sujeto de cuidado de alto riesgo.
- ◆ Valorar la metodología científica, asumiendo una conducta ética, humana y responsable en cada pensar y hacer como Enfermero.

3.4- ARTICULACION TEORIA PRÁCTICA

Enfermería en Cuidados Críticos tiene como propósito fundamental mantener constante la **tensión teoría-práctica-teoría**, aplicando la **problematización**, la **reflexión**, para resolver el **pensar y el hacer** como enfermeros.

Algunas de las actividades que se proponen para ello son:

- ◆ Aplicación del **Proceso de Atención de Enfermería (PAE)**, como método de resolución de problemas.
- ◆ La **investigación** continua en la **realidad**, la **teoría** y la **integración en la práctica**, de cada una y todas las situaciones, previstas o no, donde actúe el enfermero.

◆ **Resolución de casos:** partiendo de casos figurados, lectura de bibliografía sugerida por la asignatura, análisis y discusión de exámenes complementarios (ECG, RX, Laboratorio, etc.), historias clínicas, entre otros.

◆ **Reflexión crítica** de la práctica cotidiana como enfermero, en un contexto socio- político-profesional de gran incertidumbre.

Lecturas científicas constantes.

3.5- CAMPO PRÁCTICO.

Los campos de práctica devienen de convenios de la Facultad con distintas Instituciones de salud, que habilitan espacios para las prácticas de los alumnos del Ciclo Licenciatura en Enfermería A Distancia.

Como también, a fin de aumentar cuali cuantitativamente las experiencias formativas de los alumnos, éstos se auto gestionan prácticas en Unidades de Cuidados Críticos o similares en sus ciudades de origen, para lo cual se los avala, desde la asignatura con una Guía para ejecutar el Trabajo Práctico, y una autorización para realizarla debidamente autorizada desde la Facultad.

3.6- SISTEMA DE EVALUACION.

Se entiende la evaluación como un proceso continuo, diagnóstico, formativo y sumativo; donde los criterios que se utilizarán serán la capacidad para resolver problemas que se planteen, coherencia e integración de la reflexión crítica, habilidad en la comunicación y presentación de informes, habilidades en la prestación de los cuidados enfermeros.

Algunas estrategias a utilizar:

◆ **Revisión bibliográfica con presentación de informe escrito** ◆

Presentación y resolución de casos

◆ **Trabajos prácticos de campos en UCC.** ◆ **Un**

(1) parcial escrito (opcional)

La asignatura puede promocionarse con o sin examen final, de acuerdo a la reglamentación vigente en la Facultad al respecto. **Reglamento General Académico, RESOLUCIÓN “CD” N° 381/10, ARTÍCULOS 5º y 16º** (Contexto de la cursada de esta asignatura), 10º, 12º y 13º (Específicos del régimen de Asistencia, Regularidad y Promoción)

4- CONTENIDOS TEMATICOS

UNIDAD I: “Principios de la atención de enfermería a Sujeto de cuidados en estado crítico”

Características de las unidades de cuidados críticos.

El Sujeto de cuidados crítico, criterios de admisión, características

El equipo de cuidados críticos

Rol de enfermería en una UCC

La familia y amigos en las unidades de cuidados críticos

UNIDAD II: “Atención de enfermería a Sujeto de cuidados con alteraciones del medio interno”

Sepsis, síndrome y shock séptico: cuadro clínico, tratamiento, complicaciones.

Shock: concepto, clasificación, proceso hemodinámico, cuadro clínico, tratamiento y cuidados de enfermería.

Insuficiencia Renal Aguda: concepto, etiología, signos y síntomas, complicaciones, tratamiento

Diabetes, coma diabético, hipoglucémico: fisiopatología, signos y síntomas, complicaciones, intervención de enfermería

Poli traumatizados: valoración, TRIAGE, prioridades de las intervenciones de enfermería PAE al sujeto de cuidado con alteraciones del medio interno

UNIDAD III: “Atención de enfermería a Sujeto de cuidados con patología cardiovascular”

Arritmias: clasificación, fisiopatología, tratamiento.

Infarto Agudo de Miocardio: fisiopatología, complicaciones, tratamiento.

Edema Agudo de Pulmón: concepto, cuadro clínico, fisiopatología y tratamiento

Trombo embolismo Pulmonar: concepto, factores de riesgos, signos y síntomas, tratamiento

Paro cardiorespiratorio: concepto, resucitación, rol de enfermería

PAE al sujeto de cuidado con patología cardiovascular.

UNIDAD IV: “Atención de enfermería a Sujeto de cuidados con insuficiencia respiratoria aguda grave”

Insuficiencia Respiratoria Aguda: fisiopatología, tratamiento, cuidados enfermeros. Intubación endotraqueal y traqueotomía: concepto, indicaciones, Intervenciones de enfermería

Asistencia Ventilatoria Mecánica: conexión y desconexión del sujeto de cuidado de la AMV: cuidados enfermeros

Métodos no invasivos de ventilación mecánica: concepto, clasificación, ventajas y desventajas. Procedimiento. Cuidados de enfermería
PAE al sujeto de cuidado con insuficiencia respiratoria aguda grave

UNIDAD V: “Atención de enfermería a sujeto de cuidados con afecciones neurológicas”

Coma: etiología, clasificación, vigilancia de enfermería

Síndrome de hipertensión endocraneana: concepto, etiología, fisiopatología, tratamiento

Enfermedad cerebro vascular: hemorrágica e isquémica. Crisis hipertensiva.

Traumatismo craneoencefálico: definición y clasificación. Tratamiento médico y quirúrgico.

Cuidados de enfermería.

PAE al sujeto de cuidado con afecciones neurológicas.

5- ACTIVIDADES PRACTICAS

5.1- TRABAJOS PRACTICOS

TP Nº 1: *Los cuidados enfermeros en una Unidad de Cuidados Críticos* **TP Nº 2:**

PAE a un Sujeto de cuidado con alteraciones del medio interno **TP Nº 3:** *PAE a un Sujeto de cuidado con patología cardiovascular*

TP Nº 4: *PAE a un Sujeto de cuidado con insuficiencia respiratoria aguda grave*

TP Nº 5: *PAE a un Sujeto de cuidado con afección neurológica*

5.2- PRACTICA EN TERRENO (Integradora)

5.2.1- Experiencia clínica en Unidades de Cuidados Intensivos (adultos y pediátricos y/o neonatales); Unidades de Cirugía Cardiovascular, con Guía para la ejecución del TP

6- BIBLIOGRAFIA

6.1.- BIBLIOGRAFIA UTILIZADA POR LOS PROFESORES DE LA ASIGNATURA

BARBOSA DE PINHO, LEANDRO/AZEVEDO DOS SANTOS, SILVIA MARIA *Significados y percepciones sobre el Cuidado de Enfermería en la Unidad de Cuidados Intensivos* (Disponible en: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/zona/Mis%20documentos/CUIDADOS%20CRITICOS/CONCURSO%20CUIDADOS%20CRITICOS/Index%20de%20Enfermer%C3%ADa%20-%20Significados%20y%20percepciones%20sobre%20el%20Cuidado%20de%20Enfermer%C3%ADa%20en%20la%20Unidad%20de%20Cuidados%20Intensivos.htm>)

FERNÁNDEZ CHAVES, NANCY/FÉLIX AZCÚNAGA, MARÍA/ROCHA, FANY/PASTRANA, MARÍA JOSÉ (2007) *Valorización del rol del profesional de enfermería en terapia intensiva*. Revista Uruguaya de Enfermería, noviembre de 2007, 2 (2): 5-13. Artículos de investigación (Disponible en: http://www.fenf.edu.uy/rue/sitio/num4/pdf/4_art01_rol.pdf)

GÓMEZ-CARRETERO, P . IV. MONSALVE, J.F./SORIANO/DE ANDRÉS, J. (2006) *El ingreso en la unidad de cuidados intensivos la repercusión en el familiar del sujeto de cuidado* (Disponible en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N87-3.pdf>) Boletín de Psicología, No. 87, Julio 2006, 61-87 Fundación de la Comunidad Valenciana para el Estudio y Tratamiento del Dolor (FUNDOLOR). Valencia, España.

