



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

**Estrategias de enseñanza de los docentes de Facultad de Enfermería, y si ellas
buscan promover aprendizajes significativos, contemplando al estudiante**

AUTORA: Carolayn Nassif Bentancour

TUTORA: Prof. Ps. Adj. Mg. Virginia Fachinetti

Montevideo, mayo 2023

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Título

Autora: CAROLAYN NASSIF BENTANCOUR

Tutora: MAG. VIRGINIA FACHINETTI

Carrera: MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN - COHORTE 2017

Puntaje

Tribunal

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Fecha

DEDICATORIA

Con amor a mis hijos Felipe y Emilia y a mi compañero de vida Cristhian, quienes me dieron su tiempo, me esperaron, me acompañaron en este largo camino, me escucharon y sostuvieron en el proceso de esta investigación.

A mis padres Rosa y Luis, por estar de forma incondicional, desde el inicio de mi formación profesional, alentando y sosteniendo de múltiples formas.

AGRADECIMENTOS

A mi tutora, Virginia Fachinetti, que me apoyó, acompañó, guió y enseñó desde el primer día.

A todos los docentes de Facultad de Enfermería que me brindaron sus experiencias y tiempo.

A mi amiga, colega, compañera de trabajo y de maestría con quien tuve el placer de transitar estos años de formación, y me alentó de múltiples formas para finalizar dicha etapa Prof. Adj. Lic. Esp. Patricia Galeano.

A mis colegas y mentores, Dra. CS Prof. Lía Fernández, Prof. Agdo. Sandro Hernández y Prof. Agda. Mag. Annalet Viera; que estuvieron presentes desde el afecto y la motivación de forma constante.

A mi prima y hermana de la vida Micaela Sesini, que me ayudo en todo el proceso, motivando, escuchando y colaborando con múltiples aportes.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. Problema de investigación y justificación del mismo	
1.1 Problema de investigación	8
1.2 Justificación	9
CAPÍTULO 2. Objetivo general y específico	12
CAPÍTULO 3. Antecedentes	13
CAPÍTULO 4. Contexto institucional	19
CAPÍTULO 5. Marco Teórico	
5.1 Ciencias de la educación, didáctica y pedagogía	23
5.2 Estrategias de Enseñanza	28
5.3 Docentes, estudiantes y aprendizaje significativo	37
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA	46
CAPÍTULO 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
7.1 Dimensión docentes, estudiantes y aprendizaje significativo	
7.1.1 Del sentido de ser docente – por qué ingresar a la docencia	51
7.1.2 Gratificación de ser docente	53
7.1.3 Preocupación y dificultad de su práctica de enseñanza	57

7.1.4 Formación docente	64
7.1.5 Características de los estudiantes, según relatos docentes	71
7.1.6 Dificultades para la enseñanza de la enfermería	79
7.1.7 Aprendizaje significativo	82
7.2 Dimensión estrategias de enseñanza	
7.2.1 La Enfermería como disciplina ha tenido cambios	87
7.2.2 Desde el pensar a la ejecución	89
7.2.3 Estilos docentes en los espacios de enseñanza y aprendizaje	94
7.2.4 Articulación teoría y práctica	103
7.2.5 Estrategias que se ponen en juego para fomentar o incentivar al estudiante en la articulación teórica y práctica	114
7.2.6 Modalidad e instrumentos de evaluación	129
7.3 Dimensión contexto de pandemia	
7.3.1 Migración a la virtualidad implicó para ti	140
7.3.2 Formación en este nuevo contexto	148
7.3.3 Estrategias que se pusieron en marcha	151
7.3.4 Para motivar a los estudiantes en estos escenarios virtuales	156
7.3.5 Ventajas y desventajas del trabajo en la virtualidad	161
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	
8.1 Los sujetos de la educación: docentes y estudiantes	172
8.2 Estrategias de enseñanza que los docentes realizan para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes	174
8.3 Estrategias de enseñanza que los docentes realizan para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes en contexto de pandemia	177
BIBLIOGRAFÍA	180
ANEXOS	187
a. Guión de la entrevista	
b. Nota de autorización del Comité de ética - Facultad de Enfermería	
c. Nota de autorización del Comité de ética - Facultad de Psicología	

RESUMEN

El objetivo de esta tesis fue comprender las estrategias de enseñanza de los docentes de la Facultad de Enfermería de la UdelaR y si éstas buscan promover el aprendizaje significativo contemplando al estudiante. El problema de investigación planteado se abordó desde un estudio de carácter cualitativo con enfoque narrativo. La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue la entrevista en profundidad a docentes de la Facultad de Enfermería, sede Montevideo.

La investigación permitió identificar diversas estrategias que se instrumentan en los escenarios de teoría y práctica, para promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Desde un escenario teórico predominan las estrategias de exposición y discusión; ésta es combinada muchas veces con estrategias de exploración. También estuvieron presentes las estrategias de construcción de preguntas y uso crítico de imágenes, tanto en escenarios teóricos, como prácticos. El docente para lograr la articulación entre teoría y práctica, en el escenario práctico utiliza diversas estrategias de enseñanza que lleva a que se revele además los estilos docentes: moldeado y andamiaje. Se observó que coexisten ambos estilos docentes moldeado y andamiaje y que por momentos interaccionan y se articulan. En los escenarios teóricos y prácticos se ponen en juego, además, diversas estrategias de evaluación sumativa, continua y formativa; cortes evaluatorios y seminarios.

De acuerdo a las estrategias utilizadas en los escenarios teóricos y prácticos, se reconoce la tendencia docente a promover el aprendizaje significativo.

Los docentes han transitado por una rápida adaptación a la enseñanza virtual, a la utilización de tecnologías como producto de la emergencia sanitaria por COVID – 19, lo que convocó a repensar los saberes y su transposición a los estudiantes en contextos virtuales. Así como también, a rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre todo, a repensar la educación desde la continuidad académica y pedagógica. Se identificaron diversas estrategias utilizadas para promover aprendizajes significativos en los estudiantes y potenciar la articulación de teoría y práctica, en contexto de pandemia: estrategia de facilitación y estrategia de aprendizaje, estrategia de herramientas comunicacionales, la estrategia de temporización.

Palabras Clave: Estrategias de Enseñanza, Docentes, Aprendizajes significativos.

INTRODUCCIÓN

La tesis buscó comprender, desde los relatos de los docentes, las estrategias de enseñanza y si ellos buscan promover aprendizajes significativos contemplando al estudiante.

Para esto, se identificaron en los relatos las estrategias de enseñanza que los docentes realizan y las características de los estudiantes. Además, se reconocieron las estrategias de enseñanza que buscaban promover aprendizajes significativos, así como la descripción de las estrategias de enseñanza que utilizan para articular teoría y práctica.

Se realizó un estudio de carácter cualitativo, desde el abordaje narrativo. La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue la entrevista en profundidad individuales a docentes de Facultad de Enfermería, sede Montevideo. Se ejecutaron un total de 14 entrevistas; fueron 2 entrevistas por departamento académico, se tomó como principal referencia el grado (2 y 3) y la antigüedad. En relación al grado se seleccionó a aquel docente Grado 2 que desarrolla su experiencia docente en espacios de teoría y/o práctica; y un docente Grado 3 coordinador de una de las enfermerías del departamento al cual pertenece.

El texto se organiza en 8 capítulos: el primero aborda el problema de la investigación y la justificación del mismo, el segundo presenta el objetivo general y los específicos de la investigación, el tercero menciona antecedentes que se consideraron permitentes en esta investigación. El cuarto capítulo menciona el contexto institucional donde se desarrolló la investigación. El quinto desarrolla el marco teórico que orienta la presente Tesis. El sexto capítulo, introduce la metodología empleada. El séptimo, presenta los principales resultados de la investigación y el análisis del mismo y el último capítulo presenta las conclusiones.

CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1 Problema de investigación

En la actualidad la enseñanza universitaria transita cambios pedagógicos, disciplinares, científico - tecnológicos que ponen en juego la docencia, el quehacer de un campo disciplinar específico, las planificaciones educativas y las metodologías de enseñanza impartidas. La enseñanza de la enfermería ha cambiado notablemente en los últimos años, esto se puede ver influenciado por los cambios propios de la disciplina en el acto del cuidado, en los diversos escenarios donde se ejerce la función del enfermero, cambios en las políticas de salud, y en las concepciones de docentes y estudiantes. Además, se agrega el cambio del plan de estudio que dio inicios en el año 2019 en la Facultad de Enfermería, el cual, presenta una visión constructivista del aprendizaje y se fundamenta en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro factor que incide actualmente en la enseñanza de la enfermería es la situación sanitaria que ha enfrentado el país en relación a la pandemia COVID-19 desde marzo del 2020 y que continúa afectando, generando modificaciones en el hacer docente. A todo esto, se agregan los cambios propios de esta sociedad del conocimiento, generando que las instituciones académicas tengan que revisar sus estrategias de enseñanza para favorecer en el estudiante la capacidad de “aprender a aprender” durante toda su vida. Por lo cual es necesario contar con estrategias de enseñanza que contemplen los cambios de la propia universidad, los aspectos de la disciplina, del sistema de salud, de la situación epidemiológica, así como de los estudiantes que hoy transitan por las aulas universitarias. De esta forma, el docente se ve interpelando a pensar acerca de sus prácticas y construir estrategias acordes a los requerimientos de hoy. Por lo tanto, se considera relevante comprender cómo el docente piensa la implementación de su enseñanza. Por ello el eje de esta investigación es comprender desde el relato docente las estrategias de enseñanza de los docentes de Facultad de Enfermería, de la Universidad de la República y si ellas buscan promover aprendizajes significativos contemplando al estudiante. Entendiendo que al decidir si las estrategias de enseñanza buscan promover aprendizajes significativos en los estudiantes, no implica conocer si efectivamente se logra el mismo sino si el docente construye sus estrategias de enseñanza desde ese lugar.

A partir del problema planteado se definen algunas preguntas de investigación como principales guías en la elaboración del presente estudio

- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza de los docentes de Facultad de Enfermería?
- ¿Estas estrategias buscan promover aprendizajes significativos, contemplando al estudiante de hoy?
- ¿Cómo comprende al estudiante, qué recursos le concede y qué limitaciones ha identificado en él?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza específicas para enseñar la enfermería?
- ¿Las estrategias de enseñanza contemplan la articulación teoría-práctica?
- ¿Realizan los docentes planificaciones educativas y contrato educativo?
- ¿Qué dificultades para la enseñanza de la enfermería encuentran con las nuevas generaciones de estudiantes?
- ¿Los docentes relevan las concepciones acerca de la práctica de la enfermería?
¿Guían al estudiante para reflexionar sobre situaciones reales de su disciplina?
- ¿Qué situaciones de aula han configurado sus estrategias de enseñanza actuales?
- ¿Las estrategias surgen a partir de su formación pedagógica? ¿O de forma intuitiva?
- ¿Cómo ha incidido en el proceso de enseñanza esta situación de pandemia que transita el país? ¿Cambiaron las estrategias de enseñanza?

1.2 Justificación de la investigación

Los cambios acelerados que se viven en la sociedad, en diferentes ámbitos económicos, políticos, científico-tecnológicos, epidemiológicos y socioculturales, obligan a la Universidad a revisar el quehacer diario y las prácticas profesionales de forma integral. Esta situación ha colocado en debate a la educación, la formación de cada uno de los docentes a lo largo de toda la vida, y las metodologías de enseñanza impartidas. Además, la enseñanza de la enfermería ha cambiado notablemente en los últimos años, ya sea por los cambios propios de la disciplina, cambios en las políticas de salud, cambio de planes de estudios que actualmente transita Facultad de Enfermería, y, además, la ya referida situación sanitaria por la pandemia COVID-19, provocando cambios en el hacer docente. Lo que ha implicado cuestionar las creencias que por el solo hecho de saber de la disciplina y/o pertenecer al sistema de salud, son capaces de promover una formación que contemple los requerimientos de hoy. Por esto se considera necesario contar con estrategias de didáctica

generales y específicas que contemplen aspectos de la disciplina, del sistema de salud, que permitan pensar acerca de sus prácticas de enseñanza y construir prácticas e intervenciones acordes a los requerimientos de hoy.

Falconí (2015) afirma que el “saber” relativo a un área concreta se amplía y moderniza continuamente, obligando a la institución académica a desarrollar estrategias que favorezcan en el estudiante la capacidad de “aprender a aprender” durante toda su vida. De esta manera, en su trabajo profesional futuro se espera que logre integrar los últimos avances de ciencias de la salud. Además, se requiere de la incorporación de nuevas metodologías pedagógicas que fomenten la autorresponsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje, desde un papel más activo y dinámico, en el marco de un proceso destinado a la adquisición de una serie de competencias consideradas básicas para cada campo disciplinar.

La enseñanza en la universidad se puede analizar desde la didáctica en general, siendo ésta atravesada por un contexto histórico, social, cultural e institucional. Monetti (2016), toma como referencia a Souto (1993-1996), quien plantea que el acto pedagógico está conformado por la relación entre un docente, un grupo de estudiantes y el conocimiento o saber a enseñar (triángulo didáctico). Por esta razón manifiesta que la enseñanza está orientada a la trasmisión y construcción de saberes, siendo este el lugar donde se ponen en juego las estrategias pedagógicas - didácticas y los desafíos propios del docente – enseñante.

El docente, emplea su estilo pedagógico particular y un método de enseñanza acorde con su experiencia, trayectoria, formación y su propia esencia como ser bio-psico-social. La tarea docente se ve reflejada en el saber, en el acercamiento al estudiante, en los conocimientos renovados - actualizados, en la disposición para atender a los estudiantes, resolver sus inquietudes y asesorarlos. Se construye así, modelos que contribuyen a la formación integral del estudiante y hace que el aula se transforme en un espacio de búsqueda y construcción del conocimiento. Granja (2013) plantea que, para evitar la pérdida del interés, la desmotivación e inasistencias de los estudiantes a los espacios de aprendizaje es necesario que el docente ajuste los métodos y los estilos pedagógicos al aula particular y específica, así como un momento de reflexión en torno a sus prácticas educativas, con el fin de establecer estrategias de mejoramiento continuo.

Ante las nuevas generaciones de estudiantes, el docente se enfrenta a un estudiante que parece lejano a su propio ser estudiante, al que estaba acostumbrado, ahora surgen otros lenguajes, otras formas de aprendizaje, pudiendo generar distancias en la interacción docente - estudiante, dificultándose la comunicación, trasmisión y asimilación del conocimiento. Por tanto, el docente se ve interpelado a tener la habilidad para conocer y realizar un diagnóstico de las características de los estudiantes, percibir cómo es que los estudiantes asumen este proceso y como su quehacer docente permite que el estudiante construya nuevas ideas, se transforme y transforme la cultura. En diálogo con lo que acontece en el encuentro con el estudiante, el docente establece pautas de trabajo, evalúa y planifica todas las actividades ajustadas a un currículo previamente elaborado, con el fin de alcanzar los objetivos pedagógicos. Estos objetivos, se ven además problematizados, ya que están inmersos dentro de una disciplina del Área Salud, que tiene un componente teórico y un componente práctico, por lo cual, el docente para generar y habilitar esta articulación, debe poner en marcha diversas estrategias de enseñanza que reúna todos los requerimientos de hoy.

Con lo anteriormente mencionado, más la producción y transformación del conocimiento disciplinar, los nuevos estudiantes inmersos en la sociedad del conocimiento y el contexto sanitario que ha interceptado todos los procesos educativos, se considera oportuno y relevante en esta investigación comprender las estrategias de enseñanza de los docentes de Facultad de Enfermería, UdelaR. Es pertinente conocer si las estrategias de enseñanza son pensadas, planificadas y ejecutadas para formar profesionales autónomos, reflexivos y responsables de su quehacer, y si con estas se conduce a los estudiantes a mantener una actitud crítica, constructiva y humanizada frente al cuidado de enfermería. Así como también, identificar las características de los estudiantes, que hoy transitan por los diferentes escenarios de formación. Y describir las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de enfermería para generar la articulación de teoría y práctica.

Otra razón que fundamenta dicha investigación es que no se han realizado hasta la fecha en Facultad de Enfermería estudios acerca de las estrategias de enseñanza que los docentes realizan, con la intención de promover aprendizajes significativos.

CAPÍTULO 2. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo general

Comprender, desde los relatos de los docentes de Facultad de Enfermería, las estrategias de enseñanza y si ellas buscan promover aprendizajes significativos contemplando al estudiante.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de enseñanza que los docentes realizan
- Caracterizar a los estudiantes desde los relatos docentes
- Reconocer las estrategias de enseñanza que buscan promover aprendizajes significativos
- Describir las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de enfermería para articular teoría y práctica

CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES

Las investigaciones y/o estudios en el área de la didáctica universitaria, como sucede con las Estrategias Pedagógicas (EP), han tenido un auge y crecimiento favorable en los últimos años. La Maestría en Psicología y Educación habilita en este sentido campos de estudio, contribuyendo a la búsqueda de conocimiento sobre el quehacer educativo. En esta investigación se realizó la comprensión de las estrategias de enseñanza de los docentes de Facultad de Enfermería y si ellas buscan promover aprendizajes significativos, contemplando al estudiante, por esta razón se centró en las investigaciones que hagan referencias a dichos temas.

Achury (2008), en su investigación “Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería”, afirma que la docencia debe extenderse y generar un cambio que vaya más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el avance científico-tecnológico, la variabilidad de los contenidos que se van a enseñar, las diversas metodologías que remplazan las clases expositivas, el establecimiento de programas de educación permanente que genera una educación continua y de calidad. Este cambio se sustenta en la necesidad de innovar en la educación de enfermería a partir del planteamiento de nuevas estrategias pedagógicas que optimicen y mejoren su calidad. Permitiendo la formación de profesionales activos, creativos, capaces de enfrentar nuevas situaciones, de resolver problemas y adaptarse a un mundo cambiante, cuyo objetivo es una atención en salud que refleje un conocimiento actualizado, eficaz y eficiente. La autora formula una serie de características que se deben tener en cuenta para el uso de nuevas estrategias:

- Ubicar y considerar siempre al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El docente debe estar atento a las formas individuales de aprender y favorecer el pensamiento crítico y creativo del estudiante
- Sistemáticas, ya que debe generar un camino para resolver y examinar problemas, evaluando los resultados
- Dinámicas, elegir dentro de una variedad de estrategias la que más se ajusta a la necesidad de aprendizaje, instrucción y diseño requerido.

- Desenvolvimiento y desarrollo, promoviendo el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, fomentando la implementación de métodos atractivos y motivadores, teniendo presente la diversidad de situaciones y ambientes que el estudiante se enfrenta en su proceso de formación.
- Multidisciplinaria, toda estrategia debe generar la integración de diversas asignaturas para que el estudiante desarrolle una capacidad integral, crítica y reflexiva.
- El trabajo individual y colectivo debe estar presente, para que el aprendizaje ocurra en muchas oportunidades durante la integración entre sujetos, sería oportuno dar lugar a los espacios reflexivos en grupos, sin dejar de lado los espacios individuales de reflexión.
- Acción-reflexión-acción, se centra por ejemplo en grupos de discusión donde el objetivo es incentivar la reflexión sobre la propia acción.
- Diálogo como mediador del proceso que puede conducir a compartir experiencias, intercambio de saberes, es un aprender con el otro.

Estas características le permiten al docente elegir la estrategia más adecuada para el proceso de formación de los estudiantes, lo ideal sería no utilizar una única característica sino realizar una integración de estas para generar mayor aprendizaje. Algunas de las estrategias formuladas por la autora son: estrategia pedagógica para dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes con un enfoque desarrollador, estrategia pedagógica de extensión, estrategia pedagógica centrada en la investigación, estrategia orientada hacia la salud internacional, estrategia orientada hacia la informática. La contemplación de las mismas permitirá de acuerdo al objetivo de esta investigación comprender el logro del aprendizaje significativo.

Otro aporte al tema, es la reflexión realizada, Gómez, Carrillo, Cárdenas (2017), titulada "Estrategias para el Aprendizaje Significativo del Cuidado Humano en Enfermería". Estos autores evidenciaron la aplicación de la estrategia de Smith y Liehr, que promueve el uso de abordajes metodológicos innovadores para la enseñanza de aspectos humanísticos y filosóficos del cuidado humano en la disciplina enfermería. La estrategia pedagógica debe tener una perspectiva interpretativa y existencialista, ya que los profesionales de enfermería brindan cuidados con una concepción de integralidad y totalidad; es así que en el escenario de la práctica el estudiante a través de la experiencia activa, puede desarrollar conductas empáticas y reflexiones propias. Este integrará las teorías por medio del encuentro

auténtico con la realidad que vive el profesional cuando cuida a otro ser humano. Es fundamental a la hora de orientar en cuidados para la salud el principio de integralidad y humanismo para tener en cuenta la dimensión bio-psico-socio-cultural de la persona y la sociedad. Smith y Liehr propusieron la “escalera de la abstracción”, la cual presenta tres niveles: el nivel filosófico (visiones, supuestos y fundamentos de la enfermería), el nivel teórico (donde el estudiante hace uso de los modelos y teorías de la enfermería) y el nivel empírico (mostrar los resultados de las intervenciones). Esta escalera permitió generar interés y un pensamiento crítico, conduciendo al estudiante a la apropiación de conocimientos significativos, evidenciando que la educación tradicional en clases magistrales, lecturas y memorización solo le permitía al estudiante desarrollar una actitud técnica, pero la complejidad del licenciado en enfermería conlleva al estudiante al desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo, capaz de asumir responsabilidades y construir su propio aprendizaje, acompañado y orientado por el equipo docente. El posicionamiento teórico de esta investigación presenta un abordaje similar a este estudio.

Carranza (México, 2017), en su investigación denominada “Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes”, se planteó conocer y analizar las percepciones que el estudiante tiene respecto al aprendizaje significativo que alcanza a través de los cursos mediados tecnológicamente y estudiar las percepciones que el docente universitario tiene con relación a las estrategias de enseñanza mediadas por tecnología que utiliza, todo esto en una modalidad mixta. El estudio se llevó a cabo en una Universidad Mexicana en la carrera de Derecho. La metodología utilizada fue cualitativa y se abordó bajo la perspectiva teórica de la fenomenología, para lo cual se diseñaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas, una para docentes y otra para estudiantes. Los resultados más significativos del estudio muestran que la falta de creatividad y retroalimentación por parte del docente ha sido un factor de detrimento en el proceso de aprendizaje del estudiante. Se constató, además la poca información que existe en relación al impacto y la influencia que realmente tienen las estrategias mediadas por tecnología en el aprendizaje, sobre todo en modalidades no convencionales. La mayoría de los docentes no están utilizando las TIC de manera significativa para el aprendizaje y la enseñanza, dejando retos significativos para la utilización de esta. Acentuó además, la importancia de la retroalimentación por parte del docente, cuando los estudiantes envían sus actividades a la plataforma y quienes esperan que de manera puntual y acertada les sean respondidas por su docente. En este sentido, a partir de las entrevistas, se concluyó

que el docente está consciente de la importancia que la retroalimentación tiene, pero también se ve reflejado el poco interés que se tiene hacia esta situación, quizá debido a la falta de tiempo por parte del mismo o al desconocimiento en el manejo de este tipo de actividades. Se concluyó finalmente que las instituciones de educación superior deben estar comprometidas tanto en la incorporación de las tecnologías en sus aulas, como en la formación de sus docentes y sobre todo en el uso de estas herramientas con fines pedagógicos, al mismo tiempo en que su esfuerzo se vea enfocado en lograr que los estudiantes sean aprendices eficaces y autónomos. Y en continuar con este tipo de investigaciones que conduzcan a relacionar las modalidades educativas, las estrategias de enseñanza, la mediación tecnológica y el aprendizaje significativo. La retroalimentación y la formación pedagógica son aspectos relevantes para pensar este estudio, quizá no para pensar aprendizajes eficaces sino aprendizajes significativos.

Rojas, Cárdenas, Arana, Kempfer, Rodríguez y Catarina (2021), en la investigación denominada “Prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en la enseñanza de enfermería”, se plantearon como objetivo conocer las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en un curso de pregrado en enfermería. El diseño de la investigación fue cualitativo, a modo de estudio de caso, los datos fueron recolectados a través de entrevistas en profundidad, en 2020 a cinco profesores de enfermería de una Universidad Pública de México. La información fue organizada y analizada de manera inductiva con base en la propuesta operativa de Minayo.

Del análisis de las entrevistas, se obtuvieron cuatro categorías: Por qué y para qué enseñar; Preparación pedagógica para la enseñanza; Estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por docentes de enfermería; Desafíos del ejercicio pedagógico en la percepción de los docentes de enfermería.

En la primera categoría “por que y para qué enseñar”, surgieron diversos sentimientos y opiniones. Manifestando que cuando un profesional de enfermería toma la decisión de trabajar en la docencia, se enfrenta a un gran desafío. Agregando que la formación académica lo preparó para trabajar en la asistencia, pero para el área de la docencia necesita otras herramientas y habilidades, que muchas veces no se adquieren en la formación original. Razón por lo cual, lo conducen a formarse luego de ingresar al área pedagógica. Además, asocian el acto de enseñanza con sentimientos de amor y satisfacción.

En la segunda categoría, “preparación pedagógica para la enseñanza”, consideran a esta como fundamental. Estar formado teóricamente para ejercer la docencia, genera que el proceso de enseñanza y aprendizaje se despliegue exitosamente, y que el aprendizaje sea efectivo. Argumentado que no es transmitir conocimientos, sino estar en constante relación con el contexto de la educación. Por lo tanto, es necesaria la formación en prácticas pedagógicas, en tecnologías de la información, programas didácticos, y de esa forma lograr un interés en los estudiantes. A pesar de conocer la importancia de la formación pedagógica, expresaron que no tenían formación y que cuando comenzaron a enseñar tuvieron que buscar de forma individual. Agregando, que la experiencia asistencial, y el conocimiento técnico – científico contribuyeron a disminuir la distancia didáctica – pedagógica, destacando la relevancia de contar con espacios de diálogo sobre metodologías de enseñanza.

La tercera categoría, “estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por docentes de enfermería”, la consideran una tarea difícil. Argumentando que para que los estudiantes se conserven motivados para construir conocimiento, el docente busca un sin fin de estrategias, con el objetivo de generar autonomía y compromiso por parte del estudiante, formándolos para su futuro desempeño profesional. Las que surgieron del análisis fueron aquellas que buscaban relacionar teoría y práctica, como estudio de casos y mapas mentales.

La cuarta categoría, que hace alusión a los “desafíos del ejercicio pedagógico en la percepción de los docentes de enfermería”, principalmente al comienzo de la carrera: son la inseguridad, falta de comprensión en relación a los objetivos de aprendizaje, los contenidos programáticos, las metodologías de enseñanza, el número de estudiantes, sus singularidades, y la preparación de evaluaciones.

Estas autoras concluyeron que los docentes de enfermería no tenían formación pedagógica y que, al ingresar al área de la docencia, tuvieron que buscar formación específica. Argumentando, además, que el conocimiento científico específico de la disciplina, la experiencia asistencial y los recuerdos formativos de antiguos docentes, producían consuelo a las dificultades, pero no eran suficientes debido a la distancia que existe entre: el conocer los contenidos y saber enseñar de una forma accesible para la comprensión de los estudiantes. Así mismo, destacan la importancia que las instituciones educativas tienen, para habilitar esta formación docente constante, brindando oportunidades para contribuir en un profesional docente crítico, reflexivo, ético y creativo. Esta investigación aportó

significativamente para la construcción del problema y objetivos de estudio de esta investigación, así como para interpelar y generar preguntas.

CAPÍTULO 4. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Hitos históricos que marcan la historia de la enfermería en el país y la formación de calidad de los profesionales en dicha disciplina.

En 1911 el Dr. José Scosería (Director General de la Asistencia Pública) crea la “Escuela de Nurses” dirigida por el Dr. Carlos Nery, entendiéndose que debe prepararse personal auxiliar instruido y con conciencia de su misión, que por su preparación y su cultura pueda darse cuenta de su rol, y secundar los fines del Estado. El Dr. Carlos Nery seleccionó cinco enfermeras británicas para que se encargaran de la enseñanza de la enfermería, las que fueron llamadas “sisters”. El 29 de Julio de 1912, el Poder Ejecutivo aprueba la creación de la “Escuela de Nurses”, que comienza a funcionar el 15 de enero de 1913, como dependencia de la Asistencia Pública.

El 3 de Julio de 1947 aprobó el Consejo de Facultad de Medicina, el “Proyecto sobre la creación de la Escuela de Nurses” y el 13 de agosto del mismo año fue definitivamente aprobado por el Consejo Central Universitario. El 30 de mayo de 1966 el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad aprobó la Ordenanza de la Escuela Universitaria de Enfermería y a partir de allí comenzó a gobernarse de conformidad con la Ley Orgánica de la Universidad (aprobada en 1958).

Otro año central fue el 1973 donde se clausuran los cursos de la Escuela por motivo de la Dictadura Militar en nuestro país. En 1985, con la restitución de la democracia, se llevó a cabo la reapertura. En este momento se produjo la incorporación de la Escuela de Nurses “Dr. Carlos Nery”. Un año favorable y positivo fue el 1994 donde se votó en el CDC la transformación de la Escuela a Instituto Nacional de Enfermería (Asimilado a Facultad). Y años después, más precisamente el 3 de agosto de 2004, el CDC votó la transformación de Instituto a Facultad de Enfermería. Por ende, forma parte de las catorce Facultades de la Udelar, cuenta con cuatro sedes en diferentes ciudades del país, siendo estas Montevideo, Rivera, Rocha y Salto. Es referente en la formación de profesionales de enfermería a nivel de la enseñanza pública en nuestro país, ya que en ella egresan el 90% de los recursos profesionales de la disciplina. A nivel de las actividades de enseñanza, desarrolla programas de pregrado, grado, educación permanente y posgrado. Efectúa, como lo determina la Ley Orgánica de la Universidad, actividades de enseñanza, investigación y extensión.

La estructura de la Facultad se organiza en Departamentos y Unidades. Los Departamentos son: Educación, Comunitaria, Adulto y Anciano, Materno Infantil, Niño/a y adolescente, Administración y Salud Mental. Las Unidades son: Investigación, Extensión, Pedagógica, Enseñanza Virtual y de Aprendizaje (UnEVA) y la Unidad Tecnológica (laboratorio de simulación, clínica y comunitaria).

En relación a los Planes de Estudio (PdeE) la enfermería inició sus cursos en 1950 con un Plan que tenía una duración de un poco más de tres años y emitía el título de Enfermera Universitaria. Posteriormente hizo actualizaciones de sus planes de estudio en 1954, 1961 y 1971. Este último tenía una duración de cuatro años y un trimestre, estuvo vigente hasta la creación del Plan de Estudio 1993; el que tenía una duración de cuatro años y medio, con un total de 4248 horas, brindando el título de Licenciado en Enfermería.

Actualmente, nuestra institución continúa transitando un cambio en el plan de estudios. En el año 2019, se dió inicio al Plan 2016, con la generación de ingreso a la carrera Licenciatura en Enfermería. Presenta una visión constructivista del aprendizaje y se fundamenta en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que implica un aprendizaje significativo, un cambio conceptual y añade el concepto de unicidad del ser humano, desde la autorrealización, libertad y autodeterminación. De esta manera, integra lo cognoscitivo con lo afectivo, conciencia y solidaridad. Tiene, además una visión humanística, orientada hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Busca potenciar la heterogeneidad, diversidad de concepciones y corrientes de pensamiento, favoreciendo la creatividad intelectual e innovación. En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, oferta una multiplicidad de técnicas didácticas, epistemológicas, cognoscitivas y ambientales. Para su elección se tendrá en cuenta la materia, la interacción entre el saber docente y la motivación del educando, así como los medios y recursos disponibles. Por lo que promueven nuevas modalidades de abordaje interactivo e integral. Además, se propicia revalorizar al docente, como guía, facilitador, tutor, mediador, a través de la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo y autogestionado. Dentro de las orientaciones curriculares básicas del Plan, se destaca:

- Entiende el aprendizaje desde el constructivismo, donde diversas personas pueden dar significado a un mismo contenido, de múltiples formas. Su incorporación implica la transformación de los contenidos aprendidos, ideas previas, en nuevos conocimientos.

- Considera la incorporación de conocimientos y estrategias educativas que promueven la formación socio-cultural del estudiante.
- Propicia el desarrollo de metodologías de enseñanza que estimulen la creatividad, el criterio científico y la independencia de juicio.
- Promueve la reflexión crítica y el pensamiento científico.

Debido a la situación sanitaria decretada el 13 de marzo del año 2020 y la decisión del Rectorado de suspensión de actividades presenciales, se tuvieron que re direccionar todos los cursos. Para esto la Udelar emitió un documento en línea “Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación” (abril, 2020), que fue tomado como referencia por Facultad de Enfermería, para continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los cursos. En este documento se expresaron recomendaciones fundamentales, el mismo tomó como referencia el informe emitido por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Este último hacía énfasis en asegurar el derecho a la educación superior a todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no – discriminación; no dejar a ningún estudiante atrás; revisar los marcos normativos y las políticas en curso para asegurar la continuidad de los cursos, de forma de no interceptar las trayectorias educativas. Este informe de UNESCO – IESALC agregó que más del 98% de los estudiantes (alrededor de 23,4 millones) y docentes (cerca de 1,4 millones) de América Latina y el Caribe estuvieron afectados por el cierre de las instituciones educativas. Esta situación generó en todos los actores involucrados un esfuerzo mayor, para readecuar la enseñanza terciaria a un enfoque en línea o a distancia. Esta situación, además, generó cambios en la vida cotidiana de estudiantes y docentes, teniendo que re ajustar sus rutinas y horarios familiares. Llevando el trabajo a sus hogares, generando aquí nuevos escenarios (teletrabajo), interceptado por diversas variables, sumadas al aislamiento como eje en este acto.

La Udelar ya contaba con la experiencia de enseñanza semi – presencial desde hace más de una década a través del uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Según el relevamiento realizado por la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza en la última semana de marzo 2020, el 70% de las carreras comenzaron a dictar los cursos teóricos y teórico – prácticos a distancia y un 20% estaba en camino de iniciar con dicha propuesta virtual. Quedando aquí de manifiesto que quedaron postergados los aprendizajes

generados de procedimientos y experiencias clínicas propias de carreras profesionales del área salud (clínicas, pasantías, talleres, laboratorio, trabajo de campo, entre otras), como es el caso de Facultad de Enfermería.

CAPÍTULO 5. MARCO TEÓRICO

Los cambios paradigmáticos en la formación del profesional de la enseñanza universitaria en el nuevo siglo traen consigo, esencialmente, una concepción diferente de la docencia en dicho nivel y de cómo se desempeñan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, la concepción del profesor transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía (Lucarelli, Finkelstein y otros, 2009) que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no solo de conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable y del estudiante como sujeto de aprendizaje.

5.1 Ciencias de la Educación, Didáctica y Pedagogía

Gatti (2005) hace referencia a la importancia de definir a la Pedagogía, a la Didáctica, y a las Ciencias de la Educación, ya que muchas veces se utilizan de forma similar o conjunta sin diferenciación. Denomina a la Pedagogía como un arte u oficio epistemológico, incluyendo un nivel más teórico - práctico. Considera a la Didáctica como parte de la Pedagogía que estudia los métodos y las técnicas que se aplican a la enseñanza. Deja de manifiesto la dificultad de definir desde una sola visión disciplinar lo educativo, induciendo a hablar de Ciencias de la Educación, atributo que se ha tomado como referencia en los planes de estudio universitarios. Gatti toma como referencia a Gilles Férry (1997) que define a las Ciencias de la Educación como producciones de saber referentes a las prácticas de educación.

Asimismo, identifica y enuncia los principales modelos pedagógicos reconocidos en la Educación Superior, tomando como definición la palabra “modelos”, ya que afirma que esta palabra admite situarse en la complejidad de lo real, y mostrar cómo se posicionan los diferentes actores para comprender, explicar y justificar los procesos e interacciones que se ponen en juego en el acto de la enseñanza. Gatti enuncia los modelos pedagógicos tomando como referencia la triada didáctica enunciada por Beillerot (1996) donde aparece la relación entre docente/estudiante/conocimiento o saber, por medio de los tres procesos que están implícitos en el acto educativo; el enseñar (que privilegia el eje profesor-saber), el aprender (que privilegia el eje estudiante-saber) y el formar (que privilegia el eje docente-

estudiante). Se pueden clasificar entonces en modelos centrados en la enseñanza, modelos centrados en el aprendizaje y modelos centrados en la formación.

Ubicando y contextualizando aún más la investigación, Lucarelli (2007, en Malet y Monetti, 2014) hace referencia a la didáctica general como una disciplina teórica cuyo objeto de estudio lo constituyen las prácticas de la enseñanza. Considera necesario también tener presente las diversas prácticas que lleva a cabo el docente, con relación directa a la planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes. En el caso de las didácticas específicas, la teoriza como una forma organizada en función de los contenidos disciplinares específicos que se quieren lograr. Esta realiza una apreciación considerando a la Didáctica de Nivel Superior como una de las Didácticas Específicas, definiéndola como aquella que se centra en:

“Estudiar el proceso de enseñanza que, en ese contexto institucional, un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico (altamente especializado), orientado hacia la formación en una profesión”. (2014, p.76)

Es importante tener presente que nuestras prácticas docentes estarán inmersas o reguladas por paradigmas o supuestos, debido a que somos producto de nuestras experiencias previas, trayectorias e historias de vida. Ser consciente de ello, nos habilita a de-construir para re-construirlos desde la reflexividad y análisis crítico.

Paradigma entendido como una manera de ver el mundo, que a la vez dejan otro mundo oculto, aquel que no se encuentra dentro del marco de referencia de cada individuo. Para Sales (2014) los paradigmas son parte de las creencias personales y constituyen una ideología, una visión del mundo. Además, considera que, para las ciencias sociales, el uso de este término es polisémico y polémico, por esta razón prefiere referirse a ellos como “supuestos básicos subyacentes”.

Sales hace referencia a tres paradigmas: técnico o positivista, práctico o fenomenológico y crítico o emancipatorio. Cada uno de los cuales demuestra una relación diferente entre la teoría y la práctica. Diferenciándolos en los procesos de formación, concepciones docentes, aprendizaje, enseñanza, evaluación e institución educativa en su globalidad.

El **Paradigma Técnico o Positivista**, Sales (2014), tiene una concepción de la realidad objetiva, legaliforme (supone necesariamente apelar a leyes o enunciados generales),

atomizable para su conocimiento y control estable. Tiene énfasis en el diseño del currículo, su desarrollo y su evaluación, para dar respuesta a las necesidades sociales. La enseñanza en este paradigma es la trasmisión de conocimientos (instrucción), actitudes y valores (socialización) funcionales a la sociedad. La enseñanza, el currículo y los recursos educativos se utilizan como un conjunto de medios que persiguen una finalidad específica, las acciones son dirigidas por una teoría previa. Por lo tanto, en este paradigma se asume una relación causal entre enseñanza y aprendizaje.