BRUNTON, LAURENCE L. / LAZO, JOHN S. / PARKER KEITH L. (2006) *Goodman y Gilman. Las bases farmacológicas de la terapéutica* 11ª edición. Editorial MC GRAW HILL

MOLANO ÁLVAREZ, E. /DUQUE DUQUE, F.J./ ./ PÉREZ OLMO, J.L. (2008) *Cuidado integral del sujeto de cuidado crítico. De la otra hospitalaria a la UCI*. Ed. ELSEVIER
LOVESIO CARLOS (2008) *Medicina intensiva* Editorial CORPUS. 6ª edición. Murcia, España

MINISTERIO DE SALUD (2001) *Normas de organización y funcionamiento en terapia intensiva. Programa Nacional de Garantía de la Calidad de la Atención Médica. Resolución 318/2001*

ORLANDI, MARÍA CRISTINA/ HERNÁNDEZ, ROSANA/VIVERO, JUAN CLAUDIO/ VOGL, PATRICIA

(2012). *Manual de procedimientos en Cuidados Intensivos*. Sociedad Argentina De Terapia Intensiva (SATI) Serie Manuales. Ediciones JOURNAL. Buenos Aires, Argentina

PUSAJO, F.J/ DOGLIO, G.R. / HERNANDEZ MS/SALVADOR MC/ BONFIGLIGC (2009) *Valoración del sujeto de cuidado en estado crítico indicadores de gravedad y pronóstico Vital*. Hernández editores

SOLÁ, AUGUSTO/ LEÓN HERNÁNDEZ, ÁNGELA PATRICIA (2010) *Balance Hidroelectrolítico* (Disponible en: www.slideshare.net/.../balance-hidroelectrolítico)

VALES, SALVADOR BENITO/RAMOS GOMES, LUIS A. (2012) *Fundamentos de la ventilación mecánica*. 1ª edición. Ed. Marge Médica Books. Barcelona. España

6.2.- BIBLIOGRAFIA OBLIGATORIA

ÁLVAREZ SUAREZ, JOSÉ LUIS y COL. (2010) *Manual de Valoración de Patrones Funcionales* Comisión de Cuidados. Dirección de Enfermería de Atención Primaria. Área Sanitaria V – Gijón (Asturias)

BUSTAMANTE, MARCELO *Manejo de la vía aérea en sala de emergencias* Ministerio de Salud. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. (Disponible en: http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/emergenciassanitarias/files/2013/04/via_aerea.pdf)

COMETTO, M^a CRISTINA. (2005) *Manejo de enfermería en el accidente cerebro vascular inicial*. Revista Enfermería Global. N^o 7.2005 (Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/479/463>)

GERMINO, DANIEL *Monitoreo de paciente crítico*. Servicio de Admisión de Pacientes Críticos. Hospital de Alta Complejidad en Red "EL CRUCE". Florencio Varela. Buenos Aires.

GUTIERREZ MUÑOZ, FERNANDO R. (2010) *Insuficiencia respiratoria aguda*. Acta Médica Peruana. Versión On-line ISSN 1728-5917 Acta méd. peruana v.27 n.4 Lima oct./dic. 2010 (Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v27n4/a13v27n4.pdf>)

MEZA GARCÍA, MÓNICA (2011) *Disturbios del estado ácido-básico en el paciente crítico* Acta Médica Peruana versión On-line ISSN 1728-5917. Acta méd. Peruana v.28 n.1 Lima ene./mar. 2011 (Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1728-59172011000100008&script=sci_arttext)

MINISTERIO DE SALUD/PRESIDENCIA DE LA NACION (2001) *Normas de organización y funcionamiento en terapia intensiva*. Dirección de Calidad de los Servicios de Salud. Programa Nacional de Garantía de la Calidad de la Atención Médica. Resolución 318/2001

MINISTERIO DE SALUD/PRESIDENCIA DE LA NACION (2002) *Norma de organización y funcionamiento de los servicios de neonatología y cuidados intensivos neonatales* Dirección de Calidad de los Servicios de Salud. Programa Nacional de Garantía de la Calidad de la Atención Médica. Resolución 306/2002

MINISTERIO DE SALUD/PRESIDENCIA DE LA NACION (2014) *Directrices de organización y funcionamiento de las unidades de cuidados intensivos e intermedios pediátricos en establecimientos asistenciales*. Dirección de Calidad de los Servicios de Salud.

Programa Nacional de Garantía de la Calidad de la Atención Médica. Resolución 747/2014
MONITOREO HEMODINÁMICO (Disponible en:
http://medicina.udea.edu.co/programas/Curriculo_Nuevo/9urgen/Urgencias/NOVENO%20SEMESTRE/BIBLIOTECA%20TEMATICA/CLASES/Monitoreo%20CCM.pdf)

MONTSE ARBOIX (2006) El día a día en Unidades de Cuidados Intensivos (Disponible en:
http://www.consumer.es/web/es/salud/atencion_sanitaria/2006/06/19/153027.php)

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, TERESA (2011) Manejo y orientación psicológica en el paciente con enfermedad cardiovascular en estado de gravedad *Universidad Médica de Cienfuegos*. Cienfuegos, Cuba. Revista *PsicologiaCientifica.com* (Disponible en:
<http://www.psicologiacientifica.com/>)

SOCIEDAD ARGENTINA DE TERAPIA INTENSIVA (2010) *Rol de la enfermera de cuidados críticos en el informe a los familiares del paciente internado* (Disponible en:
<http://www.sati.org.ar/documents/Enfermeria/etica/12.Rol%20de%20la%20Enfermera%20en%20el%20informe%20en%20la%20UCI.pdf>)

TORRES ESPERÓN, JULIA MARICELA / HERNÁNDEZ RODRIGUEZ, JUAN CARLOS / OTERO CEBALLOS, MARTA / URBINA LAZA, Omayda (2004) *Funciones y tareas asistenciales de enfermería en los cuidados intensivos*. Escuela Nacional de Salud Pública Revista Cubana de Medicina Intensiva y Emergencias. Rev Cub Med Int Emerg 2004; 3(4) 24-46 (Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/mie/vol3_4_04/mie04404.pdf)

LINKS DE UTILIDAD

REVISTA ROL DE ENFERMERÍA (Disponible en: <http://www.e-rol.es/body.php>)

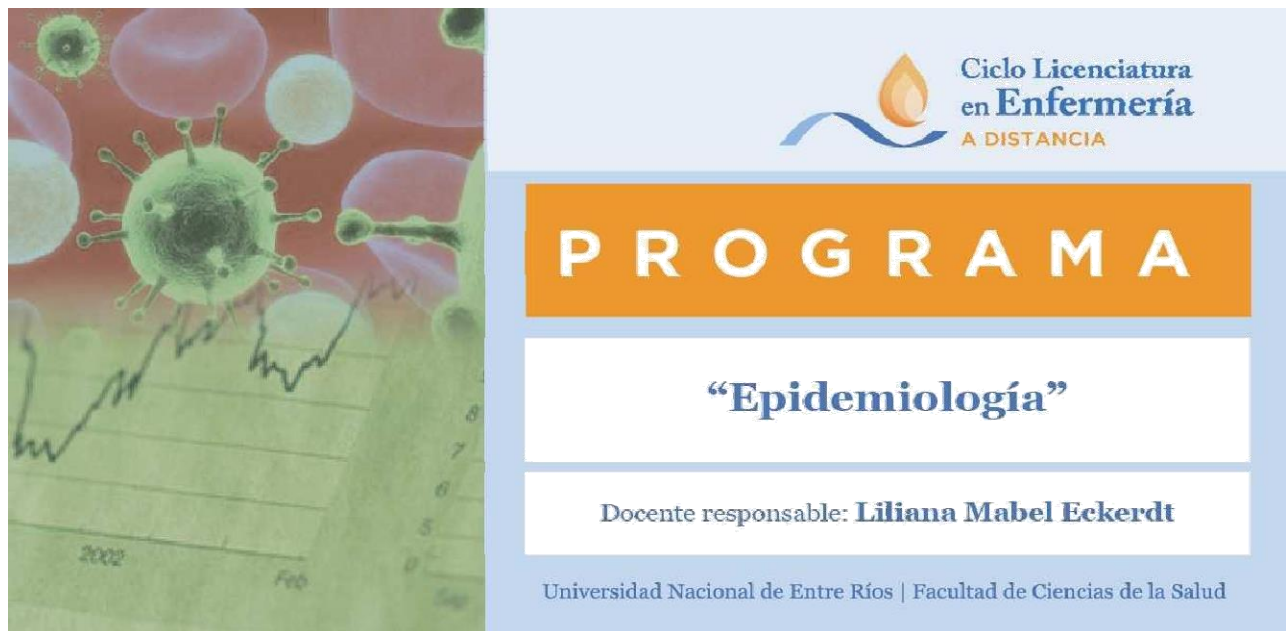
REVISTA ENFERMERÍA INTENSIVA Sociedad Española de Enfermería Intensiva y Unidades Coronarias (SEEIUC) (Disponible en:
<http://www.elsevier.es/es/revista/enfermeria-intensiva>)

SOCIEDAD ARGENTINA DE TERAPIA INTENSIVA (SATI)

(Disponible en:
http://www.sati.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=175)

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ENFERMERÍA INTENSIVA Y UNIDADES
CORONARIAS (SEEIUC) (Disponible en: <http://seeiuc.org/>)

Asignatura “C”:



Ciclo Licenciatura
en **Enfermería**
A DISTANCIA

PROGRAMA

“Epidemiología”

Docente responsable: **Liliana Mabel Eckerdt**

Universidad Nacional de Entre Ríos | Facultad de Ciencias de la Salud

1) **Fundamentación**

El Licenciado en Enfermería posee competencias para realizar un abordaje de salud a nivel individual, familiar y comunitario. El hecho de poseer una formación académica basada en un concepto holístico del hombre en situación social, le permite interactuar en equipos interdisciplinarios y participar en diferentes programas de educación sanitaria, como también planificar y realizar estudios epidemiológicos en diferentes poblaciones. La identificación de problemas de investigación que surgen de la práctica cotidiana y del cuidado, son los temas que interesan a Enfermería y le permiten aplicar el Proceso de Atención de Enfermería.

La epidemiología tiene como propósitos la descripción de las condiciones de salud de la población, mediante la caracterización de la ocurrencia de enfermedades y sus tendencias generales; la explicación de las causas de enfermedad poblacional, determinando los factores que la provocan o influyen en su desarrollo; la prolongación de la vida sana mediante la generación y evaluación de estrategias útiles para el control de las enfermedades en una población afectada y la prevención de casos entre osl sanos que están en riesgo.

La enseñanza de la epidemiología implica además, fortalecer las acciones locales en el desarrollo de intervenciones de formación, de promoción y prevención de salud en la población.

El Licenciado de Enfermería con una visión comunitaria debe conocer aquellos aspectos colectivos, más concretamente, las características que adquiere el proceso de salud-

enfermedad-atención de una población en un determinado contexto, es decir, en tiempo y espacio, atendiendo especialmente a los factores que lo determinan y el modo de resolverlos.

2) Estructura de la asignatura por unidades

Unidad 1/INTRODUCCIÓN A LA EPIDEMIOLOGÍA

Contenidos

Introducción a la Epidemiología: conceptos básicos, objeto de estudio, cambios de sus concepciones en la historia, tendencias actuales.

Métodos de Investigación en Epidemiología: descriptiva, analítica observacional, analítica experimental.

Aporte de la Bioestadística a la Epidemiología. Aplicaciones de la Epidemiología en los servicios de salud

Objetivos

- Reconocer el valor que la epidemiología aporta a las prácticas de los profesionales de enfermería.
- Comprender los aportes que la Epidemiología brinda a los Servicios de Salud para mejorar los procesos de planificación, ejecución y evaluación.

Material de Estudio de la unidad 1: Guía de

Estudio de la Unidad 1 Bibliografía

CERDA, JAIME L./VALDIVIA, GONZALO C. *John Snow, la epidemia de cólera y el nacimiento de la epidemiología moderna* (Disponible en: http://www.ph.ucla.edu/epi/snow/revchilenainfectol24%284%29_331_4_2007.pdf)

LÓPEZ-MORENO, SERGIO Y Col. *Desarrollo Histórico de la epidemiología: su formación como disciplina científica* (Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/spm/v42n2/2382.pdf>)

MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN . *Módulos de Epidemiología Básica y Vigilancia de la Salud*. Módulo 1(Disponible en:

<http://www.ms.gba.gov.ar/Residencias/bibliografia/BiblioComun/ModulosEpidemiologia/modulo1.pdf>)

Unidad 2 / LOS PROBLEMAS DE SALUD DESDE LA EPIDEMIOLOGIA

Contenidos

Análisis de Situación de Salud. Tipos y Fuentes de Información.

Diagnóstico de Salud. Problemas. Necesidades. Identificación de necesidades. Identificación de prioridades en salud. Identificación de la causa de un evento. Ofertas. Demandas. Cobertura.

Objetivos

- Identificar necesidades reales y problemas de salud que amenazan la vida o la salud de los individuos.
- Identificar grupos humanos que requieran ser atendidos prioritariamente y relevar sus necesidades para tomar medidas correctivas.
- Planificar acciones de promoción, prevención y control de problemas de salud.

Material de Estudio de la unidad 2:

Guía de Estudio de la Unidad 2

Bibliografía

MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN . *Módulos de Epidemiología Básica y Vigilancia de la Salud*. Módulo 3(Disponible en:

<http://www.ms.gba.gov.ar/Residencias/bibliografia/BiblioComun/ModulosEpidemiologia/modulo3.pdf>)

Posgrado en Salud Social y Comunitaria Programa Médicos Comunitarios. Modulo 2 Epidemiología

Unidad 5. http://www.msal.gov.ar/hm/Site/med_com_postgrado-Modulos-pre.asp

Unidad 3 / CUANTIFICACION DE LOS PROBLEMAS DE SALUD

Contenidos

Medición de Enfermedades. Epidemias.

Indicadores y tasas de morbilidad y mortalidad: Tasa de incidencia. Tasa de prevalencia. Tasa de ataque. Tasa de letalidad. Tasa de mortalidad general. Tasa de mortalidad infantil. Tasa de mortalidad materna. Tasa de natalidad.

Mediciones de Riesgo: riesgo absoluto, riesgo relativo, riesgo atribuible.

Enfoque de Riesgo: Factor de Riesgo. Riesgo en el estilo de vida. Riesgo externo.

Objetivos

- Conocer la magnitud de un problema de salud a través de los indicadores de salud y enfermedad.
- Cuantificar el riesgo a través de las medidas de incidencia y prevalencia.
- Proveer información para la toma de decisiones y planificación de servicios de salud, en programas de prevención y promoción de la salud.

Material de Estudio de la unidad 3: Guía de

Estudio de la Unidad 3 Bibliografía

BONITA, R. BEAGLEHOLE, T. KJELLSTROM. *Epidemiología Básica*– OPS. Publicación científica y técnica N° 629. – Washington – 2ª EdReimpresión. 2008. Capítulo 2 “Medición de la Salud y la Enfermedad”

<http://www.ms.gba.gov.ar/Residencias/bibliografia/BiblioComun/ModulosEpidemiologia/modulo3.pdf>

4) Duración de la asignatura. Se prevé para esta asignatura 5 semanas de cursada

Unidad 1	Una semana
Unidad 2	Dos semanas
Unidad 3	Dos semanas

5) Requisitos de aprobación

Para acreditar la asignatura los estudiantes deberán aprobar los Trabajos Prácticos (en tiempo y forma), conectividad requerida por la asignatura (foros, chat, otros).

Asignatura “D”:



**Ciclo Licenciatura
en Enfermería
A DISTANCIA**

PROGRAMA

**“Gestión de los servicios de enfermería
hospitalarios y comunitarios”**

Docente responsable: **Lic. Guadalupe Vergara**
Equipo: **Lic. Norma Retamoza y Lic. María Cristina López**

Universidad Nacional de Entre Ríos | Facultad de Ciencias de la Salud

1) Fundamentación

Gestión de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios pone en juego el pensar, el hacer, y el saber del futuro Licenciado en Enfermería en función de dar respuestas a la demanda del contexto de las instituciones de salud y especialmente, de los servicios de enfermería, desarrollando un pensamiento crítico e innovador en la solución de problemas que devienen de los procesos de gestión y organizacionales en los ámbitos hospitalarios y comunitarios, dentro de un marco legal y ético que respalde la praxis de la profesión.

Esta asignatura le permitirá revisar las teorías administrativas, en el contexto de ser aplicadas como anclaje de la aplicación del Proceso de Gestión en las instituciones de salud, sean éstas un Centro de Salud o un Hospital.

Asimismo, y especialmente, se destacará el rol de Gestor de enfermería como un alcance primordial del título de Licenciado en Enfermería.

Las referencias teóricas y conceptuales enmarcan la Gestión de los Servicios de enfermería, entendiendo a ésta como uno de los sub sistemas de un Centro de Salud u Hospital, y a estas dos organizaciones, como sub sistemas del Sistema de Salud Argentino. Esta descripción contextual podría entenderse como meramente semántica, pero definitivamente resulta vital a la hora de interpretar las organizaciones como un todo; en nuestro caso, con el propósito de mejorar la atención de los servicios de enfermería en

particular, y la atención de salud en general, integrando equipos interdisciplinarios e intersectoriales, promoviendo el liderazgo proactivo de enfermería en la toma de decisiones.

En síntesis, la asignatura articula la teoría y la práctica con el propósito de identificar los supuestos teóricos que subyacen en los roles de los gestores enfermeros, enmarcados en las normativas ético legales vigentes, en la aplicación del proceso de gestión, y las competencias profesionales, y en el contexto de la calidad de atención de los servicios. Asimismo, la cátedra abona un espacio donde los alumnos, futuros Licenciados en Enfermería, tengan un papel protagónico, responsable, relacionando su praxis cotidiana con la teoría, considerando los cambios convenientes a partir de las posibilidades que le brinda el medio, y adquieran capacidad de observación, investigación y aprendizaje reflexivo. Para ello, han de valerse de la creatividad en la toma de decisiones, a fin de mejorar e introducir las modificaciones que pongan en marcha el proceso de gestión ¿o la gestión por proceso? en el servicio de enfermería, en beneficio de una mejor atención de los usuarios y del desarrollo del colectivo profesional.

La meta más ambiciosa de la presente propuesta es que los futuros Licenciados en Enfermería, encuentren herramientas que le posibiliten discernir entre lo que hay para hacer, lo que se puede hacer y lo que se debe hacer, con el objetivo puesto en el desarrollo profesional, individual y colectivo, que le permita brindar un cuidado enfermero de calidad, humano, ético, organizado, coordinado y libre de riesgos.