En el **Paradigma Práctico o Fenomenológico**, Sales (2014), el énfasis está dado en el aprendizaje, construcción de significados por parte del alumno, y la enseñanza, por tanto, debería ser evaluada colectivamente, co-evaluada y autoevaluada para fomentar el aprendizaje. Tanto la selección de los contenidos curriculares como la didáctica se dirigen a la construcción del significado, su interpretación y al análisis de los docentes y estudiantes. Dejando a un lado el aprendizaje rutinario y memorístico de contenidos. Se inicia por parte de un grupo de estudiantes de una institución que toman un problema de la práctica, lo investigan en conjunto con el resto de la comunidad educativa, con base en la teoría para su comprensión. Posteriormente, se vuelve a la práctica para la búsqueda de diversas soluciones alternativas y se evalúan durante el proceso. Esta metodología, que se caracteriza por ser cíclica y en espiral, si progresa, puede convertirse en un proceso de evaluación constante, dando lugar a las cualidades en los procesos y la participación de los involucrados. Reconociéndose la complejidad de la dimensión social y dando respuesta a necesidades sociales consensuadas. El fin de la educación es el bien y la construcción individual y colectiva de significados culturales teniendo en cuenta los valores de la comunidad.

El **Paradigma Crítico o Emancipatorio**, Sales (2014), favorece la reflexión, flexibiliza la comprensión del mundo, exigiendo rigurosidad y originalidad, e invalida toda propuesta automática y dogmática. La reflexión no es un ejercicio teórico, sino que la crítica ideológica establece un vínculo entre teoría y práctica, con el objetivo de la emancipación. Esta relación está representada desde la triangulación integrada por la práctica, teoría y emancipación. Constituyen un proceso de reflexión teórica, generando acciones de construcción o de-construcción de aspectos de lo social, permaneciendo tanto la teoría como la práctica abierta a la crítica.

Para el paradigma práctico o fenomenológico, la enseñanza constituye la reconstrucción de significados. En cambio, para el paradigma crítico o emancipatorio, es la reconstrucción crítica de significados y saberes, entendiendo la crítica ideológica como principio de procedimiento para la emancipación individual y colectiva.

Por esta razón es fundamental comprender las **prácticas de enseñanza como objeto de análisis**. Para Edelstein (2011), las prácticas de enseñanza son prácticas sociales complejas que para ser comprendidas se requiere del análisis de múltiples dimensiones.

Edelstein (2011) menciona en relación al significado que les dan los docentes a las prácticas de enseñanza: “(...) poner el cuerpo, estar al frente, de frente, enfrente, sostener y sostenerse, exponer y exponerse a otros, rasgo constitutivo del cotidiano escolar”.

También esta autora hace énfasis en incluir tanto en la formación inicial de los docentes, como de manera continua, la apropiación de estrategias conceptuales y metodológicas para el análisis de las prácticas de enseñanza. Argumenta, además, que estas estrategias son necesarias, pero no suficientes, se requiere de cambios en los esquemas de acción, en los hábitos para lograr nuevas maneras de resolver el pensar y el hacer de la enseñanza. Para ello, es central tener siempre presente la práctica, la teoría, la reflexión y la crítica, integradas en los procesos de formación.

Por lo mencionado anteriormente, se hace indispensable **pensar la enseñanza como un propósito central**, y pensar la enseñanza implica contemplar el acto previo, cuando la clase es planificada y pensada por el docente. En estos tiempos ya se evidencia el valor colaborativo como facilitador de los procesos. Edelstein (2011), identifica cinco momentos claves en el análisis de las prácticas (dimensiones):

1. Pensar la clase, construir el diseño
2. Registros de la clase en la inmediatez
3. El reencuentro con la clase. Memoria de experiencias y objetivaciones
4. Interpelar, problematizar la clase. El análisis propiamente dicho
5. Reescritura de la clase. Configuraciones alternativas

Más allá de los momentos planteados, es importante tener presente la interpelación e interrogación en el análisis de las prácticas, para constituirse como configuración didáctica. Otro de los elementos en las prácticas docentes, es la dimensión institucional, es la posibilidad institucional de dar lugar al análisis y reflexión de las propias prácticas docentes.

“Las instituciones educativas se constituyen en escenarios privilegiados para la formación del trabajo por su potencial para acciones en ese sentido, siempre que se comprenda la necesidad de tiempo y espacios específicos, para coordinar actividades que propongan poner en situación de análisis las prácticas de sus docentes”. (Edelstein, 2011, p.202)

Para Litwin (1997) la complejidad de la enseñanza ha evolucionado desde el método, construcción metodológica, estrategias, actividades de enseñanza, desde las primeras didactas hasta nuestros días. Para esta autora, el método es la forma sistemática y ordenada de enseñar, como constructo de la filosofía. Por esta razón, el docente construye su clase, según un método que se articula con el contenido de la misma. A esta construcción, Edelstein la denomina construcción metodológica, desde la psicología la entienden como una estrategia de enseñanza y otros las ocultan como estrategias de aprendizaje, a su vez en la década de los '70 se las incluyó en la categoría de “tecnologías educativas”, alejadas de los contenidos. Estos sucesos llevaron a que, en los escenarios universitarios, se las denomine como **configuraciones didácticas**. El problema del conocimiento en las aulas debe ser analizado necesariamente a la luz de los contenidos y de los métodos, siendo dos dimensiones clásicas e inseparables. A pesar de las denominaciones que la bibliografía mencionada decide darles a las configuraciones didácticas, en los Planes de Estudios de Facultad de Enfermería, continuamos refiriéndonos a ellas como **estrategias de enseñanza**.

5.2 Estrategias de Enseñanza

Para Anijovich y Mora (2017) las estrategias de enseñanza son modelos que tiene el docente para pensar la clase, son opciones y oportunidades para que algo sea enseñado, son decisiones creativas para compartir con los estudiantes y para favorecer su proceso de aprender, son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmar y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debemos comprometernos con su hacer. Estas autoras sostienen que la enseñanza queda muy limitada si los recursos creativos son mínimos, si el docente considera que hay un único modo de enseñar al que los estudiantes deben adecuarse, si considera que cuando un estudiante no aprende es exclusivamente por sus imposibilidades para hacerlo, si no tiene en cuenta el contexto específico de su clase, del grupo, la actualización de los contenidos y la comunidad en la que está situado. La enseñanza implica entonces tener presente una serie de conocimientos disciplinares, psicológicos, didácticos, institucionales, sociales, que configurarán la situación particular que cada día debe enfrentar el docente cuando se hace responsable del acto educativo.

“El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich y Mora 2017, p.23)

Siguiendo esta línea, las autoras toman como referencia una reflexión realizada por Camilloni (1998)

“(…) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también, y simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son imprescindibles” (Anijovich y Mora 2017, p.23)

Es así que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en los contenidos que trabaja con los estudiantes, en el trabajo intelectual que estos realizan, en los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase, y en el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Para estas autoras las estrategias tienen dos dimensiones: la dimensión reflexiva y la de la acción. En la primera el docente diseña su planificación involucrando su pensamiento, así como el análisis de los contenidos disciplinares que tiene que enseñar, las diferentes situaciones en la que tiene que enseñarlo, diseña alternativas de acción y toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. La dimensión de la acción es la ejecución misma de las decisiones tomadas.

Entienden las estrategias de enseñanza como un proceso dinámico y reflexivo, como un espiral, asumiendo que el aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo, pero no significa que sea lineal, sino que presenta avances y retrocesos. Es un proceso que ocurre en diferentes contextos (clínicos asistenciales, comunidades, salones de clase, plataformas virtuales, etc.). El estudiante necesita volver a repasar los temas, conceptos, ideas, valores, una y otra vez, pero en cada ir y venir se modifica lo aprendido, la comprensión, la profundidad y el sentido de lo aprendido. Se considera que este proceso se fortalece con el tiempo, no se puede delimitar un fin preciso.

Plantean algunas estrategias y recursos específicos para la acción, que pueden ser elegidas por los equipos docentes, como, por ejemplo: construcción de preguntas, clases expositivas, modelo de exposición y discusión, uso crítico de las imágenes, exploración y proyectos de trabajo.

Las preguntas son estrategias que realizan los docentes como parte del intercambio en todos los escenarios de enseñanza y aprendizaje. Estas son construidas por diversas razones, para despertar el interés, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular la conexión entre diversos conocimientos. Para establecer un intercambio, con el objetivo de descubrimiento, comprensión, mejorar el conocimiento, promover la inteligencia o la sensibilidad, las preguntas deben ser capaces de crear un entorno de reciprocidad. De acuerdo con el nivel de pensamiento que los docentes pueden formular: preguntas sencillas, de comprensión, de orden cognitivo superior y metacognitivas.

A las *clases expositivas* las consideran como una estrategia directa, donde el docente proporciona una serie de contenidos de forma ordenada, coherente y de forma lógica, para lograr que los estudiantes comprendan. Son adecuadas, para exponer un tema nuevo, para argumentar o plantear diversas perspectivas sobre una temática específica y para realizar una síntesis de una unidad desarrollada. Además, son económicas, no se necesita elaborar

recursos extras (guías, ejercicios, etc.), son flexibles porque pueden aplicarse a casi todos los contenidos y sintetizan conceptos, puntos de vista y experiencias del docente. Pero si se utiliza la clase expositiva como única estrategia, se debe tener presente que se incita a los estudiantes a escuchar y absorber información a partir del repertorio del docente, impidiendo en el desarrollo de la clase evaluar la comprensión, ya que la comunicación se produce en un solo sentido (Anijovich y Mora, 2017). Por esto, sugieren tener en cuenta algunos aspectos a la hora de planificar una clase expositiva, como, por ejemplo, presentar pocas ideas, pero con mucha claridad, reforzar la comprensión con la repetición, mostrar ejemplos y experiencias concretas, utilizar un estilo coloquial, estimular las preguntas y aceptarlas, recordar que la atención es limitada, y utilizar recursos visuales.

El *modelo de exposición y discusión* de Eggen y Kauchak (1999), tomado como referencia por Anijovich y Mora (2017), es otra estrategia que se diseñó para superar la carencia de la comunicación en un solo sentido de la clase expositiva en su versión tradicional. Estos autores proponen variar la exposición con preguntas, como primera medida para motivar la participación y el intercambio, pero también para conocer el progreso en el aprendizaje, lo que permitiría ajustar la exposición en caso de ser necesario.

Para comenzar una clase de exposición y discusión, activando los conocimientos previos de los estudiantes, estas autoras consideran viable utilizar un organizador previo. Este es desarrollado por Ausubel (1993), el cual propone una forma de presentación de la nueva información, en similitud con la estructura cognitiva. Ausubel propone dos tipos de organizadores previos, uno es el comparativo, utilizando elementos conocidos de comparación por analogías o diferencias, donde el concepto desconocido es relacionado con estructuras familiares, o una familiar con otra nueva, de esta forma se genera una correlación entre el conocimiento que el estudiante ya posee y lo que aún es desconocido. Y el otro es el organizador expositivo, que presenta el andamiaje intelectual, mostrando el concepto central y sus subordinados. Un ejemplo claro de eso se genera en el pizarrón, en donde mientras se presenta un tema central, se va mostrando las relaciones entre las ideas que se están exponiendo. Este autor, además, sugiere tener presente algunas fases a la hora de diseñar un organizador previo, la fase uno incluye plantear los objetivos de la clase, identificar sus atributos, promover que los estudiantes relacionen la presentación con sus conocimientos previos. La fase dos incluye presentar el material que complementa el aprendizaje (lecturas, películas, etc.). Y la fase tres, consolidar la organización cognitiva, dar ejemplos, plantear la relación entre lo que sabían y lo nuevo.

Anijovich y Mora (2017) hacen alusión al *uso crítico de las imágenes*, señalando dos dimensiones en cuanto a su utilización; por un lado, como recurso de apoyo a la enseñanza combinado con otras estrategias, pero también como contenido de la enseñanza en sí misma. El uso de las imágenes según las autoras presenta tres funciones básicas, estimuladora, informativa y creativa. Como docentes es importante seleccionar imágenes y recursos visuales que provoquen en los estudiantes la curiosidad de saber más, despertar acciones, pensamientos, establecer relaciones y nuevas comprensiones de una temática específica. Pero no debemos olvidar como estrategia principal, enseñar a leer dichas imágenes, para eso es posible generar guías de preguntas o consignas que orienten a los estudiantes al análisis en profundidad de estos recursos. Otra estrategia dentro de esta categoría son los organizadores gráficos, corresponden a una forma de representar por medio de esquema los conceptos y las relaciones entre estos. El mapa o red conceptual es claro ejemplo de estos, donde se visualiza la relación jerárquica entre ideas por medio del uso de conectores (flechas). Generando la posibilidad de compartir, discutir y negociar significados entre las ideas previas y los conceptos disciplinares, esto puede ser el punto de partida para trabajar un nuevo tema.

Las *estrategias para la exploración*, (Anijovich y Mora 2017), apuntan a la posibilidad de que los estudiantes se sumerjan en la búsqueda de conocimientos nuevos, así como también en las estrategias que utilizaron para llegar a aprender esos contenidos. Para que este camino sea efectivo, los docentes deben acompañar dicho proceso, por esta razón las autoras se preguntan “¿cómo es posible guiar la exploración?”. Para responder esta pregunta se proponen tres aspectos: el primero es tener en cuenta la red semántica como punto de partida para la exploración, definen esta como un “conjunto de conceptos, experiencias, materiales didácticos, actividades, etc., ligados entre si alrededor de un mismo eje de conocimiento”. El segundo hace referencia a los subprocesos de una exploración inteligente. Es medular aquí que los docentes confíen en la capacidad de sus estudiantes para manejar y procesar la información, con el fin de construir saberes en profundidad. Estas autoras argumentan que para que los estudiantes tengan esta posibilidad, es oportuno generar actividades que permitan poner en práctica esta capacidad. Por eso la estrategia de exploración, permite al estudiante al comienzo, de forma guiada y luego de forma autónoma, que investigue aspectos que son de su interés en relación con la temática que se está abordando. Para que la exploración se genere, se deben cumplir cuatro subprocesos: hacer preguntas (que despierte en los estudiantes

curiosidad, interés, motivación, ganas de conocer), formular hipótesis provisionarias (se dejan de manifiesto los conocimientos previos y se puede establecer la conexión entre ellos), recopilar información (planificar la búsqueda, seleccionar la información, clasificar la que más se ajusta y organizarla), y por último, construir conocimiento (generando la posibilidad de cambiar el concepto inicial del estudiante, así como también pasar del conocimiento cotidiano al disciplinar). El tercer aspecto para guiar la exploración es tener presente la evaluación metaconceptual y la metacognición. Los estudiantes en la evaluación metaconceptual reflexionan y monitorean si han aprendido algo más o algo nuevo de un tema, de un procedimiento o una destreza. Aparte de conocer lo que aprendieron, es importante que los estudiantes manifiesten cómo lo hicieron o cómo lograron tal apropiación o recorrido. Es oportuno aquí el rol docente, ayudarlos a que visualicen ellos mismos los medios y habilidades cognitivas que emplearon para satisfacer sus interrogantes.

Los *proyectos de trabajo* configuran otra estrategia (Anijovich y Mora, 2017), potencian la comprensión y la autonomía de los estudiantes, tienen como objetivo la resolución de un problema, la producción de un objeto, la profundización de algún conocimiento y la combinación de alguno de estos. Pero para que un proyecto resulte significativo en términos de aprendizaje para el estudiante y se comprometa en su hacer, es oportuno que estos se involucren en el proceso inicial del planteamiento del problema, realicen búsquedas e investigaciones ya realizadas sobre el tema elegido, lleven adelante una variedad de actividades, prueben y elijan caminos alternativos, y tomen decisiones para cada uno de sus postulados. Existen diferentes tipos de proyectos en relación con los objetivos y resultados que se desean alcanzar, estos pueden ser realizados por un área específica disciplinar o multidisciplinar: de producto (se propone realizar algo concreto, ejemplo un proyecto final de una materia), de resolución de problema (involucra el análisis de una situación y algunas recomendaciones de solución), de elaboración de propuestas (implica la puesta en marcha de una actividad, por ejemplo, realizar una campaña para promocionar hábitos saludables), de investigación (profundizar conocimientos).

En cuanto a las estrategias de enseñanza, Lucarelli, Finkelstein y otros (2009), mencionan dos escenarios curriculares bien diferenciados para el docente: el de las *clases teóricas* y el de la *clínica*.

En las *clases teóricas* la estrategia que utiliza el docente es la exposición, donde trasmite determinados conocimientos teóricos por medio de un discurso organizado, este puede ser para introducir una nueva temática, realizar un resumen sobre algún contenido, o dejar de manifiesto algunos conceptos generales. Las ventajas de esta es que es económica en términos de planificación (foco en organizar contenidos), son flexibles (pueden aplicarse a todas las áreas), es fácil (presentación de contenidos). Pero presentan algunas dificultades (Eggen y Kauchak 1999, en Lucarelli, Finkelstein y otros 2009), promueven el aprendizaje pasivo, generando en los estudiantes la tarea de escuchar y absorber información, el docente no puede en el desarrollo de la clase evaluar la comprensión o el progreso del aprendizaje. Perinat (2004, en Lucarelli, Finkelstein y otros 2009) afirma que esta estrategia avala la autoridad intelectual del docente y permite cumplir con la función académica de transmitir el saber o el saber hacer de la disciplina. Es, asimismo, monogestionada con un saber ya elaborado por el docente, los estudiantes no tienen tiempo para poder reflexionar in situ y construir contra - argumentaciones. Algunos docentes en el desarrollo de sus teóricos dejan de manifiesto su experiencia o experiencia en la profesión, buscan transmitirla en la clase con una forma tipo prescriptiva.

En las clínicas (escenarios de práctica) dos tipos básicos de enseñanza en los que se revela el estilo docente: el *moldeado* y el *andamiaje*, mostrando cuándo, cómo y frente a qué demanda interviene el docente. El *moldeado* según dichas autoras es una forma básica de enseñanza de habilidades técnicas, comunicacionales y actitudinales, que muestra o moldea un docente con respecto a una acción, le muestra la competencia necesaria para llevar a cabo una situación. Por lo tanto, tiene como base el aprendizaje por observación, los estudiantes son aprendices que observan y pueden luego imitar dichas acciones. Cuando un docente parte de este lugar, considera que el estudiante no sabe cómo hacer dicha acción, o que tal vez la intentó, pero no sabe cómo resolverlo, que solo puede hacerla a través de observar el modelo (Bruner 1997, en Lucarelli, Finkelstein y otros 2009).

La metáfora de *andamiaje* (Bruner y sus colaboradores en 1976, en Lucarelli, Finkelstein, otros, 2009), pretende significar el carácter necesario de las ayudas de los “andamios”, que los docentes ofrecen al estudiante, y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran de forma progresiva a medida que el estudiante va adquiriendo mayor grado de autonomía y de control sobre el aprendizaje. Se trata de escenarios educativos con características particulares: introducen desde el comienzo al estudiante en la tarea, le proporcionan un nivel de ayuda que se ajusta a las dificultades que se presentan, brinda una ayuda temporal

que se retira paulatinamente a medida que el estudiante asume la responsabilidad. Sitúa la influencia educativa en la zona de desarrollo próximo, tomando como punto de inicio lo que el estudiante aporta a la situación, su nivel real de desarrollo (Vygotsky, en Lucarelli, Finkelstein, otros, 2009), teniendo presente la dinámica de construcción o reconstrucción del conocimiento que requiere el verdadero aprendizaje. El andamiaje siempre es provisional y debe ser ajustable (a la competencia de cada estudiante) y temporal. Según dichas autoras, durante la clínica, se generan diversas formas de intervención del docente:

- Seguimiento / observación a distancia
- Control e indicación: puede ser iniciativa del docente observar al estudiante o porque este se lo solicite.

En este escenario donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, se genera un cierto grado de incertidumbre producto de la incorporación de un cuarto integrante, “el paciente”, a la triada convencional docente – alumno – contenido, generando complejidad extra al desarrollo del aprendizaje. Además, debemos tener presente un tiempo interno del estudiante, ya que cada uno tiene su ritmo de aprendizaje característico, que se va modificando con el paso del tiempo en el desarrollo de su carrera, producto de la autonomía que va incorporando, (Lucarelli, Finkelstein y otros, 2009). Con respecto a los contenidos a aprender, según estas autoras están determinados por la especificidad disciplinar y por la peculiaridad del paciente, generando una complejidad en cada situación, según Morin (1994, en Lucarelli, Finkelstein y otros, 2009) “tejido de constituyentes heterogéneos, inseparablemente asociados, que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple”. Estos elementos constituyentes son: conocimiento científico técnicos, procedimientos y contenidos actitudinales.

La enseñanza es un proceso que pretende apoyar o “andamiar” el logro de los aprendizajes significativos; la enseñanza está a cargo del enseñante como su originador, pero en definitiva es una construcción conjunta como resultado de los complejos y continuos intercambios con los estudiantes y el contexto institucional, donde en muchas oportunidades puede llegar a tomar caminos no necesariamente definidos en la planificación original (Díaz y Hernández, 2004). Por esta razón, estos autores concluyen que no existe un único método de enseñar o un método seguro que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La forma en que la propuesta se concrete y operacionalice siempre será diferente y particular a cada contexto.

Díaz y Hernández (2004) afirman que hay cinco aspectos esenciales que se deben tener presentes para seleccionar el tipo de estrategia indicada en cierto momento de la enseñanza: tener presente las características generales de los estudiantes (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivaciones, etc.); el tipo de dominio del conocimiento general y específico que se va a trabajar; los objetivos que se desean lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que se deben realizar con el estudiante para conseguirlos; observación constante del proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los estudiantes. Y el último aspecto es la determinación del contexto intersubjetivo (conocimiento ya compartido, por ejemplo) generado con los estudiantes hasta ese momento. Cada uno de estos factores, y la articulación entre ellos, habilita un argumento para decir por qué utilizar alguna estrategia y de qué forma hacer uso de ella. Además de esto, estos autores, plantean algunas estrategias de enseñanza que el docente puede utilizar con la intención de facilitar el aprendizaje significativo en los estudiantes. Algunas se incluyen al inicio, “preinstruccionales”, durante, “coinstruccionales”, al término, “postinstruccionales”.

Las *estrategias preinstruccionales* por lo general preparan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender. Además, conducen a la activación de conocimientos y experiencias previas. También se utilizan para que el estudiante se centre en el contexto conceptual apropiado y habilitar expectativas oportunas. Estas estrategias preinstruccionales pueden ser los objetivos y los organizadores previos.

Las *estrategias coinstruccionales* sostienen los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Las funciones principalmente están dirigidas para que los estudiantes mejoren la atención y descubran la información importante, lleguen a una mejor clasificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje. Así como también, para organizar, estructurar e interrelacionar las ideas importantes. Dentro de esta estrategia, se pueden incluir las estrategias como ilustraciones, redes, mapas conceptuales, analogías y cuadros.

Las *estrategias postinstruccionales* se incluyen al final del proceso, y permiten a los estudiantes formar una visión sintética, integradora e incluso crítica de lo trabajado, generando en muchas ocasiones valorar su propio recorrido de aprendizaje. Algunas de estas son resúmenes finales, organizadores gráficos, redes y mapas conceptuales.

Además de estas estrategias, Díaz y Hernández (2004), proponen otra clasificación que se refiere a los procesos cognitivos activados por las estrategias:

- a. Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos
- b. Estrategias para orientar y guiar a los estudiantes sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje
- c. Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender
- d. Estrategias para organizar la información nueva por aprender
- e. Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Son las que tienen como objetivo ayudar a crear enlaces apropiados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, asegurando una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.

5.3 Docentes, estudiantes y aprendizaje significativo

Tardif (2004) formula una serie de interrogantes sobre los saberes de los docentes y su desarrollo profesional. Los docentes saben algo con certeza, pero, ¿qué saben exactamente?, ¿qué saber es ése?, ¿son meros transmisores de saberes producidos?, ¿producen uno o más saberes en el ámbito de su profesión?, ¿cuál es su papel en la definición y en la selección de los saberes? Afirma también que la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos; donde su práctica en sí misma integra distintos saberes, como un andamio, donde se entrecruzan saberes procedentes de la formación profesional, disciplinarios, curriculares y experienciales.

Los saberes profesionales son el conjunto de saberes transmitidos y/o aprendidos en la institución de formación. En cambio, los saberes disciplinares son saberes sociales definidos y seleccionados por la institución formadora, se integran de forma individual y continúa a lo largo del ciclo, por los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas.

Por otra parte, los saberes curriculares se relacionan con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación. Se presenta en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos), que los docentes deberían desarrollar en sus prácticas de enseñanza. Y los saberes experienciales o prácticos, son producto de su propio hacer, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Estos saberes surgen de la propia experiencia, que a su vez se encarga de validarlos. Se añaden a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y saber ser.

Los saberes experienciales, son los saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión, y de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en teorías, son prácticos (se integran a ella, forman parte) y generan un conjunto de representaciones a partir de las cuales los docentes interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Formando la cultura docente en acción.

Es importante que los docentes logren dejar huellas significativas en sus estudiantes, siendo capaces de ser críticos, pensantes y reflexivos. Bain (2007) destaca la importancia

de entender la complejidad de los procesos de aprendizaje, es aquí donde se destacaría la tarea y la intención docente considerando la individualidad del estudiante, siempre motivándolo para la superación de sus propias limitaciones personales, esto se hace posible cuando el docente se propone objetivos particulares para cada estudiante. Además, se plantea algunas interrogantes, en base a lo que considera que es un “buen profesor”: ¿qué saben y entienden los mejores profesores?, ¿cómo preparan su docencia?, ¿qué esperan de sus estudiantes?, ¿qué hacen cuando enseñan?, ¿cómo tratan a los estudiantes?

Sin bien estas interrogantes son necesarias, este autor considera que no son suficientes para favorecer el aprendizaje, planteando conceptos claves:

1. El conocimiento es construido, no recibido: primeramente, plantea la necesidad de que el estudiante construya el saber a partir de lo vivencial, incorporando todos sus sentidos e integrando todos los patrones disponibles, dejando de lado las dinámicas tradicionales de transmisión de información.
2. Los modelos mentales cambian lentamente: para esto se deben tener en cuenta que hay dos formas de que el estudiante integre el conocimiento; “profundo” o “superficial”.
3. Las preguntas son cruciales: cuando propiciamos la duda y la curiosidad en el estudiante, habilitando la capacidad de desplegar conocimientos propios, enriqueciendo así la disciplina.
4. El interés es decisivo: si el estudiante no presenta interés, difícilmente podrá investigar, explicar y modificar sus preguntas, las cuales lo llevarán a cambiar las estructuras del conocimiento que lo harán integrarlo y sostenerlo durante el tiempo.

Bain (2007) menciona que los docentes que provocan el aprendizaje, son aquellos que mantienen presentes las preguntas generales durante todo el curso. Para esto alude a una experiencia en la Universidad de California realizada por Donald Saari (matemático), llamada “AQNLI”, “¿A quién narices le importa?”. Le da la importancia a que en todo momento es imprescindible explicar la importancia y el objetivo a trabajar.

Acerca de motivación humana este autor distingue tres factores diferentes; el primero hace referencia a la búsqueda de la superación y del dominio de la materia, intentando comprenderla en toda su dimensión (aprendices profundos); el segundo alude a la competitividad, el único objetivo es superar una nota, y los conocimientos adquiridos se

borran rápidamente para darle lugar a otros (aprendices estratégicos); por último se ubican aquellos estudiantes que temen al error, evitan su exposición, por lo tanto, hacen lo justo para sobrevivir, recurriendo a la memorización y reproducción de los contenidos (aprendices superficiales). Asimismo, considera al profesor ideal como aquel que, además de enseñar hechos y conceptos, plantea interrogantes que promuevan la capacidad reflexiva de sus estudiantes, diciendo que acompañar enriquece las habilidades de razonamiento y la capacidad crítica, además de habilitar espacios de aprendizaje crítico natural, los mejores profesores deben dar un espacio para la observación, la cual lo hará retroalimentarse de sus propias prácticas.

“La enseñanza sólo tiene lugar cuando hay aprendizaje”, (Bain, 2007, pág. 193), por lo que la misma supone crear esas condiciones en las que la mayoría de los estudiantes conseguirá convertir en realidad su potencial de aprendizaje. Parte del ser un buen profesor radica en tener presente que siempre hay algo nuevo por aprender, no tanto sobre técnicas docentes, sino sobre los estudiantes en sí mismos, que se nos presentan como desafío en cada acto de enseñanza. Siendo oportuno conocer a estos en todas las dimensiones bio – psico – sociales, así como también sobre sus aspiraciones, confusiones, errores conceptuales e ignorancia. Por esta razón, no se llega a todos los estudiantes de la misma forma, cada estudiante es único y siempre hay algo que aprender sobre cada uno de ellos y sobre el aprendizaje humano en general.

Los datos educativos también indican la necesidad de diseñar nuevas estrategias para asegurar que todos los jóvenes ingresen, permanezcan y egresen de la Universidad. Según el VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado 2012, la población de estudiantes efectivos de grado es de 85.905, que representan 109.563 inscripciones de estudiantes a nivel de servicios, y 130.941 inscripciones a nivel de carreras. De estos, el 64% eran mujeres, generando una feminización de la matrícula. La edad promedio era de 26 años aproximadamente, mientras que la mediana de edad es de 24 años, es decir, que más del 50% de los estudiantes tienen 24 años y menos. El lugar de origen de los estudiantes es otro factor clave en la permanencia en dicha institución, según el censo, el 58,5% de los estudiantes es nacido en Montevideo, el 38,6% nació en departamentos del interior del país, mientras que el restante 2,9% nació en el exterior. Esto contribuye un factor central ya que estamos hablando de que casi un 40% del total proviene del interior del país donde influyen todos los aspectos bio-psico-sociales y económicos del individuo mismo. Aproximadamente

el 54% de los estudiantes son primera generación de universitarios en su familia, lo que significa que ninguno de sus padres es o fueron estudiantes del nivel terciario. El 75,6% de los estudiantes universitarios son económicamente activos, dato que se relaciona directamente con las horas dedicadas al estudio. El 60 % de los estudiantes que trabajan lo hacen en promedio más de 30 horas semanales. Otro dato no menor al hablar de estrategias de enseñanza, lo configuran aquellos estudiantes que poseen alguna discapacidad total o parcial, representando según el censo el 1,3 % del estudiantado universitario.

Si lo pensamos actualmente, podríamos preguntarnos ¿estos datos del censo del año 2012 cambiaron en contexto de pandemia? ¿qué variables o dimensiones se vieron cambiadas? ¿Aumentó la matrícula? ¿siguen predominando la feminización y la media de edad de 24 años? ¿accedieron más estudiantes del interior del país?

En relación al servicio de Facultad de Enfermería en particular se tomaron como referencia los datos de la Dirección General de Planeamiento de la Udelar del año 2017, que muestra que el total de estudiantes que ingresaron a Enfermería fueron 935 (incluyendo Montevideo, Salto, Rocha y Rivera), de estos 729 eran mujeres y 206 hombres.

El Departamento de Educación de la Facultad de Enfermería (FEnf) realizó una investigación denominada “Perfil sociodemográfico al ingreso a la carrera de los estudiantes de Licenciatura en Enfermería: estudio comparativo de cortes pre e intra pandemia” (2021). El objetivo de dicho estudio fue identificar el perfil sociodemográfico de los estudiantes al ingreso de la carrera en sede Montevideo, generaciones 2020 (comienzo en febrero pre pandemia) y 2021 (intra pandemia). Los resultados y conclusiones más significativos, mostraron un aumento en la matrícula estudiantil del 31%, se mantuvo la preponderancia del género femenino, disminuyó el porcentaje en rango de edades menores y aumentó en edades mayores, estudiantes trabajadores, con una tendencia al descenso de ya encontrarse trabajando en área de ciencias de la salud. La procedencia no varió significativamente, en tanto sí lo hizo la residencia, viéndose que estudiantes procedentes del interior se mantuvieron residiendo allí durante 2021 en mayor porcentaje, entendiéndose que la oportunidad de la enseñanza en línea evitó la necesidad de traslado y cambio de residencia. Este fue un factor que impactó favorablemente en la descentralización universitaria y desafía los futuros contextos de presencialidad.

Es relevante tener presente, por lo tanto, las estructuras cognitivas de los estudiantes, así como también sus características personales y sus trayectorias académicas. Por esta razón se debe tener en cuenta que se aprende relacionando conocimientos nuevos con conocimientos previos y de este modo, se construye el aprendizaje significativo.

Ausubel (2004) es un psicólogo educativo norteamericano afiliado a la corriente cognitiva, que basó sus estudios e investigaciones en la preocupación por la definición del estatuto de la psicología de la educación en relación con psicología general. Su teoría sobre el aprendizaje significativo constituye uno de los aportes más relevantes dentro de las teorías psicopedagógicas actuales. Este plantea que el aprendizaje significativo implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

El aprendizaje significativo se basa en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de una forma no arbitraria y sustancial con lo que el estudiante ya sabe. De esto se desprende que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del estudiante, como puede ser una imagen, un símbolo, un concepto o proposición ya conocido. Dejando de manifiesto que, para que esto se produzca, el estudiante tiene que manifestar una actitud y disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente la nueva información. Ausubel piensa al estudiante como un procesador activo de la información y enuncia que el aprendizaje es sistemático y organizado, que no se reduce solo a la memoria.

Ausubel (2004) considera necesario diferenciar los tipos de aprendizajes que pueden ocurrir, y diferencia dos dimensiones: la que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento, dentro de esta primera dimensión a su vez existen dos posibles tipos de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento. En el *aprendizaje por recepción*, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al estudiante en forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior. En el *aprendizaje por descubrimiento*, lo que va a ser aprendido no se da en su forma lineal, sino que debe ser re construido por el estudiante antes ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

En la segunda dimensión se encuentra la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del estudiante, dos modalidades: por repetición y significativo. En el *aprendizaje por repetición*, consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra, el estudiante revela una actitud de

memorización de la información. El *aprendizaje significativo*, la información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustancial, no arbitraria ni al pie de la letra, el estudiante debe tener una disposición o actitud favorable extraer el significado

La interacción a su vez de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas “situaciones del aprendizaje”: recepción repetitiva, recepción significativa, descubrimiento repetitivo y descubrimiento significativo. Estas situaciones no deben pensarse como rígidas y estáticas, sino como un continuo de posibilidades, donde interactúa e influye la acción docente con las estrategias de enseñanza y la actividad epistemológica y afectiva del estudiante.

Anijovich y Mora (2017) afirman que, a partir de los avances de la psicología cognitiva, los docentes han comprendido la importancia que el conocimiento anterior y las ideas previas tienen en el aprendizaje de nuevos contenidos. El constructivismo ha permitido que los estudiantes construyan nuevos saberes, partiendo de lo que ya saben, ampliando y reconfigurando su estructura cognitiva. Es necesario motivar a los estudiantes para que construyan estas estructuras, no basta con manifestar los contenidos, es necesario proporcionar a estos una diversidad de estrategias para explorar los nuevos conceptos, procedimientos, habilidades, valores, entre otros. Enuncian principios que se deberían tener presentes a la hora de planificar la estrategia de enseñanza con el fin de promover aprendizajes significativos: el primero sería acordar con los estudiantes los objetivos y metas de aprendizaje, asumiendo una responsabilidad activa y creciente; el segundo sería guiar al estudiante a que reflexione sobre situaciones reales de su disciplina acercándolo a un mundo real; el tercer principio sería orientar a este a la búsqueda de diversas fuentes y materiales para la obtención de la información, produciendo de esta forma distintos tipos de comunicación. Interpelar a los estudiantes con tareas que vayan más allá de sus habilidades y sus conocimientos es otro principio fundamental y que va de la mano con otro principio que plantea estimular la producción de soluciones alternativas, utilizando las herramientas y conocimientos que ya poseen, pero también conduciendo a la búsqueda de nueva información, de nuevas maneras de solucionarlas. Establecer planificaciones diferentes según el contenido, según los aprendices y según el contexto es otro de los principios fundamentales ya que se relaciona directamente con el logro de los objetivos y metas que se quieren alcanzar en el proceso educativo. Así como también promover la

evaluación continua, la autoevaluación, entre pares, la del docente, escrita y oral, generando una retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza que se ponen en juego en el acto de enseñanza están inmersas en aulas heterogéneas, con estudiantes diferentes. Es importante tener presente que no todos aprenden de la misma manera y lo incorporado no es una copia fiel de lo enseñado. Reconocer las diferencias es la mejor forma de incluir a todos y de intentar de que nadie quede afuera.

“La noción pedagógica que posibilita la implementación del nuevo paradigma de la diversidad y también la integración de los individuos a la sociedad es la del aula heterogénea. Ella es el núcleo básico de la organización de la escuela, en la que se producirán todos los procesos de aprendizaje de sus alumnos. El concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en el que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilo de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras” (Anijovich y Mora, 2017, p-102)

Esta idea apuesta a favorecer en el aula una convivencia más democrática, en la que la información es compartida entre los estudiantes y los docentes. Siendo los estudiantes activos en la organización de su propio proceso de aprendizaje, teniendo como propósito que estos sean autónomos. Para lograr esta autonomía, hay que pensarla desde las planificaciones educativas y durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Anijovich y Mora (2017) sugieren algunos modelos para promover el desarrollo de la autonomía:

- Brindar a los estudiantes alternativas para que puedan elegir y argumentar sus elecciones en las tareas que proponemos
- Enseñar a trabajar de manera cooperativa: enseñar las competencias interpersonales necesarias para trabajar de manera grupal (escuchar, comunicar ideas, etc.) y enseñar a desarrollar diferentes funciones, gestionar desacuerdos, repartir los trabajos
- Incluir la autoevaluación, para ser conscientes de los logros, las fortalezas y superar las dificultades
- Promover interrogantes metacognitivas
- Recorrer con los estudiantes las metas de aprendizaje y el sentido de las tareas propuestas. No solo explicando lo que vamos a enseñar, sino para qué, con qué métodos, cómo van a demostrar y comunicar sus aprendizajes.

- Enseñar hábitos de estudio y de trabajo, consideran relevante aquí que los estudiantes se apropien de herramientas que, una vez aprendidas y convertidas en rutinas, les proporcione centrar la mayor parte de la atención en pensar, discutir, analizar críticamente.
- Proponer consignas de trabajo adecuadas, claras y explícitas, de esta forma pondrán avanzar desarrollando autonomía.
- Definir el plan del trabajo, generando acuerdos en relación a los tiempos, la organización, los recursos disponibles, los resultados finales esperados, las formas de retroalimentación durante el proceso y los criterios de evaluación.

El concepto de evaluación se amplía con el de evaluación para el aprendizaje, que conduce a pensar en la evaluación como un proceso continuo, identificando los procesos individuales y grupales. Por lo tanto, esto se constituye en parte por las prácticas cotidianas entre estudiantes, pares y docentes, donde se generan espacios de intercambio, construcciones, diálogos, demostraciones, reflexiones y observaciones para mejorar sus acciones y aprendizajes.

Anijovich realizó una revisión sobre las ideas y enunciados existentes sobre las fortalezas de la evaluación formativa, comenzando con aportes desde el año 1998 hasta el año 2011; encontrando que esta favorece la comprensión de los procesos de aprendizaje complejos, favoreciendo el desarrollo de estrategias de habilidades metacognitivas y de aprendizaje continuo, promoviendo un diálogo entre docentes y estudiantes, promoviendo el valor del feedback. Cuando los docentes apuestan a una cultura de resultado se vuelve complejo pasar a un paradigma de evaluación formativa. Los criterios de evaluación deben estar basados en los puntos de partida en donde los estudiantes comienzan su proceso de aprendizaje, de esta forma el docente deja de lado el foco de las calificaciones, y conforma un enfoque para atender a la heterogeneidad presente en las aulas (Wiggins 2012, en Anijovich 2017).

Anijovich (2017) afirma que el feedback tiene un valor formativo, siendo parte del proceso de retroalimentación que se pretende lograr con los estudiantes. El feedback tiene que ayudar a los estudiantes a reconocer el nivel en el que se encuentran en relación al aprendizaje y al que deberían llegar. Para que un estudiante se favorezca del feedback, tienen que existir tres condiciones: que tenga visualizado el nivel de aprendizaje que quiere

lograr, que pueda comparar el nivel donde se encuentra ahora y el que quiere lograr y, por último, que esté comprometido con dicho proceso (Sadler 2009, en Anijovich 2017). Para que esto se genere, la tarea del docente es fundamental, ya que debe dejar de manifiesto desde el comienzo los objetivos y criterios de evaluación. En consonancia, debe generar el docente un entorno de confianza, motivación, ofreciendo oportunidades para que el estudiante ponga en juego los recursos, habilidades, destrezas y estrategias para lograr calidad en su aprendizaje. Dentro de este enfoque, Anijovich menciona el término de “interacciones dialogadas formativas”, como una forma específica de diálogo entre docentes y estudiantes, con el fin de articular el aprendizaje con los objetivos y los criterios de evaluación. Estas interacciones posibilitan revisar lo realizado, con una visión hacia el futuro, de lo próximo que tendrá que realizar. Pero también, posibilita que el estudiante reflexione sobre qué y cómo aprendió, generando un camino hacia la autonomía. Se enfoca por lo tanto en orientar a que el estudiante reflexione todo el tiempo sobre su hacer, logre identificar los obstáculos que se le presentaron en el camino y las formas en que los abordó, por lo cual el proceso de retroalimentación que el docente debe construir es fundamental en el acto educativo.

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de carácter cualitativo, donde se ha logrado reconocer al sujeto de investigación como un actor activo, el cual posee conocimientos contruidos por su interacción con el mundo.

Desde la metodología cualitativa el investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso definido, las preguntas de investigación guían la investigación. Esterberg (2002, en Hernández, Fernández y Baptista 2014) plantea que el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa. Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar - describir y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Los métodos de recolección de datos no son estandarizados ni predeterminados completamente. El investigador hace preguntas abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula y reconoce sus tendencias personales.

Patton (2011) define otra característica de los estudios cualitativos como interpretaciones y descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. Así, el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos como la observación, entrevistas, revisión de documentos, discusión de grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida e interacción - introspección con grupos o comunidades. El proceso de indagación es más flexible, transita entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, tiene como propósito reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema definido e incluyendo sus propias realidades. Es decir, no hay manipulación, ni estimulación de la realidad.

De este modo coexisten varias realidades: la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son fuente de datos. Se puede afirmar que el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que se parte del fenómeno estudiado. Es holístico, considera el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes.

La metodología cualitativa entonces puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

El problema de investigación planteado se abordó desde el enfoque Narrativo; entendiendo que desde esta metodología es posible comprender, a partir de los relatos docentes, acontecimientos históricos, procesos culturales, procesos de formación profesional, experiencias e interacciones con los estudiantes dentro y fuera de las aulas, los significados construidos en su tarea de formar, de orientar, de aprender y de enseñar. Es decir, se trabajó con los sujetos a través de la construcción y reconstrucción de sus experiencias, aprendizajes, prácticas e interacciones, generando un espacio de reflexión, diálogo, comprensión y descubrimiento y devolución. En este sentido, el estudio fue definido por su orientación teórica, en la comprensión de los relatos de los docentes de Facultad de Enfermería con respecto a las estrategias de enseñanza y si ellas buscaban promover aprendizajes significativos, contemplando al estudiante. La investigación narrativa incluye, según Bolívar (2012) al menos, cuatro elementos: un narrador que nos cuenta sus experiencias docentes (estrategias y desafíos), un intérprete o investigador que interpreta estos relatos para elaborar un informe. El tercer elemento lo constituyen los textos, que se recogen tanto de lo que se ha narrado, como del informe posterior elaborado; por último, los lectores que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. Es oportuno abordar dicha investigación desde esta óptica, ya que podría conducir a la comprensión de algunos posicionamientos epistemológicos y conductuales que presentan los docentes.

En este estudio se decidieron realizar algunos recortes:

Recorte institucional: se tomó solo sede Montevideo, este recorte se fundamenta en la conformación unificada de los Departamentos (Departamento de Enfermería Comunitaria, Departamento Salud del Adulto y Anciano, Departamento Materno Infantil, Departamento Salud del niño, niña y adolescente, Departamento de Administración, y Departamento Enfermería en Salud Mental), donde tiene una estructura completa desde el Grado 1 al 5, donde se coordina y gestionan todos los cursos para Montevideo y las sedes del interior del país. Además de los 6 Departamentos de Enfermería, la Facultad cuenta con unidades que apoyan todos los programas y cursos. Se consideró oportuno entrevistar a los responsables de estas unidades, por la relación directa que presentan con las planificaciones educativas y por ende en las estrategias de enseñanza: Unidad de Enseñanza virtual y Aprendizaje y la Unidad Tecnología.

Recorte temporal: el trabajo de campo se realizó en el segundo semestre del 2020.

Recorte de la población de estudio y técnicas utilizadas: se utilizó como técnica para la recolección de datos entrevistas individuales en profundidad, por ser una técnica que permite comprender el sentido que cada entrevistado le atribuye al tema en estudio. Se elaboró un guión (ver Anexo 1) para la entrevista en profundidad de acuerdo a las preguntas y objetivos de la investigación. Este guión se pensó como una orientación y guía para las entrevistas, no pretendió proveer formulaciones textuales de preguntas.

Se realizaron 14 entrevistas, al producirse el efecto de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967). El efecto de saturación teórica se establece cuando ante la recolección de datos no aparecen conocimientos nuevos, sino que hay una reiteración de la información.

Por lo tanto, en cada Departamento se realizaron 2 entrevistas, se tomó como principal referencia el grado (2 y 3) y la antigüedad. En relación al grado se seleccionó a aquel docente Grado 2 que desarrolla su experiencia docente en espacios de teoría y/o práctica; y un docente Grado 3 coordinador de una de las enfermerías del departamento al cual pertenece. Se considera oportuno mencionar que en Facultad de Enfermería los docentes grados 2 acompañan el desarrollo de los cursos teóricos y prácticos. En cambio, los docentes grados 3 son quienes planifican en su totalidad el curso, así como las dinámicas teóricas y prácticas que se llevarán a cabo de forma diarias por los docentes grado 2. Con respecto a la antigüedad, se seleccionaron 4 franjas (franja 1: entre 1 y 5 años; franja: 2 entre 6 y 10 años; franja: 3 entre 11 y 15 años, y la franja 4: 16 o más años).

Reelección de datos y procesamiento de la información

Los entrevistados fueron contactados por el entrevistador de forma telefónica para agendar la entrevista. Se entrevistaron a 6 docentes grado 2 y 6 docentes grado 3, de las cuales 11 fueron presenciales y 1 virtual por Plataforma Zoom. Las entrevistas a los directores de las unidades se contactaron de la misma forma, una se realizó presencial y la otra por Plataforma Zoom, estos ocupan cargos de Grado 4 en dichas unidades.

Con respecto a la antigüedad se hicieron entrevistas en la franja 1 a 3 docentes, en la franja 2 a 6 docentes, en la franja 3 a 4 docentes y en la franja 4 a un docente.

Las entrevistas fueron grabadas con la autorización de los entrevistados en grabador digital y desgrabadas de forma manual. El procesamiento de la información se realizó de forma manual, lo que permitió la elaboración de categorías, para su posterior análisis.

Se realizó por lo cual, un análisis de contenido categorial: se parte de datos textuales que se descomponen en categorías para luego agruparlos según semejanzas. Tres etapas:

- I. Preanálisis: objetivos de la investigación.
- II. Etapa de codificación: fragmentación del texto de forma de encontrar temas en comunes e ideas significativas en los relatos.
- III. Etapa de categorización: se organizó y agrupó la información de acuerdo a las similitudes de los relatos.

La construcción de las categorías procedió de la articulación teórica establecida y las narraciones de los docentes en sus relatos. Se construyen tres categorías, de forma de poder abordar las preguntas y los objetivos planteados en este estudio:

1. Docentes, estudiantes y aprendizaje significativo
2. Estrategias de enseñanza
3. Contexto de pandemia

Aspectos Éticos

Dicha investigación se rigió por el Decreto N°379/008 del Ministerio de Salud Pública, el cual tiene como finalidad la protección integral de los seres humanos que participen de la investigación. Así como también, por la Ley 18.331 sobre Protección de los Datos Personales y Acción de “Habeas Data” (2009). Lo cual implicó que los datos recabados fueron tratados con respeto, derecho de anonimato y confidencialidad, todo esto se le explicó al entrevistado, además se le informo de la no obligatoriedad de su participación y la ausencia de consecuencia si expresara negativa a ser entrevistado. A su vez, se les solicitó un consentimiento informado, acompañado de la hoja de información, se les explicó con un lenguaje claro y oportuno los objetivos de la misma. Se aseguró la confidencialidad, informando que en lugar de su nombre se colocaría una codificación.

El proyecto de tesis fue presentado ante los Comité de Ética de Facultad de Enfermería y Facultad de Psicología, de la Universidad de la República (anexos B y C). Cabe mencionar que el Comité de Ética de Facultad de Enfermería, no aprueba la observación de las prácticas docentes, autorizando sólo la realización de las entrevistas individuales a los docentes. Por tal razón en noviembre del año 2019, dicha investigación debió abandonar la idea de realizar observaciones, más allá de entender que las mismas hubieran permitido

comprender las estrategias de enseñanza desde el relato de los docentes y lo que efectivamente ocurría en las aulas como se pensó originalmente. Esto provocó la reformulación de su objetivo y el alcance de la investigación en tanto que al poder realizar solamente entrevistas debió trabajarse con el relato de los docentes

CAPÍTULO 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7. 1 DIMENSIÓN DOCENTE, ESTUDIANTE Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

7.1.1 Del sentido de ser docente – por qué ingresar a la docencia

En los relatos de los docentes se pueden concebir diferentes motivos por lo que decidieron ingresar a la docencia universitaria.

Algunos entrevistados plantean que la docencia es una vocación, desde niños se planteaban el interés por la enseñanza, el poder compartir con otro el saber. La vocación entendida como “la inclinación natural de una persona por un arte, una profesión o un determinado género de vida” (Martínez 2004, en Mazo Álvarez, 2014). A esto se le suma que hoy en día se habla mucho de la deshumanización en la atención a los pacientes, desde este lugar, Mazo Álvarez (2014) afirma que estos profesionales no sólo deben saber interpretar signos y síntomas, sino que deben hacerlo con una serie de valores y virtudes que solo aparecen si este ejercicio es producido desde una verdadera vocación. En consecuencia, se podría decir entonces que la vocación es el llamado que siente cada persona, que vaya más allá de un simple gusto o afición, es aquello que hacemos, pero no por obligación, sino por convencimiento de que en esta tarea damos lo mejor de nosotros, lo mejor de nuestras cualidades y virtudes.

“...descubrí que la docencia es mi vocación. (E1)

Vocación por la docencia y un interés por compartir un saber, verse en el lugar de poder explicar ese saber, sentirse capaz de dar. Además, la docencia parte de la historia familiar que, al elegir una profesión, se enlaza con esa historia y se vuelve una profesión también.

“...soñaba con ser docente, que iba a ser profesora de matemáticas (...) las vueltas de la vida me llevaron a estudiar enfermería, mi mamá estuvo internada (...) y las veía cómo iban, cómo venían, y entonces yo, qué lindo debe ser (...), me recibí de auxiliar, fui a trabajar al Hospital (...), pero siempre con la idea de seguir.” (E8)

“...cuando trabajaba solamente en la clínica, siempre fui muy de tener la curiosidad de explicar y compartir con mis compañeros de equipo (...). Tengo la percepción de que tengo facilidad para explicar las cosas. Es mi percepción.” (E4)

Por otra parte, algunos docentes refieren a sus procesos formativos y la presencia de docentes referentes que implicaron para ellos pasión por la profesión o su forma de enseñar los hizo pensarse como docente.

“...en sí, no sé si decidí ser docente en algún momento de mi vida, sino que me inspiré mucho en una docente que tuve”. (E2)

Docentes que tienen interés en lograr un desarrollo personal y profesional, poder seguir formándose y donde el trabajo en equipo y en el diálogo con los estudiantes les permite continuar desde diversos lugares la formación. Además de compartir la experiencia de lo asistencial, el poder compartir con las generaciones de estudiantes su pasión por la docencia y lograr un aprendizaje mutuo. Quizás también como algo de devolución a la Universidad, a la sociedad.

“...veta distinta para continuar la profesión, más allá de lo asistencial (...), continuar estudiando y encontraba en la docencia esa posibilidad de estar en continuo aprendizaje, que para mí es fundamental”. (E1)

“...yo creo que, después de años en la asistencia, había algo que me sentía como con un deber con la gente joven y me daba cuenta que desde algún lugar podía aportarle a esa gente joven que se estaba formando. Además, como para sentir más satisfacción en lo personal con respecto a lo que estaba dando, a la profesión y a la sociedad mismo”. (E11)

La historia familiar vinculada a la docencia como un lazo permanente que lleva a encantarse con el ejercicio docente. El poder continuar la formación y en conexión con la enseñanza desde el interior del país, sin medir distancias.

“...vengo de familia de docentes y en realidad, siempre me gustó, me encantó. Y soy del interior y no me gusta vivir en Montevideo y considero que, en realidad, también es como un plus que tiene para seguir aprendiendo y seguir pensando y bueno, eso es. Y me encanta, me encanta”. (E12)

El ingreso a la docencia también surge como la posibilidad de otra salida laboral, otra fuente laboral y por allí se puede entrever que la jornada de 12 horas en asistencia podía ser mucho y así es seguir en su profesión desde otra perspectiva, implicando decisiones personales y profesionales.

“...me gustaría probar en la docencia a ver si sirvo (...) no iba a tener dos trabajos como licenciada en Enfermería en el área asistencial, sino que iba a dividir esos tiempos en docencia y asistencia”. (E13)

7.1.2 Gratificación de ser docente

Se manifiestan diversos posicionamientos que dejan en evidencia los sentimientos personales que la docencia construye, generado en ocasiones sentimientos de gratificación. Algunos mencionan que lo que más los gratifica es el encuentro con el estudiante, estar junto al otro, ese otro con un lugar diferente. Compartir, reflexionar e intercambiar ideas, desde un lugar en conjunto, quedando de manifiesto aquí un estilo docente posicionado en un paradigma práctico o fenomenológico, ya que como menciona Sales (2014), es el lugar donde cobra sentido ese intercambio y esa construcción de significados, por lo que las múltiples dimensiones de lo educativo, pertenecen a las interacciones humanas, por esta razón todos los involucrados son considerados sujetos y no objetos. Lo que puede dar lugar también, a que el docente se puede parar desde un paradigma crítico o emancipatorio (Sales 2014), donde se constituye un proceso de reflexión, generando acciones de construcción o de – construcción de aspectos de lo social, permaneciendo tanto la teoría como la práctica abierta a la clínica. Sin dudas, pueden circular varios paradigmas, difícilmente coexista sólo uno a lo largo del quehacer docente. Teniendo presente que para el paradigma práctico o fenomenológico la enseñanza constituye la reconstrucción de significados. El paradigma crítico o emancipatorio permite la reconstrucción crítica de significados y saberes, entendiendo la crítica ideológica como principio de procedimiento para la emancipación individual y colectiva.

Este planteo de los docentes parece acompañar el posicionamiento pedagógico planteado en los planes de estudio de Fenf, que se centra en la construcción del conocimiento. Donde se jerarquizan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de situaciones reales de la disciplina. Se promueve la reflexión que le permite al estudiante tener una actitud crítica y autónoma, orientada en el aprendizaje significativo.

Pero, por otro lado, en algunos relatos queda visible que la gratificación está también ligada a una transmisión de conocimientos. Transmisión que, de acuerdo a como la traen los relatos, es bidireccional, coincidiendo con lo que plantea Granja (2013), el docente es quien dirige, guía y valora las acciones de los estudiantes y es modelo para ellos como ciudadano

y profesional, no es solo un transmisor de información, sino un mediador para la construcción del conocimiento y la transformación cultural.

“...es el encuentro con el estudiante, el compartir, el intercambio que se genera, la posibilidad de transmitirles, de transmitirles humildemente los conocimientos que uno tiene de la profesión, y lo que uno aprende con el estudiante en ese intercambio (...) el aprendizaje es mutuo.” (E1)

“...el contacto con el estudiante, es lo que más me llena, digamos y me enamora. Es como apasionante, realmente.” (E5)

“... es el sembrar la semilla en el otro.” (E2).

En este relato de gratificación queda expresada una metáfora, un deseo del docente de ser parte del crecimiento, de acompañar a construir las raíces de esa persona que se va a construir en un profesional enfermero. Cuando uno planta una semilla, debe seguir regando y cuidando de ese ser vivo, para que crezca fuerte y se expanda, en este sentido metafórico queda mencionado un proceso de crecimiento, de cambios no sólo desde lo profesional sino también en lo personal. Ver crecer esa semilla con el paso del tiempo y transformarse en una planta formada por tallos, ramas, hojas, es gratificante, y en la persona pasa igual, no solo crece una parte sino en todas las dimensiones como un ser bio – psico - social.

En relación con este relato, otro docente expresa:

“...gratificante es ver cómo iba cambiando esa persona, siempre para crecer. Porque en realidad, uno ve crecer a lo que va a ser un profesional, pero también ve crecer en valores a una persona (...) ver la mejora del proceso humano del estudiante.” (E7).

Además, mencionan que lo que más les gratifica es ver el proceso, el nivel de avance y los logros de los estudiantes con el tiempo. Sentirse reconocidos en su ser sujeto profesional docente, encontrar estudiantes que con el pasar del tiempo los reconozcan y saluden. Además, de devolver parte de la formación que recibieron.

“...ver al estudiante superarse, es eso, ver con la cantidad de miedos que vienen y verlos crecer, no solamente en la profesión sino en lo personal, creo que es lo que más me satisface.” (E11)

“...es lindo cuando terminan la carrera y los cruzas por ahí y te reconocen, profe, profe, eso me parece lo más lindo, que me gusta. Que hayas quedado en la mente de alguien es lindo”. (E6)

“...entonces, lo que me dicen es profe, a mí me gustó cómo usted dio la clase, la quiero seguir teniendo de docente. Ahí es cuando te gratifica y decís bueno es por acá, voy bien en este camino.” (E14)

Esto genera un reconocimiento intrínseco en el docente como profesional, que lo ubica o posiciona desde un lugar de reconocimiento del saber y de experiencias compartidas. Como ser parte de la formación de una persona, como quedar en la memoria, en el recuerdo de una estudiante, como factor protector o positivo para la construcción de su esencia actual. También para estos docentes es central el lugar del estudiante, es ser visto y valorado por un otro desde un lugar diferente, dando la posibilidad de dejar huellas significativas.

Por otra parte, también en algunos relatos mencionan que lo que más le gratifica es el vínculo con el estudiante. Dando la posibilidad de pensar también, como la importancia de la dimensión interpersonal en el docente.

“...el vínculo con el estudiante es lo más gratificante. Es uno de los aspectos como claves, el ver eso, la satisfacción de las personas cuando entienden, cuando aprenden, cuando logran ver que algo que están aprendiendo es significativo para lo que van a hacer, para lograr su proyecto personal de ser profesionales, cuando entienden a cabalidad lo que implica y el impacto que puede tener la enfermería en las personas.” (E3).

Este espacio de formación, de encuentro, permite conocerse, establecer una relación de confianza, posibilitando que el aprendizaje se produzca desde otros lugares, otras cercanías, cercanías que permiten que los sujetos en este vínculo se auto valoren, se reconozcan y crezcan. En el espacio formativo denominado “relación asistencial”, esto se ve fuertemente reflejado ya que en el mismo el docente acompaña las experiencias clínicas

de los estudiantes ya que en estas instancias el vínculo es cercano y determinante para el aprendizaje.

“...en el caso de la relación asistencial lo que provoca es eso, generar un vínculo basado en respeto, pero de confianza. Y ahí se vuelcan muchas cosas que le han sucedido a lo largo de la vida del estudiante y que muchas veces afecta el estudio. La disciplina es muy movilizadora, y creo que esa instancia que nosotros generamos remueve mucha cosa, que a veces puede ayudarlo a resolver ciertos temas que tiene con su estudio o con su falta de posibilidad de encarar cierto tipo de pacientes. Yo creo que es eso.” (E6)

Esto se relaciona con lo planteado por Núñez (2003), quien menciona que el vínculo educativo no es algo que se establece de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación, por el contrario se trata de un instante fugaz, tal vez uno sólo, una mirada, pero que deja su marca. Desde la concepción etimológica proviene de vinculum y esta autora considera tres concepciones de vínculo, como: atadura, joya, salto o juego. Como atadura, ya que deja su marca, sus enseñanzas, le permite conocer sus saberes, sus habilidades, “paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas” (Núñez, 2003, pág.39), permitiendo esto transformarse y construir su propia identidad profesional. El vínculo como joya, como algo que brilla que es el reflejo de lo que transmite y crear confianza, como se menciona en el relato “... generar un vínculo basado en respeto, pero de confianza...” (E6). Por último, hace referencia al vínculo como salto o juego, ya que en este encuentro se van construyendo nuevos aprendizajes, generado un crecimiento, dando un salto, dejando lo viejo atrás, para construir nuevos horizontes, en ese entramado de encuentros y desencuentros, de juegos, de danzas, de creación, el estudiante se fortalece, se empodera, construyendo otra identidad y autonomía.

Otro relato deja patente un tema que se profundizará en otro apartado más adelante, que es la motivación, pero no es menor aquí mencionarlo, ya que queda relacionado con la gratificación docente. Naranjo (2009) señala que la motivación es un aspecto importante en las diversas áreas de la vida, entre ellas, la educativa, ya que determina lo que la persona realiza y los objetivos que la persona va a seguir. Según Santrock (2002, en Naranjo 2009) la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”. Techera

(2005, en Naranjo 2009), agrega que etimológicamente el término motivación, proviene del latín “motus”, que se corresponde con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad.

“...lo que más me gusta es la respuesta del estudiante (...) esa vuelta del estudiante de estar motivado, de que aprendió, de que le interesó la propuesta y que le gusta la forma en que nosotros les enseñamos o trasladamos, es lo que más me gratifica. (...) intento cuidar a los estudiantes, como si fueran mis pacientes (...) en la asistencia la mejor gratificación era un gracias de un paciente, a veces, porque le alcanzabas un vaso de agua o te veían por los corredores y te saludaban o te agradecían, a veces vos no te acordabas de la cara de esa persona. Con los estudiantes me pasa lo mismo, es lo que me motiva y me gratifica a seguir todo el tiempo haciendo propuestas nuevas, que los motive y seguir alimentado eso.” (E14).

Aquí la tarea asistencial y docente queda marcada, como afirma Bain (2007), en un hacer y un deber ser, donde el docente se siente gratificado, ante la presencia de un estudiante motivado, generando la construcción de propuestas pensadas para un estudiante activo.

7.1.3 Preocupación y dificultad de su práctica de enseñanza

Otras ideas que surgen de los relatos se pueden vincular más a una postura crítica, de introspección, reflexión y autoevaluación de sus prácticas. Dentro de estos relatos se menciona que les preocupa si están haciendo las cosas bien, si los estudiantes realmente aprenden, si lo que transmiten desde lo teórico o práctico produce un verdadero aprendizaje, si logran generar un pensamiento crítico en los estudiantes, si las herramientas y formación pedagógica docente son suficientes para sostener los procesos de los estudiantes. Si poseen las capacidades o las competencias para evaluar los procesos. Surge como una inquietud por la docencia, una postura ética. Se podría pensar que estas inquietudes se ligan a diversas incertidumbres que los docentes vivencian y sienten en relación a los alcances y efectividad de su quehacer profesional. Postura ética que surge desde las inquietudes e incertidumbres docentes, que justamente habilita esta posibilidad de crítica reflexiva de sus propias prácticas, dejando aparecer también el lugar de aprendiz del docente. Aquellos docentes que también se posicionan como sujetos de aprendizaje, que se permiten sentir lo que les pasa en la enseñanza y toman una postura reflexiva y didáctica

que los hace interpelarse, abrir interrogantes y sentir que una formación más específica pudiese ayudarles en este aspecto.

“...me preocupa cuánto de lo que uno trabaja con el estudiante queda, cuánto, cómo preparamos a este estudiante para salir al mercado laboral...” (E1)

“...siempre en eso de enseñar y aprender, como que realmente lo que uno transmite o desde lo teórico o desde lo práctico, que realmente eso se traduzca en un aprendizaje para el estudiante me parece que es fundamental y que a veces siento que no tengo la capacidad o las competencias...”. (E4)

“...las cosas que más me preocupan es poder transmitir o poder llegar con esa transmisión de ese conocimiento a ese estudiante, porque no es que tenés el conocimiento y por más que se lo digas, se lo vas a plantar. Es ver cómo, ver si realmente está llegando con lo que querés llegar a ese estudiante y que el estudiante se pueda formar bien...”. (E8)

Aparece también la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, que para ello implica formarse pedagógicamente para enseñar. Este deseo y necesidad de formación según los relatos, parte de querer lograr una enseñanza que favorezca los aprendizajes de los estudiantes. Dando el lugar a pensar que quieren profesionalizarse en la docencia porque les importa cuánto aprendan los estudiantes, y parten de la idea de que esto tiene relación con sus métodos de enseñanza, aspecto fundamental en la educación.

Esto también es mencionado por Rojas y otros (2021), manifestando que cuando un profesional de enfermería toma la decisión de trabajar en la docencia, se enfrenta a un gran desafío. Agregando que la formación académica lo preparo para trabajar en la asistencia, pero para el área de la docencia necesita otras herramientas y habilidades, que muchas veces no se adquieren en la formación original. Razón por lo cual, lo conducen a formarse luego de ingresar al área pedagógica.

“...yo entiendo que, nosotros acá, docentes de la facultad, no nos formamos como docentes, nosotros venimos con nuestra profesión o con nuestra experiencia como profesionales, en lo particular, como asistente asistencial y la gestión. Pero desde el rol docente me hablas de modelos pedagógicos y yo no tenía idea. Entonces, estaba en mí formarme...”. (E11)

“...ver como el proceso que hacen los estudiantes, de cómo uno, primero, las experiencias que he tenido con algunos docentes, que uno agarra como ejemplo en estos modelos de educación...”. (E10)

Plantea Tardif (2004) que la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos. Su práctica en sí misma integra distintos saberes, donde se entrecruzan saberes procedentes de la formación profesional, disciplinarios, curriculares y experienciales. El conocimiento práctico que los docentes ponen en juego en las aulas es el resultado de diferentes saberes y supuestos que subyacen a la acción y que no siempre son explícitos o conscientes. La creación de espacios presenciales o virtuales de formación, de intercambio entre pares y expertos, son necesarios ya que conducen a la reflexión permanente sobre las propias acciones de enseñanza, promoviendo y posibilitando ambientes cálidos e interactivos. Esto es provocador de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación, ya que la enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal del profesor y de su rol activo en el quehacer cotidiano. El saber docente es, por lo tanto, esencialmente heterogéneo: saber plural, formado de diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos, de la experiencia y de la práctica cotidiana, tal como se menciona en los relatos.

Del discurso de algunos docentes se desprende que hay un grupo que tienen una mirada crítica y reflexiva de su quehacer, como ya se mencionó anteriormente, el cual parte de sus propias incertidumbres en el encuentro con su hacer docente y con los estudiantes. Siendo esto necesario para elevar la calidad en la enseñanza y generar prácticas profesionales sustentadas en la ética, considerando al otro - estudiante como alguien que importa en ese vínculo entre el que enseña - el saber - el que aprende.

En otros relatos la preocupación y dificultad está más centrada en aspectos institucionales, como, por ejemplo, la masividad, la cantidad de docentes, de campos clínicos y de posicionamiento de jerarquías docentes que pueden obstaculizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se relaciona con el análisis anterior, donde hay docentes que cuestionan sus prácticas, entienden que sería necesario más formación docente, mientras que otros, identifican las preocupaciones en el exterior. Quizás sea una

combinación de ambas lo que influye en los aprendizajes significativos, lo relevante es la postura y mirada de quien enseña, porque ello influye en su accionar. Algunos docentes pueden sentir que modificando algo en su quehacer lograrían los cambios, sin embargo, otros esperan que los cambios se den de manera más macro - institucional.

“...la masividad en la Universidad, por un lado, me gratifica y me parece buenísimo que haya más estudiantes que puedan acceder a la Universidad y que es lo que necesitamos, pero, por otro lado, nos falta recursos, ya sea de infraestructura hasta cargos docentes (...), también de servicios, pensando en las prácticas, de más servicios para sostener estas prácticas que muchas veces son muchos estudiantes...”.
(E10)

“...cuando hay obstáculos para desarrollar buenos procesos de enseñanza - aprendizaje por limitaciones de personas que están en mayores cargos (...) cuando se mezclan en ese proceso o en esas relaciones temas de poder, y otros aspectos políticos, en realidad, vinculados a la institución, a la docencia o a otros proyectos personales de esas personas, pero que están como contrapuestos con el mejor beneficio para el estudiante...”. (E3)

Otro aspecto que mencionan los docentes es la articulación profesional de la asistencia y la docencia, generando preocupación en ellos, ya que algunos de ellos tienen sus mayores ingresos por el área asistencial, generando como segunda oportunidad o salida laboral la docencia. Esto genera una interferencia a la hora de organizar la rutina de trabajo, las exigencias familiares y las laborales, descuidando muchas veces el área docente. Esto no solo es producto del ingreso económico menor en la docencia, sino que es donde existe mayor flexibilidad horaria. Esto habilita nuevas interrogantes de análisis, ¿qué lugar se le da a la docencia? ¿y a la asistencia? ¿Qué significados simbólicos produce en quien ejerce la docencia y asistencia que la docencia tenga otros recursos-horas-salario que la asistencia? ¿Por qué?

“...y lo otro que me preocupa es cuando los docentes están divididos entre dos ocupaciones y el otro trabajo, digamos, le demanda toda la atención o la mayor parte de su atención, que debería estar más compartida (...), porque si uno no puede contar con el recurso de forma completa (...), generar después dificultades para poner en práctica la propuesta educativa...”. (E3)

Ciertas características recurrentes en los estudiantes de ingreso son identificadas por los docentes en sus relatos y es otro factor que genera preocupación. En algunos, esta preocupación comienza desde el nivel de egreso de secundaria, considerando a esta de muy bajo nivel.

“...hay muchos niveles en la educación de cómo vienen preparados los estudiantes. Y a veces vienen con un nivel muy bajo y es muy difícil nivelar (...) Cada vez es más lo que hay que dar de base...”. (E6)

Y en otros relatos la preocupación se centra en la decisión de haber elegido la carrera de enfermería como vocación, preguntándose los docentes si existe aquí motivación intrínseca, generado mayor problemática en su proceso como estudiante.

“...no están totalmente decididos de por qué hacen la carrera y entonces, no logran tener la motivación intrínseca que necesitan para abordar su proceso de enseñanza y aprendizaje”. (E3)

Apello (2002, en Naranjo 2009), plantea que la motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no.

Esto, además, tiene relación con lo planteado por Pintrich y De Groot (en Naranjo, 2009), quienes distinguen tres categorías para la motivación en ambientes educativos. La primera, se vincula con un componente de expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para ejecutar una tarea. La segunda se liga a un componente de valor, relacionado con sus metas y sus percepciones sobre la importancia e interés de la tarea. Y la tercera se relaciona a un componente afectivo, que incluye las consecuencias afectivo – emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico.

Otros docentes manifiestan un sentimiento de preocupación profundo con respecto al perfil de egreso, ejemplificando situaciones de incapacidad física o mental que pueda tener algún estudiante, generado repercusiones en el futuro profesional que egresa al mercado. Cuestionando el seguimiento académico, personal y profesional puesto en juego en los

años de formación. También, esta idea se relaciona con la anterior, ya que hay docentes preocupados por aspectos identificados en las condiciones de ingreso y egreso de los estudiantes a la carrera. Habilitando la interrogante ¿existen estrategias de acompañamiento, seguimiento en los años de formación?

“...es como que en la trayectoria del estudiante pasó por todos lados, por varios, y decimos cómo pasó y no nos dimos cuenta, en este sentido, en este rol que uno cumple, o dentro de lo que puede aportar, es como que me preocupa”. (E9)

Bain (2007) plantea que es parte de nuestra tarea pesquisar oportunamente, brindar el acompañamiento correspondiente, e ir orientado en dicho proceso, para que luego de egresado no se genere una desvinculación producto de no haber contado con las herramientas de seguimiento y abordaje oportunas durante el tránsito curricular.

En consonancia con este relato, otro docente menciona la preocupación y la importancia que le confiere el ser justo y equitativo, planteando justamente que, si trabajamos desde este lugar, estaríamos generando mayor equidad. Habilitando en su discurso la necesidad de ser y generar prácticas docentes equitativas y justas, considerando las singularidades estudiantiles y las heterogeneidades, partiendo de la idea de que estamos en el contexto de una educación terciaria pública que procura ser inclusiva.

“...poder ser lo más equitativos y ecuánimes posibles (...) hay estudiantes que hacen mucho esfuerzo y nosotros no nos enteramos (...) no generar injusticias (...) el no darle al que más se queja, porque también puede haber gente que es responsable y no se queja y está pasando por momentos difíciles (...) me parece que la única forma que tenemos para ver eso es aplicar la norma y tratar de sí ser flexibles y apostar a lo que podamos hacer para ajustes específicos, pero si no, tratar de ser lo más ecuánimes posibles...”. (E14)

Tomando estas palabras, parece relevante tener presente y accionar desde reglamentos y normas que rigen los planes de estudio, sin dejar de contemplar las singularidades de los estudiantes y las que las prácticas docentes presentan.

Sólo en un relato docente queda de manifiesto la preocupación por el disfrute del estudiante en los procesos de formación. Esto no quiere decir que los demás docentes no la tengan, pero no estuvo presente en los relatos. Sin duda, abre la interrogante de si hay una naturalización del disfrute en el proceso formativo y por esto no se expresa. Otra lectura posible sería que el docente no tenga de forma explícita presente las situaciones de disfrute que el estudiante puede vivenciar o simplemente que considere que no es parte del proceso formativo el disfrutar o sentir placer del proceso que se realiza día a día. No dando lugar a dicho sentimiento, generados instancias opuestas de estructuras. Otra perspectiva posible, contemplando las condiciones de trabajo de los docentes actuales, en tanto la multiplicidad de tareas y funciones a realizar, es la imposibilidad de atender dicho aspecto.

“...que los estudiantes lleguen a cursos o años avanzados de la carrera sin haber disfrutado de ser estudiantes, (...), me preocupa que el estudiante disfrute, que la pase bien, que se quede con una buena impresión de la carrera, que se quede con buenos recuerdos. (...) es como el niño de escuela, (...) me gustaría volver a estar en la escuela o añoro esa época. Bueno es lo mismo, que el día de mañana el profesional con cinco, diez, quince, veinte años de ejercicio, diga yo, cuando fui estudiante de la carrera, lo disfrute, la pasé bien, y cómo me gustaría volver a esa época...”. (E2)

Estas preocupaciones y dificultades expresadas en los relatos son analizadas y fundamentadas por diversos autores que trabajan esto como producto de la interacción del campo de la ciencia de la educación y la salud. En el artículo denominado “Prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes de la enseñanza de enfermería” (2021), las autoras Rojas, Cárdenas, Arana, Kempfer, Rodrigues y Catarina mencionan a Barriga (2021) y Freire (2018), quienes expresan:

“La enseñanza y el aprendizaje, especialmente en el contexto de la formación profesional en enfermería, es un gran desafío, ya que requiere que las(os) enfermeras(os) enseñen habilidades que promuevan la interacción de los dos campos del conocimiento: educación y salud; y sensibilizar a los involucrados para que comprendan la dinámica de la vida humana en su dialéctica y logren la autonomía necesaria para transformarse y transformar lo que los rodea” (pág. 2).

7.1.4 Formación docente

La docencia universitaria tiene como quehacer indisociable la investigación, la enseñanza y la extensión. Por tanto, el docente universitario es un profesional polivalente que tiene asignada variedad de funciones.

Como producto del acelerado proceso de crecimiento y diversificación institucional generado en las últimas décadas, se visualiza ampliamente extendido la tarea docente actual, exigiéndosele al docente universitario un manejo altamente complejo de su práctica, involucrando una creciente diversidad de conocimientos relativamente especializados a cada disciplina. Como señala Souto (1996), el docente universitario es un profesional con una doble vía de profesionalización, la profesión de origen en un área específica disciplinaria y la profesión de docente universitario. En muchos relatos surge esta idea, donde, además, se destaca la importancia de formarse en Pedagogía y Didáctica, para obtener herramientas y sostener de esta forma los espacios de enseñanza y aprendizaje de forma exitosa, logrando un aprendizaje significativo en los estudiantes.

“...muchas ideas surgen de cursos de formación Pedagógica y Didáctica. La formación, nosotros nos recibimos de Licenciados en Enfermería, o sea, nos recibimos de enfermeros profesionales, pero nos falta toda la otra parte, que es cómo enseñar, cómo enseño, cómo lo que yo sé, que puedo saber un montón de mi especialidad (...) cómo logro transmitirlo al estudiante, qué estrategia busco para que entienda, si no lo entiende de esta forma, de qué otra forma lo puedo explicar. Cómo hacer que sea atractivo lo que yo quiero explicar, entonces, la base es la formación...”. (E1)

“...la Educación para la Salud no tiene toda esta profundidad, entonces, realmente, para ser docente universitario yo estoy convencida, uno se tiene que formar...”. (E7)

“...formación en distintos cursos, que está todo esto de educación permanente y los cursos para formación docente. Porque yo creo que en la Universidad no nos forman como docentes, sino que bueno, uno lo va como buscando...”. (E10)

También, se presenta la idea de que esta formación docente es transmitida o estimulada por familiares, que generan y proporcionan herramientas desde este lugar. Generando la curiosidad y la motivación de autoformarse, para poder generar en estudiantes universitarios procesos interactivos, ricos y constructivos.