"Si quieres construir un barco, no empieces por cortar las maderas y distribuir el trabajo, sino que primero has de saber evocar en los hombres el anhelo del mar libre y abierto"

(De Saint Exupéry)

2) Estructura de la asignatura por unidades

Esta asignatura está compuesta por 4 Unidades, cada una de ellas plantea un eje de problematización con sus respectivas guías de estudio, bibliografía, y actividades prácticas que permiten instancias de articulación de aspectos teóricos o conceptuales y

aspectos de la práctica.

Unidad 1 / INTRODUCCIÓN A LA GESTIÓN Y SU APLICACIÓN A LOS

SERVICIOS DE ENFERMERÍA



- Gestión: concepto, características, objetivos.
- Teorías Administrativas: principales referentes y sus propuestas.
- Proceso de Gestión.
- Perfil del Gestor en Enfermería



- Conocer, interpretar y analizar los distintos elementos que configuran la gestión de los servicios de enfermería.
 - Identificar las teorías administrativas más significativas y aplicables en la gestión de los servicios de enfermería.
 - Conocer y aplicar el Proceso de Gestión en los servicios de enfermería.
- Reconocer y enfatizar la importancia del Gestor Enfermero en los diferentes servicios de salud.
 - Desarrollar la capacidad de autonomía y liderazgo para promover situaciones de cambio en el quehacer en las instituciones donde desarrolla su praxis.

Material de Estudio de la unidad 1:

Guía de Estudio de la Unidad 1

BALDERAS PEDRERO, MARÍA DE LA LUZ (2005) *Administración de los servicios de Enfermería Cap. I. Teoría General de la Administración. Cuarta edición. Editorial McGraw-Hill. Mexico*

LA GESTION POR PROCESOS EN EL SESCAM. (Disponible en: http://sescam.jccm.es/web1/profesionales/Calidad/GESTION_PROCESOS_SESCAM)

CONTRERAS, MARÍA ADELA (2005) *Hacia una nueva gestión de enfermería basada en el liderazgo y la eficiencia profesional.* Revista Visión de Enfermería Actualizada. Año I, Nº 3. Adecra.

TEJADA DOMINGUEZ, Javier; RUIZ DOMINGUEZ, M.R; *Aplicaciones de enfermería basadas en tic's. Hacia un nuevo modelo de gestión* (Disponible en: <http://enfermeros.org/click/click.php?id=122>)

VIDEOS

Les presentamos tres videos elaborados por EUSKALIT (Fundación Vasca para la Excelencia), que lleva promoviendo la mejora de la gestión de las organizaciones vascas desde 1992, habiéndose logrado hacer de Euskadi un referente mundial en excelencia en la gestión.

Los videos explican los principios básicos de la gestión por procesos y la metodología de implantación. Los modelos de gestión más avanzados recomiendan implantar una gestión basada en procesos.

En el **video 1** se habla de la gestión tradicional y los principios de la excelencia. (Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=aA07Lu5h3js&feature=related>) En el **video 2**, se explica lo que es la gestión basada en procesos. (Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=IPkYqX-ATvo&NR=1>) En el **video 3**, se detalla la metodología de implantación. (Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=liNpbLjaqiQ&feature=related>)

Unidad 2 / GESTIÓN DE LOS SERVICIOS DE SALUD

Contenidos



- Políticas Públicas y Políticas de salud
 - El Sistema de Salud argentino
 - Legislación aplicada a Enfermería
 - Salud comunitaria: gestión de enfermería.
- El hospital como empresa social de servicios: gestión del Servicio de enfermería.

Objetivos



- Desplegar un espíritu de cooperación, integración y respeto.
- Actuar en forma proactiva, participativa integrando grupos de trabajo
- Identificar los vínculos estructurales y funcionales que existen en la organización de enfermería (comunitaria y hospitalaria), en el marco de la legislación vigente para enfermería, en el contexto provincial y nacional.
 - Aplicar el análisis FODA para el abordaje de la gestión de enfermería comunitaria y hospitalaria.

Material de Estudio de la unidad 2:

Guía de Estudio de la Unidad 2

Bibliografía



ARGENTINA: **SÍNTESIS DEL SISTEMA DE SALUD ACTUAL I** (2007)
(Disponible en: <http://coopsalud.blogspot.com/2007/04/argentina-sntesis-del-sistema-de-salud.html>)

GLORIA MOLINA, Marín; ALONSO CABRERA ARANA, Gustavo (Comp.)
Grupo de investigación en gestión y políticas en salud. (2008) *Políticas públicas en salud: aproximación a un análisis. Capítulo 1. Marco para el análisis de políticas*

públicas en salud. Pág. 7 a 18. Facultad Nacional de Salud Pública “Héctor Abad Gómez”, Universidad de Antioquia. ISBN: 978 958 714 109 – 2. Primera edición. (Disponible en: <http://guajiros.udea.edu.co/fnsp/cvsp/Políticas%20publicas%20en%20salud.pdf>)

MINISTERIO DE SALUD. PRESIDENCIA DE LA NACION (1995) *Normas de organización y funcionamiento de servicios de enfermería en establecimientos de atención médica* (Disponible en: <http://www.aecba.org/Office-de-Enfermeria/Seccion-Leyes/Resolucion-194-95-Parte-1.htm>)

MINISTERIO DE SALUD. PRESIDENCIA DE LA NACION. ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS/OMS). *Indicadores básicos. Argentina 2010.* (Disponible en: <http://www.msal.gov.ar> - <http://www.ops.org.ar>)

VERGARA, GUADALUPE (2011) *Diagnóstico de situación de la comunidad.* Cátedra Gestión de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios. Facultad de Ciencias de la Salud. UNER. Concepción del Uruguay, Entre Ríos

FAE-AEUERA (1998) *Políticas de enfermería para el decenio 2000.* Córdoba. Argentina (Disponible en: http://bvs.enfermeriaunam.dyndns.org/local/File/11_politicas_decenio2000.pdf)

LEY NACIONAL DEL EJERCICIO DE LA ENFERMERIA (24.004/91) (Disponible en: <http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/formnac.php>)

Unidad 3 / GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE LOS SERVICIOS DE ENFERMERÍA



Etapas del proceso de gestión:

- Planeación: misión, funciones, estructuras, cultura, ambiente interno y externo.

- Organización: cálculo, selección, asignación, programación, evaluación y distribución de recursos: RRHH, materiales y presupuestario.
- Dirección: formación, motivación, liderazgo, toma de decisión.
- Control o evaluación: tipos, medios e instrumentos, ámbitos, clasificación.



- Desarrollar la capacidad de autonomía y liderazgo para promover situaciones de cambio y transformar el quehacer en las instituciones donde desarrolle su práctica.
 - Aplicar la gestión de los Procesos en un Servicio de enfermería asumiendo el rol de Gestor de enfermería
 - Identificar los diferentes Puestos de trabajo de enfermería que existen en la organización, los vínculos estructurales y funcionales que existen entre los mismos, en el contexto de las Normas provinciales de enfermería, la legislación provincial y nacional respectiva.
 - Caracterizar la oferta y la demanda de atención de enfermería en las instituciones de salud.
 - Realizar el Diagnóstico de Situación de un Departamento de Enfermería hospitalario.

Material de Estudio de la unidad 3: Guía de Estudio de la Unidad 3



GESTIÓN DE ENFERMERÍA (Disponible en: <http://www.aibarra.org/enfermeria/Profesional/Supervision/mision.htm>)

BRUNETTI, JOSÉ ARNALDO (Recopilador). *Metodología para cálculo de planteles básicos funcionales para personal de enfermería. Cálculo de necesidades de personal de enfermería a nivel hospitalario.* (Disponible

en: <http://www.portal.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/34043/174794/file/Metodolog%C3%ADa%20para%20C%C3%A1lculo%20de%20Planteles%20b%C3%A1sicos%20funcionales%20....pdf>)

MINISTERIO DE SALUD Y ACCION SOCIAL Resolución 194/95:
Normas de organización y funcionamiento de servicios de enfermería en establecimientos de atención médica (Disponible En: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/salud/regulacion/files/Resoluciones%20de%20Organismos%20Nacionales/Resolucion%20194-95%20del%20Ministro%20de%20Salud%20y%20Accion%20Social.pdf>)

Bibliografía complementaria

BARRÍA, M. SOLEDAD; CONTARDO, NYDIA; CARAVANTES, RODRIGO; MONASTERIO, HERNÁN (2004) *Manual de análisis de la dotación de personal en establecimientos de salud*. Trabajo realizado para la Organización Panamericana de la salud. (Disponible en: <http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos/manual57.pdf>)

DE ROSA, MARINA (1998) *Cuadros correspondientes al diagnóstico del sector internación y programa de reorganización del mismo*. (Material preparado y ofrecido a la cátedra especialmente por la autora del trabajo, cursante de la materia en la Sede Buenos Aires). Cátedra “Administración en enfermería comunitaria y hospitalaria”. Prof. Titular Mg. Eduardo Arzani. Escuela de enfermería. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Rosario.