“...formación pedagógica tengo muy poca, experiencia en la docencia tengo poca, pero corro con la ventaja de que me crie al lado de una maestra (...) es una persona que es muy por esta corriente del fomentar la autoformación en los niños (...) creo que es una persona que me ha llevado también a indagar por mi parte cómo aplicar o qué herramientas tengo para aplicar estos puntos en un nivel terciario (...) de la autoformación, de mi lectura en internet, de mi lectura de artículos científicos, de mí, porque en realidad, a nivel sistema, parece que somos formados en Pedagogía sí y solo sí tenemos el papelito que certifica que asistimos a un curso, pero todo lo que hacemos de forma particular por cuenta propia no, cuando en realidad, me parece que es lo más rico...”. (E2)

En otros relatos se presenta como denominador común la imagen de aquellos docentes que contribuyeron en su trayectoria académica, generando instancias de formación, aportando su saber y transmitiendo un legado con respecto a las estrategias que consideraban oportunas. Presentando relación, además, con lo que plantea Tardif (2004), quien menciona que la práctica docente en sí misma integra distintos saberes, donde el intercambio con otros docentes habilita la formación en saberes profesionales, disciplinarios y experienciales.

“...primero que nada, yo tuve la docente que me convocó, justamente, para iniciarme en la docencia curricular, que me decía que tenía veta, para mí fue un pilar (...) después, sin duda que todas las herramientas que la profesora (...) me facilitó, me facilitó para los aprendizajes en el área de la Pedagogía y la Didáctica fueron, digo, para mí el descubrimiento de un nuevo mundo que yo no conocía (...) en términos de lo importante que es no solamente que un profesional sea buen profesional, porque uno puede ser muy buen profesional en lo que hace, pero si no lo puede transmitir...”. (E7)

“...me parece que también, trabajé estos primeros años con un grado 3 que me ha ido como dando estrategias para la educación...”. (E8)

“...esto ha sido, más que nada, del trabajo con las compañeras, en las reuniones de equipo, incluso también que siempre nos solicitamos, más que nada, los grados 2, el que nos acompañamos a pasar visita. O sea, bueno, hoy vamos a ver una estudiante tuya y voy yo con vos...”. (E12)

Es oportuno tener presente también las características particulares de cada docente, con su esencia única e irrepetible. La configuración de cada docente está condicionada y sujeta a su propia historia e historicidad, incluyendo experiencias, vivencias y situaciones personales y profesionales. Así como también de su propia identidad como ser bio-psico-social, en constante interacción con el mundo. Estos acontecimientos de vida personal y profesional configuran sus propias prácticas de enseñanza.

Surge otra idea en los relatos, donde el docente considera que muchas de las estrategias que pone en marcha surgen de forma intuitiva. Y otras son de los procesos que vivenció como estudiante. La reproducción docente de generación en generación, como forma de aprendizaje y transmisión del mismo. Reproducción que, para el docente, se identifica reproduciendo modelos de sus propios profesores, le implica volver a pasar por su “ser estudiante” reactivar esas vivencias y construir su ser docente. Pensar así la relación de su ser docente actual con su ser estudiante pasado. La reproducción también como posibilidad de reelaboración de sus propias vivencias y experiencias de formación.

“...creo que mi formación es bastante escasa, que debería profundizarla muchísimo más, pero hay una parte intuitiva que nace del momento inicialmente, donde empiezo a trabajar como docente (...) claro desde la intuición, creo que uno, no sé, mejor o peor, uno tiende a hacer, capaz que, desde la experiencia propia de alumno, tiende a reproducir cosas que aprendió desde su rol de estudiante...”. (E4)

“...y capaz que fue una prueba espontánea en el momento, y ahora ya tiene su lugar formal (...) pero creo que está genial, porque en realidad, quiere decir que primero, que te pone el rumbo hacia donde tenés que ir y que a veces la intuición puede ser vista como improvisación, y que puede serlo, que Enfermería tiene mucho de creatividad e improvisación, no desde el mal lugar, sino del buen lugar en cuanto a la resolución de cosas, y creo que eso el docente de Enfermería también lo tiene...”. (E5)

Esto es expresado también por Zamprogna (2019, en Rojas, Cárdenas, Arana, Kempfer, Rodrigues, y Catarina, 2021).

“Aunque hay claridad de la complejidad del trabajo docente y los avances en los diálogos sobre el tema dentro de la comunidad en general, todavía hay profesionales que basan su práctica pedagógica en los métodos de enseñanza utilizados por los maestros que marcaron su experiencia estudiantil; en la creencia de que, para ser un profesor universitario, es suficiente con ser un buen profesional de enfermería (...). (pág. 2)

Si bien muchas surgen de forma intuitiva, según los relatos son profundizadas o mejoradas con la formación docente, como por ejemplo maestrías, formación permanente, cursos, etc. Posibilitando desde este lugar, además, un mayor reconocimiento por sus compañeros y superiores.

“...algunas cosas nos suceden un poco por intuición (...), estaría bueno en esta clase realizar esto y después vamos a un curso de formación y eso tiene un nombre. Como que uno como docente, por intuición, a veces, por lo que le genera la misma práctica de estar con el estudiante, va yendo por un lugar o por otro y después eso termina teniendo un nombre y uno dice ah, pero mirá, esto lo hacíamos y así lo trabajábamos en tal o cual cosa. Lo que nos dan los cursos de formación, sin dudas, es muchas herramientas para trabajar y también entender que bueno, que nuestros procesos, que a veces son un poco de intuición, también son parte de lo que es el trabajo docente...”. (E1)

“...cursé en 2012 la Maestría en Educación (...) tuve más aval de mis ideas porque estaba haciendo la maestría (...) en cierta forma ser más considerada, digámoslo así. Pero no fue, en ese momento yo era grado 2, pero a mí me pasó que yo tenía libertad para con mi grupo, hacer lo que, trabajar la docencia como quisiera, digamos, no me marcaban tanto a la interna de mi trabajo de grupo, entonces, yo aplicaba muchas cosas de las que iba aprendiendo. Y siempre decía, cuando sea grado 3, vamos a poder socializarlo esto para todo el conjunto de estudiantes. Y en realidad, fue lo que fue pasando, o sea, ta, y después un fundamento pedagógico. En realidad, darle el fundamento...”. (E3)

Otro denominador común en los relatos es el tema de los cursos de formación docente del área salud, considerando a estos de alto valor, aportando herramientas para la enseñanza universitaria con enfoque en el área específica.

“...los cursos del área salud también. Sí, varios de evaluación, de estudiantes, de planificación de la docencia...”. (E3)

“...Ser docente hoy, para mí fue clave. Y estos del área de salud es como que también, son súper enriquecedores porque bueno, estamos en el mismo lenguaje todos y la diferencia de otros lugares de que bueno, que acá tenemos un usuario, una familia, como un otro, que no somos ni arquitectos ni nada...”. (E9)

Surge además una visión crítica, donde se expresa la importancia de los cursos de formación docente, pero planteando una dificultad en el acceso a todos los docentes. Ya sea por las dinámicas propias de la institución con respecto a las planificaciones educativas, cantidad de estudiantes y docentes, generando una demanda de trabajo que interfiere con la posibilidad de formación.

“formación docente es todo un tema, es un área que es hermosa y que, además, debería de ser la base fundacional de nuestro trabajo, porque arriba de eso, se construiría todo. Y creo que bueno, tenemos sí cursos de formación docente, pero que, ¿qué pasa?, tal vez somos, el número de docentes que hay en cada departamento (...) la multiplicidad de tareas que tenemos, te distrae y no te permite capaz hacer todos los cursos que deberías o podrías o querrías hacer. No nos dan los tiempos...”.
(E5)

Se presenta también la idea de formación específica en áreas disciplinares, siendo una de ellas la Simulación Clínica, teniendo que realizar estudios posteriores para profundizar en dicha estrategia.

“...yo hice un diplomado de simulación, en docencia basada en simulación, porque es la docencia basada en simulación clínica...”. (E13)

En los relatos también se enuncia en forma mayoritaria que las estrategias de enseñanza fueron cambiando con el paso del tiempo, con la trayectoria y recorrida como docente. Coincidiendo con Tardif (2004), quien menciona que la práctica docente puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se reconstruye su formación, adaptándola, eliminando lo que parece no sumar, y conservando lo que pueda servir de una forma o de otra. La experiencia provoca un efecto de retroalimentación crítica de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional docente. Filtra y selecciona los saberes, permitiendo así que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los revelan, los juzguen y, por lo tanto, objetiven un saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación construido por la práctica cotidiana. Habilitando a los docentes su autoformación, construida desde prácticas reflexivas.

“...cambió mi cabeza. Me siento más abierta a entender al estudiante en todo, ta y a ver cada estudiante así, individualmente, a no prejuizar situaciones, eso es como un aprendizaje diario...”. (E11)

“...yo personalmente, logré, lo que me formé, he podido, entiendo que es un granito, a veces un granito muy pequeño, que yo lo veo que es, porque me gustaría como tener más tiempo y desarrollar y que todo el mundo se prendiera, pero tenemos, yo lo que también he medido, que se necesita siempre, es todo un proceso, y es un tiempo, y las personas tienen que vivirlo para reconocerlo como importante...”. (E13)

Se establece en muchas situaciones una distancia crítica entre los saberes experienciales y los saberes adquiridos en la formación. Algunos docentes viven esa situación como un choque con la dura realidad de sus grupos y de las características de las aulas, en sus primeros años de enseñanza. Al posicionarse como docente descubren también los límites de sus saberes pedagógicos. En algunos ese descubrimiento provoca el rechazo puro y simple de su formación anterior y el convencimiento de que el docente es el único responsable de su éxito (Tardif, 2004). En otros genera una reevaluación de algunas asignaturas que fueron útiles, otras no y, por último, en otros conduce a juicios más relativos. En la medida que transita la práctica de la profesión docente, el conocimiento se inserta necesariamente en un proceso de aprendizaje, donde el docente muchas veces debe aprender haciendo, debe probarse a sí mismo y probar a los demás que es capaz de enseñar. La experiencia fundamental tiende a transformarse en una manera personal de enseñar, en recursos ingeniosos de la profesión, en habitus, en rasgos de la personalidad profesional (Tardif, 2004).

“...todos los días aprendo cosas distintas y me parece que todos los días en la intención, al menos, intentamos hacer o no cometer los errores o ser mejores docentes, con herramientas, intentar, de hecho, hay estrategias que nos sirven más que otras y eso lo vamos como modificando...”. (E4)

“...uno se siente con más respaldo y con otro fundamento para cuando plantea las propuestas, podés obtenerlas y respaldarlas. O sea, no es que me parece bonito, que me parece interesante, que me es divertido, en realidad, tiene un fundamento...”. (E3)

Otros docentes afirman que la formación en estrategias de enseñanza y su incorporación favorecen el aprendizaje de los estudiantes, su enseñanza y el clima motivacional. Destacando la empatía del docente y su estilo de enseñanza, como promotor de ambientes receptivos, cálidos y constructivos.

“...las estrategias son efectivas cuando uno ve los resultados del estudiante y ve que el estudiante realmente llega a la práctica motivado, disfruta de lo que está haciendo, la práctica termina y queda con ese gusto a poco de me hubiese gustado continuar la práctica, o después los ves, al año siguiente, queriéndose apuntar en paciente crítico del área pediátrica. Eso es porque algo se generó...”. (E1)

“...una de las cosas que veo que ellos más destacan del curso es que aprenden a seguir una disciplina sin la rigidez del cumplir a rajatabla con las reglas, sin la rigidez del miedo a la sanción. Creo que es una de las cosas a las que apunta también nuestro sistema de salud hoy en día, a la construcción de profesionales sin el miedo a la sanción, que trabajen de forme correcta a conciencia y por las ganas de hacer...”. (E2)

Las relaciones con los estudiantes componen el espacio que permiten reflexionar, reconocer y ayudar al logro de los aprendizajes. El aula y la interacción cotidiana con los grupos de estudiantes generan una prueba tanto del “yo profesional”, como de los saberes mediados y transmitidos por el docente. “Es imposible mentir o disimular ante un grupo de alumnos: no se puede ocultar nada, es preciso implicarse por completo”. (Tardif, 2004)

Bain (2007) afirma que los mejores docentes son aquellos que son capaces de profundizar en su saber y de capacitarse constantemente, dentro de su materia, así como de otras disciplinas. Esta apropiación del conocimiento le permite poder analizar y desarrollar técnicas metacognitivas.

7.1.5 Características de los estudiantes, según relatos docentes

“... demandante, ávido de conocimiento (...)” (E1)

“... multitarea, multitasking (...)” (E4)

“... quiere todo ya, y creo que es un desafío, son un desafío (...)” (E5)

“... efímero (...)” (E6)

“... se adapta, es flexible (...)” (E10)

“... complejo (...)” (E12)

“... es un diamante en bruto (...)” (E14)

Los docentes expresan en sus relatos las características que ellos entienden y que presentan los estudiantes que ingresan a Facultad de Enfermería. En aspectos generales mencionan que muchos son del interior del país, argumentado que, aunque la Facultad tenga sus sedes en el interior, parece mantenerse la característica de formarse en Montevideo. Las edades son cada vez más diversas, encontrando estudiantes de 19 años que egresan de secundaria y otros que retoman sus estudios al pasar de los años con 38 años, por ejemplo. También, hacen referencia a la heterogeneidad de los estudiantes, heterogeneidad dada por edad, región de donde provienen, disposición y formas de posicionarse ante el estudio.

“...heterogeneidad en las edades, porque vos tenés un estudiante de 19 años, pero tenés una de 38, que es madre y es jefa de hogar. (...) cuando llegas a la clínica te encontrás que todos son diferentes, porque todos tienen maneras diferentes, no todos aprenden igual”. (E8)

“...muchos estudiantes que vienen del interior, por más que por suerte tenemos descentralizada la carrera, igual llegan todavía estudiantes de otras partes”. (E10)

Aluden al compromiso, responsabilidad e interés como otra característica presente en los estudiantes. Los docentes identifican una diversidad de perfiles en los estudiantes, lo que incide al momento de planificar la enseñanza, así como en el ejercicio profesional futuro de los mismos. Por otra parte, mencionan que la vocación o interés por la carrera y sus características como sujetos bio – psico – sociales también influyen en la enseñanza.

“...encontrás de todo, desde aquel estudiante súper comprometido, que se interesa, que es proactivo, que quiere continuar, avanzar y realmente tiene responsabilidad.”. (E1)

“...como que vienen al querer hacer, al querer tocar, al querer tener esto del contacto con el paciente...”. (E10)

“...vienen cargados de muchos sueños (...) vienen con esas ansias (...) de buscar en esto que eligió o sea que va con lo vocacional...”. (E13)

Se puede decir que estos estudiantes tienen una motivación intrínseca, y es importante aquí como docente sostener dicha motivación. Sostiene Bain (2007) que aquel estudiante con motivación intrínseca se pondrá objetivos ambiciosos que lo conducirán a razonar, analizar y a desarrollar destrezas, que le permitirán concretar esos complejos desafíos, que surgieron de sus propias interrogantes. Agrega que la forma de motivar intrínsecamente a un estudiante es promoviendo su propia autonomía, depositando confianza en ellos, incentivando el progreso a partir de oportunidades de crecimiento, evitando clasificar a sus estudiantes a través de una nota.

“... el estudiante de hoy absorbe; si lo motivamos, se desarrolla, investiga, busca. Tiene como nunca accesibilidad en tiempo real a lo que está sucediendo con una heterogeneidad de formas que potencia su estilo de aprendizaje. Lo que tenemos que generar es ese bichito de la curiosidad, para que vayan a buscar. Creo que todo lo que tiene que ver con, a mí me gusta muchísimo todos los aspectos que aborda la tipología cognitiva, para mí la Educación y la Psicología van muy de la mano, el cognitivismo, el constructivismo. Entonces, a mí me parece que es por ahí. (...)” (E14)

Opuesto a esto, algunos docentes agregan que a los estudiantes de hoy le falta curiosidad y motivación.

“...yo siempre veo, es la falta de curiosidad (...) esperando que el docente diga lo que tiene que hacer. Esta falta de curiosidad, con falta de motivación (...), hay estudiantes que independientemente de la situación en la que estén, como que todavía no terminan de caer en la cuenta de lo que es hacer una carrera universitaria y lo que implica, los tiempos que implica, y los compromisos que implica, que hay que asumir”. (E3)

“...hay otros en cambio que no tienen del todo definido cuál va a ser su futuro rol...”.
(E1).

Bain (2007) afirma que existe otro factor que incide en la motivación y es la elección de la disciplina por parte del estudiante, he aquí la importancia de la vocación de cada uno de ellos. También esto queda de manifiesto en un relato docente cuando menciona, “...hay muchos estudiantes que se anotan a Enfermería por no haber quedado en la prueba de EUTM, o fracasado en eso de alguna carrera más desde la Medicina...”. (E10).

Asimismo, no sólo tiene que ver con la motivación, en algunas ocasiones tiene que ver con un designio o historia familiar, otras veces su situación personal no le permite definir del todo su lugar o a veces se enfrentan con una idea de la profesión muy diferente a lo que luego se encuentran. Y en otros casos, el seguir formándose y siendo parte de una carrera universitaria les ubica en cierto lugar social.

Aparte de estos adjetivos, también en los relatos surge la visión de un estudiante “inmaduro”, “estructurado” y como que les cuesta seguir el ritmo de estudio. Los docentes hablan de una postura rígida del estudiante, como que aún no ha podido posicionarse en el lugar de autonomía, problematizando esto, se podría pensar ¿los estudiantes vienen acostumbrados a ser estudiantes?, ¿responden a un modelo?

“...tienen ciertas dificultades como conseguir el ritmo. O sea, si uno no está como ejerciendo presión en cierta medida...”. (E4)

“...vienen como armado y confeccionado esa cabeza de tengo que cumplir con lo que pide el docente y cuando el docente le da la vuelta la situación y les dice bueno, no, vamos a cumplir con lo que vos necesitas...”. (E2)

“...me parece que son inmaduros, que no tienen proyectos de vida, les falta visualizarse, proyectarse (...) muchas carencias de valores, quizás tenemos una sociedad que está en crisis, ¿no? (...) he visto estudiantes en situaciones muy complejas, tanto de violencia de género, violencia familiar, envueltos en adicciones...”.
(E7)

En relación a lo anteriormente mencionado, es posible identificar dos estilos – perfiles – características de los estudiantes, según los relatos docentes. Aquellos estudiantes que los identifican con “los que tienen” responsabilidad, motivación, compromiso, sueños, vocación, etc. Mientras que otro grupo de docentes visualiza a los estudiantes como carentes, que aún les falta apropiarse del ser estudiante universitario. También, puede dar para pensar cómo estas categorizaciones parten de ideas previas que tienen los docentes en cuanto a cómo deben ser, que “debe tener un sujeto para ser estudiante universitario”. Además, de cómo esas categorizaciones que se basan en ideas previas construidas por los docentes en relación al “ser estudiante” pueden influir en cómo ellos posicionan en un lugar u otro a los estudiantes en cuanto a su disposición y posibilidades de aprendizaje.

Otra característica que se manifiesta en los relatos es el respeto que el estudiante le otorga al docente. En uno de ellos se puede pensar en una confusión, “respetar al otro” por el lugar que ocupa, por su trayectoria o por respetar en términos de valores y actitudinales.

“...lo otro es que se ha perdido un poco aquel respeto que uno tenía por el profesor, ¿no?, yo hoy en día hay docentes en la cátedra que las sigo tratando de usted (...). No. No soy tu vecina, no soy tu..., entonces, digo como que ellos han perdido, pero no es porque yo me crea que me tienen que tratar de ese modo, creo que son profesionales que se están formando para eso, que van a ir a trabajar en un ámbito profesional y no pueden estar a los gritos con el médico, con el gerente de la institución, con la supervisora...”. (E8)

Además, se puede observar una diferencia entre respeto y aceptación de los procesos que dirigen los docentes. Ya que por un lado se pide un estudiante autónomo, crítico y por momentos, el respeto, la autoridad parecen confundirse con obediencia y reflexión.

“...el estudiante antes, no sé si la palabra es respeto, pero si el docente daba una consigna y el estudiante como que se adhería rápidamente a esa consigna (...). Ahora en cambio, el estudiante es mucho más demandante, en el sentido que, si algo no le parece, te lo va a hacer saber, te va a decir, esto no me gusta, ¿esto por qué lo hacemos así? (...) me generaba un poco de incomodidad, pero después lo entendí y en realidad, le suma mucho al docente poder aprender también a manejar a que no todos los estudiantes te van a decir que sí, o no todos los estudiantes van a estar de acuerdo con las consignas que tú les planteas”. (E1)

Muchos de los estudiantes de hoy, según los relatos docentes, son más sinceros, espontáneos, reflexivos, críticos, generando en muchos docentes una inestabilidad, ya que los mueve de la planificación pensada. Los docentes se pueden sentir interpelados ante la mirada y comentarios de los estudiantes, generando esto también movimientos en los docentes a la hora de modificar sus prácticas. Lo rico de estos escenarios actuales es que generan un desafío constante, cada acto de intercambio, de reflexión, de enseñanza, es único, como se menciona en el relato "...le suma mucho al docente poder aprender también a manejar a que no todos los estudiantes te van a decir que sí..." (E1).

Esta tensión que se genera entre el estudiante "crítico" y el "obediente", habilita al docente a repensar su enseñanza de otro lugar, teniendo presente las características de los estudiantes y reconocer sus ideales acerca de los estudiantes. En relación con esto, Bain (2007) dice que un buen profesor es aquel que escucha a sus estudiantes y se abre a conocer sus debilidades y fortalezas, incentivándolo a descubrir su propio potencial y explotarlo. También es aquel que adapta los contenidos a las posibilidades individuales de cada estudiante. Planteando un beneficio para estos a través de la repetición de diversos desafíos. Destaca la postura del profesor, que no se conforma con que sólo algunos estudiantes puedan aprender, sino que busca estrategias para que todos puedan conseguirlo.

En la mayoría de los relatos los docentes mencionan las múltiples funciones o multi tareas que hacen los jóvenes hoy. Algunos estudian solamente enfermería, pero otros estudian dos carreras en paralelo, trabajan, tienen hijos, son jefes o jefas de hogar, impactando directamente en las horas de estudio.

"...hay otro grupo de estudiantes que ya vienen trabajando, con situaciones familiares de responsabilidad, como con otra demanda desde lo familiar o laboral..." (E3)

"...difícilmente sólo se dediquen a estudiar (...) tener multitareas, trabajar, estudiar, muchas veces la casa, la familia, esas cosas me parece que generan cierta dificultad..." (E4)

"...hoy por hoy, los estudiantes son estudiantes que asumen la responsabilidad de trabajar y estudiar. Es como un estudiante más sacrificado o más maduro..." (E11)

En cambio, en otros contextualizan al estudiante dedicado al estudio, que cuenta con un soporte familiar, y no trabaja.

“...algunos son jóvenes, que tienen una familia que les da soporte, que no trabaja, que pueden dedicarse...”. (E3)

“...cada generación es diferente. Yo soy generación del año 97 y éramos el 50% de Montevideo, el otro 50% de ciudades del interior, la mayoría tenía hijos, trabajábamos (...) pero cada vez creo la tendencia creo que tiene que ver con la conexión con el resto del sistema educativo, la generación 2020 son estudiantes jóvenes, con un promedio de 21 años, que viene del liceo, que no trabaja y que no tiene hijos. Entonces es una población totalmente diferente”. (E14).

Con respecto a lo anteriormente mencionado, según los relatos docentes, se puede observar un estudiante con dedicación y disponibilidad para el estudio, pero en relación directa con las responsabilidades singulares y externas que tenga. Poniéndose en juego esto de ser estudiante solamente o ser estudiante y jefe de familia, trabajador, etc. Quedando entrelazada la dimensión educativa de "ser estudiante" con la dimensión social – familiar – laboral - económica que sin duda para los docentes influye en el tipo de estudiante que pueda ser y permanecer.

El otro punto de análisis lo reúnen los avances tecnológicos, ya que en muchos de los relatos los docentes adjudican un cambio en las características del estudiante, producto de esta sociedad del conocimiento, comparando muchas veces con su propia trayectoria estudiantil. Describiendo estudiantes tecnológicos, donde su vínculo con el proceso formativo es en lazo con lo virtual.

“...el estudiante del 2011 era un estudiante que yo lo veía más como hacia los libros, era un estudiante que venía a la biblioteca y sacaba un libro, obviamente que estudiaba virtualmente, pero el estudiante de hoy es todo virtual...”. (E5)

“...hoy el tema de la tecnología me parece que es lo que caracteriza, lo que llamamos millenniais, eso caracteriza al estudiante, de que tienen toda la información ya al momento, que nosotros, no existía cuando estudiábamos (...) era llegar o salir a la biblioteca con dos libros abajo del brazo, porque no teníamos para descargarlo”. (E6)

“...para el estudiante hoy, no al principio, en el 2009, pero hoy para el estudiante, EVA es como ir a la bedelía (...), entro a EVA, tengo que activar mi usuario y los docentes me van a poner los materiales y si los materiales no están en EVA, el estudiante los reclama. Entonces, ya se ha vuelto algo institucionalizado, otra vez, cambiamos la fotocopidora, que había en el 3ro, del Centro de Estudiantes en mi época, cosas que estaban enfrente, a estar en EVA. Entonces, es algo que el estudiante a esta altura, en general, siente que es su derecho tener accesibilidad a esos materiales...”. (E14)

“(...) los sujetos de la educación han cambiado. Los jóvenes transitan cambios diferentes en la construcción de su identidad mientras habitan espacios virtuales que implican necesariamente mayor exposición hacia una visualización pública” (Maggio y Lion, 2019, pág. 4). “Los estudiantes que asisten hoy a clase pueden manipular varias informaciones a la vez y que no conocen, ni integran, ni sintetizan como sus ascendientes, no tienen la misma cabeza y no habitan el mismo espacio” (Serres, 2013) en Maggio y Lion 2019, pág.4). Esto argumenta las ideas docentes, que ubican al estudiante inmersos en una nueva era, afirmando que los estudiantes de hoy no son iguales a los de ayer. Incidiendo nuevamente lo cultural en los perfiles estudiantiles.

Una docente argumenta además que los cambios en los estudiantes se corresponden a “tendencias culturales”, coincidiendo con lo que plantea Maggio, Lion y Serres (2019)

“...de mi experiencia, lo que yo veo, creo que son tendencias culturales, yo en eso lo veo tan diferente a lo que era en mi época, cuando yo era estudiante de grado, no había internet, no había computadora, los rumores y los comentarios de cualquier situación pasaban por el corredor del 3er piso del Hospital de Clínicas, que era donde nosotros teníamos clase. Ahora esas conversaciones pasan por las redes sociales o por WhatsApp, que son las mismas, pasan las mismas cosas...”. (E14)

Por lo cual, aparte de los contenidos disciplinares y de las formas de presentarlos a los estudiantes, es necesario tener presente las características particulares de los estudiantes destinatarios de la enseñanza, para definir las estrategias de enseñanza más adecuadas, oportunas, que promuevan el aprendizaje. Y atendiendo al objetivo de dicho estudio agregaría que tiendan a la búsqueda de aprendizajes significativos. Además de las especificidades de cada grupo, es necesario tener claro cuáles son las características

implícitas y explícitas de los estudiantes que pertenecen a las nuevas generaciones de sujetos nacidos en la era de la tecnología o en la sociedad del conocimiento. Es indispensable conocer las nuevas formas de leer e interpretar el mundo e incluirlas en las planificaciones educativas ya que son las formas con la que los estudiantes actuales y futuros afrontaran la tarea de aprender y construir sus propias subjetividades.

Se puede decir, entonces, que los escenarios de hoy exigen estrategias creativas y originales, que provoquen una clase diferente para sujetos que han cambiado. Maggio y Lion, (2019), en relación a esto agregan, donde priman los aprendizajes emergentes, que necesitan combinar el espacio de aula y los tiempos de los estudiantes. Combinar el espacio del aula, buscando las mejores estrategias, priorizando y seleccionando aquellas estrategias que puedan ser trabajadas en el aula, aquellas que requieran un espacio extra en su domicilio y/o aquellas que requieren un intercambio y reflexión más profundo. Por esta razón, sostienen dichas autoras, que es necesario poner en discusión entre los colectivos docentes y las planificaciones educativas, cuáles son las condiciones que tensionan las prácticas clásicas y dan lugar a las prácticas renovadas.

7.1.6 Dificultades para la enseñanza de la enfermería

Las dificultades que expresan los docentes, en los relatos para la enseñanza de la enfermería con las nuevas generaciones de estudiantes, radican en los perfiles heterogéneos de los estudiantes. Como, por ejemplo: cambio en los perfiles de los estudiantes de ingreso, estudiante multitareas (estudio, trabajo, familia) y la situación socioeconómica compleja que muchos de ellos transitan. Además, mencionan otras dificultades, centradas en los cambios históricos y políticos, propios de los países en desarrollo, en crecimiento, así como de las instituciones académicas.

“...no es aquel estudiante que se te sentaba en un teórico y tal vez sostenía 50 minutos...”. (E5)

“...engancha al estudiante es una tarea bastante difícil y se dispersa con cualquier cosa...”. (E6)

“...le dedican pocas horas al estudio. Siempre con la excusa de porque trabajan, de que viven lejos...”. (E8)

Aparece nuevamente la idea de que los docentes tienen el imaginario de un estudiante diferente al estudiante que se presenta en sus clases. Identificando al estudiante de hoy, como que no da respuesta a los imaginados y esperados resultados que el docente anhela. Entonces, ¿el problema es el estudiante que aparece hoy y no sostiene la clase, que no estudia tanto, que se dispersa?, O ¿la dificultad se presenta porque las propuestas educativas no son pensadas para esta nueva generación de estudiantes? Resulta interesante cómo ponen el foco en que el problema radica en los estudiantes, y no en que, quizás las metodologías y formatos de clases no dan respuesta al estudiante de hoy.

Además, identifican nuevamente la masividad, la cantidad de estudiantes en el escenario teórico o práctico, como dificultad para la enseñanza directa de la enfermería. Aquí, se saca el foco de la dificultad en el estudiante y se pasa al sistema, agregando, además, dificultades específicas de la casa de estudio, argumentando que interfieren en la enseñanza de la disciplina, como lo es el diálogo entre los departamentos y la comunicación entre los docentes como falencia.

“...muchas veces los campos de práctica también te ponen ese tope, si tenés determinada cantidad o tipo de usuarios, podés abordar determinados temas y en otros no podés. Igual creo que tratamos de que lo que no se puede abordar se aborde desde otra perspectiva, como casos clínicos o presentación, pero sí, digo, si bien tenemos un programa que cumplir, eso siempre se adapta a los estudiantes y a cómo puedan avanzar...”. (E4)

“...es la falta de organización y de comunicación interna que hay entre los docentes de la Universidad. Somos una facultad muy chica, pequeña en número de docentes y hay un trabajo, ¿cómo te puedo decir?, interdepartamental, entre los departamentos, muy poco ensamblado...”. (E2)

Se observa una constante en los relatos docentes con respecto a sentir las dificultades para la enseñanza de la enfermería como un reto profesional, un desafío permanente cuando uno está comprometido con el acto de enseñanza. Además, agregan que es fundamental conocer a las generaciones en los aspectos generales, así como particulares, evitando hipotetizar o generalizar a los estudiantes, evitando juicios de valor sobre las situaciones que vivencian día a día dichos jóvenes. Fundamentando que esto tiene que ser la razón de ser del docente, de las planificaciones educativas y el centro de las instituciones de enseñanza. Para esto, además, es relevante que el docente considere las nociones de diversidad y heterogeneidad en la educación, sin dejar de respetar sus formas de ser docente, su experiencia y posicionamiento acerca de la enseñanza.

“...si uno sabe entender al estudiante y aprender a escuchar al estudiante, cuál es su necesidad o por qué está planteando tal o cual cosa, se maneja como cualquier otra dificultad o desafío...”. (E1)

“...cada uno tiene su proceso, no es que todos aprendemos hoy este tema, capaz que hoy lo aprendes tú y mañana lo aprendo yo...”. (E9)

“...cada estudiante trae lo suyo. Entonces, es imposible exigirles a todos, medirlos a todos con la misma vara, es imposible. Tenés que conocer, no podés prejuzgar a ninguna situación...”. (E11)

En un relato se menciona una anécdota o experiencia, que reúne los aspectos mencionados anteriormente, de conocer al estudiante, no juzgar, acompañar y sostener los procesos. La misma cobra relevancia también, dado el contexto sanitario y el direccionamiento de los cursos a modalidad virtual (Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación, 2020).

“...Incluso, mirá, ahora, tal vez me adelanto, pero tomando un examen por Zoom, que era toda una modalidad nueva, estábamos todos los docentes controlando las caritas de los estudiantes, que por lo menos viéramos que no estaba leyendo el libro. Entonces, veíamos un estudiante que aparentaba que leía, que miraba para arriba y que tenía empapelada la pared, porque él parecía que leía, así, de una manera increíble. Entonces, una de los grados 2 que estaba observando y me dice me parece que está copiando tal y tal estudiante. Sí, tenés razón, le digo, me parece que está copiando. Entonces, ¿qué hago?, le paso un chat y le digo Rodrigo, no me acuerdo el nombre, nos impresiona que estás leyendo por arriba de tu monitor, ¿puede ser? Así, bien, ¿viste?, en una modalidad muy... Y él me contesta no, profesora, estoy, tengo derribada la pared de mi casa y tengo reformas en mi casa y tengo, de monitor, tenía como un televisor de monitor, donde estaba haciendo el examen. Dice le muevo la cámara y se lo muestro. De hecho, nos movió, era todo escombros, así, tenía como una pantalla donde él, claro, leía arriba, pero era la pantalla donde se estaba haciendo el examen. Uno no puede prejuizar que está copiando, pensando lo peor, porque enseguida pensás. Y él nada, nada que ver, estaba, tenía su monitor ahí. Entonces, claro.” (E11)

Hoy se hace más necesario tener presente en los escenarios de enseñanza y aprendizaje los perfiles de los estudiantes, para esto hay que realizar un diagnóstico certero del perfil de ingreso, y del proceso del estudiante en su carrera, de esta forma se podrá ajustar las planificaciones y estrategias de enseñanza. Es importante este diagnóstico inicial centrado en identificar perfiles estudiantiles, así como también, podría ser un aporte empezar a pensar qué perfiles de estudiantes son justamente los que esperan y los que conocen los docentes actualmente, en tanto esto también influye en sus formas de docencia. Donde los perfiles sean orientaciones y aportes para los docentes, va a servir, además, para recordar la heterogeneidad y diversidad estudiantil y no como una mera clasificación. Esta idea también se fundamenta con un relato docente que enfatiza en dicho accionar.

“...nosotros una de las cosas que intentamos hacer es siempre tener entrevistas con los estudiantes o algún momento de intercambio donde nosotros les preguntamos por qué estudian Enfermería, qué les gusta, si les gusta el área, si no, cuáles son las expectativas, como para poder hacer un diagnóstico de la situación de los estudiantes...”. (E3)

Se puede ver cómo el relato refiere a un equipo que considera necesario poner en discusión en los colectivos docentes las características de los estudiantes, las planificaciones educativas y cuáles son las condiciones que tensionan las prácticas clásicas y dan lugar a las prácticas renovadas.

7.1.7 Aprendizaje significativo

Pensar en los estudiantes de forma implícita y en sus contextos generacionales implica también tener en cuenta sus estructuras cognitivas. Por esto es importante tener presente que se aprende relacionando conocimientos nuevos con conocimientos previos y de este modo se construye el aprendizaje significativo. Esta concepción es elaborada por Ausubel (1983), “aprender es construir sentido respecto de un objeto, de un procedimiento, de un evento ya conocido”. Para que esto suceda se necesitan dos condiciones: que las nuevas ideas se deben relacionen con algún aspecto existente y específicamente relevante del estudiante; y la otra condición es que el estudiante esté dispuesto a relacionar significativamente y no memorísticamente ni ritualmente el material que aprende.

Esta idea de Ausubel (1983) es manifestada por los docentes en sus relatos, ya que consideran relevante tener presente lo que el estudiante tiene incorporado en su estructura cognitiva, que es producto de su trayectoria personal y académica. Esto permite, además, generar una articulación entre teoría y práctica, donde el docente, para construir sus estrategias de enseñanza, piensa desde este lugar, que el aprendizaje sea significativo para su futuro profesional.

“...las ideas previas del estudiante son la base para generar un aprendizaje significativo. Eso me parece que es primordial, si yo parto de cero, así el conocimiento del estudiante sea erróneo, no importa, uso ese conocimiento erróneo que el

estudiante tiene para decir bueno, tu forma de pensar es esta, pero esta es la forma en la que se trabaja este aspecto. Entonces, para que realmente sea significativo en el estudiante, porque si yo hago de cuenta que ellos no saben nada, es muy difícil tomar sus conocimientos previos, tanto los académicos, o sea, todo lo que ellos traen, están en 3er año, cuando llegan con nosotros tienen un recorrido de Anatomía, de Fisiología, de otras experiencias. Entonces, traer lo académico, pero también traer sus experiencias y vivencias personales, que a veces son tan ricas como lo académico...”. (E1)

“...no solamente construir el conocimiento desde las Enfermerías pasadas sino desde las primeras metodologías, desde educación para la salud, hablarle a un estudiante de lo que es salud del niño, niña o adolescente con un enfoque comunitario, o sea, integrar con otra cátedra (...) entrelazamos algún tema que es de los primeros años (...) después, indagando, se dan cuenta que lo dieron en 1er año de facultad, en una materia independiente ...”. (E2)

“...en la práctica, el razonamiento para volver a tal cosa, del curso de adulto, ¿ustedes se acuerdan? (...) En relación asistencial hacen desde adultos, y el trabajo es similar, enfocado a diferentes áreas, pero la raíz es la misma. Y llevarlo a esos momentos de su carrera, bueno y así desde secundaria...”. (E6)

Anijovich y Mora (2017) plantean que es posible construir nuevos escenarios que posibiliten en los estudiantes un intercambio entre los nuevos significados y los que ya poseen. Para que esto se produzca sería ideal que se apropien de los conocimientos disciplinares como de los procesos cognitivos, y de esta forma se podría transferir a diferentes contextos, así como del momento de la carrera en que se encuentre. Además, estas autoras sostienen que debemos tener presente los estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses, los tipos de inteligencia, la trayectoria de vida, las ideas previas y los aspectos bio-psico-sociales de cada uno.

“...siempre en todo proceso vamos como tomando lo que el estudiante va trayendo y diciéndole bueno, viste, acá podemos como verlo con esto y en el cierre también, vemos si se colmaron sus expectativas (...) algunos elementos de 1er año se toman ya en 4to, como que se refrescan y se viene y se toman en cuenta, porque ahí es como que se articula más todavía (...) y también articulándolo con los otros cursos, las otras Enfermerías...”. (E10)

“...la información previa es necesaria para Crítico, si no saben lo que le pasó a la gestante, por ejemplo (...) nos pasa mucho con una estrategia que creo que es bastante útil, es la realización de casos clínicos donde el estudiante tiene que valorar al recién nacido desde antes de ser recién nacido y toda la fisiopatología materna influye sobre el recién nacido (...) lleva como que el estudiante recorra sus ideas previas ...”. (E4)

Aquí, se fundamenta lo planteado por Anijovich y Mora (2017) de que, para que el aprendizaje significativo se produzca, es necesario motivar a los estudiantes con diversas estrategias. Donde se manifiesta la utilización de casos clínicos y preguntas como una estrategia de exploración, que permite recorrer las ideas que el estudiante ya tiene.

Surge así mismo la idea de motivar a los estudiantes con preguntas, desde una estrategia de exploración, recorriendo sus ideas previas, pero dando lugar a las vivencias o aspectos más personales que puedan haber transitado. Aquí se ubica a los estudiantes en el centro, recorriendo aquellos aspectos significativos en su vida, pero no desde una memorización de contenidos, sino más desde la experiencia.

“...a partir de ¿ustedes qué creen? (...) generar esa como polémica de intercambio con el estudiante, ¿a ustedes qué les parece, ustedes lo han oído, no lo han oído? Entonces, empiezan a levantar la mano, empiezan a decir sí, porque yo soy de tal lugar del país, del interior, en mi pueblo pasaron tantas cosas. Digo, eso es lo que enriquece el contenido...”. (E5)

“...lo que pasa que la Administración la llevas permanentemente en su día a día, para todo, para administrar su casa, para administrar su tiempo, para todo, entonces, es imposible disociarlo (...) trato de que ellos busquen sus vivencias y desde sus vivencias, traerlos al terreno que yo quiero que ellos vean... “. (E11)

En otros relatos surge la idea que pensar en el aprendizaje significativo implica necesariamente pensar en las planificaciones educativas, en los contenidos de los planes de estudio de cada curso o programa y en los perfiles de egreso. Además, tener presente como docentes las ideas previas y las trayectorias de los estudiantes. Pero también, considerar como docentes que se pretende que este estudiante construya, que se lleve de

nuevo o qué aspectos se consideran relevantes en este curso. Qué contenidos están dentro del currículum mínimo que este estudiante debe manejar en este nivel académico, para que el mismo sea significativo en su posterior desempeño como licenciado.

“...nosotros lo que solemos hacer para pensar las estrategias y los cursos, es pensar qué cosas queremos que los estudiantes se lleven del curso, (...) hemos trabajado en limitar los contenidos, para que el estudiante pueda llevarse menos cosas, pero mejor sabidas (...) aprendizaje significativo, aprendizaje relevante y una estrategia de pensamiento para abordar después el área Materno Infantil, si se quieren desempeñar en el área. O sea, porque obviamente, uno no puede en cuatro o cinco meses, llevarse una especialidad, no se la llevan...”. (E3)

“...me pregunto todo el tiempo qué le va a quedar o qué le es relevante a este estudiante que está en Niño, en Materno, en Adulto, en la (...), de este tema. Porque si yo no hago esa adaptación, vuelve a ser esta cuestión bancaria de depositar el conocimiento en la cabeza y en realidad, no sé si suma o no...”. (E5)

Traer lo previo o anterior que ya se dio en el curso con ejemplos concretos, para muchos docentes es relevante, produciendo una retroalimentación y construcción positiva. Este posicionamiento permite pensar que las estrategias que se ponen en marcha son pensadas por los docentes y buscan promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

“...a mí me gusta siempre ponerle como el objetivo del encuentro, como diciendo bueno, qué es lo que vamos a hablar hoy, para qué será y también trayendo lo que se dio previo en el curso, pero trayendo la idea previa, pero también las unidades temáticas previas dentro del mismo curso, no solo hablar de esto y nada más, que se sepa que por más que no lo di yo, una retroalimentación o ubicando el contenido o la temática con lo que se ha dado del curso y también desde la malla curricular, lo que se dio previo a la carrera porque dentro de la carrera todos los cursos anteriores también. Eso como al inicio y yo, durante el desarrollo trato de que todo lo que sea conceptualmente integrarlo y también trayendo ejemplos, trato de bajarles como un ejemplo desde la Enfermería y desde la práctica también...”. (E9)

Surge un posicionamiento crítico, a la hora de pensar en que las estrategias de enseñanza sean pensadas para promover un aprendizaje significativo, ya que se plantean como

dificultades para que esto se produzca, las dinámicas y realidades de la casa de estudio, donde algunos planes de estudio no contribuyeron desde este lugar.

“...el ideal es que vos tengas relaciones con todos los docentes de todas las cátedras, porque hay una gran debilidad y puede ser, o sea, existió una gran debilidad en el plan anterior, en el plan que todavía estamos cursando, el plan anterior, la oportunidad la tenemos ahora con el nuevo plan, de poder nosotros ver qué fue lo que dieron, hasta dónde llegaron y hasta dónde fue el alcance. ¿Por qué?, porque el docente puede, es el nexo del estudiante, y lo tiene que también ayudar a hacer ese puente con el pasado, con lo que aprendió o cómo él lo vincula, porque no es que venga a este curso y se corte lo del pasado. Y a su vez, o sea, tender el puente, usted esto, no sé, x cuestión, tú lo proyectás al futuro (...) retome lo del pasado o la valoración, ¿recuerdan cómo, no sé, x cuestión? Bueno, a ver. Entonces, vos buscás esos conocimientos previos del estudiante y él va a poder, o sea, eso sería la articulación o la integración...”. (E13).

7.2 DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

7.2.1 Enfermería como disciplina, ha tenido cambios ...

Algunos docentes mencionan que la Enfermería como disciplina ha tenido cambios, producto de la propia disciplina en el acto del cuidado con un enfoque más humanista; de las políticas de salud; de los cambios epidemiológicos y de los avances científicos. Y cambios en la formación producto de la implementación del plan de estudio 2016 de Facultad. Cada uno de estos cambios y su interacción inciden en el hacer docente.

“...ha tenido un gran desarrollo disciplinar, que eso sí ha llevado a que se hayan tenido que modificar los planes de estudio. Eso se relaciona y se vincula con el contexto real de lo sanitario, de la salud, que eso te lleva a que vos un perfil, tal vez, de cuando yo egresé en el año 99, sea totalmente diferente a los problemas socio sanitarios que hoy tiene la población (...) por eso los currículos tienen que ser flexibles (...) y contribuye (...) al desarrollo disciplinar, hay más investigación, también en relación a esas necesidades de salud socio sanitaria de las personas va, la Enfermería también va buscando ese desarrollo y poder estar con la gente, (...) desde el área de la formación, obvio, esas cosas quedan identificadas y bueno, y vos tratás de contribuir en la definición de objetivos o de competencias en el perfil de egreso que tienen que tener esos profesionales a la hora de recibirse”. (E13)

“...creo que acompaña un poco también esto del Sistema Nacional Integrado de Salud, o sea, hacia dónde fue como apuntando y hacia dónde queremos como llevar lo que es la salud...”. (E10)

“...se ha cambiado la Enfermería en cuanto a los avances científicos. Es decir, las bases estructurales de la Enfermería no han cambiado, ahora, si la evidencia científica nos ha demostrado que los cuidados requirieron ser modificados, bueno, sí, hemos cambiado las enseñanzas. Y también hemos cambiado los métodos de enseñanza...”. (E7)

El valor de su tarea en el sistema de salud y el reconocimiento social que se le ha dado a la enfermería con el paso de los años también es sentido por los docentes como cambio, si

bien argumentan que aún falta un camino por recorrer, identifican como positivo el reconocimiento que la disciplina ha logrado.

“...se le ha dado una importancia mayor a lo que es la Enfermería, que aún falta mucho de todos los puntos de vista, de que tiene que haber enfermeras en todos los lugares y no hay, y demás, pero por lo menos, me parece que, si nombrás lo que es un licenciado en Enfermería, la gente hoy conoce”. (E12)

“...pienso que hemos tenido cambios, pero pienso que se necesitan un millón más...”. (E2)

Además, adjudican el cambio en la enseñanza o en los modelos pedagógicos producto de cambios en la concepción del docente, relacionándolo en muchas oportunidades con sus propias vivencias como estudiante. Se deja de manifiesto que el docente ha cambiado con el paso de los años y tiene una capacidad diferente para reconocer los procesos de aprendizaje. Reconocer los procesos afectivos que inciden en los aprendizajes, podría favorecer y mejorar los objetivos pedagógicos. Las formas de enseñanza se relacionan con el posicionamiento de lo vincular y con los modelos pedagógicos.

“...antes, me decían, ponele, no sé, para nosotros, que viniera tal docente era como que viniera el cuco y teníamos que saber todo, como situaciones más así, digamos, más como de presión, que lo otro...”. (E12)

“...había docentes muy rígidos, era lo que ellos decían, esa era su forma, así era la forma en la que se llevaba adelante la práctica (...) y sufríamos un montón durante nuestra experiencia de estudiante. De llorar, de salir llorando, de llegar a la hora de la práctica e ir con nervios. Y en cambio, nosotros como que tomamos eso, esta situación que vivenciamos como estudiantes, para revertirlas y decirles chiquilines, tranquilos, esto es una instancia más, están aprendiendo...”. (E1)

“...yo creo que hay mayor inteligencia emocional en los docentes, me da esa sensación. Que nosotros, al menos, venimos una formación, como te decía, más rígida, más de nota y de repente, yo qué sé, los otros días leía a alguien que decía un estudiante se puede olvidar de una buena nota, pero no se va a olvidar nunca de una buena orientación que le haya dado o una buena devolución que le haya dado un docente (...) y a nosotros, en realidad, eran notas frías, no había ese vínculo...”. (E11)

Relacionando todo lo anterior y el sentir docente en los diversos relatos queda expresado que la disciplina cambió, pero la forma de enseñanza también.

“...y también hemos cambiado los métodos de enseñanza...”. (E7)

“...se busca que sea más horizontal, que se busque la estrategia, que, si hay dificultad en el aprendizaje, que hay espacio de ayuda también...”. (E9)

Por tanto, se puede decirse que durante mucho tiempo en el proceso de formación de los profesionales de enfermería las estrategias se basaron en una transmisión expositiva de contenidos, desde un adulto conocedor y experto hacia un oyente que desconocía el tema y recibía pasivamente dicha información. Existiendo además una limitada incorporación de las trayectorias formativas, vivencias e intereses de los estudiantes, así como una bajísima preocupación por parte de los docentes de provocar el aprendizaje al estudiante, de interesarlo. Generando en el estudiante un obstáculo en el pensamiento crítico, sin embargo, con el paso del tiempo estas estrategias han mejorado y complementado con otras.

7.2.2 Desde el pensar a la ejecución

En los relatos de los docentes queda de manifiesto un recorrido desde el pensar a la ejecución, para construir el acto educativo. Comenzando desde una organización como departamento en asignación de tareas para un curso determinado, hasta la selección de objetivos, metas y estrategias que se ajuste mejor al contenido disciplinar que hay que trabajar. En relación con esto, Bain (2007) plantea que un buen profesor es aquel que distingue el hacer real y el deber ser.

En el *hacer real*, el docente, para preparar su clase se pregunta cuántos estudiantes tendré, qué contenidos voy a incluir, qué materiales proporcionaré y cómo evaluaré, esto se manifiesta en algunos relatos:

“...en la planificación, bueno, tengo que saber bien a quién va dirigido porque si es un estudiante de 1er año es una cosa de 4to año otra, viendo la cantidad de estudiantes, si es presencial o por la plataforma la actividad, es como que ahí uno, en esa

planificación ve la modalidad hay que revisarlo ahí (...) tratando de no solamente trabajar desde los conocimientos, lo que sea que hay que dar en el teórico sino buscar distinta estrategia, no sé, o ejercicios o trabajar en subgrupos y después socializar el tema. Y también sabiendo el tiempo...”. (E9)

“...marco teórico de lo que se va a hablar, ya sea la temática que sea (...) pensar en realidad, esto que te decía hoy, cómo eso lo voy a llevar a que no sea un plomazo de una hora, que los estudiantes se (...) el clima del día, cuántos estudiantes son (...) y me pregunto todo el tiempo qué le va a quedar o qué le es relevante a este estudiante que está en Niño, en Materno, en Adulto...”. (E5)

Además, el docente en el hacer real, independientemente de las preguntas que construya para el diseño de su clase teórica o práctica, también tiene presente en el encuentro con el estudiante las planificaciones educativas generales de los programas o cursos y los contratos educativos o pedagógicos que establece con los estudiantes, que incluyen los objetivos, metas y evaluaciones del curso. Esto se encuentra como denominador común en los relatos de los docentes:

“...tenemos los objetivos de cada semana (...) entonces, cada semana y cada visita vamos marcando a lo que tendría que estar cumpliendo, si lo está cumpliendo con dificultad, con leve dificultad o sin dificultad...”. (E11)

“...el primer día de práctica, primero que nada, las pautas en claro, el contrato estudiantil (...) y los objetivos del curso, eso se les dice todo, este es el objetivo, ustedes tienen que cumplir así, el curso se evalúa de esta manera, tiene dos parciales (...) pero las pautas les quedan claras en cuanto al docente, en cuanto a sus pares...”. (E8)

En el *deber ser* para Bain (2007) hay que tener presente la importancia de los objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta las pretensiones del educador, respecto a las adquisiciones de sus educandos, ya que el buen profesor se plantea la calidad del saber, evitando que el estudiante recurra a recitar los contenidos de memoria y pueda razonar las respuestas; observándose también en algunos relatos:

“...lo primero que hago cuando voy a planificar una clase, es ponerme en el rol de estudiante y decir bueno, ¿qué quiero recibir yo? (...) en base a ello, planifico e incluyo técnicas, a veces no muy tradicionales, para que el estudiante aprenda (...) yo puedo llegar a sugerirles algún objetivo a alcanzar, sí, porque para aprobar el curso, lo ideal es que cumplas con (...). Pero el mismo estudiante es el que se va poniendo su meta, y lo hablamos desde el primer día, yo no les propongo metas a alcanzar, porque eso tienen que ser ellos los que desde el día 0, se planteen el no tener techo, y la adquisición de conocimientos es constante y continua desde que arrancan el curso de Enfermería hasta el día que se jubilen...”. (E2)

“...es pensar qué cosas queremos que los estudiantes se lleven del curso ...”. (E3)

“...que el aprendizaje no salga del docente, sino que exista el aprendizaje por parte de los estudiantes, mucho más activo que lo que hacíamos antes...”. (E4)

En esta idea, que es del pensar a la ejecución, también Bain (2007) agrega que es relevante tener presente la concepción de andamiaje a la hora de preparar sus clases, ya que es mucho más enriquecedor aportar herramientas, que le permitan desarrollar autonomía a la hora de estudiar. Para alcanzar estas metas es necesario identificar a los estudiantes que tienen dificultades para desarrollar destrezas de razonamiento desde el inicio, también el docente debe ser consciente de que algunos contenidos pueden provocar conflictos emocionales que influyan en el proceso de aprendizaje, aún en los estudiantes considerados más capaces. Esta idea de andamiaje, además, es una forma de acompañar el proceso de comprensión de los nuevos aprendizajes.

Surge otra idea que implica visibilizar y formar al futuro profesional en valores, actitudes, costumbres y diálogos entre los actores. Coincidiendo con lo que plantea Santos Guerra (2000), que es un aprendizaje que tiene relación directa con lo valorativo y actitudinal, es ir incorporando progresivamente en los estudiantes estas formas del hacer profesional.

En relación con esto, Callejas (2005), plantea la relevancia que tiene no sólo formar en contenidos sino también en el ser profesional, a partir de lo actitudinal, los valores y el respeto. En ese encuentro con el otro (sea un par estudiante o un paciente), los docentes piensan que hay saberes que es ineludible transmitir desde el propio hacer, mostrando que desde el discurso no sería la forma que el docente encuentra para enseñar esos saberes y, además, parecería ser la forma que el estudiante los comprenda y asimile.

“...seguimos como formándonos como personas, como seres humanos que vivimos en una sociedad. Entonces, hay aspectos que no tienen solo que ver con la Enfermería como tal, sino que tiene que ver con eso, bueno, entro a un servicio, me presento, tengo que encontrarme con los compañeros...”. (E10)

“...insistimos mucho desde todas las reglas de vestimenta y vínculo personal...”. (E4)

“...trabajamos mucho en lo que tiene que ver con el relacionamiento, el énfasis en el perfil profesional, en lo que respecta al comportamiento, al respeto, al trato, al buen trato, la comunicación...”. (E3)

En relación con todo lo anterior, que va desde el hacer real a la ejecución, Anijovich y Mora (2017) argumentan la necesidad de que el docente realice un proceso constante de reflexión – acción - revisión o de cambio sobre las estrategias de enseñanza seleccionadas, para acompañar y favorecer el proceso de aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, consideran que el docente aprende y se enfrenta a pensar la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

Es posible construir escenarios diferentes que generen en los estudiantes procesos de intercambio entre los nuevos significados que el docente quiere enseñar y los que ya poseen. Lo oportuno sería que estos se apropien tanto de los conocimientos disciplinares como de las habilidades cognitivas asociadas a ellos y que sean capaces de transferirlo a diferentes contextos. Además, para lograr el aprendizaje del estudiante hay que tener presente los estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses, los tipos de inteligencia, las trayectorias de vida, las ideas previas y los aspectos bio-psico-sociales que configuran el ser de cada uno. Parece imprescindible conocer el sentido que los estudiantes le confieren a las actividades propuestas, pero para esto es necesario dialogar con ellos los objetivos, intenciones y metas acerca de lo que se desea llegar con ellos. Hacer visibles y explícitos los objetivos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un contrato didáctico-educativo en el que ambos docentes y estudiantes se responsabilicen por la enseñanza y el aprendizaje. Esto contribuye a que entiendan el porqué y el para qué de esa tarea, generando mayor autonomía y compromiso por parte de los estudiantes, y de esta forma podrán evaluar sus propios logros y dificultades.

Desde este lugar, desde este posicionamiento y recorrido el docente expresa diversos sentimientos que esta tarea conlleva, expresando en los relatos, que enseñar implica

“(...) dejar el cuerpo (...) (E1); “(...) aprender (...)” (E6); “(...) creatividad (...)” (E10), “(...) dedicación total (...)” (E13)

“(...) enseñar implica mucho de uno (...) e implica involucrarse, implica dar de uno a los demás, no solo en los contenidos de su materia sino uno como persona (...)” (E3)

“(...) mucho esfuerzo, mucho sacrificio, aprender, autoevaluarse todo el tiempo (...)” (E4)

“(...) implica amarlo, chau, así, sencillo, amar la enseñanza, estar enamorado de eso (...)” (E5)

“(...) mucho compromiso y mucha responsabilidad (...)” (E8)

7.2.3 Estilos docentes en los espacios de enseñanza y aprendizaje

En los espacios de enseñanza y aprendizaje el docente desarrolla un estilo de enseñanza que caracterizará su práctica, partiendo de la idea de que las prácticas se construyen y reelaboran constantemente. El estilo entendido como el “(...) conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el ejercicio profesional de un sujeto singular en situación de trabajo (...)” (Lucarelli en Andreozzi, 1996). Este estilo puede estar interferido por variantes propias de la realidad política, social, económica, filosófica y educativa, en donde el docente se desarrolle. Por lo tanto, en cada espacio de enseñanza (teórico o práctico) pueden coexistir diversas formas de enseñar en función del contexto, la situación educativa planteada, los estilos de docentes, las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Lucarelli, Finkelstein y otros (2009) plantean dos escenarios bien diferenciados donde se puede definir el estilo docente, uno de ellos es el de los escenarios de *clases teóricas* y el otro el de *las clínicas*.

En las *clases teóricas*, según dichas autoras, la estrategia que utiliza el docente es la exposición, donde transmite determinados conocimientos teóricos por medio de un discurso organizado (introducir una nueva temática, realizar un resumen, o dejar de manifiesto algunos conceptos generales). En los relatos queda de manifiesto la implementación de escenarios teóricos, pero no desde un lugar donde el docente posee el saber, y es el que posee la verdad absoluta sobre ese tema. Sino que el escenario teórico es vivenciado, según los relatos, desde otro lugar, donde se utilizan otras estrategias de enseñanza que definen un estilo docente que, apuesta a la reflexión, al debate, al intercambio, a la construcción del saber desde otro posicionamiento.

“...dividir la clase, si se puede decir clase, en varios bloques, donde un bloque sea una pequeña parte teórica o de exposición de determinado tema (...) Después una parte intermedia, que es como si fuera de talleres, donde ellos tienen que, en base a ese teórico o a ese tema que trabajamos, hacer algún tipo de diseño (...) o preguntas o alguna actividad que ellos después, y en la tercera parte, la devolución de ellos desde ese tema, variable (...) hace ya un tiempo que vamos cambiando las estrategias y vamos buscando nuevas ideas, pero ya no esa clase magistral...”. (E4)

“...antes era muy magistral, en donde el docente siempre era el que tenía la última palabra. Y bueno, hoy por hoy (...) de la clase magistral hemos pasado a los talleres, por ejemplo, creo que fueron las primeras cosas que nosotros investigamos ...”. (E7)

“...no son clases magistrales (...) estamos permanentemente insistiendo en favorecer, fortalecer, incentivar el juicio crítico del estudiante, todos los conceptos que traemos (...) se los llevamos a su vida, de la vida misma o a su quehacer en la clínica donde él esté (...) hacemos como clases muy dialogadas con el estudiante, no es el docente parado ahí, dándole cátedra, no existe para nosotros. Hace bastantes años que se trata de que el estudiante participe, dialogue...”. (E11)

Se afirma la necesidad de construir junto al estudiante en los escenarios teóricos, rompiendo estructuras tradicionales, donde el intercambio y la empatía cobran sentido. La sinceridad frente a una pregunta desconocida habilita la búsqueda en conjunto, así como también la capacidad de entender que el docente no posee la verdad o el conocimiento absoluto sobre un tema. Asimismo, aquel docente que tiene dominio o conocimiento sobre el tema va a mostrar una actitud relajada, transitando por el salón o habilitando espacios de intercambio y construcción. También otra posición posible sería, que aquel docente que no tiene una apropiación o manejo profundo del tema, pueda evitar salir de su zona de confort, posicionándose en un lugar específico del salón, para evitar encuentros y desencuentros. ¿Esto tiene que ver con las concepciones de enseñanza del docente? ¿con sus características personales? ¿con los modelos identificatorios?, o, ¿con todos estos?

“...creo que tenemos que romper con esas prácticas de que el docente era el dueño del saber y nos tenemos que poner al mismo nivel y decirles que somos iguales, que nosotros también nos equivocamos y si me preguntan algo que no sé, yo digo, la verdad que no sé chiquilines, busquémoslo juntos, googlea, le digo, fíjate en las redes, hagámoslo juntos. Porque la verdad, yo no sé todo (...) es parte de la conducta y el cómo nos paramos a hablar con el estudiante. En vez de pararme protocolarmente adelante de la clase y demás, estoy por el fondo, les digo que desarmen las sillas, que se muevan, que me dejen un espacio para transitar porque yo voy a tener que estar de adelante para atrás. ¿Pero qué tengo que tener para poder hacer eso y para que el estudiante me lleve para un lado y para el otro?, yo tengo que saber mucho de mi tema, porque aquel, para mí, que menos sabe del contenido específico que tiene que

brindar, no quiere que lo muevan de ahí, porque si le llegan a preguntar algo que no...”.
(E14)

Se promueve en los estudiantes un aprendizaje activo, reflexivo, generando la tarea de razonar y comprender la información. El docente puede en el desarrollo de la clase evaluar la comprensión o el progreso del aprendizaje. Los estudiantes tienen espacio para poder reflexionar in situ y construir contra - argumentaciones. Generando razonamientos, que los conduce a articular aspectos teóricos, con escenarios cotidianos de su vida diaria, así como también situaciones que pueden vivenciar en su futuro profesional. Tiene un fuerte predominio la participación del estudiante en el teórico, existiendo espacios para trabajar ejemplos prácticos en modalidad taller generado instancias de intercambio y construcción en conjunto.

“...durante el desarrollo trato de que todo lo que sea conceptualmente integrarlo y también trayendo ejemplos, trato de bajarles como un ejemplo desde la Enfermería y desde la práctica también (...) después dando lugar a la participación del estudiante, trato de que se animen a comentar, a participar...”. (E9)

“...teóricos que tengo yo, por ejemplo, violencia, la violencia que viven institucionalmente en la sociedad. Y lo que trato es de que, de hacerlo participe al estudiante, de hacer preguntas reiterativas, cosas que vienen en la próxima presentación, hacerlo dinámico, de que el estudiante razone cómo puede ser la situación...”. (E6)

La presencia del estudiante y del docente en estos espacios cobra sentido, el intercambio habilita la producción de ideas y razonamientos, conduciendo a un pensamiento crítico. Por lo tanto, la enseñanza del docente en las clases teóricas también se puede relacionar con lo planteado por Bárcena (2020), quien destaca la presencia como condición de enseñanza.

“(...) la presencia es fundamental al acto de enseñar, de transmitir (...). De ese maestro que me dio en nuestra existencia, poniéndonos en contacto con nosotros mismos de una forma que hasta ese momento no habíamos logrado hacer, tal vez rescatamos en nuestra conciencia la intensidad de su presencia física y espiritual. Este tipo de presencia se hace hoy cada vez más difícil, a pesar de nuestra propia condición existencial sea, de hecho, la de seres de presencia (...)” (pág. 101 – 103).

Se hace énfasis también en muchos de los relatos en conducir los teóricos a las realidades profesionales futuras, con un fuerte compromiso para la práctica del enfermero. La formación desde la experiencia profesional es fundamental para ir construyendo la identidad profesional. Por lo tanto, el hacer docente en este escenario presenta una singularidad, ya que acompaña al estudiante a que transite por la experiencia de formación entre su “ser estudiante” y su “ser profesional”.

Por otra parte, algunos docentes en el desarrollo de sus teóricos dejan de manifiesto su experiencia en la profesión, buscan trasmitirla en la clase cambiando con ejemplos de la vida diaria o del hacer profesional.

“...dentro del marco teórico, cada vez que nombramos una definición y demás, un ejemplo de la vida cotidiana que a veces, ni se corresponde con la Enfermería en sí (...) nos parece que es un modo de entender lo teórico más fácil y poder incorporar el conocimiento y no solamente lo que son las definiciones en sí (...) tenemos que tener el sustento, el marco, pero cómo lo aplico a la realidad de mi trabajo o a la realidad del día...”. (E12)

“...las herramientas un poco son esto de mezclar y meter el tema de los ejemplos de la experiencia práctica clínica, que el estudiante ahí como que despierta, el tratar de preguntarles mucho, o sea, ¿qué les parece, qué opinan? No una clase magistral (...) yo no me manejo con una clase magistral porque en realidad, es como (...) pierde este ida y vuelta, este feedback que tiene que estar con el estudiante...”. (E5)

Surge además la idea de feedback, la cual tiene relación con lo que plantea Anijovich (2017) cuando afirma que el feedback tiene un valor formativo en sí mismo, siendo parte de la retroalimentación del docente para con el estudiante. Generando en el estudiante la posibilidad de reconocer el nivel de conocimiento que posee sobre el tema que se está trabajando o el que debería llegar.

En otros relatos surge la idea de que, dependiendo del tema o contenido a ser trabajado, se debe seleccionar la estrategia más adecuada, no descartando la exposición o clase magistral en algunas temáticas o inicios de exposiciones.

“...en un primer momento es una clase un tanto más expositiva (...) como para que los estudiantes entiendan y se puedan ubicar en contexto (...) es uno de los primeros teóricos que se da dentro de nuestro curso. Y posteriormente, damos la clase expositiva, pero siempre, a medida que voy avanzando, me gusta hacer como un refresh, ir hacia atrás...”. (E1)

“...dependiendo del tema, estas clases más expositivas, eso me parece que también es importante (...) siempre intentamos que la materia, cuando dan el teórico, la podemos articular con lo que va a ser el después en el quehacer profesional...”. (E10)

La estrategia más adecuada se ve asimismo condicionada o pensada desde la cantidad de estudiantes que están inscriptos al cursado de dicha materia, y los que continúan el mismo al transcurrir el año.

“...no sé si la estrategia sería diferente, pero no sé si lograría captar todo ese alumnado. Te pongo un ejemplo, yo doy proceso de envejecimiento, y es de los primeros teóricos que damos, entonces, cuando vas, te encontrabas, cuando íbamos allá a Cinemateca a dar las clases, aquel salón de Cinemateca repleto (...) más de 300 seguro, o 300, por lo menos, porque era una generación de 500 y pico, de más de 500; 300 había seguro. Entonces, desde donde estás, adquirís que no todos están atentos, que se genera como una dispersión, una distorsión por allá que claramente no está impactando. En cambio, después, cuando va avanzando el año, ya no son todos los que vienen a los teóricos, y entonces, de pronto, te encontrás una clase que esta clase a veces, tenés 50, tenés 60. Y se hacen súper interactivas, súper interesantes...”. (E8)

Queda de manifiesto además el cambio de paradigma o de concepción de clase teórica expositiva que tiene el docente en esta nueva era, donde la tecnología y las herramientas que sostienen los cursos y programas cobra un sentido importante. Utilizando, en escenarios teóricos, herramientas más digitales, que permiten al docente el empleo de nuevas estrategias de enseñanza y al estudiante, nuevas formas de aprendizaje.

En las clínicas (escenarios de práctica) se visualizan dos tipos básicos de enseñanza en los que se desarrolla estilos docentes (Lucarelli, Finkelstein y otros, 2009): el *moldeado* y el *andamiaje*.

En el *moldeado*, el docente se posiciona como modelo y realiza la intervención para que el estudiante pueda comprenderla al ver como la realiza el docente. Le muestra la posición o habilidad necesaria para llevar a cabo una situación, tiene como base el aprendizaje por observación e imitación y el aprendizaje receptivo significativo, donde los estudiantes son aprendices que observan y pueden luego imitar dichas acciones. Cuando un docente parte de este lugar, considera que el estudiante no sabe cómo hacer dicha acción, o que tal vez la intentó, pero no sabe cómo resolverlo, solo puede hacerla a través de observar el modelo (Bruner 1997, en Lucarelli, Finkelstein, otros 2009). Este estilo de enseñanza queda de manifiesto en la mayoría de los relatos docentes:

“... cuando se paran en la aplicación del proceso de atención, siempre les digo, ustedes tienen que pensar por qué, para qué, quién lo va a hacer, con qué, cuándo. Son cinco o seis preguntas que yo les doy y les digo siempre, ténganlas como una guía, porque cuando voy a resolver un problema, tengo que pensar por qué lo tiene, qué voy a hacer, para qué lo voy a hacer, cuándo lo voy a hacer, quién lo va a hacer. Para que ellos vayan como fijándose (...) trato en la primera semana de que vean, yo voy con ellos, o voy con tres, a priori haber hablado con el usuario, y lo valoro yo. Entonces, después salimos, voy con otros tres y así, cuando terminamos, los llamo y digo bueno, de esta valoración y de lo que ustedes vieron, ¿qué les parece que faltaría? Y ahí empiezo con dar el ejemplo, de acuerdo a la patología que tenían, en qué cosas debería de haber enfatizado...”. (E8)

Aquí, el docente les brinda las herramientas, se las explica: “yo les doy”, “guiándolos”, “darle”, ubicando al docente como modelo en el proceso y al estudiante como aprendiente o carente de dichas habilidades o destrezas. Desde este lugar, el proceso educativo se podría decir que se centra en el saber hacer del docente, quedando el estudiante en lugar de observador pasivo.

Se ubica al docente como responsable de la enseñanza y la asistencia. El docente explicita y transmite saberes, no solo desde su discurso, sino también desde su hacer, brindado herramientas para su futuro profesional.

“...primero la visita, después de la visita, entrevistarle y mostrarle lo que ha pasado en esa visita para que él logre (...) cuando el estudiante me presenta al paciente, yo le doy los quid de una presentación de una visita clásica, o sea, yo trato de que la visita a pie de cama del paciente sea muy parecida o idéntica a la de una visita de un

supervisor de Enfermería en el campo operativo (...) a mi modo de ver como docente, yo tengo que preparar a una persona para que dentro de cinco años pueda ejercer, y tengo que darle las herramientas que va a tener que usar en la peor situación y en el peor escenario (...) Ir construyendo el librito del paso a paso, hasta llegar a tener todos los fundamentos de cuidado de Enfermería...”. (E7)

Esto coincide con lo que plantea Tardif (2004), la práctica docente integra distintos saberes, donde se entrecruzan saberes procedentes de la formación profesional, disciplinarios, curriculares y experienciales. Los saberes experienciales, son producto de su propio hacer, en el ejercicio de la práctica de la profesión, fundados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. La experiencia individual y colectiva, se une en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y saber ser. Por lo cual, el docente piensa que hay saberes que es necesario transmitir desde el propio a hacer “...yo le doy los quid de una presentación de una visita clásica, o sea, yo trato de que la visita a pie de cama del paciente sea muy parecida o idéntica a la de una visita de un supervisor de Enfermería en el campo operativo... (E7)”. Siendo el docente quien muestra los pasos de una visita “ideal”, ya que desde el relato no sería la manera que el docente encuentra para enseñar esos saberes, además, consideran que es la forma “ideal” que el estudiante tiene para poder comprender y apropiarse de dicho saber.

Queda igualmente de manifiesto un saber disciplinar, según Tardif (2004) es un saber social definido y seleccionado por la institución formadora, se integra de forma individual y continúa a lo largo del ciclo, por los maestros de las distintas disciplinas. Por ejemplo, en el relato dice “...ir construyendo el librito del paso a paso, hasta llegar a tener todos los fundamentos de cuidado de Enfermería...” (E7), se observa la construcción con el paso del tiempo en el proceso educativo, donde, además, se hace énfasis en mostrar un saber disciplinar propio de la enfermería, como lo son los cuidados de enfermería. Estos cuidados de enfermería en muchas ocasiones pueden incluir la demostración de técnicas y procedimientos, propios del área disciplinar. Pero, muchas veces no alcanza con sólo explicarlos desde el discurso, sino ir, como se menciona en el relato a los “...pie de cama del paciente...” (E7), ya que sería la forma primordial para su apropiación. La forma de enseñanza que selecciona este docente se considera otro punto de análisis, ya que el mismo decide o considera que el aprendizaje se da por recepción, (Ausubel, 1983), donde el estudiante recibe la información, posteriormente debería comprenderla y asimilarla para sí, luego, reproducirla o imitarla.

En otros relatos docentes, se observa una figura de *andamiaje*, metáfora introducida por Bruner y sus colaboradores en 1976 (en Lucarelli, Finkelstein, otros, 2009), pretende representar el carácter necesario de las ayudas de los “andamios” que los docentes ofrecen al estudiante, y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran de forma progresiva a medida que el estudiante va adquiriendo mayor grado de autonomía y de control sobre el aprendizaje.

“...los dejamos como que expresen hasta donde pueden o a lo que tienen de elementos, y ahí sí intervenimos. Pero no les hacemos el trabajo, la idea es que el estudiante lo elabore solito, que sea como un proceso propio...”. (E5)

“...el acompañar y el estar como observando, a veces como una observación más indirecta o más pasiva desde el docente y bueno, y ver como entre ellos también y esto de bueno, acompañarlos, pero también dejarlos (...) que se animen a ser ellos como más protagonistas desde su práctica...”. (E10)

“...soy muy abierta a todo lo que el estudiante quiera plantear, a las formas, a las maneras, a las técnicas, me gusta que sea el estudiante el que plantee la forma de llevar adelante el curso. Que, en realidad, producido algo más metodológico es de qué forma querés aprender, o de qué forma se te hace más sencillo aprender (...) trabajo mucho en la importancia de la libertad como estudiantes y como profesionales (...) y a veces me dicen, ¿y ahora, qué vamos a hacer?, y yo les pregunto, ¿y ustedes qué quieren hacer? Porque en realidad es, o sea, intento de que ellos vayan construyendo su proceso, un poco lo que te decía hoy, su aprender, o sea, qué aprender y cómo aprender...”. (E2)

El docente aquí acompaña, orienta y sostiene el proceso de aprendizaje del estudiante, dándole un mayor progreso y autonomía en su proceso. Encontrándose y coincidiendo fragmentos entre los relatos:

“...que sea como un proceso propio...” (E5)

“...que se animen a ser ellos como más protagonistas desde su práctica...” (E10)

“...intento de que ellos vayan construyendo su proceso, un poco lo que te decía hoy, su aprender, o sea, qué aprender y cómo aprender...” (E2).

En este sentido Bain (2007), menciona que el buen profesor tiene en cuenta el interés de los educandos, haciéndolos partícipes de su propio proceso. Además, genera un entorno de confianza para que el estudiante se pueda expresar, y de esta manera lo habilita a retroalimentarse, proceso al que llamamos “aprender a aprender”. Es importante evitar la monotonía, propiciando momentos de escucha y empatía, teniendo en cuenta que enseñamos desde la postura, el tono de voz, la expresión corporal, entre otros.

Estos escenarios de práctica presentan características particulares, coincidiendo con lo que plantea Lucarelli, Finkelstein y otros (2009), incorporan al estudiante desde el comienzo en la tarea, proporcionan un nivel de ayuda que se ajusta a las dificultades que se presentan, ofrece una ayuda temporal que se retira paulatinamente a medida que el estudiante asume la responsabilidad, “...sí estar en la primera instancia acompañando presencialmente y luego probar...” (E10).

En palabras de Bárcena (2020),

“(...) el maestro es un guardián de la memoria. Portando una biblioteca consigo, transmite, a través de las lecturas realizadas y asimiladas, un legado de creaciones del pensamiento de otros, y mediante un gesto hace visible en el presente alguna clase de pasado en la situación en la que está instalado. (...). El maestro se alía con ese pasado, pero se coloca detrás del discípulo para empujarle hacia adelante, en la dirección de sí mismo. No lo construye el puente por el que ha de caminar, pero, sin dejarlo sólo, lo acompañará animándolo a que se suelte de la mano. Soltarlo de la mano quiere decir: convocarlo a hacerse él mismo (el discípulo) presente en lo que hace; en la lectura, en la escritura, en lo que sea que esté haciendo”. (pág. 108)

7.2.4 Articulación teoría – práctica

En los espacios de enseñanza y aprendizaje se introducen diversos saberes, que no siempre se pueden ejecutar desde un modelo tradicional de transmisión, donde el docente se ubica en el lugar del saber, donde explica y orienta la enseñanza y el estudiante aprende escuchando. Esto también se problematiza desde el lugar donde la disciplina está inmersa, como lo es el Área de la Salud, donde además de tener que generar una articulación entre teoría y práctica siempre para que el estudiante pueda incorporar herramientas, habilidades, destrezas, se incorpora un cuarto integrante “paciente”, a la triada convencional docente – estudiante – contenido (saber) (Lucarelli, Finkelstein, otros, 2009), generando una cierta incertidumbre en el abordaje integral a dicho paciente. Conjuntamente, debemos tener presente y no olvidar el tiempo interno de los estudiantes, ya que cada uno tiene sus características particulares y sus ritmos de aprendizaje, que se van modificando con el paso del tiempo en el progreso de su carrera, producto de la autonomía que va incorporando.

“...busco algo que es un speech muy repetido, pero bueno, el famoso pensamiento crítico y fomentar ese pensamiento crítico que tanto lo hablamos o tanto lo decimos los docentes, pero bueno, es eso lo que buscamos con nuestras intervenciones, que el estudiante sea autónomo, que frente al mercado laboral pueda desarrollarse de manera satisfactoria, que las diferentes situaciones que transcurre durante la carrera le sirvan como insumo posterior, que cuando llega a la práctica clínica, con la ayuda del docente, porque sabemos que la reflexión y el pensamiento crítico requieren que el docente esté acompañando y entrenándolo para ese ejercicio, pueda realizarlo de la forma más satisfactoria posible...”. (E1)

En el relato anterior se puede entender que el posicionamiento del docente se dirige a conseguir en el estudiante una articulación entre la teoría y la práctica, desde la construcción de un pensamiento crítico, con autonomía y visión a futuro.