RETAMOZA DE LABALTA, NORMA (2011) *Departamento de enfermería*. Cátedra Gestión de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios. Facultad de Ciencias de la Salud. UNER. Concepción del Uruguay, Entre Ríos
Salud (OPS) por Minga Consultora S.A. (Disponible en: <http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos/manual57.pdf>)

VERGARA, GUADALUPE (2011) *El hospital*. Cátedra Gestión de los servicios de enfermería hospitalarios y comunitarios. Facultad de Ciencias de la Salud- UNER-

Unidad 4 / CALIDAD EN LA GESTIÓN DE LOS SERVICIOS DE ENFERMERÍA



- Filosofía de la calidad total
- Marketing de los servicios sanitarios.
- Garantía de calidad en la prestación de servicios de enfermería: evaluación del cuidado enfermero que se brinda; evaluación de la gestión del Servicio de Enfermería



- Demostrar capacidad de autoevaluación y evaluación continua para el aseguramiento de la calidad de la atención de salud de los sujetos, familias y comunidad.
 - Reconocer las instancias e instrumentos que se utilizan en los servicios de enfermería para medir la calidad de atención que se brinda.
 - Reconocer la educación continua para el personal de enfermería como la metodología apropiada para alcanzar el objetivo de la calidad total de la atención de enfermería.

Material de Estudio de la unidad 4:

Guía de Estudio de la Unidad 4

ARANAZ ANDRÉS, JESÚS M. *La calidad en los Servicios Sanitarios. Una propuesta general para los Servicios Clínicos.* Servicio de Medicina Preventiva. Hospital General Universitario de Alicante. Departamento de Salud Pública. Universidad Miguel Hernández de Elche. (Disponible en: <http://neurologia.rediris.es/congreso-1/conferencias/asistencia-7.html>)

BARRAGÁN JULIÁN ANDRÉS (2006) *La calidad de los servicios de enfermería. Reflexión.* Revista de enfermería. (Disponible en: <file:///C:/DOCUME~1/USUARIO/CONFIG~1/Temp/Enfermeria9306LaCalidad.htm>)

PESCE, Jorge; WOULDWYK, Adriana. (2010) *Auditoría como herramienta de la calidad en Enfermería.* Trabajo de investigación. Junín, Buenos Aires. Argentina. (Disponible en: <http://auditoriamedicahoy.net/biblioteca/Auditor%C3%ADa%20como%20herramienta%20de%20calidad%20en%20enfermer%C3%ADa%20en%20un%20centro%20de%20di%20alisis%20Woudwick.pdf>)

PRIEGO ÁLVAREZ, Heberto (2007) *Extractado De: Mitos y realidades del marketing de servicios de salud.* Volumen 8. Edición 92. ISSN 1608-1633. (Disponible en: <http://www.odontomarketing.com/200712articulo04.htm>)

FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA GESTIÓN DE CALIDAD. EFQM® (1999-2003) *Conceptos fundamentales de la excelencia* (Disponible en: http://www.efqm.org/en/PdfResources/PUB0812_FuCo_sp_v2.1.pdf)

MINISTERIO DE SALUD. PRESIDENCIA DE LA NACION (1995) *Normas de organización y funcionamiento de servicios de enfermería en establecimientos de atención médica* (Disponible en: <http://www.aecba.org/Office-de-Enfermeria/Seccion->

PRIEGO ÁLVAREZ, Heberto. (2007) *Mitos y realidades del marketing de servicios de salud.* Volumen 8. Edición 92. ISSN 1608-1633
<http://www.odontomarketing.com/200712articulo04.htm>)

TRINCADO AGUDO, MARÍA TERESA/ FERNÁNDEZ CABALLERO, EMILIO

(1995) *Calidad en enfermería.* Revista cubana de enfermería.

(Disponible en:

file:///C:/DOCUME~1/USUARIO/CONFIG~1/Temp/enf01195control%20de%20calidad.
htm)

3) Metodología

Como se dijo anteriormente esta asignatura contempla 4 grandes unidades. Cada una de ellas plantea determinados **Contenidos, Objetivos** que se desean alcanzar con los mismos, **Trabajos Prácticos** (individuales y grupales), **Actividades de campo, Bibliografía obligatoria y complementaria, Videos, Sitios de interés.** Es importante que se tenga en cuenta la coherencia y la interrelación que existe entre cada uno de estos elementos para lograr un proceso de aprendizaje significativo. En este marco los **trabajos prácticos** apuntan a articular la teoría y la práctica a fin de poder desarrollar competencias de gestión de servicios hospitalarios y comunitarios. Para ello se centrarán en el análisis del material bibliográfico seleccionado, producción de informes que darán cuenta de la adquisición de habilidades para la observación, entrevista, y otras técnicas de recogida de datos, como así también procesamiento de los resultados obtenidos necesarios para desarrollar todo trabajo de gestión.

4) Duración de la asignatura

Se prevé para esta asignatura 14 semanas de cursada

5) Requisitos de aprobación

Para acreditar la asignatura los estudiantes deberán aprobar

- Los Trabajos Prácticos propuestos
- Una evaluación parcial que la cátedra programe

6) Evaluación

La misma será de carácter sumativa. Cada actividad práctica será evaluada conceptualmente, en base a criterios de adecuación; claridad; capacidad de análisis, interpretación y síntesis; capacidad para la presentación (riqueza) y discusión (reflexión y crítica) de resultados; manejo de bibliografía, coherencia y articulación global de las producciones.

La calificación final será producto de la mencionada acción sumativa, a la que se le incorporará una evaluación parcial.

Anexo III- Entrevista a los docentes especialista en contenidos

Entrevista al docente de la asignatura "A"

¿Cómo visualizas tus prácticas docentes? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones?

Bueno, la verdad es que fue todo un desafío trabajar en la distancia porque no sabía mucho cuando comencé, ... tuvimos como una cierta formación con expertos que asesoraban en la puesta en funcionamiento de como diagramar las cátedras, la importancia de la selección de la bibliografía y de que sea la justa; "ni demasiada, ni demasiada poca, digamos, y que esta sea accesible" ... se pensaba en los contenidos, en los objetivos, luego que bibliografía se seleccionaba para esos objetivos y para cubrir esos contenidos se veía entonces la accesibilidad y que tareas se ponían en práctica para lograr esos objetivosLas preocupaciones, más que nada es y que sigue siendo, la evaluación.

¿Qué entiende por prácticas docentes? ¿Cómo es el contexto de actuación de sus prácticas docentes?

No sé muy bien que son las practicas docentes, pero supongo que debe ser, digamos, así como concepto, todo aquello que nosotros ponemos en juego a la hora de intentar enseñar algo, o tratar de construir algún conocimiento acerca de, en este caso, metodología en la investigación. Y bueno, yo creo que todas estas cosas que hemos ideado y que hemos intentado innovar, por decir de alguna manera, tienen que ver con prácticas docente. Porque bueno enseñar a investigar on line es creo que tres veces más difícil que presencial. Entonces, es bastante dificultoso porque hay poca interacción.

¿Cuáles serían los problemas que debería contemplar en su área de conocimiento entre los desafíos presentes y futuros de los licenciados; ¿Qué es lo que piensas? ¿Cuáles son los desafíos?

Yo creo que se tendría que revisar las lógicas de investigación; porque no es fácil transmitir las por la web o a través de la distancia y para que puedan entender bien de que se trata. Entonces bueno, ese fue uno de los temas que nosotros volvimos a

re-trabajar y a explicar, por decir de alguna manera, a través de otros textos que subimos y lo pusimos a disposición de los alumnos. Pero bueno es un trabajo que hay que estar bien de cerca con el alumno... y revisar también los tiempos por ejemplo, cada asignatura mía dura un mes, un mes y medio; entonces es muy ágil el tema de la presentación de trabajos y es difícil cuando hay una masividad tan grande de alumnos; no todos comprendemos con el mismo ritmo y nos ocupamos de leer la bibliografía con el mismo ritmo que otros y entendemos, porque bueno hay gente que su primer ciclo lo hizo en diversidad de universidades y unos institutos... Otro aspecto es el trabajo en el foro (hay un instructivo para el alumno de cómo se participa), pero también fue medio que quedo ahí, no todos se animan porque hay bastante exposición... Otro desafío es la evaluación; ¿dónde debemos hacer hincapié para que aprenda?; que instrumento utilizar ya que la finalidad de la materia es la planificación de un proyecto de investigación y no todos llegan a realizarlo, hay mucha deserción al final.

¿Cómo entiende que los alumnos aprenden?