Para lograr la articulación teórica y práctica, el docente en muchas ocasiones utiliza el estilo “modelado” o “andamiaje”, dependiendo del lugar o posicionamiento que tenga que tomar el docente respecto al estudiante, si es más desde un mostrar o un acompañar. Por lo cual se puede decir que, según los relatos, ambos están presentes y transitan activamente de

acuerdo a la situación que se genere, en relación con el estudiante, el contenido o el saber necesario para ese momento y la especificidad del paciente.

Fachinetti (2014), plantea que, si bien ambos estilos “modelado” y “andamiaje” parecen desarrollarse en diferentes momentos de la enseñanza y del aprendizaje, habría momentos donde interaccionan y se articulan. Por lo que, quizás se debería hablar de un estilo singular de enseñanza conformado por dos figuras pedagógicas (el modelo y el guía) que itinerantemente se presentan en función de las variantes presentadas. Pensar en figuras pedagógicas, nos habilita a pensar en la multiplicidad de factores que coexisten, en la complejidad que conduce la forma de estar y hacer docencia. Esta autora, teoriza este estilo el cual denomina “bucle”, conformado por formas de enseñar, por personajes interpretados desde una postura pedagógica en un contexto específico. Argumenta que pensar en la enseñanza conformada en un espacio de a cuatro: docente – estudiante – saber – paciente, interpela al docente a circular, necesariamente entre estas figuras generándose un par dialéctico y espiralado (modelo/guía). Por lo tanto, están en permanente interacción, comunicación; por momentos se confunden y por momentos se dispersan.

Este estilo dialéctico y espiralado, la autora lo referencia y fundamentada en la teoría de Pichon Riviere de “espiral dialéctica”. Concepto que fue trabajado en su teoría del vínculo para poder comprender al sujeto de forma integral y como emergente y representante de las relaciones que tiene con su mundo interno y externo.

Pensar en ese espiral o bucle, habilita a pensar en las múltiples dimensiones de la relación humanas, en ese trayecto que no es lineal, ni en círculo, sino en constante movimiento y evolución, habilitando el aprendizaje y la transformación. El docente “bucle”, por lo tanto, habilita una enseñanza dinámica, en continuo movimiento, abierto y respectivo, sosteniendo y acompañando al estudiante en su trayecto. Pero además en este proceso también se genera una retroalimentación y una transformación en el ser docente, ser persona, ser profesional.

En los relatos se manifiestan diversas estrategias de enseñanza donde se articula teoría y práctica, dejando de manifiesto como el docente transita por uno y otro estilo, “modelado” o “andamiaje”.

“...en un teórico avanzo hasta cierto punto y necesito parar y decir bueno, hasta acá, se entendió, y vuelvo hacia atrás y repito aquello que yo considero que es lo más importante que el estudiante se tiene que llevar o llevar (...) después de finalizar, por lo general, trato de poner algún ejemplo concreto de cómo aplicar Crecimiento y Desarrollo en el niño, en el usuario. Lo que es crecimiento, trabajamos en el pizarrón con los percentiles, que bueno, es la forma en que el estudiante registra en el carné del niño o en las tablas de los percentiles los valores del crecimiento, de peso, de talla y de perímetro cefálico; es como la forma de poder bajar a tierra eso que se dio teórico a lo concreto. Y en el caso del desarrollo, se trabajan unos pequeños casos clínicos a modo de ejemplo también, para que el estudiante entienda, porque después posteriormente, este tema lo retomo a través de una clase invertida, en donde el estudiante, con los conocimientos que trabajó en el teórico presencial, más lo que se pretende que haga lectura en su domicilio, se ponen diferentes casos para que pueda resolverlos...”. (E1)

Se visualiza un docente que acompaña el proceso del estudiante, ubicando al estudiante en el centro. La articulación de teoría y práctica se podría decir que se genera también desde un espacio más teórico, donde el docente con diversas estrategias genera esta construcción, utilizando, por ejemplo: ejercicios prácticos y casos clínicos. Como se menciona en el relato, se trabajan en el teórico aspectos que se continuarán posteriormente en la clínica, pero en este caso el docente considera que es la forma de “bajar a tierra”, aquello más teórico al hacer específico de la clínica. Como, por ejemplo, pesar, tallar, medir el perímetro cefálico, con datos específicos de ejemplo, para completar el carné del niño/a, coincidiendo con lo que se realizará en una instancia práctica. Además, se problematiza la situación con casos clínicos, donde al estudiante se lo posiciona en una situación problema a resolver, donde tendrá que articular aspectos teóricos, con un hacer enfermero profesional.

Esto también se ve cuando el docente se plantea la articulación teoría y práctica desde una “unificación”. Además, agregar la palabra “desdibujar”, imaginando esa unión, combinación de dos escenarios posibles que se complementen como lo son la teoría con la práctica y viceversa.

“...que cada vez lo intentamos desdibujar más, o sea, que esté como más unificado lo que es teórico y práctico (...) ejemplo clases teóricas vinculadas a la gestación (...)

después poníamos una clase práctica que era analizar todo, ver cómo se aplicaría (...) para ir articulando (...) como para ir haciendo teoría y enganchando la práctica - teoría y enganchando práctica antes de ir a con la experiencia mismo en los casos clínicos...". (E3)

"...articular, aquello que se veía como la teoría, lo que está, porque esa es la competencia, se apuesta a las tres competencias, la competencia cognitiva, la procedimental y la actitudinal. Es decir, yo puedo tener mucho marco teórico, pero si no lo puedo bajar a tierra, no lo puedo articular en los hechos concretos prácticos, nunca puedo llegar a un pensamiento crítico de resolución de problemas...". (E7)

El trabajar desde la articulación entre teoría y práctica permite generar en el estudiante un pensamiento crítico con base teórica y destreza práctica. Asimismo, los ejercicios en subgrupos, así como la explicación mediante ejemplos o vivencias del docente, en su rol asistencial.

"...después, si es posible, tratando de no solamente trabajar desde los conocimientos, lo que sea que hay que dar en el teórico sino buscar distintas estrategias, no sé, o ejercicios o trabajar en subgrupos y después socializar el tema...". (E9)

"...mi cajita de herramientas, otra cosa que me encanta, después de estar con el estudiante en las prácticas, es los teóricos, es tratar de sacar muchos ejemplos de la clínica. Entonces, ahí les ves las caritas y ves que se iluminan los ojitos...". (E5)

"...el objetivo es, justamente, lograr la articulación teoría - práctica, porque si bien es un contenido que es meramente teórico, se aplica en la práctica, se aplica con el niño, con el usuario vistiéndolo, desvistiéndolo, pesándolo, midiéndolo y valorando lo relacionado al desarrollo. Entonces, por eso es que traemos esos ejercicios como del final, como para que el estudiante logre esa articulación, que igual después se retoma en la experiencia práctica, pero sí que no quede solo esos contenidos...". (E1)

En relación con esto, el docente plantea que lo que le genera más resultado para lograr esta articulación y un aprendizaje es ...

"... dar ejemplos y llevarlo a lo concreto (...)" (E1)

“... es llevar ejemplos de la vida diaria a la teoría (...)” (E12)

“... como la retroalimentación con el estudiante y el intercambio con los estudiantes, el feed back, digamos (...)” (E4)

“... contar historias (...)” (E6); “... la empatía (...)” (E7)

Se puede observar entonces, la implementación de diversas estrategias de enseñanza que se ponen en juego. Pero con mayor predominio, en los relatos surge el modelo de *exposición y discusión* planteado por Eggen y Kauchak (1999, tomado por Anijovich y Mora, 2017). Es una estrategia que permite motivar a los estudiantes, generando un intercambio, que permitirá conocer el progreso en el aprendizaje y utilizar los conocimientos previos de los estudiantes.

“...avanzo hasta cierto punto y necesito parar y decir bueno, hasta acá, se entendió, y vuelvo hacia atrás y repito aquello que yo considero que es lo más importante que el estudiante se tiene que llevar o llevar (...), se trabajan unos pequeños casos clínicos a modo de ejemplo también, para que el estudiante entienda, porque después posteriormente, este tema lo retomo a través de una clase invertida, en donde el estudiante, con los conocimientos que trabajó en el teórico presencial, más lo que se pretende que haga lectura en su domicilio, se ponen diferentes casos para que pueda resolverlos...”. (E1).

Al respecto Ausubel (2002, en Anijovich y Mora 2017), plantea que, para comenzar una clase de exposición y discusión, activando los conocimientos previos de los estudiantes, hay que trabajar con un organizador previo, proponiendo dos tipos de organizadores, el comparativo y el expositivo. En los relatos se puede ver que, desde lo teórico, se utiliza muchas veces uno más expositivo, donde desde el pizarrón, por ejemplo, se muestra una idea general y las relaciones e ideas que se están dialogando.

En otros relatos, para la articulación de teoría y práctica, el docente utiliza una estrategia más desde la *exploración* (Anijovich y Mora, 2017), desde la cual el estudiante puede utilizar conocimientos nuevos o los ya existentes.

“...utilizo diferentes modalidades y formas en el transcurso del día primer al último día de práctica, que se van adaptando al estudiante y a sus necesidades (...) los primeros días ya te digo, tal vez, con un juego de tarjetas, tal vez con un juego, ponele, con una madeja de lana, en la que uno empieza un concepto y los otros van terminando y se construye a nivel grupal lo que es el conocimiento teórico. Ese conocimiento teórico se va a ir aplicando día a día a lo que son las instancias de abordaje del niño. Y una vez que ellos mismos van detectando en él, bueno, estuvo buenísimo, lo que hicieron, ¿qué hicieron, por qué lo hicieron y para qué lo hicieron? Y en ese hilo conductor que lo va llevando al estudiante al razonar, que ya te digo, vas, por un lado, evaluándolo y, por otro lado, fortaleciendo la parte teórica, él mismo se da cuenta de sus falencias y de qué tiene que fortalecer...”. (E2)

Para que esta articulación suceda y no sea nula, es necesario que el docente acompañe este proceso, coincidiendo con el relato, ya que el docente los introduce en un juego donde los estudiantes son los protagonistas y ella conduce y acompaña todo el desarrollo de la estrategia. (Anijovich y Mora, 2017). Además, la ventaja de esto es que se potencia la participación y la construcción colectiva, quedando también reflejado en el relato de la docente, ya que menciona que “se construye a nivel grupal”.

Esta estrategia genera la posibilidad de que los estudiantes se sumerjan en la búsqueda de conocimientos nuevos, así como también en las estrategias que utilizaron para llegar a aprender esos contenidos. Aquí la interrogante que debemos tener presente como docente sería: “¿cómo es posible guiar la exploración?”. Anijovich y Mora (2017), plantean que para responder esta pregunta hay que tener presente tres aspectos: el primero es tener en cuenta la red semántica como punto de partida para la exploración; el segundo hace referencia a los subprocesos de una exploración inteligente; el tercer aspecto para guiar la exploración es tener presente la evaluación metaconceptual y la metacognición. Los estudiantes en la evaluación metaconceptual reflexionan y monitorean si han aprendido algo más o algo nuevo de un tema, de un procedimiento o una destreza. Aparte de conocer lo que aprendieron, es importante que los estudiantes manifiesten cómo lo hicieron o como lograron tal apropiación o recorrido. El docente, debería aquí, ayudarlos a que visualicen ellos mismos los medios y los procesos cognitivos que emplearon para satisfacer sus interrogantes.

Esta estrategia de exploración también es trabajada desde los debates de casos clínicos, utilizando artículos, reportes, donde todo el colectivo aporta y construye desde este lugar, posibilitando la articulación de teoría y práctica, pero con otras propuestas metodológicas.

“...y se hace un debate de casos también en conjunto, exposición y debate de casos...”. (E2)

“...en las clases a veces he intentado llevar recursos materiales escritos para trabajar en grupo (...) por ejemplo, casos clínicos, algún reporte (...) de la clase de consumo problemático en el embarazo. Y lo dividí en grupos y lo hice por droga, lo hice señalar qué podía afectar (...) cada grupo que lo presente, desde el grupo...”. (E6)

“...armo un grupo según la cantidad que vayan y ponemos como especie de casos prácticos, pero no casos clínicos sino, en realidad, como casos (...) y después hacemos como una puesta en común y qué le cambiaría y qué le pondría entre un grupo y otro. Eso es un poco cómo nos manejamos...”. (E12)

Existen otras formas de expresión de la estrategia de exploración, contactándolos con otras experiencias de vida, conduciendo al estudiante a reflexionar e intercambiar en sub grupos, situándose y sumergiéndose en una aventura.

“...cuando me tocaba dar Teorías de la Administración, que es un tema muy denso, lo que yo hago es por ejemplo, la primera etapa de la Administración, que es la caza del mamut, le hago una pequeña descripción de lo que es la caza del mamut y cómo lo hacían, las estrategias que ellos utilizaban para poder cazar el mamut y que ellos, en grupo, identifiquen en esa etapa las etapas del proceso administrativo, cómo en aquella época, para cazar un mamut, utilizaban el proceso administrativo. Y así, hago varios subgrupos que son en general ocho, para ir viendo todas las etapas de las Teorías de la Administración, la evolución de las Teorías de la Administración. Porque como era tan denso darlo, porque es un tema denso de dar, si te parás adelante y explicar y que te quede, entonces, con esas cosas, los estudiantes se re entusiasman, y lo trabajan, tratan de identificarse. En la misma clase, ¿no?, en la misma clase que, supuestamente, está pensada como teórica...”. (E11)

El docente en la clase teórica utiliza la estrategia de exploración para lograr la articulación de teoría y práctica, pero, además, ubica a los estudiantes en el centro de la enseñanza,

coincidiendo con lo que plantea Jaime Mckenzie (2000, en Anijovich y Mora, 2017), quien considera relevante pensar en los estudiantes como generadores del conocimiento, en lugar de ubicarlos en el rol de consumidores de la información. Para generar esto, luego de la clase teórica, el docente lleva recursos para que los estudiantes trabajen en grupos con una consigna o guía, donde posteriormente deberán presentar de forma autónoma por grupos lo generado como producto de la consigna. Coincidiendo con lo planteado por Anijovich y Mora (2017), quienes mencionan que, para que esta estrategia se cumpla, se deben cumplir cuatro sub procesos: hacer preguntas, formular hipótesis provisionarias, recopilar información y por último construir el conocimiento.

Surge otra idea de articulación teoría y práctica con la estrategia de exploración, pero con un posicionamiento más desde la empatía, mostrando en esta articulación saberes actitudinales. Lograr articular aspectos teóricos psico – sociales con posibles situaciones reales que se le presentarán, sin perder la empatía, tratando de contribuir el docente para esto, con ejemplos y anécdotas de sus propias practicas (saberes experienciales).

“...amalgamar lo teórico con eso de llevarlo a lo vivencial, a que el estudiante, en realidad, en el momento lo vibre, entienda por qué es importante mirarlo a los ojos a ese niño o a ese adolescente, escucharlo, esa cuestión de intercambio empático humano, ta, es lo fundamental (...). Entonces, primero, la primera parte, bueno, como una presentación, una introducción, contarles de qué se va a tratar la clase, cuáles son los objetivos, qué es importante que les quede en esa clase. Luego sí, ya entrar en la clase (...) en el clima de la clase, donde se empiezan a dar los conceptos más importantes (...) siempre intercambiado con anécdotas, ejemplos de la práctica clínica y claro, siempre algo que también genere algo en el estudiante, ya sea, alguna reacción. Y que participen...”. (E5)

Otra estrategia que surge de los relatos es el *uso crítico de las imágenes*. Anijovich y Mora (2017) indican que la función de esto es de estimulación, informativa y creativa. En algunos relatos se manifiestan ejemplos concretos de enfermería, como lo es el tema de las heridas y los procedimientos que esto conlleva. No son temas fáciles de trabajar desde un escenario teórico, pero con la combinación de dicha estrategia se podría pensar que se generaría mayor entendimiento, estimulación y creatividad a la hora de estar frente a una situación similar, encontrando herramientas para un abordaje integral en la clínica.

“...llevo un power point y dejo siempre un espacio de discusión (...) para que el estudiante entienda la teoría y la práctica, por ejemplo, llevo los productos de cura, (...) y entonces, trato de traerlos a alguna situación de la que han vivido o les pregunto qué cosas han visto en la técnica (...) siempre les doy ejemplos, imágenes, con fotos que yo tengo (...) siempre mis diapositivas tienen muy poquita letra, tienen mucha imagen para que ellos lo puedan ver...”. (E8)

“...subgrupos, por ejemplo, y se les da una consigna a través de imágenes o elaborar un collage, se les da como la consigna y en subgrupos, entre ellos, compartir...”. (E10)

“...las imágenes, digamos, de las diapositivas de lo teórico para que no sea tan pesado y todo escrito sí hacemos como una especie de cuadro o flechas o dibujitos (...) incluso, hasta videos tipo de dibujitos animados (...) a veces ponemos algún video al final también, como de dibujito animado, video corto, tres, cuatro minutos...”. (E12)

Desde un escenario más práctico, al estudiante se lo conduce a la articulación con la teoría, donde se lo posiciona desde la construcción de la identidad del futuro profesional de enfermería, gestor de cuidados, teniendo la necesidad de articular los aspectos teóricos de la disciplina para organizar la atención en un servicio.

“...a ellos les genera como mucha curiosidad eso de que, ¿y qué pasó, y cómo se hace y cuándo? Una cosa que hacemos en el grado, que me parece que funciona como una herramienta bastante interesante, si bien es desde la práctica, es eso de ir practicando el rol del licenciado por cada uno de ellos en distintas circunstancias, obviamente con la mínima exigencia del rol, pero como que ellos se pongan en ese rol desde antes de ocuparlo (...) me parece que les suma bastante y como que les da como esa percepción del rol como mucho más en carne propia...”. (E4)

El ejercicio de seleccionar un caso clínico real y llevarlo a la discusión habilita la posibilidad de realizar un recorrido por los aspectos ya trabajados en los espacios teóricos. Además, le permite al estudiante poner en juego aspectos vivenciados en el vínculo con ese paciente, generando la auto reflexión del proceso interno.

“...en el campo clínico, es decir, el estudiante ya tiene una teoría previa y luego, en el campo clínico, todas las semanas, nosotros tratábamos un caso clínico de los típicos de la prevalencia (...) Y ahí, cada grupo, y realmente bajaba ese caso clínico en el análisis teórico - práctico ...”. (E7)

“...el caso clínico ayuda con el pensamiento crítico, porque a veces un caso clínico que es de uno de una sala y me junto con los de la otra sala y lo traigo ese caso clínico (...) yo trato siempre de decirles bueno, ¿qué les parece que le sucede a este paciente? Y siempre estoy con eso de que ellos sepan qué le pasa, por qué le pasa, si le pasa, qué consecuencias tiene, qué tengo que hacer para ayudar a solucionar o ayudar a que no le pase...”. (E8)

Queda de manifiesto que la articulación de teoría y práctica se puede generar con un caso clínico hipotético, el cual “ayuda” o posibilita a la construcción del pensamiento crítico, pero también con un caso real ya abordado durante la experiencia clínica. Los estudiantes aprenden a razonar a partir de la evidencia, coincidiendo con Bain (2007), quien plantea, en uno de sus principios, que el buen profesor es aquel que cuando enseña posibilita un entorno “crítico natural”. Argumentando que, mediante esto, los estudiantes, encuentran destrezas, costumbres, actitudes e información que están intentando aprender.

Otra estrategia de enseñanza que se encuentra en los relatos, propia del área de donde está inserta la disciplina es la *simulación clínica*. Esta se sustenta en el modelo pedagógico constructivista que supone un aprendizaje experiencial que, según Kolb (1984), es una perspectiva integral que ubica el aprendizaje desde la experiencia, el comportamiento, la percepción y la cognición. La simulación clínica fue definida por David M. Gaba como:

“(...) una técnica, no una tecnología, utilizada para sustituir o ampliar las experiencias reales a través de experiencias guiadas que evocan o replican aspectos sustanciales del mundo real de una forma interactiva, con el objetivo de situar al estudiante en un contexto que imite algún aspecto de la realidad clínica” (2004, pág. 13)

La simulación clínica, por lo tanto, permite situar al estudiante en un contexto clínico existente, proporcionar un ambiente seguro que permita aprender y aplicar los principios teóricos de los cuidados de enfermería, permitiendo así, relacionar la teoría con la práctica.

“...es una estrategia de enseñanza porque tiene una estructura. Una estructura procedimental, o sea, que está basada en evidencia, porque esto ya está, esto ya hace años que viene estudiándose, desde la mitad de los años 50 del siglo pasado, y bueno, y ha ido, gracias a esa evidencia, también a la necesidad de tener una metodología para poder contribuir al alcance de esos objetivos que dicen los perfiles de egreso (...) ha permitido la réplica de un contexto real, que el estudiante logre alcanzar esas competencias que van desde aquellos elementos de relacionar lo cognitivo de la teoría, integrarlo a lo práctico (...), articula la teoría – práctica y permite ese desarrollo de habilidades que tienen que ver con la comunicación, con el trabajo en equipo, con el simple hecho de mejorar una destreza manual ante cualquier procedimiento...”. (E13)

Esta estrategia, según los relatos docentes, es utilizada por todos los departamentos y transversaliza todos los cursos, ya que se aplica a todas las especialidades de enfermería. Permite al estudiante simular una situación, antes de realizar una intervención con un paciente real. Brinda la posibilidad de integrar todos los saberes, como plantea Tardif (2004), profesionales, disciplinarios, curriculares y experienciales.

“...situaciones de reflexión de un caso, por ejemplo, clínico, donde vos los pongas a resolver determinados problemas, con que él tome determinadas decisiones (...) en esa interacción, entonces, vos después podés articular, hay cosas que podés hacerlas en 1er año, hay cosas que podés hacer, por ejemplo, la alta fidelidad sería para las clases de mayor, en el tránsito curricular, a partir, por ejemplo, de la mitad del ciclo de la carrera, o sea, en 3er año, 2do, 4to año...”. (E13)

También se puede utilizar de forma cíclica en el transcurso de la carrera, donde el estudiante va incorporando otras destrezas y herramientas que le permiten ir construyendo el perfil de egreso. Permite realizar una articulación de teoría y práctica, pero desde un escenario simulado. La simulación incluye por lo tanto dominios de aprendizaje, diversas herramientas y ambiente de realismo. Las herramientas y el ambiente de realismo pueden ser clasificados en función de la fidelidad (baja, media y alta), mientras que el contexto de la fidelidad puede ser total o parcial. Es así como las prácticas simuladas responden a las necesidades académicas curriculares, incorporándose de menor a mayor complejidad. Esto se da mediante la utilización de distintos modelos de simuladores con diferente grado de realismo (fidelidad) (Durá Ros, 2013).

Todas las estrategias que se ponen en marcha por los equipos docentes, para articular teoría y práctica, también se relaciona con la postura de Achury (2008), la cual afirma que la docencia debe extenderse y generar un cambio que vaya más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el avance científico-tecnológico, la variabilidad de los contenidos que se van a enseñar, las diversas metodologías existentes. Muchos de los relatos mencionados anteriormente se relacionan con las características que esta autora afirma que deben tener las estrategias seleccionadas: ubicar y considerar siempre al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; el docente debe estar atento a las formas individuales de aprender y favorecer el pensamiento crítico y creativo del estudiante. Deben ser sistemáticas, dinámicas, elegir dentro de una variedad de estrategias la que más se ajusta a la necesidad de aprendizaje, instrucción y diseño requerido. Promoviendo el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, fomentando la implementación de métodos atractivos y motivadores, teniendo presente la diversidad de situaciones y ambientes que el estudiante se enfrenta en su proceso de formación.

7.2.5. Estrategias que se ponen en juego para fomentar o incentivar al estudiante en la articulación teoría y práctica

Bain (2007), plantea que el buen profesor, para conseguir la atención y no perderla, debe mantener una motivación constante, generando preguntas interesantes o planteando un problema que nunca se había trabajado. Afirma que las preguntas son cruciales, cuando propiciamos la duda y la curiosidad en los estudiantes, estamos habilitando la capacidad de desplegar conocimientos propios. Esto se observa en muchos de los relatos de los docentes, donde trabajan la motivación centrada y pensada en el estudiante, generando preguntas que estimulan el pensamiento y la reflexión. Apello (2003, en Naranjo 2009) argumenta que, en el ámbito educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

“...y preguntas, siempre dando tiempo a que el estudiante responda, porque a veces uno, como docente, se pone un poco ansioso y hay que saber respetar los silencios de los estudiantes y también entenderlos y descifrar por qué puede ser ese silencio, por más que pueda ser un momento incómodo en algún momento, hay que entenderlo. Que puedan explicar ellos, que un compañero le explique al otro qué fue lo que entendió sobre lo que se trabajó, para que ellos también entre pares, y con sus propias

palabras, puedan expresar si entendieron correctamente y ahí poder ir ayudándolos, si hay algo que no quedó claro...”. (E1)

“...en realidad, siempre intentamos volver a explicarlo de otra manera, con otros ejemplos y muchas veces también les pedimos a algunos de los estudiantes si se animan, capaz que, de par a par, en muchas situaciones se puede entender mejor también...”. (E12)

La motivación también está pensada desde un lugar empático, donde se escucha al otro, se le dan los tiempos necesarios, permitiendo, invitando y estimulando a una reflexión oportuna y un intercambio cálido, generando mayores logros y acercamientos con los estudiantes, como menciona Bain (2007). Además, se anima a los estudiantes a que intercambien y se apoyen con sus pares, que la explicación u orientación no sea solo desde el docente, sino que la comprensión y entendimiento se produzca desde la explicación del compañero (par estudiante).

Desde otro lugar, surge la idea de un docente más modelador que, frente a la dificultad que presenta el estudiante, realiza la demostración desde el lugar de docente.

“...si una de las veces, es la primera vez que no pueden resolver esa situación, voy con todo el grupo y la resuelvo yo, para que lo vean como ejemplo. Y que ellos, en base a ese ejemplo, digamos, lo logren articular con su personalidad y ver hacia qué lado lo va...”. (E2)

Por lo tanto, la dificultad o resistencia que presentan los estudiantes es trabajada en muchas ocasiones por el docente desde un lugar empático. Generado sentimiento de confianza hacia los estudiantes, coincidiendo también con Bain (2007), quien menciona que es importante que el docente tenga un principio activo de escucha, que le permita generar empatía con los estudiantes, para conducirlos al dominio de la asignatura.

La tarea docente, en incentivar al estudiante que interactúa poco o es más tímido, es central, tratando de detectar oportunamente a estos estudiantes. Trabajando al inicio con los estudiantes que más participan, para luego motivar al resto.

“...detectas enseguida cuáles son los estudiantes ávidos de participar, enseguida, porque son esos que están con ganas como de decir cosas. Entonces, no dejarlo monopolizar la palabra, porque si no, no deja hablar a más nadie, que también hay muchos de esos, pero tratar de que ese sea el enganche inicial. Y después bueno, rompe el hielo, empiezan a animarse a participar. Y hacerlos sentir seguros de lo que están diciendo. Más allá que a veces no pueda tener la rigurosidad teórica máxima porque le faltan elementos, porque obviamente, están en una clase por algo, pero que no le genere miedo o ansiedad el participar porque van a ser juzgados, eso está mal, jamás. Eso jamás. A punto de partida de que creo realmente que toda cosa que pueda un estudiante decir tiene su valor en sí misma...”. (E5).

Bain (2007) hace énfasis en la necesidad de acompañar más y presionar menos. Favoreciendo el razonamiento y el despliegue del estudiante en el hacer cotidiano. Afirma que es de relevancia evitar la clasificación del sujeto, ya sea por sus cualidades como estudiante o por sus condiciones según la raza, etnia, género, etc. “Cada estudiante es único, y proporciona contribuciones que nadie más puede aportar”; este autor cree firmemente que un aprendizaje exitoso abarca el desarrollo personal y el desarrollo intelectual. En el caso de que el estudiante presente dificultad, el “buen profesor” debe ser capaz de rever su clase en pro de una mejora, fomentar a los estudiantes a pensar de manera distinta. Para esto, el profesor debe realizar diversas preguntas, que conduzcan al estudiante a posicionarse intelectualmente en situaciones que le generen interpelación y cuestionamiento, de esta forma podrá construir sus propias concepciones. Para Bain (2007), el “buen profesor” quiere que los estudiantes utilicen un rango amplio de información, ideas y conceptos, para llegar a conclusiones con significados. Todo esto lo logran, proporcionando directrices y retroalimentación, confiando en lo que los estudiantes pueden lograr, cambiando la meta de aprobar el curso por objetivos personales de desarrollo. Bain (2007, pág. 81) menciona a Claude Steele (psicólogo social de Stanford), quien afirma que “cada estudiante necesita algo especial, ningún enfoque individual puede funcionar para todos”.

Por lo tanto, este ambiente de confianza y franqueza genera ambientes interactivos, en donde los estudiantes realizan preguntas sin ser reprochados o avergonzados, como se menciona en el relato “...pero que no le genere miedo o ansiedad el participar porque van a ser juzgados, eso está mal, jamás... (E5).

Conjuntamente, surge la idea que, para generar la articulación entre teoría y práctica, la estrategia de motivación debe estar orientada en los ejemplos prácticos que van a vivenciar en su futuro como Licenciados, adjudicando, además, que esto debe ser diferente según el año en que se encuentren de la carrera, comparando también en algunas ocasiones con sus propias vivencias o trayectorias de estudiantes.

“...con los ejemplos de la práctica clínica es lo que más a ellos les moviliza, porque no te olvides, claro, el estudiante que está en Niño y Materno, está ya en 3ro y es ya casi un auxiliar de Enfermería a punto de cristalizarse. Entonces, ¿qué necesita?, necesita lo que dicen en Medicina, boliche, o sea, necesita práctica. Y la avidez de ellos está en que tienen todo lo teórico, pero les falta (...) tuve aquellos docentes divinos que me venían y me decían no, mirá, me pasó tal anécdota con un niño, en tal policlínica o en el hospital Pereira, entonces, más allá que siga siendo algo desde el punto de vista demostrativo y teórico, en realidad, en determinados momentos, eso te baja y es una herramienta que te es útil. Entonces, creo que el estudiante es, en ese enganche es que lo motiva. Y la participación...”. (E5)

“...a mí me gusta contar historias para generar motivación, o sea, que el estudiante se compenetre en el tema escuchando una historia, ejemplos, y viendo, en realidad. Yo creo que, es lo que hablábamos hoy, el tema de los casos clínicos es, yo me acuerdo de mi época de estudiante, lo más lindo no era poder tener qué era tal patología, lo más lindo es escuchar la historia de la persona, cómo llegó al servicio y cómo fue recibido y hacerte la película...”. (E6)

Asimismo, se expresa que las estrategias que se ponen en juego para fomentar o incentivar al estudiante en la articulación de teoría y práctica se ve condicionada por el año de la carrera que cursan. Ya que los de primer año vienen con otras expectativas de las tareas profesionales, y la motivación está en colocarse la casaca blanca por primera vez, controlar signos vitales, llegar a un servicio de salud por primera vez en ese rol estudiante – futuro profesional. Pero en cambio, en los de años más avanzados, ya la expectativa y la motivación se conduce y se produce desde otro lugar, desde atender a un usuario de forma integral, trabajando técnicas y procedimientos, por lo cual la motivación se centra más en las oportunidades de poder realizar o llevar a cabo estas competencias.

“...el estudiante de 1er año lo que siento es como que vienen con una alegría en el sentido de que claro, la inexperiencia, las ganas de ir a la práctica, es como el primer encuentro con un usuario, con un servicio de salud, que se ponen la casaca, que le toman la presión a otro, que se sienten un rol importante dentro del equipo y entonces, en ese sentido esa motivación que tiene el estudiante de 1er año es como que suma a lo otro (...) el de 4to, ¿qué es lo que pasa?, ya vienen obviamente mucho más maduros y muchos de ellos ya están trabajando como auxiliar de Enfermería y es como que a veces cambia la prioridad, tienen que poner su prioridad en el trabajo, estudio, familia, lo tienen que tener ahí...”. (E9)

“...todo el razonamiento sí, como con casos, sí, que nos pasa muchas veces que el estudiante que ya está en 4to año, que ya pasó como por todo, quiere ir al hospital (...) en 1er año, que es el primer acercamiento que tienen con la persona, lo hacen más ordenado y después ya, cuando llegan a 4to, que ya pasaron por todo, ta...”. (E10)

Al mismo tiempo, de generar preguntas, ejemplos clínicos, y competencias según el año de la carrera en el que se encuentren, para mantener motivados a los estudiantes, manifiestan la necesidad de generar instancias de acercamiento más personal. Donde se le consulte particularmente al estudiante qué fue lo que no comprendió, para volver a explicarlo, en el caso de ser necesario, y de esta forma lograr la articulación de teoría y práctica.

“...vuelvo atrás, ¿dónde te quedaste, ¿qué es lo que no entendés, qué parte? Y vuelvo, y así estoy. Incluso, yo paro la clase y en un momento digo bueno, a ver, ¿quién tiene algo para decir de la clínica? A ver, alguno que cuente la experiencia de lo que ha visto. Y ellos ahí se paran y bueno (...) ayuda, porque como que se vuelve para atrás y además, claro, como que se motivan y se entusiasman de la clase (...) Entonces, como que, en un momento, como que claro, esa atención como que vuelve, porque ven que no estás solo hablando, me parece a mí, que ellos perciben que no estás solo hablando, sino que, además, estás atenta a si ellos lo pueden captar. Pero igual es difícil cuando son muchos...”. (E8)

El acercamiento con el estudiante es logrado, también, mediante una dinámica de caminar, recorriendo “...yo soy muy de caminar el salón, no me quedo adelante, camino, voy hasta el fondo, me arrimo a los del medio, sí, yo soy media activa, entonces, estoy un tiempo, sí, adelante, pero como que camino (...) cuando caminás así, por el costado, digo, ¿por acá, van entendiendo, comprendieron?”. (E8)

También, generando la posibilidad de que el estudiante, manifieste sus vivencias en relación al tema que se está abordando, coincidiendo con Bain (2007), quien plantea que, esto permite dejar de lado las dinámicas tradicionales de transmisión de la información, ya que el estudiante construye el saber a partir de lo vivencial, incorporando sus sentidos e integrando todos los patrones disponibles.

Además, el docente, al saber que un estudiante no entendió o no comprendió la consigna, para lograr la articulación de teoría y práctica despliega desde un lugar empático otras estrategias que estén a su alcance para que se logre cumplir con los objetivos propuestos.

“...además esto de decir bueno, cuando el estudiante te dice no entiendo, en el momento que te conteste, no entendí, entonces, ahí buscas otra estrategia para que se vaya con el conocimiento o con la habilidad...”. (E9)

Al mismo tiempo, se plantea la idea de considerar la necesidad de analizar la causa raíz de la situación que esté transitando el estudiante, produciendo en muchas ocasiones interferencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando una dificultad para lograr la articulación entre teoría y práctica. Como ya se mencionó, anteriormente son muchas las características de los estudiantes que hoy transitan por las aulas, por lo tanto, es necesario conocer a dichos estudiantes para poder ajustar las estrategias de enseñanza y por lo tanto, las planificaciones educativas.

“...a veces hay que ver cuál es el motivo por el cual ese estudiante no está pudiendo avanzar, capaz que tiene un problema personal y eso no le permite avanzar (...) me parece que es ineludible que uno entienda la realidad del otro como ser humano en un contexto académico. O sea, es imposible, como uno, desde su percepción como docente, siempre, me parece que obviamente, respetando la vida personal de cada uno y que uno pueda decir lo que tenga ganas de decir...”. (E4)

Por otra parte, para fomentar o incentivar al estudiante en la articulación teoría y práctica, y conocer causas o dificultades que puedan estar interfiriendo en su proceso, en los relatos surge la idea de que los docentes utilizan como estrategia las instancias de corte evaluatorio de los cursos (por lo general, prácticos). Donde se genera la posibilidad de trabajar aspectos

más cualitativos, lograr realizar un análisis detallado y crítico del recorrido realizado hasta el momento. Permitiendo al estudiante expresarse y brindar herramientas para continuar su proceso académico.

“...lo más valioso para mí son los cortes evaluatorios en el medio de, porque hay cosas que a nivel grupal el estudiante se pierde y tenemos, bueno, la experiencia son seis semanas ponele, y a la mitad se hace un corte evaluatorio y es individual, además de ver cómo va el estudiante y ahí nuevamente, bueno, se espera que, y además qué es lo que queremos que logre, porque si decimos una persona pasiva o que no demuestra interés o que le falta habilidad en ciertas cosas, trabajarlas. Pero me parece que ese espacio es bien importante (...) la escucha es fundamental, ahí, porque puede haber múltiples causales...”. (E9)

“...hacemos cortes evaluatorios, entonces, ya la idea es no llegar a ese punto de tanto tiempo, por eso hacemos como los cortes, y esas situaciones, que las identificamos, las conversamos, en realidad, con el docente grado 3, con el coordinador del curso y generalmente se hace un encuentro con el estudiante y se ve a ver qué es lo que pueda estar pasando...”. (E10)

Al docente estos cortes evaluatorios le permiten revisar sus planificaciones, objetivos y metas que desea lograr con los estudiantes. Bain (2007), en relación con esto, plantea que el buen profesor debe ser capaz de rever su clase en pro de mejora, en el caso que el estudiante presente o continúe con dificultad.

Desde otra visión, surge la idea que no es una situación frecuente en los estudiantes el no poder generar dicha articulación entre teoría y práctica, pero en el caso que se genere, la estrategia pensada es volver a retomar el tema en una instancia siguiente y orientar a la lectura de materiales complementarios.

“...la realidad es que no es una situación frecuente que no entienda. Pero si lo trabajamos en más de una instancia, por ejemplo, o le recomendamos lectura o análisis de alguna otra cosa y después volvemos a tener un encuentro. O sea, pero no es tan frecuente...”. (E3)

Al mismo tiempo, se observa un sentimiento de compromiso y motivación que surge desde la esencia docente, una tarea que surge desde el interior, que en la medida que se muestre al estudiante desde este lugar, se podría estar logrando también la articulación de teoría y práctica. Mostrar al otro esa pasión, ese afecto por el cuidado, amor por la profesión.

“...sentimos que tenemos que contagiar las ganas de, porque bueno, también entendemos que es importante ...”. (E10)

“...en cuanto a la motivación, el estudiante tiene que ver que el docente ama lo que hace, en el sentido de que disfruta de la profesión que eligió y mostrarle al estudiante ese respeto por el usuario, por el otro, y también hacia ellos mismos, (...) si el estudiante ve a un docente comprometido, con ganas, con la camiseta puesta de lo que está haciendo, el estudiante, uno le transmite esa energía...”. (E1)

“...contagiar las ganas...” (E10), “...el estudiante tiene que ver que el docente ama lo que hace...” (E1). Generando la idea que ese “ser docente” es motivador, en tanto comparte su pasión, el disfrute por lo que hace y así habilita el acercamiento a los espacios de construcción para la articulación de teoría y práctica, logrando, dejar una huella significativa en los estudiantes (Bain, 2007).

El objetivo primordial que debe tenerse presente siempre en el escenario educativo es el de “lograr la motivación en los estudiantes” en relación con el aprendizaje, ya que la motivación activa, dirige y mantiene la conducta hacia las metas educativas. Esto es una tarea docente que debemos comprometernos, ya que el grado de motivación que se obtenga debe ser lo suficientemente distinguido para que el estudiante desarrolle la disposición para aprender y continúe haciéndolo por sí mismo, por su propio gusto y para su crecimiento personal y académico (Naranjo, 2009).

Junto con todos estos aspectos que surgen de los relatos para fomentar al estudiante en la articulación de teoría y práctica, también quedan de manifiesto otros que construye el docente desde su práctica. Donde se orientan más a la búsqueda de diversas fuentes y materiales para generar articulación y apropiación. Planteando la idea de enviarles materiales complementarios de lectura, pero con una consiga o lectura guiada, de forma de poder sistematizar las ideas de una forma más concreta, esta estrategia es puesta en

marcha por varios docentes, como una herramienta positiva. Esto coincide con lo planteado por Anijovich y Mora (2017), quienes consideran relevante que los estudiantes se apropien de herramientas de estudio (guías), ya que, una vez aprendidas y convertidas en rutinas, les genere la posibilidad de pensar, discutir, analizar críticamente. Afirmando que, al proponer consignas de trabajo adecuadas, claras y explicativas, podrán los estudiantes avanzar desarrollando mayor autonomía.

“...cuando no entienden un tema (...) ver diferentes formas de explicárselo, después, lo que hacemos a veces es enviarle material teórico para que el estudiante pueda leer, pero con preguntas guiadas, que guíen su lectura para ver qué, de eso que le enviamos, nosotros queremos que el estudiante ponga foco y haga foco, a ver si, a veces en el proceso con el docente no puede comprenderlo, pero sí leyéndolo en su casa solo, tranquilo, o con la ayuda de un compañero, puede comprenderlo...”. (E1)

Asimismo, se expresa una idea similar a la que se mencionó anteriormente, con respecto a las características de los estudiantes que hoy transitan las aulas, pero agregando la incorporación de las herramientas tecnológicas, para la articulación de teoría y práctica. Por esta razón, el docente piensa esta estrategia desde este lugar, brindando orientaciones que a los estudiantes los enganche más con esta era digital y tecnológica.

“...es un poco el recomendarle sitios web que estén acordes al curso, que ellos, en base a eso, puedan ir indagando y buscando la diferente bibliografía, porque el estudiante capaz que le das un libro y las nuevas generaciones, como no sienten la atracción que sienten, de pronto, por una computadora o un celular, no generan esa motivación para enganchar la continuidad en el estudio...”. (E2)

“...vos le ponés la lista bibliográfica al final de la clase, pero no es factible que ellos vayan a buscar esa lista bibliográfica (...) como docente, ahora, con las herramientas que tenemos en EVA, a veces tratamos de colgarle el detalle. Tampoco colgar los libros porque prefiero los libros que le colgamos en la plataforma, pero sí tratar de artículos (...) implementamos el tema de guía de estudio con los temas, cada tema, en cada curso...”. (E6)

También, surge la importancia de tener bibliografía actualizada para poder articular la teoría con la práctica clínica, dejando esto claro desde el comienzo de los encuentros con los estudiantes, como parte del contrato educativo.

“...es un tema como clave, es como que desde el primer día, tenemos una instancia que es como un módulo de búsqueda bibliográfica donde se aborda cómo buscar, dónde buscar, bueno, toda la metodología de búsqueda bibliográfica científica y cuando transitamos por Crítico, si bien no tenemos el mismo módulo, volvemos a insistir sobre toda la metodología de búsqueda bibliográfica porque es como el ABC (...), aprender a buscar realmente de la forma adecuada y tener las herramientas para actualizarse es esencial...”. (E4)

Esto se problematiza, según el programa que el estudiante curse, ya que en el plan 2016 (implementado recientemente), es parte de los contenidos de una de las unidades curriculares realizar búsquedas bibliográficas eficaces y oportunas, generando un proceso de construcción en el pensamiento del estudiante, generando una estrategia para fomentar la articulación de teoría y práctica.

“...obviamente sí se les dice que tienen que hacer el curso de biblioteca, de búsqueda (...) estoy hablando del plan 93, porque el plan 2016 ya también el estudiante recibe las herramientas metodológicas cuando empieza a pisar fuerte en la Enfermería. Y se le enseña el proceso de la búsqueda bibliográfica...”. (E7)

Además, esto de realizar búsquedas bibliográficas para poder articular aspectos teóricos con prácticos promueve en los estudiantes posicionarse en el lugar académico en tanto no cualquier fuente es válida y además promueve la actitud de autoformación permanente, contribuyendo también al perfil del Licenciado que se pretende lograr.

“...sobre todo, lo que les insto es a no confiar en cualquier fuente. No porque tengan miedo a buscar, sino al revés, no tomes lo que dice como que bueno, este es un descolgado, un concepto de la nada, ¿dónde está?, ¿cuál es la página?, ¿cuáles son los autores?, ¿cuándo la publicaron?, ¿de dónde es, es un buscador, es un motor de búsqueda o algo?” (E5)

Cuando el estudiante no logra resolver una situación, se plantean algunas consideraciones y estrategias que son puestas en marcha por el docente. Algunas van desde una explicación y reiteración de lo que ya se trabajó y en otras oportunidades el docente considera oportuno que un compañero (par estudiante) genere una explicación, ubicando a este desde el mismo lugar, pensando en la posibilidad de que se genere mayor recepción, cuando el diálogo y construcción es generada desde un igual.

“...vuelvo a repetir y si se vuelve muy reiterativo lo invito a que venga al departamento y se lo explico...”. (E6)

“...una de las estrategias que creo que son efectivas es esto de la explicación por pares, que un compañero, porque a veces uno cree que transmite las cosas de una forma y no siempre es recibido por el estudiante de la misma manera (...) que entre ellos se expliquen, o volver a analizar un tema o intentar hacer como preguntas para que el propio estudiante vaya pudiendo hacer su proceso de razonar una determinada circunstancia...”. (E4)

La idea de construir esta explicación desde un lugar más empático, sin juzgar y entender la causa raíz de por qué el estudiante no logró realizar el procedimiento, es abordada primero por el docente, quien asume la responsabilidad (estilo moldeado), construyendo junto al estudiante, animándolo para que posteriormente pueda realizar las actividades propuestas de forma autónoma (estilo andamiaje).

“...el hacerlo junto con el estudiante, hacerlo yo como docente y luego, tratar de animar. Y nunca exponer al estudiante frente al grupo, primero, frente al usuario, menos, y primero como bueno, tratar de ver cuáles son como las dificultades o cuál es el miedo, ese temor que nos da, bueno, verlo cómo lo hacen otros, ver si capaz que la técnica que uno hace, capaz que viendo otros elementos, la pueda como lograr. Pero nunca exponerlo, primero, sino bueno, hacerlo...”. (E10)

Además, es relevante tener presente, como plantean Anijovich y Mora (2017), el plan de trabajo de los programas y cursos. Generando acuerdo con los estudiantes en relación a los tiempos, la organización semana a semana, los recursos disponibles, los resultados finales esperados, las formas de retroalimentación durante el proceso y los criterios de evaluación. Esto queda de manifiesto en algunos relatos, donde se puede pesquisar

oportunamente y realizar seguimiento, si se presenta alguna alteración o dificultad en el proceso, pero, para esto, se deben tener los criterios claros desde el comienzo.

“...tenemos objetivos marcados, por ejemplo, primer mes de internado, el estudiante tiene que estar manejando el perfil de la población que tiene a cargo, tiene que estar haciendo el diagnóstico de situación. Después, para el segundo mes, tenemos otros objetivos marcados. Si el docente grado 2 ve, identifica que alguno de los estudiantes está con problemas en la inserción, está evolucionando más lento que el resto, está con dificultades a veces de faltas, la dificultad que encuentre, ahí yo empiezo a pasarles visita con el grado 2 o individual, va el grado 2 y después voy yo. Pero tenemos como un seguimiento de aquellos estudiantes que identificamos con dificultades...”. (E11)

Construir junto al estudiante acuerdos y contratos educativos, encontrando el razonamiento en conjunto, habilita como docente la implementación de estrategias pensadas para el estudiante, ubicando a éste en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, volviéndose una prioridad en el acto educativo.

“...lo tengo bastante pautado, si el estudiante en el parcial le va mal, que tiene que dar examen, yo le genero una tutoría, en realidad, primero les hago la devolución del parcial, les explico en qué fallaron o trato de ver qué es lo que está con dificultad de entender el estudiante y ahí les propongo alguna tutoría previa al examen. Es lo que hago”. (E11)

Para lograr que el proceso sea constructivo y generador de un aprendizaje significativo parece importante realizar un acercamiento mediante la explicación del contenido considerado relevante y necesario. Esto se produce, por ejemplo, desde la realización de tutorías previo a una prueba final o el dar un tema nuevamente consideración central en un curso, como el Proceso de Atención de Enfermería (PAE).

“...a veces vemos que los estudiantes vienen con tantas carencias de PAE. Y vos decís, ¿qué vamos a seguir discutiendo? no, tenemos que el primer mes, si no puede hacer el diagnóstico, bueno, que se dedique a hacer PAE, el reforzar el PAE que, de repente, pensábamos que lo tenía ya y no lo tiene, bueno, ta, ¿qué vamos a hacer?,

es el estudiante que no llegó y ta, y hay que darle para adelante. Entonces, de repente, perdemos un mes en darle PAE...”. (E11)

Al mismo tiempo, surge la idea de trabajar en duplas docentes, de forma de generar en conjunto la identificación oportuna de posibles dificultades en los estudiantes. Manifestando, además, que atender esto oportunamente no es posible muchas veces por dificultades propias en el sistema, por la cantidad de estudiantes en los años de inicio en la carrera en la unidad tecnológica (laboratorio de simulación).

“...nosotros siempre trabajamos de a dos docentes, entonces, hay un docente que está trabajando un aspecto y el otro está observando cómo es el comportamiento, la atención de ese estudiante. Ahí nosotros damos el tiempo que el estudiante pueda, cuando nosotros vamos haciendo el feed back o el debriefing de esa situación, vamos identificando qué debilidades que ese estudiante tiene (...) a veces uno lo tiene que hacer en forma general porque lamentablemente en estos primeros años, no lo podemos como utilizar (...) en otros años de la carrera, cuando el estudiante está más avanzado (...) puede identificar sus debilidades, el docente puede identificar la debilidad del estudiante en la clínica y mandarlo y poder generar el contacto con la unidad tecnológica...”. (E13)

Además, es importante hacer visibles y explícitos los objetivos con los estudiantes, dejando claro el contrato didáctico educativo, en el que ambos docentes y estudiantes se comprometan con la enseñanza y el aprendizaje. Esto favorece a que entiendan por qué y el para que, de esta tarea, generando autonomía y responsabilidad por parte de los estudiantes, de esta forma se podrán evaluar los logros y dificultades. El seguimiento durante el proceso del estudiante y la búsqueda de estrategias para conocer y abordar oportunamente las dificultades se torna central.

“...ahí hay que diferenciar, si el estudiante tiene problemas personales, digamos, de su propio aprendizaje (...) y a veces hacen crisis en el primer momento, yo he tenido desde crisis de pánico hasta crisis hipertensivas (...) también, estudiantes que los entrevisto porque vemos que no evoluciona y demás, y terminamos la entrevista y me dice, profesora, muchas gracias, me estoy dando cuenta que esto no es lo mío (...) es o no es, me gusta o, esto lo voy a poder sostener o no. Si en la entrevista identificamos que hay problemas del aprendizaje, lo derivamos a la UP (...), el estudiante que no

estudia y que no le importa, bueno, lleva una observación y al anecdotario, por supuesto que se le pide, si a la segunda visita que se le pidió, no respondió, le pedimos, el grado 3 le pide el apoyo al grado 4 y al grado 5. Hasta bueno, que el estudiante o entiende, o sabe que pierde, digo, lo que sí siempre se le trata de dejar claro que cuando es un problema de que o no se dedica o no estudia o no cumple con las tareas que están pautadas del curso y es candidato a que no llega a alcanzar la nota, se le dice desde el primer día...”. (E7)

Las estrategias que se ponen en juego para fomentar o incentivar al estudiante en la articulación teoría y práctica son diversas y variadas. Además, se relacionan con los estilos de docentes y estudiantes, en la relevancia e importancia que tiene compartir dichas acciones entre el colectivo docente, de forma de generar mayores impactos o modificar las prácticas para elevar la calidad en la enseñanza y lograr mejores resultados.

Igualmente, se destaca la importancia de trabajar con otros docentes de otras disciplinas del área salud. Potenciando y mostrando el trabajo en equipo que tendrán que implementar en su futuro profesional, de forma que no sólo permanezca en los discursos de los docentes, sino en el hacer específico. Establecer diálogos entre los docentes, donde se relevan las prácticas que se llevan a cabo, generando la posibilidad que el docente realice un análisis de su propio hacer, incorporando o adaptando sus dinámicas y estilos a los contextos actuales.

“...yo insisto mucho en eso porque creo también que estamos haciendo muchas cosas muy bien hechas, pero quedan en esa experiencia, creo que hay que generar los espacios para propagar esas experiencias y contarnos cómo nos fue, ir unos a los otros a observar las clases, trabajar en conjunto, yo hace mucho tiempo que tengo proyectos de dictar materias con docentes, por ejemplo, en particular, con docentes de Facultad de Medicina, donde me dicen te quiero invitar a una clase, a una unidad curricular optativa de mi facultad, que haya estudiantes de Enfermería y Medicina. Y yo les digo yo quiero que hagamos una clase práctica juntos, que los docentes seamos, tanto vos como yo y sea sí, para cualquier estudiante, porque me parece que en la profesión de las ciencias de la salud nos pasamos con los currículums, diciendo mucho que hay que el trabajo interprofesional, hay que trabajar en equipo y demás, pero no lo mostramos, lo hacemos desde la teoría...”. (E14)

La motivación para generar la articulación entre teoría y práctica muchas veces está generada cuando se pone a reflexión en los estudiantes los temas actuales, que interceptan sus espacios cotidianos, donde habilita a reflexionar desde lo real, desde lo que intercepta su práctica cotidiana, donde el abordaje requiere reunir otros conceptos.

“...cuando te encontrás en el campo laboral, a veces los formamos para lo ideal, pero cada vez los formamos más para lo que está pasando en el módulo. Por ejemplo, este año hemos trabajado muchísimo con las cosas contextuales, y antes de la pandemia, ¿eh?, estoy hablando de violencia de género, estoy hablando de un montón de cosas que se hacen cuando uno va al campo. Entonces, ahí encontrás qué es lo que está pasando y lo tenés que meter, tenés que traer los temas del día a día porque eso es lo que hacemos, a eso se debe la Universidad y los profesionales nos formamos para volcar en la sociedad todo lo que podemos construir...”. (E14).

También, la motivación para generar la articulación entre teoría y práctica puede estar dada en la postura del docente, en una actitud de “disrupción”, donde se rompen los esquemas tradicionales.

“...es una responsabilidad nuestra también, por mi forma de ver, compartir con colegas y decir mirá, al estudiante le está gustando que yo sea disruptiva y que entre a una clase y lo motive y no quiere decir ser menos exigente, ¿eh?, hay exigencia y se marca cuando hay que marcar, pero se es flexible y se muestra otro perfil. Y al estudiante lo motiva, hace que vaya y estudie. Yo he tenido estudiantes que les he tenido que decir que pierden la materia, lo han entendido perfectamente y dicen sí, profe, fui yo que no llegué, fui yo que no alcancé...”. (E14)

En relación con esto, Maggio y Lion (2019) destacan la importancia de promover las clases que potencian una ruptura respecto del modelo tradicional de enseñanza explicativo-aplicativo – verificativo, orientando al rediseño del espacio educativo en tiempos, espacio y currículum. Sostienen que las prácticas de enseñanza se constituyen en movimientos emergentes, disruptivos y colectivos, generando oportunidades de transformación educativa en pro de prácticas inclusivas. Donde se interpretan críticamente los escenarios de enseñanza, en busca de elaboraciones y propuestas sólidas para la formación universitaria actual y futura, en el cual se vean potenciados los modelos pedagógicos que favorecen la inserción de los jóvenes en la sociedad.

7.2.6 Modalidades e instrumentos de evaluación

Es relevante conocer las estrategias de enseñanza que se ponen en juego con los estudiantes para articular teoría y práctica, pero también los recursos puestos en marcha y la reflexión sobre las modalidades e instrumentos de evaluación utilizados, como parte de un proceso académico formativo. La figura docente aquí es sustancial, ya que habilita a conocer los errores y aciertos del proceso de los estudiantes, pero también el tipo de retroalimentación que se construya en los estudiantes influye en el proceso de aprender, y también en la formación de su personalidad y autonomía (Vázquez, Cavallo, y otros, 2010).

Queda de manifiesto que la evaluación no es una tarea fácil de realizar, ya que está condicionada o delimitada por varios factores. Dentro de estos se destacan los estilos de los docentes, las características heterogéneas de los estudiantes, las estrategias de enseñanza seleccionadas durante el proceso del curso, la organización y recursos disponibles, los resultados esperados, las formas de retroalimentación generadas durante el curso y los aspectos que se consideran oportunos evaluar. A pesar de todo esto, según los relatos de los docentes, es necesario que se realicen las evaluaciones, para mejorar los aprendizajes que se generan en los estudiantes.

“...es difícil porque cada docente tiene su propio piense y a su vez, las características de los grupos influye también a la hora de utilizar la herramienta, entonces, es como que porque si uno, como coordinador del curso, dice bueno, vamos a utilizar este o estos dos y cuesta porque hay veces que hemos tenido gente que le favoreció y gente que no le pareció o que no le dio como útil porque bueno, por x razón, ya sea grupal o personal o lo que sea, pero me parece que más allá del tipo de, lo importante es que haya una evaluación, que se dé espacio de la evaluación...”. (E9)

Esto coincide con algunos criterios planteados por Anijovich (2017), quien afirma que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es compleja. Esto es debido a la cantidad de contenidos a ser enseñados en un corto período de tiempo, masividad estudiantil, requerimientos de la sociedad del trabajo, la escasa formación de los docentes en temas como pedagogía y didáctica, incluyendo la evaluación de los aprendizajes. Este último criterio se relaciona, además, con un relato docente, que plantea que lo importante:

“...no es qué hacemos sino cómo lo hacemos, porque yo, por ejemplo, para valorar los conocimientos teóricos que tiene el estudiante, no necesito pararme adelante del estudiante y ponerlo incómodo, que se ponga nervioso, que tartamudee, que se, para saber qué sabe ese estudiante. Aplico diferentes técnicas y tal vez, el estudiante a veces ni sabe que lo estoy evaluando (...) una de las cosas que hicimos, es hacer un juego con tarjetas, que ellos puedan utilizar, digamos, parte de definiciones y armar conceptos. O sea, una dinámica más...”. (E2)

Se hace referencia aquí, una vez más, al tema de la formación necesaria para conducir estos procesos de evaluación, “...no es qué hacemos sino cómo lo hacemos...” (E2). Se ubica el docente desde un lugar empático, construyendo con diversas estrategias evaluaciones diferentes, como, por ejemplo, el juego con las tarjetas, que apuestan a la construcción de significados, mediante una actividad lúdica. La evaluación de los aprendizajes es más que el rendimiento académico y obtener una calificación numérica. Es una oportunidad para que los estudiantes conciban sus saberes, sus logros, reconozcan sus debilidades y fortalezcan, por lo tanto, mejoren sus aprendizajes, y que estos sean significativos para ellos (Anijovich, 2017). Por lo cual, el docente aquí, es considerado fundamental.

“...vas a tener una nota, por supuesto, porque ta, es la manera de acreditar y de pasar o no, pero esto de que se siente el docente adelante mío, que me explique por qué, sobre todo en la práctica, que bueno, son conocimientos, habilidades y actitudes, entonces, esas tres cosas es fundamental...”. (E9)

Surge también la idea que los cursos en la disciplina enfermería tiene un componente teórico y otro práctico, donde se ponen en juego, por lo tanto, estrategias de evaluación diferente. El componente teórico según los relatos docentes, se evalúa con parciales y trabajo por plataforma Moodle, entorno virtual de aprendizaje (EVA)

“...la evaluación siempre, el curso, vamos a decir así, tiene un componente práctico y un componente teórico. El componente teórico se evalúa a través de parciales, con dos metodologías, un parcial con preguntas abiertas o múltiple opción o verdadero o falso, que, por lo general, es el primer parcial que se realiza. Y el segundo parcial se realiza con formato caso clínico (...) y el trabajo a través de plataforma EVA, que se pondera tanto las tareas que los estudiantes entregan como la participación que tienen

en esa plataforma para que ellos realmente tengan, haya un intercambio y un debate entre los estudiantes...”. (E1)

La evaluación desde los entornos virtuales de aprendizaje, posibilita realizar evaluaciones formativas, continuas y sumativas. Esto habilita el trabajo colaborativo y de formación entre docentes, potenciando la reflexión en conjunto de los métodos de evaluación propuestos. En el relato, se destaca que desde este lugar también se puede generar un aprendizaje significativo, donde el estudiante se lleve grandes contenidos o los necesarios para el momento de la carrera que está transitando. Se puede realizar oportunamente una selección de contenidos mínimos (currículum mínimo) que se van a trabajar con diversas herramientas o actividades desde lo virtual, de forma de promover un aprendizaje significativo en el estudiante.

“...creo que en ese sentido nos facilita mucho, de mi experiencia en estos 10 años, hemos podido colocar propuestas en el curso que tengan evaluación formativa, evaluación continua y evaluación sumativa, es necesario para que tengan una calificación. Pero sí nos permite, por ejemplo, algo que es muy potente para mí, para generar un aprendizaje significativo, que, en definitiva, es lo central desde mi punto de vista, y es lo mejor que podemos llevar, capaz que, yo siempre digo, menos contenido y más interacción y más comunicación, no darle 100 materiales de 100 hojas o 20 videos de una hora, prefiero que trabajemos toda una materia con un video y en eso le veo un montón de aristas. Pero la plataforma nos ha permitido a los docentes animarse y enriquecer esas propuestas y también nos ha permitido que a docentes con más experiencia o más manejo, trabajar en conjunto con otros que empiezan a hacerlo...”. (E14)

Los seminarios, si bien se trabajan desde un escenario más teórico, según los relatos docentes, son potenciadores de habilidades comunicacionales y de articulación de teoría – práctica. Además, permiten una evaluación formativa de ambos componentes. Desde la experiencia clínica el grupo de estudiantes selecciona aquel usuario que considere relevante presentar en un ateneo posterior, para generar un espacio de intercambio, debate y construcción teórica, donde surge nuevamente la idea de trabajar los contenidos actitudinales.

“...en los seminarios se pretende fomentar todas las habilidades comunicacionales del estudiante, básicamente. Se pretende que el estudiante sea capaz de pararse en

frente de otros grupos, de otros compañeros, de otros docentes, (...) es un trabajo que se pretende que sea colaborativo, que se realiza por todo el grupo de estudiantes de la práctica, se observa cómo se presenta, cómo está parado, el lenguaje que utiliza, la forma en que se dirige, si utiliza algún ayuda memoria en el momento de su presentación (...) pueda desarrollar toda su capacidad oral (...) lo que buscamos es que se sientan cómodos y seguros al momento de la expresión oral también (...) durante mismo el seminario, lo que hacemos es la evaluación entre pares, después que el grupo presenta, no solamente se toman en cuenta bueno, las diferentes apreciaciones o correcciones que pueda hacer el equipo docente sino que se le pregunta al resto...". (E1)

El componente práctico es evaluado durante el proceso en la clínica con el docente que acompaña dicho cursado, habilitado una evaluación continua y formativa. Además, en la clínica, se incorpora la figura del coordinador del curso o grado 3, quien realiza una visita evaluatoria, donde trabaja algunos aspectos considerados relevantes para sumar al proceso que viene realizando el docente a cargo del grupo, es otra visión, otro aporte al proceso. Coincidiendo esto con lo planteado por Coll (1995, en Vázquez, Cavallo, y otros, 2010, pág. 2) "...este tipo de evaluación permite dar cuenta de los progresos, dificultades y bloqueos que obturan el aprendizaje al tiempo que permiten reencauzar los procesos de enseñar...". El docente aquí puede ir día a día evaluando y pesquisando contenidos teóricos, destrezas y habilidades prácticas, al mismo tiempo que va realizando una retroalimentación.

"...en la instancia práctica trabajamos con el estudiante, que la evaluación es continua y es realizada por el docente que está a cargo de la clínica, que es un docente grado 2, y después, los docentes grado 3 lo que hacemos es hacer instancias puntuales de evaluación, donde pasamos visita (...) siempre dejamos en claro que bueno, que esa visita es una instancia más del proceso de evaluación, pero que la evaluación de ese estudiante se realiza por el docente que está a cargo de la clínica y se realiza de manera continua...". (E1)

"...yo creo que hacemos una evaluación continua del estudiante (...) tiene otras características el encuentro entre el docente y el estudiante, tiene una evaluación formativa, sin duda, porque nosotros hacemos muchas devoluciones de lo que vamos trabajando con ellos, con el objetivo de que el estudiante vea sus debilidades, sus

puntos fuertes y siga trabajando en ese sentido. Les hacemos un seguimiento cuerpo a cuerpo a todos los estudiantes...”. (E3)

Se relaciona también con lo planteado por Camilloni (2010, Vázquez, Cavallo, y otros, 2010, pág. 2), “la evaluación formativa se posiciona como la operación que permite recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo (...)”. Observándose una construcción en el tiempo, generado en el estudiante la posibilidad de mejorar o buscar soluciones a las dificultades encontradas. Esto también se expresa en otro relato, donde se destaca, además, la importancia de transmitir a los estudiantes los aspectos positivos que presentan, generando confianza y motivación.

“...yo creo que siempre hay que intentar, siempre decirle las cosas, los avances positivos que va teniendo el estudiante (...) no pegarle un mazazo y decirle no, porque hiciste esto mal, esto mal. No, siempre me parece que es importante destacar los avances positivos y aquellos aspectos en los que él tiene que reforzar su conocimiento...”. (E4)

“...tiene que ser una evaluación continua, como dijimos hoy, no le puedo llegar al final del curso y que el estudiante no sepa nada, ni cómo ha cursado su curso ni cómo, que los encuentre con una nota final. El estudiante tiene derecho a ir corrigiendo su trayectoria educativa a medida que va cursando (...) es fundamental, y cada cierto tiempo, estar evaluándolo, pero no una evaluación tenés tal nota, no, decirle en qué estás mal y en qué estás bien, las dos cosas. Para estimularlo y para que crezca en lo que no está desarrollando...”. (E6)

Si se presenta alguna dificultad en el proceso del estudiante, el docente lo identifica, lo evalúa y se realiza una intervención oportuna, no esperando el momento cronológico del corte evaluatorio.

“...nosotros hacemos a la mitad de la experiencia práctica, hacemos corte evaluatorio siempre y le damos como una devolución a cada estudiante, sin embargo, ya con anterioridad, si el docente, por ejemplo, nota estudiante desmotivado, estudiante que no cumple los objetivos, que llega tarde, ya desde antes se hace como una intervención, no se espera al corte evaluatorio...”. (E3)

Además, es importante utilizar evaluaciones formativas como alternativa para aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad específica o en relación al tiempo de estudio, entre otras variables. Generando la posibilidad de realizar un encuentro evaluativo, que le permite ir a lo ya trabajado, a la idea anterior, relevante y construir un producto desde ese lugar.

“...siempre sea formativa para ellos (...) aquel que tiene una determinada dificultad (...) yo digo bueno, para mañana, prepara tal cosa. Entonces, es una calificación, así sea una infografía, o un esquema, pero por lo menos, me parece que lo hago ir de vuelta a ese fundamento teórico, para ver si lo puede traer. Aunque después tenga que corregir 100 cosas que no tenía planeadas...”. (E8)

Los cortes evaluativos se consideran una estrategia de evaluación durante el proceso de las experiencias prácticas. Se realizan el último día de la semana, a la mitad de la experiencia (semana 3, de 6 semanas planificadas) y al finalizar la experiencia clínica. Donde se trabajan los logros y alcances, según los objetivos propuestos, así como también, se da lugar a que el estudiante realice un proceso de autopercepción y autoevaluación. Además, se promueve la evaluación de los estudiantes al docente, como potenciador de mejoras de los estilos docentes.

“...a lo largo de toda la práctica vamos haciendo los días jueves, que es el último día de la semana, un pequeño corte evaluativo, ahí le preguntamos al estudiante, qué le pareció esa primera semana de práctica o esa semana de práctica, cómo se sintió, que ellos puedan autoevaluar el proceso; que también nos evalúen a nosotros como docentes. Y al final de la práctica, se le pide al estudiante que autoevalúe su proceso (...). tanto desde lo teórico como desde cuestiones más bien prácticas. Y también se hace una evaluación por pares ...”. (E1)

“...en lo que es el internado que nosotros tenemos, es una evaluación a la mitad del internado aproximadamente, con el servicio asistencial donde interviene la licenciada supervisora o la asistencial, con nosotros y la estudiante, siempre le preguntamos al estudiante cómo se ve, qué le parece que tiene que cambiar o mejorar o qué le parece que va bien...”. (E12)

Surge en los relatos la idea que estas evaluaciones de “corte” pueden ser individuales o grupales, dando lugar a que sean los estudiantes quienes definan este criterio. Pero se hace énfasis en la necesidad de trabajar desde este lugar, de forma que el estudiante tenga la posibilidad de ir “mejorando”, para cumplir con los objetivos propuestos.

“...normalmente los jueves hacemos un cierre, todos los jueves, grupal, o un balance en el que yo no directamente, pero sí les voy diciendo por dónde ir, (...) en la semana, qué cosas pueden ir mejorando, en general. Normalmente, en la semana 3 me tomo, sí, un tiempo para la formalidad (...) porque le da al estudiante el tiempo de modificar y de seguir creciendo en elementos que de pronto, no tengan tanta fortaleza. Les doy un corte evaluatorio, estudiante por estudiante, de forma individual, que ellos deciden si quieren hacerlo en particular, en privado con la docente o prefieren hacerlo con el grupo. Hay grupos que te dicen que prefieren que les des la evaluación individual ante todo el grupo, porque así, los mismos compañeros pueden empoderarse y ayudar al otro a mejorar lo que tenga que mejorar...”. (E2)

El espacio de relación asistencial es considerado también como una instancia que posibilita evaluar los procesos de los estudiantes, independientemente del curso en el que se genere. Permitiendo, además, realizar evaluaciones y retroalimentaciones individuales, así como también grupales.

“...en relación asistencial es una evaluación que es desde un punto de vista cualitativo, porque pasa que los ves individualmente a los estudiantes (...) y también al grupo, porque es como dual la evaluación, es individual y a su vez, es grupal (...) y hemos tenido posibilidad de hacer devoluciones y de hablar con los docentes de práctica, o que los docentes de práctica nos digan mirá, no puedo lograr que este muchacho entienda, o esta chiquilina o este estudiante, se integre al proceso como todos los demás, y ahí podemos intervenir, y hemos podido sumar...”. (E5)

La evaluación por pares es otro instrumento que utilizan los docentes como denominador común, según los relatos. La evaluación por pares no es una tarea fácil para los estudiantes, pero es considerada una instancia formativa en sí misma, permitiendo, no sólo revisar la práctica de mi compañero, sino, además, comparar o revisar la propia práctica. También, como acercamiento y práctica de una de las tareas que va de desarrollar este futuro licenciado en enfermería líder de un grupo humano, ya que se presenta como actividad

independiente de enfermería la evaluación del equipo de enfermería que este a su cargo. Habilitando, por lo tanto, este espacio de evaluación, un ensayo de una de las tareas que va desarrollar en su futuro profesional.

“...nosotros hacemos las dos cosas, autoevaluaciones y evaluaciones por pares (...) me parece que les cuesta, pero me parece que les suma (...) la evaluación por pares me parece que les cuesta porque es como darle un juicio a su compañero, un juicio o una evaluación a su compañero. Me parece que eso les cuesta bastante y tienden a ser como muy gentiles con esa evaluación por pares, pero me parece que es un ejercicio que luego, en la función y en el rol del licenciado, la estamos haciendo todo el tiempo. Entonces, me parece que es importante (...) a veces son mucho más críticos en su autoevaluación que en la evaluación del compañero...”. (E4)

“...que lo evalúe otro compañero desde sus pares, me parece que suma, desde sus compañeros, que lo ven con otra mirada (...) que lo pueda decir un compañero, me parece súper valioso...”. (E6)

También aparece la idea de que además de realizar evaluación continua y formativa, se realiza una evaluación sumativa. Destacando que la evaluación sumativa es el valor que se debe emitir como juicio final de un curso, en el sistema de educación superior. Pero esto no garantiza una retroalimentación cualitativa al futuro profesional, por esta razón, se debe trabajar desde la evaluación continua durante el desarrollo de los cursos o programas, y formativa ya que es favorecedora de los aprendizajes significativos.

“...trabajo principalmente con la evaluación continua, y la evaluación entre pares me parece sumamente importante (...) la evaluación continua te incluye, aparte de cada instancia, lo actitudinal, la evaluación formativa es como que apunta más a lo que el estudiante construye, hace...”. (E2)

Aplicar o implementar la evaluación sumativa, continua y formativa permite ir incorporando en los estudiantes las funciones o actividades que va a desarrollar en su futuro como profesional.

“...evaluación sumativa, la formativa, la continua, creo que hay que mezclarlas. Y la autoevaluación (...) también la evaluación entre pares. Porque como nosotros también

después vamos a ser evaluadores y educadores, entonces, digo, primero tiene que ser continua porque justamente, de eso se trata, digo, que el estudiante vea cómo evoluciona en el proceso, que se sumen los saberes porque si no, de lo contrario, no se logran las competencias (...) también tengo que ser muy objetiva cuando tengo que evaluar a quienes trabajan conmigo y para eso, el estudiante también tiene que saber que evaluar no es nada malo. Yo le tengo que poder decir al otro ser humano lo que opino desde un lugar de respeto y con criterio y en su momento...”. (E7)

La estrategia de simulación permite realizar una evaluación sumativa, continua y formativa. Incorporando, además, el término de feed back como generador de una retroalimentación hacia el estudiante. Esto coincide con lo planteado por Anijovich (2017), quien afirma que el feedback tiene un valor formativo, siendo parte del proceso de retroalimentación que se pretende lograr con los estudiantes. Desde el escenario de simulación, se puede ver al estudiante, antes, durante y después de realizar la simulación de determinada técnica, posibilitando al docente realizar una retroalimentación de cada etapa. Ayudando a los estudiantes, por lo tanto, a reconocer el nivel que se encuentran en relación al aprendizaje y al que debería llegar.

“...la simulación te permite un poco de todas. Y vos, tiene que ser desde las guías que vos trazás al estudiante para cada taller (...) cada departamento tiene que tener claros los objetivos que el estudiante viene a ese taller, aquellas habilidades que va a desarrollar y la forma en que se lo va a evaluar. Entonces, ahí vos tenés una evaluación digamos que es formativa, en ese proceso de feedback que el docente va a ir acompañando in situ, ahí adentro...”. (E13)

Se destaca, en los relatos, la importancia que tiene para la disciplina enfermería establecer evaluaciones con un enfoque cualitativo, ya que estamos desde la disciplina trabajando y construyendo desde un enfoque de cuidado. Donde se puedan trabajar los aspectos actitudinales, y todo lo relacionado con lo bio – psico – social que hace a un profesional de las ciencias de la salud.

“... me parece que lo mejor es una evaluación cualitativa y no cuantitativa, porque, en definitiva, después termina siendo un número y creo que no es la idea. Y menos cuando nuestra profesión es cuidar. Entonces, yo creo que más allá de obviamente, de todo lo que tienen que tener de sustento teórico y toda la formación científica y

demás, son también personas y tienen que ser buena persona y buena profesional y buena compañera y eso se debe tener que evaluar y eso no se le pone un número. En realidad, nuestra evaluación, pónela, por ejemplo, del internado, es cualitativa, o sea, tenemos un objetivo, dentro del objetivo, enmarcamos tanto, dentro del número que le ponemos hay un desarrollo de lo que es, lo que significa el número ...” (E12)

Los docentes mencionan la relevancia de realizar un proceso constante de revisión y análisis de las estrategias de evaluación seleccionadas para los cursos. Coincidiendo con lo planteado por Vázquez, Cavallo, y otros (2010), quienes afirman la necesidad de repensar el uso de las evaluaciones sumativas, destacando la necesidad de implementar evaluaciones formativas, que le generen una retroalimentación que favorezca el aprendizaje.

“...la modalidad la cambié el año pasado, ahora te voy a decir cuál fue. En realidad, fue parcial, pero mirá lo que pasó el año pasado, que fue una experiencia re linda; yo veía que los parciales eran de 180 estudiantes y como que a mí no me dejaba nada, era notas frías, entonces, el año pasado les propuse, con esa generación, eran 160 estudiantes también, que conformaran los grupos donde ellos trabajan la clínica de Crítico y elaboraran un recurso didáctico, que trataran de trasladar los temas de Administración al área crítica, en donde ellos trabajan. Entonces, podían hacer un poster, podían hacer un video, podían hacer un álbum fotográfico. Y también, no sabés la respuesta, fue tan buena...”. (E11)

Teniendo en cuenta lo que se pretende lograr y las características de los estudiantes, sería oportuno llevar el tema de la evaluación a un diálogo y reflexión entre los docentes, de formar de colectivizar y realizar mejoras constantes.

“...tratamos de que la evaluación final con los docentes también se dé, es decir bueno, pensar qué les pareció y tomar todas las estrategias de enseñanza, los contenidos dados...”. (E9)

Seleccionar la estrategia de evaluación oportuna para cada curso o programa, es una tarea compleja, y está determinada por múltiples factores. Se considera relevante, tener siempre presente la posibilidad de realizar los ajustes necesarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de alcanzar los logros

establecidos al inicio. El feedback, realizado por los docentes en estos espacios, tiene un valor sustancial, ya que le aporta al estudiante una visión integral de sus aciertos y errores, de los aspectos positivos y negativos, los habilita a la toma de conciencia de su ser en construcción. Como planeta Lazarski (2007, en Lucarelli, Finkelstein y otros, 2009) los espacios de formación profesional, suponen la adquisición de competencias, en las que se ligan las destrezas, los conocimientos y la actitud.