Lo que veíamos era mucho corte y pegue, es decir, pedíamos ejemplos y usaban los que nosotros habíamos puesto en la bibliografía; y eso no queríamos evaluar la repetición de lo que habíamos dicho. Entonces, en un momento, se nos ocurrió hacer otra cosa; (porque ya no teníamos el asesoramiento de estos profesores que te contaba al principio) y no sé si nosotros no nos hicimos entender o no nos entendieron los que tomaron la posta del asesoramiento, y bueno decidimos por iniciativa propia utilizar el foro. Poníamos una pregunta y le dábamos diez minutos para que la responda y decíamos si estaba correcta, incorrecta y hacíamos otra; “era una suerte de examen oral”, por decir de alguna manera, on line. A nuestro entender tenía un poco más de posibilidades de trabajo y de repregunta; que de la otra forma que era básicamente memoria y corte y pegue, nada más. Entonces yo creo que el foro estuvo bueno, más allá de que fue una instancia que nació de nosotros y bueno la pusimos en práctica. No fue parte del asesoramiento o de la formación de los expertos en educación a distancia. Pero luego se tornó imposible por la masividad.

Entrevista al docente de la asignatura “B”

¿Cómo visualizas tus prácticas docentes? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones?

Bueno, la forma en que está orientada es hacia la confianza que tenemos que tener al alumno con sus antecedentes como enfermero. Es decir, tenemos que confiar en su técnica que es la que ya trae. Y bueno, las preocupaciones son como realiza cada una de las técnicas. Y también si las puede transformar hacia lo que se pide en la cátedra que serían las técnicas abaladas por la Facultad.

¿Qué entiende por prácticas docentes? ¿Cómo es el contexto de actuación de sus prácticas docentes?

Bueno, creo que es lo que el docente debe hacer, o sea poder conducir y guiar las preguntas que puede tener cualquier alumno.

Los trabajos están orientados a los cuidados totalmente dependientes de cualquier paciente que ingrese a un área cerrada. Es decir, el paciente está totalmente dependiente de los cuidados de enfermería así sea en su alimentación, en su eliminación, en sus distintos sistemas. Entonces el docente guía tiene que estar preparado para poder conducir y guiar las preguntas que puede tener cualquier alumno. Hay alumnos que trabajan por ejemplo, en comunitaria y entonces cuando llegan a esta cátedra presentan dificultades porque no tienen el conocimiento básico que deben tener para poder entender cada una de las consignas que les dan en los prácticos.

¿Qué problemas deberían contemplar en su área de conocimiento o con que orientación se ha dictado la asignatura? ¿Y en qué medida la integra con la práctica profesional?

Bueno, nosotros tratamos de abordar los 3 niveles de atención. El de prevención, la asistencial y rehabilitación. Por ejemplo, en la rehabilitación, si el paciente ingresa por una neumonía hay que ver hacia dónde va, si vuelve al lugar donde adquirió la neumonía y si se puede transformar y seguir rehabilitando en paciente.

...En relación con la integración al campo profesional; en la modalidad a distancia nosotros, los titulares, no los vamos a ver trabajar en el campo laboral, entonces nos queda la incertidumbre de cómo es su actuación diaria; un buen enfermero tiene que aplicar el proceso de atención de enfermería; que tiene que ver con el método y la modalidad que le da al trabajo con la complementación de la parte

práctica. A nosotros lo que nos está faltando, es poder asegurarnos de que en la parte práctica puede volcar todo lo que aprendió en la parte teórica.

¿Cómo entiende que los alumnos aprenden?

Bueno, si puede transformar su forma de trabajar y poder adquirir la fundamentación de cada una de las técnicas y además trabajar con las herramientas nuestras, yo supongo que ahí aprendió. Es necesario porque en el proceso de atención de enfermería se trabaja con una metodología ordenada y científica donde se valora, se planifica, y se evalúa cada una de las actividades que realizamos. Esto sirve para poder dar una continuidad al cuidado porque realmente el enfermero está las 24 horas con el paciente.

Entrevista al docente de la asignatura "C"

¿Cómo visualizas tus prácticas docentes? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones?

Acá podemos hablar de dos aspectos, podemos decir fortalezas y debilidades. Como fortaleza podemos decir que es una actividad que vos puedes hacerla en tu ámbito, no solo de la universidad, sino también en tu domicilio como en el caso de docentes y los alumnos. Pero como debilidad veo que falta el contacto humano en las relaciones. Lo veo como que hay aspectos que escapan, por ejemplo las dudas, inquietudes, preocupaciones que pueda presentar el alumno. Si bien es verdad que ellos se manifiestan a través del campus o los medios para comunicarse pero a mí me parece que esa es una debilidad.

¿Qué entiende por prácticas docentes? ¿Cómo es el contexto de actuación de sus prácticas docentes?

Contribuir el aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta su experiencia previa y ya las otras cátedras que han cursado.

¿Cuáles serían los problemas que debería contemplar en su área de conocimiento entre los desafíos presentes y futuros de los licenciados; ¿Qué es lo que piensas? ¿Cuáles son los desafíos?

A mi entender, más reuniones con los docentes guías para consensuar, para cambiar, implementar, sugerir. Es un desafío que se presentan en las distintas

provincias, en los distintos lugares donde son los alumnos. Porque cada lugar tiene una problemática, si bien estamos en el ámbito de la salud, pero cada lugar tiene una problemática específica. Resolución de problemas, que se presentan en los distintos ámbitos de trabajo de los alumnos. A mí me parece que es importante tener mayor acercamiento, no solo vía mail, sino con los docentes para que ellos planteen nuevos desafíos o si les parece q de esta manera los alumnos responden, o aprenden.

¿Cómo entiende que los alumnos aprenden?

Lo veo con muchas inseguridades. Por eso, el desconocer un poco el lugar donde él trabaja o que inquietudes y por ahí no las manifiesta todas pero es una barrera, digamos. O será que uno está acostumbrado en el ámbito presencial, que está más en contacto observando, en observación, viendo el desempeño. Así en la distancia uno no puede conocer como es su desempeño en lo laboral, y ahí estaría lo que uno quiere aportar y si realmente, si alcanzan esos objetivos, plantearlos en la Cátedra.

Entrevista al docente de la asignatura "D"

¿Cómo visualizas tus prácticas docentes? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones?

Bueno, primero como es la práctica o como visualizo mi práctica docente realmente, la práctica se circunscribe más que nada a la creación del módulo , que es lo que se cuelga después para todos los alumnos. Pensando en ese alumno que lo tenés a distancia, en distintos puntos geográficos del país y que tenes que llegar de una manera clara, digamos, como para que el entienda lo que vos queres transmitirle a través de un texto que está en la virtualidad. Y por otro lado seria, todos los trabajos prácticos que llevarían a que el alumno se vaya formando, en este proceso de enseñanza- aprendizaje que vos das a través de los trabajos prácticos, como el de interactuar desde lo teórico llevándolo a practica específicamente. Lo que tienen que hacer visualizar acá un roll que va a tener un gestor, entonces, y posicionarse desde ese lugar como para poder hacer su trabajo practico, tener esa experiencia también de ir en la búsqueda de todos los datos que uno va pidiendo, procesarlos, analizarlos como debería hacerlo un gestor ¿no? Como debería hacerlo el en futuro como un gestor de enfermería. Pero, realmente, a veces esto también se le puede dificultar al no tener en algunos casos, en la mayoría de los casos diría yo, el tutor que es de campo como eso

versaba en su creación, en lo que es el proyecto de creación de la carrera en la virtualidad. Esa es una de las preocupaciones creo que uno por ahí puede llegar a tener, el acompañamiento a los centros asistenciales ya sea el del primer nivel, porque yo tomo de los dos niveles, el primer nivel y el otro nivel que sería el hospital como una unidad compleja, que tiene sus propias particularidades y que esto también digamos va afectar al alumno en esa mirada de construcción más que nada en la práctica específicamente ¿no?

¿Qué entiende por prácticas docentes? ¿Cómo es el contexto de actuación de sus prácticas docentes?

Bueno el contexto de actuación de mis prácticas docentes es compleja porque todos los años se va actualizando las normativas y lo tomemos que tener en cuenta para ver de qué manera lo vamos a implantar dentro de la práctica profesional de la enfermería ... Por otro lado el tema de entender la práctica docente, tenemos que tener diferentes herramientas y una didáctica acorde a los escenarios donde vamos a dar la clase, ya sea desde la virtualidad tener diferentes herramientas tecnológicas como para poder sumarlo al alumno que ingresa, de que participe y esas cosas a veces no se logran también porque hay una cuestión de la formación o la capacitación que ha tenido uno como docente. Entonces por ahí vos decís vamos a hacer una wiki o hagamos un foro y que participen entre los alumnos y debatan entre ellos y a veces el tiempo que tenés es de 3 meses para la cursada de una asignatura tan cargada de contenidos y de practica que tiene en terreno y no lo puede realizar, entonces eso a veces también se trasforman en deficiencias desde la práctica.

¿Cuáles serían los problemas que debería contemplar en su área de conocimiento entre los desafíos presentes y futuros de los licenciados; ¿Qué es lo que piensas? ¿Cuáles son los desafíos?

Que tengan, en claro la relación con el conocimiento y las preocupación es más que nada el tutor. A veces .Porque no todos los años, pero cada tanto se hace un ingreso de nuevos tutores y esos tutores a veces pueden desconocer tu mirada, pueden desconocer la exigencia que vos tienes dentro de la cátedra por más que vos hagas guía para que ellos puedan evaluar, no alcanza. Muchas veces uno ve que un tutor considera un trabajo practico como excelente, como muy bueno y cuando uno lo lee y lo interpreta realmente le falta dato, le falta análisis, le falta trabajo de campo,

entonces son esas cosas que a uno le preocupan. También me preocupa por supuesto la evaluación que se hace al alumno, o sea y a eso me remito cuando digo me preocupa porque realmente no hemos sido formados para evaluar en la virtualidad, si hemos sido formados para lo que ha sido la construcción de un módulo que iba a ser online y como iban a ser los trabajos de terreno o desde lo teórico también ¿no? Pero a mí me parece que esas cosas que faltan de evaluación al interior de la carrera, que es algo muy importante como para releer todos los años ¿Qué cosas modificamos? ¿En qué cosas todavía tenemos que capacitarnos? Como para poder entender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿no?

¿Cómo entiende que los alumnos aprenden?

Yo pretendo formar un licenciado crítico, con una formación ética y con una formación más que nada sabiendo todos sus marcos éticos legales para poder, el día de mañana, gestionar servicios de salud. Desde el primer nivel al más complejo. Entonces, esa es la mirada que necesito que tengan los alumnos desde la práctica, o sea que se vaya formado y tenga adquisición de conocimiento, digamos empoderándose de todo marco ético legal, pero además asumiendo como protagonista activo dentro de un equipo de salud el hecho de poder realizar un proyecto de gestión. Lo que marco mucho es que él sepa hacer una situación de diagnóstico para poder diagnosticar que pasa en ese sistema de salud, y por otro lado, cuáles serían las soluciones. O sea, es empoderarlo es su propio roll, ¿no? Como si fuera un Licenciado. Está marcando que competencia tiene que adquirir en este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Anexo IV- Entrevista a docentes guías

Entrevista al Tutor A

¿Qué formación pedagógica tuvieron como tutores?

Ninguna. Soy de la primer cohorte; ahora sí se hace un curso de tutores. Lo que sí estoy realizando un curso virtual por iniciativa personal sobre didáctica.

¿Qué acompañamiento tuvieron desde su rol cómo tutor?

Es muy escasa por parte de los docentes titulares; salvo si tenemos una consulta específica del tema para hacerles, a veces solicito que vayan viendo las correcciones, para ver si lo voy haciendo bien. Ellos no participan de forma directa, ya sea a través de preguntas en el campus o personalmente. Creo que falta un poco por parte de nosotros también el de interactuar con los docentes titulares. Es muy sistemático todo tenemos las claves de correcciones y nos guiamos por eso y de acuerdo a eso vamos haciendo las devoluciones.

¿Cómo entiendes que los alumnos aprenden?

Respondiendo, es que yo no estoy segura de que ellos aprendan no sé, yo lo evaluó lo que ellos plasman en los trabajos prácticos respondiendo las consignas, pero no tengo manera de saber si realmente ellos han aprendido. Quizás por ahí uno se da cuenta si el alumno participa ante las consultas que hacen ellos, porque hay alumnos que directamente te presentan el trabajo sin consultar nada, o sea dándole la posibilidad de que antes de presentar el trabajo ellos puedan consultar a través de un chat o un mensaje, ellos no se comunican. Son muy pocos, personalmente mis alumnos, son muy pocos los que me mandan un mensaje consultándome de forma dinámica pero el gran porcentaje directamente presenta el trabajo y no pregunta nada. Espera la respuesta, la devolución.

¿Qué opinas en relación al trabajo con el alumno?

Y yo al comienzo solamente utilizaba las herramientas que me brindaba el campus como por ejemplo, la mensajería o el chat. Es muy difícil a veces ponerlo en práctica por el tema de los horarios. Ahora con un poco más de experiencia y un poco más de información extra, estoy trabajando con otras herramientas como videos, como imágenes, tratando de que ellos puedan interpretar el mensaje que nosotros le

estamos mandando. De igual manera, ahora me está pasando con una materia que es el del trabajo final, que les he mandado ejemplos y orientaciones, por el momento son muy pocos los que están respondiendo de la forma que yo esperaba con ejemplos y todo, con vías positivas que dentro del campus no está. Solamente el en campus está el materia bibliográfico que me parece que a veces los chicos al no tener creo yo un conocimiento previo ir directamente a la bibliografía es como medio chocante o que no terminan de comprender, con un video algo más didáctico. Le llamaría didáctico porque si yo me pongo, algo más con imágenes, power point que armo yo con ejemplos, es complicado porque hay gente por ejemplo que te das cuenta de que no, la relación con la informática no es muy buena, y yo no estoy segura si realmente ellos los están haciendo a los trabajos o los están ayudando es difícil, es difícil realmente y evaluar cómo me contabas vos hoy que si realmente aprendieron algo.

Entrevista al Tutor B

¿Qué formación pedagógica tuvieron como tutores?

Mira, yo tuve uno o dos encuentros presenciales con técnicos de la Facultad. Después no pude acudir más, yo no era tutora todavía, era pre. No fui convocada para la primera cohorte e hice esas dos y después no pude acudir más. Pero hice el curso de tutores de enfermería on line de OPS que duro 6 meses y me capacito en la plataforma por eso yo la manejaba tan bien a la plataforma cuando empece. Porque había hecho el curso con una tutora y aprendí cursando, aprendí todos los recursos como alumna. Después con un trabajo final teníamos que demostrar que estábamos capacitados para realizar tutorías.

¿Qué acompañamiento tuvieron desde su rol cómo tutor?

Teníamos reuniones con la coordinación de la carrera pero la mayoría se basaba en lo que es el tema presupuestario o en lo que se iba a pagar por alumnos o la cantidad de alumnos. Se hablaba muchísimo sobre las dificultades que teníamos pero en realidad nunca se obtuvo una forma de resolverlo. Por ejemplo los docentes titulares de cátedra se tomaban mucho tiempo en contestar, algunos no contestaban, alguno vos ves que hace 300 días que no entran, entonces vos decís, para que voy a mandar una consulta. Recién este año, hemos tenido la posibilidad de seguir trabajando las problemáticas con modalidad de taller con la coordinación, fuimos convocados todos. Y

después con la cátedra que más trabajo nos, que es metodología de la investigación estuvimos trabajando con la docente titular; pudimos diseñar estrategias que favorecen muchísimo el intercambio y la definición del problema; la elección del tema a investigar por parte de los alumnos. Realmente fue efectivo para mí. Porque yo a esta época tenía capaz dos temas y ahora tengo 16 temas cerrados por lo menos. Pero el acompañamiento en lo pedagógico fue muy poco. Ah! Yo hice un curso con Marite, ahora que me acuerdo. Eso lo hice también cuando empecé, en simultáneo.

¿Cómo entiendes que los alumnos aprenden?

Los alumnos aprenden si uno realmente hace una buena tutoría. Porque por ejemplo yo tengo que brindarles muchos recursos extras; bibliografía he tenido que escanear, a parte de la que nos dan, he tenido que mandarles ejemplos, diseñar ejemplos. Es más, el año pasado me resultó efectivo, para trabajos finales por ejemplo mandarles (que nos proporciona la coordinación) dos trabajos ya terminados como para que por lo menos entiendan la estructura. Después, te das cuenta si ellos entendieron o aprendieron cuando logran el objetivo del trabajo final. Pero no cuando lo logran con un seis, realmente cuando logran los objetivos que el docente titular propone, cuando logran el criterio de corrección. Y no solamente eso, cuando logran poder utilizar un buen vocabulario, un vocabulario específico. Cumplir con la estructura del formato, poder construir tablas, poder realizar estadísticas y sobretodo poder tener productividad. Que ellos puedan tener un criterio propio que puedan establecer lo que ellos comprendieron; logran dar una opinión propia, una producción propia sin copiar y pegar, copiar y pegar como al principio, cortan y pegan de la bibliografía. Ellos lo logran pero a mí me requiere siete correcciones, por lo menos, por alumno más o menos. Es mucho, me lleva mucho tiempo, es un desgaste muy importante. Estuve a punto de dejar varias veces pero en realidad me gusta lo que hago, es como que digo lo voy a dejar pero no. Pero me gusta muchísimo porque he obtenido resultados maravillosos con personas que vos decís no te van a escribir ni media página... una evolución, que cuando llegan al final de la carrera vos decís es otro, se los digo. Eso los estimula muchísimo. Porque a veces parece que se los hace otra persona y no, vos te das cuenta que no.

¿Pero esa es la relación que vos lograste con el trabajo de los alumnos?

Si y algo que uso yo muchísimo el chat, yo lo uso al chat. Porque es la única forma de que el alumno pueda sentirse acompañado, estableciendo un día y horario. No vienen todos al chat, pero por lo menos se hacen preguntas que por ahí no se saben expresar por escrito o no tienen la posibilidad. Y ahora que no tenemos correo interno, menos todavía. Se les dificulta muchísimo; están con problemas para encontrar por ejemplo las devoluciones. Esta nueva plataforma es terrible, tanto para los alumnos como para nosotros. Nos cuesta a los docentes distinguir cual es el trabajo que enviaron. Si es la primera, segunda, tercera corrección ; si el alumno no te lo identifica el archivo tenés que estar viendo uno por uno. Lleva muchísimo más tiempo; no corre el campus, no corre entonces vos no podes ver la hora que lo subió, que día y al no ver eso tenes que ir abriéndolo. La verdad que es dificultoso para nosotros y para los alumnos también. Antes iban al correo interno y la tenían. Le adjuntabas el archivo y estaba. Ahora me encontrado con alumnos se retrasaban muchísimo por estos problemas, no encuentran donde. Igualmente por más que nos capaciten porque hemos aprendido muchísimo, hay un instructivo todo esta explicado no es tan operativa como la anterior. No le veo el beneficio.

Entrevista al Tutor C

¿Qué formación pedagógica tuvieron como tutores?

El que ofrece la Carrera de distancia que es la formación de docentes guías o tutores guías en entornos virtuales, que duraba un mes; es presencial, pero los trabajos fueron hechos mediante la virtualidad, justamente para poder practicar lo que iba a ser el trabajo futuro. Pero fue más que nada presencial.

¿Qué acompañamiento tuvieron desde su rol cómo tutor?

Más de la coordinación que de los docentes titulares. Es como que los docentes titulares se ausentan demasiado, si bien esta toda programada la unidad pero cuando a vos te surgen dudas en cuanto a correcciones o cuestiones más puntuales de la materia, ves que no está el docente. Entonces donde siempre recibí el apoyo o la contestación de lo que yo necesitaba fue de la coordinación.

¿Cómo entiendes que los alumnos aprenden?

Yo cuando me metí a la distancia lo hacía por dos cuestiones, primero para obtener herramientas a ver si la podía aplicar en la parte presencial o algo que me sirviera; y segundo para ver justamente esto. La verdad que a mí se me hace complicado entender .. Considero como que la formación o ese proceso enseñanza-aprendizaje que uno lo tiene en la parte presencial no es similar en la distancia. Más que nada por los canales de comunicación. A mí me pasa con mis alumnos, por ejemplo, que hemos tenido fallas porque la comunicación no es en tiempo real. Entonces, no es lo mismo ver esto, es decir, yo le hago una corrección o yo quise decir algo, que tenía que hacer algo y el alumno lo interpreta de otra forma y cuesta un poco llegar a punto en común entonces yo intuyo que a ellos esto también le debe afectar. De todos modos siempre trato de estar presente ya sea a través de Skype para estar en tiempo real o a través del chat pero considero que la formación no es suficiente.

¿Qué opinas en relación al trabajo con el alumno?

A mí personalmente, es como que yo siento que simplemente se vuelve, a la larga en esto dos años, una cuestión de pasar el trabajo práctico. Y se saltea esto del aprendizaje; entonces si vos llegas a la instancia final de aprobar o desaprobado, que es lo que le interesa más al alumno, y no lo que implica todo ese camino para llegar a adquirir ese conocimiento en realidad; que yo por lo menos de mi parte pretendo eso y trato en los trabajos prácticos o cuando les hago las devoluciones de enfocarlo de ese modo. Ahora, por ejemplo, que estábamos con el tema de la tesis que los alumnos no saben escribir o redactar un proyecto de tesis. Uno ve que no utiliza la tercera persona, que se involucran demasiado en el trabajo. Yo me encontré con otra realidad totalmente diferente. Creí que me iba a dar más herramienta, no fue tan así. En parte me siento un poco, no sé si decepcionado sería la palabra. Por lo que te decía, es como que se vuelve todo una cuestión más de aprobar o desaprobado y tener el título en la mano.

Entrevista al Tutor D

¿Qué formación pedagógica tuvieron como tutores?

Bueno, para empezar primero tuvimos que hacer un curso donde se nos dieron los lineamientos básicos de lo que era el campus virtual, del manejo del campus virtual,

la forma en que nos teníamos que comunicar con los alumnos. Esas características que, bueno, responder los mails con frecuencia entrar en los foros, tener un contacto, la forma de escribir, dirigirnos hacia el alumno, entonces esa fue la primera instancia que lo organizo la coordinadora de la licenciatura y bueno. Y después de ahí, fuimos seleccionados y partir de ahí si en la coordinación del acompañamiento de que si tenemos alguna duda respecto a alguna puntualidad lo podemos hacer a la coordinadora o a los titulares de cátedra.

¿Qué acompañamiento tuvieron desde su rol cómo tutor?

Mira el acompañamiento en sí, si vos te referís a algún punto el cuándo a pedagogía, no hemos tenido mucho, si acompañamiento desde la coordinación. Reuniones cada tanto, como para, sobre todo en una de las materias que es quizás la que más complicada es, que es metodología en la investigación que es donde el alumno ya está en la instancia final y donde trabaja sobre su proyecto de investigación es difícil para cualquier alumno imagínate para una persona que está a distancia, las consultas son distintas. Entonces ahí sí, desde de la coordinación y de la cátedra en algunas cuestiones nos hacen un lineamiento de como guiarlos en ese proceso, porque recordemos que él no tiene un director de tesis, entonces el docente tiene que cumplir ese proceso con el alumno. Pero no existe un acompañamiento desde lo pedagógico entonces a mi parecer es como que nos estaría faltando algún lineamiento o un refuerzo en esa parte.

¿Cómo entiendes que los alumnos aprenden?

Yo creo que el alumno a distancia aprende puede ser mucho por lectura bibliografía, pero más bien en las consultas en los foros porque una consulta de un alumno puede ser vista por otro y entonces ahí yo creo que una duda puede llegar a ayudar en ese aprendizaje; pero por sobre todo en la comunicación y en el día a día con el docente guía. Porque con el docente titular es muy escasa la comunicación que tiene entonces, creo yo, que aprende de esa forma y bueno es más bien un aprendizaje, como decirte, individualizado de manera autónoma del alumno que él es el que está solo y es el que administra su tiempo, tiene que leer bibliografía, así que creo que el aprendizaje es un poco solitario. Si con el acompañamiento del docente guía como el profesor tutor, que ahora se titula así, puede llegar a ayudar ese aprendizaje.

¿Qué opinas en relación al trabajo con el alumno?

Con los trabajos prácticos en lo que respecta a los grupos que yo he tutorado, la verdad que me han sorprendido, es más, el primer licenciado que egreso fue de mi grupo y ese chico tenía un potencial importante a la hora de redactar, como encaraba los trabajos prácticos. Pero sí, en muchos casos al alumno le cuesta el formato, la redacción, por ejemplo sí se solicita una síntesis a veces con número de páginas para hacer, y es ahí donde no la pueden respetar. Es como que todavía copia y pega o no puede lograr esa reflexión, una conclusión, es como que ahí yo noto la debilidad en el alumno. Pero en cuanto a la presentación han mejorado mucho, al inicio cuesta un montón; en algunos casos son personas mayores que por ahí han venido transcurriendo una carrera a distancia o una formación del colegio secundario muy corto en tiempo, en seis meses, bachillerato acelerado, entonces por ahí en la letra escritura se nota la dificultad. Pero con el correr de las materias al finalizar en el trabajo final yo veo una mejoría en cuanto a formato y en cuanto ha contenido.

Entrevista al Tutor E

¿Qué formación pedagógica tuvieron como tutores?

Bueno nosotros tuvimos la formación que nos dio la facultad, o sea que nos brindó la Facultad que fue desde un comienzo previo y después fueron instancias de capacitación mediante las cursadas por diferentes materias, que inclusive tuvimos aparte.

¿Qué acompañamiento tuvieron desde su rol cómo tutor?

Sí, tuvimos acompañamiento primero de la coordinación y después de la Facultad misma con las instancias de capacitación previa del curso de tutoría que estaban dictando porque era una nueva experiencia de enfermería al nivel Licenciatura.

¿Cómo entiendes que los alumnos aprenden?

Es bastante complicado el tema de estar, de la demanda que se tiene. Dado que por ahí muchos les cuesta el hecho de no tenerlo presente al docente para consultas. Entonces la virtualidad tiene eso de que tiene que saber interpretar como uno escribe y muchas veces dado a que muchos alumnos son de diferentes edades,

con diferente nivel de educación y demás, por ahí requiere de que uno tenga que buscar las realidades de cada uno y focalizárselo y hacérselo muy terrenal para que pueda entender lo más posible.

¿Qué opinas en relación al trabajo con el alumno?

Por ahí tiene que ver con lo otro. Quizás, por ahí nosotros tenemos que estar mucho más tiempo conectados y hasta buscar otras herramientas; inclusive a veces telefónicamente cuando vemos que no comprenden lo que hemos querido decir, en una primera instancia mediante el chat o correo; pero cuando no es contestado o vemos que al contenido no lo apropiaron correctamente; hemos tenido que comunicarnos telefónicamente para que pueda interpretar lo que uno quiere decirle llegado el caso. Fue lo que necesitaban para entender y arrancar desde ahí quizás pero con los foros y los chats anda bien.