7.3 CONTEXTO DE PANDEMIA

7.3.1 Migración a la virtualidad implicó para ti...

Frente a lo incierto del futuro dependiente de las variables sanitarias, la hipótesis de trabajo está en la forma de ubicarnos en el presente, en el que se mezcla la historicidad y el futuro “imperfecto”, con todos los vínculos que este significativo sobrelleva. (Zelmanovich, 2020) La autora hace referencia a tres instancias temporales que componen la temporalidad subjetiva: “el *instante de ver* aquello que emerge en las escenas virtualizadas; el *tiempo de comprender* con la clave teórica del deseo de saber y de conocer; y el *momento de concluir*, del cual nos anoticiaremos una vez acontecido” (pág. 326). El posicionarse desde el lugar de esta hipótesis permite resignificar lo que se hacía e ir construyendo nuevas narrativas. Desde los relatos docentes surgen una diversidad de sentimientos e ideas que generó esta situación sanitaria, interfiriendo en las planificaciones educativas, generando mayores cargas de trabajo, para poder dar respuesta y sostener el proceso académico formativo de los estudiantes.

“... ¿Puedo hacer catarsis? (...) bueno, en realidad, siendo muy sincera, fue, es y ha sido bastante, muy caótico. O sea, muchas demandas de trabajo, nosotros nos fuimos un viernes 13 de marzo con una planificación, con todo pronto para el lunes y el fin de semana, el viernes a la tarde, se descubrieron los primeros casos y el fin de semana suspendieron las clases y el lunes ya estábamos trabajando desde la coordinación para montar de forma casi a la velocidad de la luz todo lo que se iba a trabajar de forma presencial o en los campos prácticos y demás, migrar absolutamente todo a la virtualidad...”. (E1)

“...lo que veo que tuvimos que meternos de lleno en toda una modalidad virtual de golpe a la piscina y sin que nos avisaran y sin los flotadores ni el ponchito, nada. Al agua, al agua fría...”. (E5)

Zelmanovich (2020) agrega que “el detenimiento abrupto y sorpresivo que aceleró el empuje a no perder y a continuar se puso en órbita alrededor de las tareas escolares: cuáles, cuántas y cómo acompañarlas entre lo familiar y lo escolar” (pág. 327). Esta autora alude a este escenario como utópico, haciendo referencia al poeta uruguayo Eduardo Galeano:

“...cuando se le preguntaba para qué sirve la utopía que está en el horizonte, pero que se aleja cada vez que damos unos pasos para acercarnos hacia ella, a lo que él respondía que servía para caminar. Del mismo modo, el deseo pone a caminar el interés por algo en la medida que pueda bordear alguna falta ...” (pág. 328).

El caminar utópico y hacer docente se vio conducido por esta falta, por esa incertidumbre que trajo la situación sanitaria. Significando una dedicación, esfuerzo, estrés y grandes desafíos para cada docente. Interpelando lo realizado anteriormente, generando nuevos aprendizajes para todo el ámbito educativo.

“...el contexto sanitario nos interpeló muchísimo, nos cuestionó y yo siempre digo que nos empujó, nos empujó a usar las tecnologías. Y no tuvimos más remedio (...) ahora todo el mundo cedió, porque la Universidad de la República tomó una decisión de que la educación no se paraba, y la educación no se paró...”. (E14)

“...todos en situaciones diferentes, hemos dado y hecho el máximo esfuerzo por hacer cosas que jamás nos hubiéramos imaginado. Entonces, ha significado dedicación, esfuerzo, estrés, y aprendizajes...”. (E7)

“...como grandes desafíos, fue, es un desafío, en realidad (...) buscar las distintas estrategias, el pienso con el otro, decir bueno, ¿cómo podemos hacer? Eso me parece que fue fundamental. Pero el tema es que teníamos compañeros que no tenían, o sea, que pasaron de la presencialidad cien por ciento a lo otro, que nunca lo habían usado (...) un doble trabajo porque había que acompañar a estos docentes...”. (E9)

El migrar al escenario virtual no sólo implicaba un cambio en las estrategias de enseñanza que se pondrían en marcha para dar continuidad a los cursos, sino en pensar los aspectos más específicos, como el plan de estudio al cual estaría dirigida la propuesta, cantidad de estudiantes, disponibilidad y acceso a internet, contenidos a ser trabajados, materiales y guías que se utilizarían.

“...tuve que pensar, primero, porque plan, o sea, yo el día 13 de marzo, cuando se decreta el plan de contingencia nacional, el 18 empezaba Microbiología plan 2016 con 988 inscriptos, primer ciclo. Un curso que tenía modalidad presencial y semi presencial, se transformó en todo a distancia (...) y bueno, en tres días lo giramos en 180 grados.

Por supuesto, tuvimos que replanificar, etc., pero el estrés que significó fue máximo...”.
(E7)

“...tuvimos que toparnos de golpe con el tema de pasar todo a plataforma, que nosotros teníamos teóricos y los dábamos presenciales, por más que después era un repositorio en la plataforma, un repositorio de clases, ahora no, tuvimos que, y trabajamos mucho con arreglar las guías de estudio, que nos pareció fundamental también (...) un doble trabajo, exactamente. Hay muchas guías de estudio que no estaban elaboradas, salir corriendo a hacer guía de estudio para los estudiantes. Que antes era hacerlo presencial...”. (E6)

Algunos docentes destacan como potenciador el uso de la plataforma Moodle, ya que considera que para su manejo exitoso requirió formación extra, generando nuevos conocimientos. En cambio, otros docentes plantean que esta situación generó otros tiempos de organización, en comparación con las actividades que realizaba el docente previo a la pandemia, donde estaba más involucrado directamente con la enseñanza. Habilitando, desde este lugar, un espacio ahora de autoformación y de autovaloración. Generando también un análisis crítico de los espacios presenciales, de vínculo e intercambio con los estudiantes.

“...en principio, tres cosas: que insume más conocimientos, porque el trabajo en plataforma me hizo aprender más de la plataforma, de los métodos, las técnicas, las formas de comunicación, en principio eso. Por otro lado, la pandemia me generó un espacio para la autoformación que no lo tenía en el ejercicio de la actividad diaria, porque como que los docentes nos enganchamos mucho y nos involucramos mucho en el enseñar, enseñar, enseñar, transmitir, transmitir y no nos generamos el tiempo para la autoformación. Y por otro lado, (...) que destaco de la pandemia es, a ver, la revalorización de ese espacio del contacto persona a persona con el estudiante...”.
(E2)

“...primero, aprendí un lenguaje nuevo, que se llama enseñanza virtual, no sé, digo, es decir, para mí fue otro idioma, fue como aprender otro idioma. Porque es un lenguaje, el lenguaje informático, tanto de la enseñanza como de la planificación de la enseñanza, como de la ejecución de la enseñanza, como de la evaluación a través de los medios digitales (...) cambió mi vida y cambió hasta el pensamiento lógico...”. (E7)

En cambio, la idea de trabajar las 24 horas del día o estar permanentemente dando respuestas desde los espacios virtuales es sentida como una carga para algunos docentes, donde, además, en muchas ocasiones interfiere con las actividades y dinámicas familiares, donde quizás en muchas ocasiones el docente no lo logra manejar estas situaciones

“...desde que te levantás, hasta que te vas a acostar, estás conectado al celular, los estudiantes se olvidan que vos tenés una vida, tus compañeros se olvidan que vos tenés una vida, y estás todo el tiempo dando respuesta, ya sea a cuestiones de plataforma, a cuestiones organizativas de la facultad, porque a su vez, también a partir de todo esto, para todo había que elaborar un informe ...”. (E1)

“...a mí, personalmente, me descompaginó la vida, estoy trabajando muchas más horas de las que tengo acordadas de trabajo (...) trabajar hasta las tres de la mañana, o sea, arrancar a las ocho. Y la redistribución, que eso provocó lo que tiene que ver con las necesidades familiares. Porque tú sabes, yo tengo tres hijos, ellos tampoco iban a la escuela, entonces, yo sentí como que me robaran cinco o seis horas del día, esa fue la primera sensación. Porque claro, yo había un tiempo que superponía con el horario de ellos de la escuela y ahora es tiempo aparte...”. (E3)

Esto también lo expresa Zelmanovich (2020), quien expresa la necesidad imperiosa de hacer un corte, una separación entre lo laboral y familiar, sintiendo la necesidad de colocar “reglas de funcionamiento” en la vida cotidiana de los sujetos.

“(...) se acopló entre lo familiar y lo escolar que nos puso de frente ante la necesidad de otro corte: el de la separación entre ambos espacios (...). Es interesante activar la lupa para ubicar en estos cruces cómo se juega el deseo de saber entre lo familiar y lo escolar (...) hubo que construir institución en estos términos de separación, produciendo bordes incluso a la hora de trabajar con el WhatsApp como herramienta (...) hubo necesidad de crear reglas de funcionamiento porque las presencias, llamativamente implicadas en lo subjetivo, se desplegaron en conversaciones que se tornaron más fluidas a propósito de los temas de trabajo. Se hizo visible la necesidad de una escucha y de una voz particularizadas (...)” (pág. 331 – 332).

Zelmanovich (2020) afirma que la pantalla/escuela generó para algunos un incremento en el nivel de exposición ante la mirada del otro. En cambio, en muchas ocasiones la pantalla/escuela sirvió como separación necesaria, como borde que les permitió habilitar una distancia respecto del “Otro”.

La demanda y carga de trabajo generada en relación a las horas del día fue producto del impacto inmediato generado por la situación sanitaria, de migración a la virtualidad de forma brusca e inminente. Situación no vivenciada anteriormente por el sistema educativo. Como plantea Bárcena (2020), esta situación género en los docentes, estar presente en cuerpo y miradas siempre.

“(…) la presencia no es ausencia, eso parece quizá demasiado obvio, pero sobre todo no es omnipresencia, esa presencia hipertrofiada que, al parecer, nos permite las tecnologías de la comunicación, las cuales nunca duermen, nunca descansa y no permite la espera, la demora, la pasividad ni la lentitud. Todo parece confabularse hoy, especialmente en entornos educativos, contra la experiencia de la presencia, la de los cuerpos y las miradas, que son imprescindible en el encuentro pedagógico (…)” (pág. 104 – 105).

A su vez surge la idea de “sobrecarga”, argumentando que esto es producido porque no todos los docentes tienen manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Produciendo, además, cambios en las decisiones organizativas de los departamentos, donde las prioridades y metas propuestas a comienzo de año se debieron cambiar, para dar respuesta a la demanda de trabajo en los espacios virtuales. Dejando a un lado, en algunas ocasiones, otras funciones del docente universitario, como lo es la investigación y poner el foco en la enseñanza exclusivamente.

“...como no todos tienen manejo de la plataforma, esto generó que los que tenemos manejo de la plataforma nos viéramos sobrecargados de trabajo para poder sacar adelante los cursos de la mejor manera posible...”. (E1)

“...habíamos tomado la decisión de que teníamos que fortalecernos más en lo que tenía que ver con la investigación, entonces, este año yo iba a estar destinada para trabajar en investigación (...) habíamos iniciado una investigación con un equipo, cuando surge esta situación de la pandemia, desde la dirección del departamento me piden que pase a apoyar de forma más fuerte lo que tiene que ver con el trabajo con los estudiantes...”. (E3)

“...hubo que hacer toda una reestructura con los docentes porque bueno, por esto de la virtualidad representaba que tuviéramos que reestructurarnos, pasé a Crítico, que estaba con la especialidad, la especialidad se atrasó, ya empezó de nuevo, pero se atrasó. Entonces, bueno, me uní al curso de Crítico como docente práctica virtual...”. (E4)

Desde un lugar empático, se plantea que la migración a la virtualidad, en sus inicios, implicó que el docente tenga que sostener a los estudiantes, transmitiendo tranquilidad y seguridad, fortaleciendo el vínculo. Generando estrategias para evitar la desvinculación.

“...lo primero que pensamos fue de que era una situación que a nivel general generaba mucha ansiedad y preocupación, sentimientos de inseguridad, de no saber lo que va a pasar, que lo primero que teníamos que hacer era sostener a los estudiantes desde lo emocional y no perderlos y seguir con el vínculo. Y de hecho, el primer día, el martes 18, si no estoy errada, que fue el primer encuentro que tuvimos, en realidad, fue un encuentro a ver cómo estaban, qué estaban haciendo, a sostenerlos, a contarles lo que supiéramos de lo que hubiera pasado en el fin de semana, en realidad, fue de contención, fue un encuentro para sostener a los estudiantes y afianzar el vínculo con ellos, porque nosotros nos habíamos visto cuatro días en lo presencial...”. (E3)

Este “sostener a los estudiantes”, también expresado por Bárcena (2020)

“(...) hacerse presente es estar visible en el aquí y en el ahora. Es aceptar la limitación y la fugacidad de las cosas, de todo lo humano. Es producir, un acto poético, nuestra propia visibilidad del mundo (...). Esa presencia es inquietante, pues es exigente. Es exigente estar presente en el presente de lo que se hace, hallarse uno entero en lo que se entiende o no comprende, ante cada dificultad, en la fatiga y en la tentación de la escapatoria. El maestro lo sabe, y por eso está ahí, para impedir esa fuga. Convoca nuestra atención y promueve disciplina, que no siempre estamos dispuestos a concederle, ni a concedernos (...)” (pág. 106 – 107).

Si bien es exigente estar presente en el contexto inmediato, era necesario y fundamental para evitar la desconexión de los estudiantes, y explicando que, a pesar de la situación, se estaba trabajando en buscar la mejor forma, la mejor manera, seleccionando las estrategias que se consideraban como “ideales” y oportunas, según las herramientas de cada docente. Este cambio también generó trasladar el trabajo a los domicilios particulares, las oficinas o parte de la infraestructura propias de una institución educativa. Generando en el docente una adaptación de su propia realidad (mobiliario, conexión a internet, etc.), para desarrollar la tarea docente de forma satisfactoria.

“...desde una silla en mi casa para poder trabajar cómoda, porque tampoco tenía en casa un lugar para trabajar, que uno pudiera estar muchas horas sentada en esa silla y sin quedar todo contracturado, hasta las estrategias...”. (E4)

Esta situación no sólo generó cambios en los domicilios particulares de los docentes, sino que, además, forjó un esfuerzo físico mayor, teniendo que generar cambios en las formas de comunicación. Generando diferentes estrategias para lograr los objetivos propuestos. Habilitando, además, según relato docente, la posibilidad de salir de la zona de confort.

“...me genera muchísimo esfuerzo físico, por ejemplo, hablarle a la computadora, o sea, es que todavía no me adapto, termino sin voz en la computadora, porque siento que tengo que hablar más fuerte y ser más expresiva para transmitir más. Pero bueno, lo voy perfeccionando...”. (E4)

“...creo que, no sé si más trabajo o menos trabajo, creo que trabajar en forma diferente, trabajar en forma distinta. Entonces, ya creo que eso, salir de la zona de confort está bueno...”. (E5)

Aparece la idea de revalorizar los espacios prácticos, que se vieron interferidos en su totalidad. Generando en el docente la necesidad de buscar nuevas herramientas para poder, desde el escenario virtual, conducir o potenciar una articulación con la experiencia clínica que estaba siendo suspendida. Fundando, además, un sentimiento de incertidumbre, no encontrando respuestas para un futuro mediano, ya que no dependía de los esfuerzos o decisiones de los docentes.

“...y mucho, porque uno ya venía acostumbrado a trabajar en esto de lo semi presencial (...) por la plataforma. Pero siempre igual había encuentros como con los estudiantes. Y claro, y ahora es todo vía Zoom y vía una pantalla y además, se complejizó la situación de las prácticas, de las experiencias prácticas (...) en lo emocional es como el estar como pensando continuamente, porque ta, eso cansa un poco porque hay otras cosas que no dependen de nosotros como docentes y entonces, limitan...”. (E10)

Esta situación sanitaria, entonces, afectó la experiencia práctica clínica, de la práctica enfermera, implicando cambios en la estrategia de enseñanza puesta en marcha por docentes. Teniendo que cambiar la modalidad de abordaje al usuario, para poder continuar con el proceso formativo.

“...el internado en los lugares donde yo estoy el seguimiento a los estudiantes siguió, y entonces, nunca frené con eso. Lo que sí me costó, nos costó a las estudiantes y a mí, fue que, en realidad, las estudiantes que estaban en Enfermería de primer nivel, ellas no tenían, o sea, las policlínicas estaban cerradas (...) las consultas de Enfermería las hacían telefónicas las primeras semanas, fue como un trabajo, claro, no conocían la policlínica, tampoco podían ver al paciente, entonces, fue, sí, sí, mucho...”. (E12)

Implicó en los docentes un desafío, estar presente, de diferentes formas. Zelmanovich (2019) plantea que lo que nos acerca en las prácticas educativas no es la presencia física, sino una producción que involucra al sujeto y a su subjetividad. Por lo que se pregunta “¿de qué se trata la presencia en la virtualidad y más aún de que se trata la presencia de un cuerpo?”. Afirma que los efectos de la presencia en la virtualidad son efectos de transferencia. Que “se conecten” o no, no es indicador suficiente para traducir lo que está en juego en la transferencia. Plantea que hay tres aspectos que se juegan en esa transferencia: el reconocimiento (de parte de quien asume la tutoría, que del otro hay un sujeto que podría aceptar la invitación al trabajo, que tiene un saber y una potencialidad), el deseo (a partir de lo que no hay, preguntas de las que se parte) y el cuerpo (intercambio). En relación con la práctica enfermera, el reconocimiento está dado por el docente con el rol de tutor que guía y acompaña, como por ejemplo durante la consulta de enfermería telefónica (E12); el deseo en poder conocer y profundizar en esa herramienta desconocida como es la consulta de enfermería virtual donde el énfasis está en el intercambio de la palabra; y el cuerpo que se pone en juego en ese intercambio entre el docente – estudiante y usuario.

Además, Zelmanovich (2019), toma como referente a Molina, quien argumenta, respondiendo a dos interrogantes: ¿dónde hacemos presencia? y ¿de qué se trata la presencia?

“(...) dos elementos del lenguaje que hacen a la presencia: el signo y el significante. El hacer signo de presencia implica representar algo para alguien. En cambio, la presencia significativa se vincula con el proceso de escritura, en el que el sujeto va representándose, va ubicándose a partir del devenir de los significantes”. (pág. 49)

Zelmanovich (2019) afirma que esta distinción entre signo de presencia y presencia significativa tiene dos consecuencias interesantes:

“(…) hacer signo de presencia tiene un tipo de relación con el tiempo que requiere cierta inmediatez. Dar una señal que indique que “aquí estoy” y advierte que represento algo para alguien del otro lado de la pantalla. La presencia significativa, en cambio, que se relaciona con la función lectora, tiene que ver con la diferencia, con los deslizamientos de sentido que van produciéndose en las devoluciones, en los comentarios sobre su escrito. Se trata de otra temporalidad en la que puede haber lugar para la espera. La presencia se desliza entonces a la persona o al objeto de interés común”. (pág. 49 - 50)

En este caso, la presencia significativa puede estar generada entre el docente – estudiante y entre el estudiante – usuario, en esa consulta de enfermería mediada por la tecnología cobra sentido esa presencia en todas sus dimensiones.

7.3.2 Formación en este nuevo contexto

Surgen diferentes situaciones y necesidades docentes, en relación al manejo específico de las plataformas educativas y todo lo inherente a los espacios virtuales de enseñanza de la nueva normalidad, dispuesta por el contexto de pandemia. Algunos docentes mencionan la realización de cursos propuestos por la Udelar, para la incorporación de nuevas estrategias y el reforzamiento de otras.

“...sí, he realizado los diferentes cursos que ha propuesto la facultad y la Universidad ha sacado diferentes propuestas, una fue enseñar en condiciones de emergencia, que bueno, fue justamente debido a toda esta cuestión de la pandemia que ese ya empezó y ya lo finalicé (...) aportó herramientas, algunas cosas ya las veníamos trabajando en el curso como todo lo que es el trabajo en foros y demás, pero sí, hay otras herramientas que no eran de las más utilizadas, que sí, que obvio que aportó...”. (E1)

“...hice algunos de los cursos que hubieron ahora, ese enseñar en línea (...) Y después también algunos docentes, llevan mejor el tema del uso de la plataforma, por ejemplo, o el uso de otras herramientas así, más informáticas y bueno, hemos como compartido entre todos, bueno, tratar de motivar...”. (E10)

En cambio, algunos docentes, no expresan una formación específica, pero sí se manifiesta un interés de formación, que no se logró debido a situaciones de índole personal, que implicaron una priorización de las actividades a realizar.

“...la realidad es que querría formarme más, o sea, tener más herramientas de tipo formal. El tema es que justo este año yo estuve como con un montón de actividades, sobre todo, la maestría me ha, digamos, me ha implicado un montón de esfuerzo, de tiempo, y no sé si hubiera podido mecharla la formación...”. (E5)

Pero en algunos docentes, ya existía un manejo previo de las herramientas tecnológicas, como producto de cursos de formación, nacionales e internacionales. Y en incorporaciones generadas en su tarea y trayectoria como estudiantes, generando nuevamente el revisar sus propias vivencias y recorridos de este momento.

“...yo ya lo manejaba, lo manejé como estudiante en varios otros cursos, porque hago muchos cursos por plataforma, nacionales e internacionales, de varias, entonces, el tema del trabajo por plataformas yo ya lo manejaba...”. (E2)

“...no hice un curso, pero tuve que trabajar mucho, desde aprender a usar el Zoom con todas sus posibilidades y herramientas que tiene hasta aprender a usar de mejor forma el (...), o sea, todas las estrategias que estamos usando, capaz no las usaba con tanta frecuencia en la práctica, o sea, en la presencialidad, pero sí, hemos tenido que hacer mucho...”. (E4)

Además, plantean la idea de orientación y guía, por parte de otros docentes, quienes aportaron herramientas en este contexto, dejando la idea de moldeado y andamiaje entre el propio colectivo docente.

“...yo en realidad, siempre fui bastante extrovertido con el tema de la computadora y nunca hice un curso de TIC acá en la facultad, pero sabía trabajar perfectamente con el EVA, muchos docentes me enseñaron y ya tenía buena práctica. En realidad, no me hizo mucho cambio porque tenía buen manejo de plataformas...”. (E6)

En cambio, otros manifiestan que fueron incorporando las herramientas durante el proceso.

“...fui como aprendiendo en la marcha, no me formé en nada, fui aprendiendo en la marcha...”. (E8)

Desde la voz, de un relato docente, se expresa claramente la función de la plataforma Moodle, conceptualizando a esta como un “medio para”, es una herramienta para desarrollar y trabajar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pero no como una estrategia de enseñanza en sí misma.

“...el Entorno Virtual de Aprendizaje no es una estrategia de enseñanza; el Entorno Virtual de Aprendizaje es un medio para poder desarrollar nuestras prácticas de una manera diferente, donde ya tiene más de 10 años de institucionalizada en la Universidad de la República (...) la plataforma nos sirve como un medio para...”. (E14)

Asimismo, desde los relatos surge, la importancia que tiene formarse oportunamente para obtener mejores resultados, formación disciplinar, formación didáctica y formación tecnológica, que se hizo más visible, necesaria y tangible con la situación de pandemia.

“...yo siempre digo que podemos tener la mejor plataforma, yo te puedo poner una pantalla digital en un salón, pero si el docente va a hacer la misma práctica que con un pizarrón y la tiza (...) El que tiene que hacer el cambio es el docente (...) ya es parte de nuestras vidas, como EVA es parte del estudiante universitario (...) el docente tiene que tener formación en su área disciplinar específica del contenido que va a brindar, tiene que tener formación en Didáctica, porque podés ser el mejor docente profesional en la disciplina, pero no saber transmitirlo, entonces, tenés que saber cómo aprender para saber vos cómo vas a enseñar. Y tenés que saber de tecnología, porque hoy, y eso lo triangulás (...) podés usar EVA y tener la mejor propuesta o tener la peor propuesta...”. (E14)

En relación con lo anteriormente mencionados, ya en el año 2017, Carranza, planteaba que uno de los desafíos más importantes que la educación superior estaba enfrentando residía en el ámbito de la formación digital, poniendo mayor énfasis en las acciones formativas que combinen la formación tradicional con la no presencial o en línea, lo que también es conocido como “blended learning” o modalidad mixta. Generando esto para quienes se

desarrollan en el contexto educativo la impostergable necesidad de actualizarse y por lo tanto aprovechar los beneficios que, para los procesos de enseñanza y aprendizaje, implican el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Destacando además la importancia que tiene estudiar esta temática, de forma que se conduzca a relacionar las modalidades educativas, las estrategias de enseñanza, la mediación tecnológica y el aprendizaje significativo.

7.3.3 Estrategias que se pusieron en marcha

Amaro de Chacin (2011) afirma que en los escenarios virtuales la enseñanza y el aprendizaje están mediados por la tecnología, donde la relación entre el docente, el estudiante, el contenido disciplinar están influenciados por estas. La autora afirma que, independientemente de dónde se cimiente la propuesta, es importante para definir oportunamente las estrategias que se pondrán en marcha, tener en cuenta: el diagnóstico del contexto en el cual se llevará a cabo, que incluye planes de estudio, contenidos, y características de los estudiantes. Así como también la selección del diseño de la propuesta y la evaluación, que se deberá ajustar a los objetivos definidos.

Se puede observar la implantación de algunas estrategias que seleccionaron los docentes para trabajar en estos escenarios. Coincidiendo con los planteos de Amaro de Chacin (2011): estrategias de facilitación, estrategias de aprendizaje, estrategias en relación a las herramientas comunicacionales o basadas en internet sincrónico y asincrónico, estrategias con respecto a la selección del medio (Moodle), estrategias en relación a la temporización y estrategias evaluativas.

Estrategias de facilitación y de aprendizaje, donde se plantean actividades atencionales, de conflicto cognitivo, colaborativas y metacognitivas, que favorecen el aprendizaje significativo y constructivo. Potenciando el debate y reflexión entre los estudiantes en foros de intercambio, así como el diseño de una actividad educativa en grupo, donde se potencia la construcción colaborativa entre los estudiantes.

“...además del debate en foros, subir videos sobre las técnicas, una actividad que nosotros hacíamos meramente presencial en el laboratorio de simulación, donde el estudiante replica dos técnicas de Enfermería, bueno, buscar videos que por suerte, en el departamento ya teníamos videos elaborados de autoría de la cátedra, y subirlos

a la plataforma, que eso era algo que antes no trabajábamos, que son videos que demuestran cómo se lleva adelante una técnica, y a partir de esos videos, lograr el debate. Otra actividad que se trabajaba en la práctica del primer nivel es la planificación de actividades educativas, se trabajó que el estudiante pudiera planificar una actividad educativa virtual en el marco de esta pandemia, o sea, que el estudiante también se pensara en este contexto para ver bueno, qué temáticas trabajar...”. (E1)

En correlación con lo anterior, surge la misma idea, pero combinada con un encuentro virtual de reflexión e intercambio, como forma de potenciar el recorrido ya realizado por el estudiante. Dando la posibilidad que no sea el docente quien tiene la palabra, sino que el centro de la estrategia esté direccionado en la voz de los estudiantes y en su participación activa.

“...sacarle el jugo, porque no íbamos a tener a los gurises frente a la computadora. Entonces, decir bueno, vamos a sacarle el jugo, bueno, vamos a cambiar la estrategia, mandarle el material, darle alguna guía de lectura, un video para que reflexione, bueno, todas esas cosas y después, el encuentro virtual. Entonces, ya con algo preestablecido porque no era solamente escucharme, no, en realidad, el estudiante tiene que participar en este encuentro...”. (E9)

Aparte de la utilización de videos y artículos, se muestra la implementación de casos clínicos, generando la posibilidad de articulación de teoría y práctica, donde los estudiantes en dicho intercambio pueden ir construyendo las concepciones de su futuro profesional con un caso simulado de la realidad. Aquí, no sólo emplean una estrategia de facilitación y de aprendizaje, sino que también, según los relatos, surge la implantación de una nueva estrategia basada en la utilización de internet sincrónico y asincrónico, como lo es la estrategia de herramientas comunicacionales. El caso clínico se puede dejar disponible en la plataforma para construir y debatir con el paso de los días (asincrónico), pero también se puede generar una instancia de reflexión y debate de casos clínicos por diversas aplicaciones (como, por ejemplo, Zoom), que habilitan que se trabaje de forma sincrónica. Así como también, utilizar el caso clínico de ambas formas, asincrónica y sincrónica, en un mismo curso o propuesta.

“...en la plataforma estamos haciendo muchas actividades relacionadas con casos clínicos, muchas, porque nos parece que, o en esto de ir evaluando cómo nos está

yendo, nos parece que es una herramienta que les permite pensar al usuario o al paciente virtual (...) un caso y después por Zoom, hacemos una exposición entre todos. Ellos tienen que hacer una exposición del paciente, presentarlo, como si fuera un paciente en vivo y en directo...”. (E4)

“...todos los métodos de resolución de procesos de atención de Enfermería y mapas conceptuales, todo se ha hecho a través de la virtualidad, de tutoriales, de ejercicios, de métodos de casos, de resolución de problemas (...) hacerlo no solamente de forma individual sino grupal con interacción. Es decir, el aprendizaje a través de método de casos, pero grupal, es decir, con el aporte de las opiniones de un grupo de estudiantes y luego, el consenso. Entonces, y eso ha tomado una envergadura brutal...”. (E7)

Otra opción es la utilización de videos cortos o tutoriales, ajustando los tiempos de docentes y estudiantes, siendo esto también potenciador de un aprendizaje significativo. Con la utilización de actividades como los videos o tutoriales al estudiante se le proporciona no sólo información teórica sobre un tema específico, sino que, además, se estimula o muestra habilidades comunicacionales, actitudinales, conduciendo a la formación del futuro profesional.

“...tuvimos que todos los contenidos pasarlos a otros formatos (...) grabar, o sea, construir tutoriales, videos, para nosotros (...). Bueno, después encontramos otras herramientas, el Zoom (...) y bueno, y fuimos adquiriendo todo eso ensayo - error, ensayo - error...”. (E7)

“...hemos trabajado muchísimo con eso desde docentes que han grabado consultas en una policlínica, desde videos del tipo de temas, porque a veces los temas también son complejos, los hemos montado y armado ocultos, para que solo pueda acceder el estudiante que tiene su clave (...) ponerles a los estudiantes un video de cuál es, cómo se tiene que hacer adecuadamente en una forma integral, desde lo técnico hasta la comunicación, lo bueno y lo malo, en qué se diferencian esos aspectos...”. (E14)

Se destaca, dentro de las planificaciones educativas, además, la realización de encuentros sincrónicos fijados como parte de las actividades propuestas fundamentales fijas. Con el objetivo de intercambiar, reflexionar, producir, analizar, en grupo, donde la voz del estudiante y el trabajo en equipo cobra sentido.

“...nosotros tenemos una rutina de planteamos una actividad al inicio de la semana, que pueden ser casos clínicos, estamos usando mapas mentales, estamos usando podcasts, bueno la realización de videos, tratando de utilizar las máximas estrategias disponibles en el mercado y que conozcamos, sepamos usar. Y el viernes tenemos un encuentro presencial por Zoom, donde ellos, o sea, en base a lo que trabajaron, según la consigna, la exponen y hemos tenido también en eso de los viernes, como una, esta estrategia de exponer un pequeño tema, ellos tienen que trabajar en base a eso con una determinada postura...”. (E4)

“...unidades para trabajar en la plataforma, ellos tienen que entregar todas las semanas una actividad y después hacíamos un encuentro virtual una vez en la semana, después se coordinaba en la última actividad de esa unidad y nos juntábamos con ellos y bueno, y ahí, otra vez. Y los ejemplos, se ponía otro caso clínico distinto, a ver cómo lo podían resolver, qué habían traído de esos artículos científicos que habían buscado, bueno, y ahí...”. (E8)

La selección de las estrategias de facilitación, de aprendizaje y comunicación, se fundamentan como generadoras de razonamientos y pensamientos críticos. Generando en el estudiante un recorrido en su proceso cognitivo, habilitando la incorporación de contenidos relevantes y significativos para su futuro profesional.

“...desarrollar el perfil del licenciado en Enfermería no tanto en lo que tiene que ver a las destrezas prácticas que podríamos trabajar en la clínica sino con otro tipo de destrezas de razonamiento, pensamiento crítico, intercambio, comunicación, por ejemplo, adaptar un material que yo estudio desde lo teórico, cómo lo analizo, lo sintetizo, lo plasmo, lo recuerdo para mí y lo trabajo para presentar a un usuario. Entonces, ahí proyectamos, en realidad, tres meses de trabajo con otro tipo de actividades...”. (E3)

Además de todo lo anteriormente mencionado, surge la utilización de otra estrategia como lo es la de temporización. Como plantea Amaro de Chacin (2011), si bien en el escenario virtual se rompe con la formalidad de horarios, es importante seleccionar la mejor estrategia con respecto a los tiempos de docentes y estudiantes. Por esta razón, se deben seleccionar oportunamente las actividades que se desarrollarán, teniendo en cuenta las horas que le

llevará al estudiante la comprensión, el desarrollo y la asimilación de los contenidos. Por lo cual, una de las opciones es la selección de actividades mediante juegos o desafíos que involucren al estudiante, teniendo presente que la resolución del mismo le va a implicar poco tiempo y un aprendizaje mediante el juego.

“...por ejemplo, crucigramas, no sé, sopa de letras, que están muy buenas (...) es algo entretenido, aprender jugando, como decimos (...) el tema de videos cortos, el video largo el estudiante no lo ve...”. (E6)

Es oportuno, además, mencionar que en estos escenarios virtuales también se utilizan y se relacionan las estrategias planteadas por Anijovich y Mora (2017) de construcción de preguntas, clases expositivas (virtuales), modelos de exposición y discusión, uso crítico de imágenes y exploración.

“...fueron clases grabadas, clases expositivas, participaciones en chat (...) y debate de casos...”. (E10)

Se expresa que las estrategias que se utilizan, posibilitan los intercambios entre docentes y estudiantes, generan un pensamiento crítico y un aprendizaje significativo, siendo esto relevante en el área específica de las ciencias de la salud. La implementación de dichas estrategias dentro del espacio virtual es algo que está y continúa en procesos de investigación, por todas las dimensiones que esta incluye.

“...yo creo que hay una relación todavía no tan clara, pero sí que se viene investigando, sobre determinadas habilidades que los profesionales de las ciencias de la salud desarrollamos donde las tecnologías son particularmente enriquecedoras. Como te dan la oportunidad de desarrollar estrategias que nosotros necesitamos, como el razonamiento clínico, las tecnologías nos ayudan muchísimo para poder hacer propuestas que tengan que ver con debates, con razonamiento crítico, con el pensamiento reflexivo, con el intercambio, con lo colaborativo, con habilidades que nosotros, en nuestra profesión, Enfermería, pero todas las de la ciencia de la salud, tenemos que trabajar mucho...”. (E14)

7.3.4 Para motivar a los estudiantes en estos escenarios virtuales...

La motivación es considerada parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde el escenario virtual, el docente pone en marcha diversas estrategias para generar motivación en los estudiantes, inmersos en esta nueva normalidad.

Zelmanovich (2020), en relación con esto plantea:

“(...) una insistencia que en la presencialidad se producía con estudiantes que estaban, justamente, de cuerpo presente; que creíamos que estaban, pero que sabíamos que no estaban; estaban, pero sin tomar parte, y hacían semblante de presencia. Pero ahora, con la escuela convertida en pantalla material, quedó más visible aquel que con un clic dijo “me muteo, apago la cámara” o se resistió activamente con un “yo esto no lo quiero” (...)” (pág. 329).

Por lo cual hay que pensar cómo resignificar las instancias que se están transitando, a la luz de los hallazgos, que se observan de los pequeños actos. El contacto con los estudiantes de forma virtual, mediante una palabra, un acercamiento cálido y una escucha activa, explicando la continuidad de los cursos y la migración a lo virtual, fueron de las primeras acciones que se pusieron en marcha, según los relatos docentes, y que se continúan día a día.

“...cuando pasó, bueno, que arrancó esto de la pandemia, lo primero que hicimos fue reunión con los delegados y decirles bueno, acá no estamos de vacaciones, esta situación se dio así, nadie lo buscó y estamos tratando de dar las mejores estrategias para que ustedes puedan seguir desarrollando su carrera. Eso como para que no sea la desmotivación, porque si no, no iba a poder, la continuidad, que haya continuidad, eso fue como lo primero que se tuvo que hacer para ver cómo seguíamos. Y bueno, después, estrategias que hicimos...”. (E9)

Otras estrategias estuvieron centradas en delimitar el tiempo de los encuentros o las clases sincrónicas, generando una priorización de contenidos. También, otra estrategia que aparece en los relatos es la utilización de preguntas, coincidiendo con lo que plantean Anijovich y Mora (2017), quienes afirman que estas despiertan el interés, verifican si comprendieron, promueven la reflexión, y estimulación la conexión entre los contenidos e ideas previas.

“...la primera consigna, que las clases fueran cortas, de no más de 40 minutos, generábamos diferentes preguntas o consignas durante la clase para que los estudiantes pudieran ir respondiendo, ya sea desde su experiencia personal o desde los conocimientos que tuvieran...”. (E1)

Esto también se relaciona con lo planteado por Bain (2007), quien escribe que el buen profesor, para conseguir la atención y no perderla, debe mantener una motivación constante, generando preguntas interesantes o planteando un problema que nunca se había trabajado, generando, además, espacios de escucha y participación de los estudiantes.

“...nos pasaba de que a veces, claro, cuando vos estás presentando una diapositiva en una pantalla, solo ves cuatro estudiantes al costado, ¿no? Entonces, claro, y algunos, no todos tienen posibilidad de tener cámara o algunos a veces estaban en sus trabajos y tampoco podían encenderla, entonces, claro, era como que, si no hacías preguntas o no generabas alguna instancia de intercambio, era un monólogo. Entonces, por eso era que íbamos cortando, íbamos viendo cómo venía el estudiante...”. (E1)

“...me parece que esto de las preguntas en base a cómo va surgiendo el caso clínico para que todos tengan la posibilidad de participar (...), y después con los mapas (...) la discusión de pacientes y de casos clínicos es como que integra todo lo teórico, el cuidado de lo práctico...”. (E4)

La confección y direccionamiento de las preguntas también se puede ver condicionada o delimitada según la cantidad de estudiantes que estén participando del encuentro. Por un lado, posibilita la atención de todos durante la exposición, ya que posteriormente se van a realizar preguntas direccionadas.

“...estamos preparando Administración (...) ahí yo pensaba cómo hacer, van a ser 35 estudiantes, no es mucho, entonces, ta, yo pensaba, hacerlos participar, pero no esperando que me levanten la mano sino directamente nombrándolos (...) claro, que estén todos atentos a que les voy a preguntar. Pero no preguntas de la teoría sino esas preguntas de su vida diaria, de la práctica, de la experiencia...”. (E11)

La utilización de preguntas disparadoras no sólo se realiza en las clases virtuales sincrónicas, sino también en las actividades de la plataforma en foros de intercambio, generando motivación y curiosidad. Habilitando desde este lugar, la búsqueda de diversas respuestas o soluciones posibles, generando la construcción en conjunto de un pensamiento crítico. Permitiendo retroalimentar mi opinión con la del resto de los compañeros e interpelando mis propias concepciones.

“...uno es lo de la participación en debates o participación en foros a través de algunas preguntas disparadoras y que el estudiante pueda como participar. También me parece que es cuando preguntan dudas, cuando tienen dudas sobre determinados contenidos que damos y que aparecen ahí, bueno, me parece que esa es la manera...”. (E10)

En consonancia con lo anterior, según los relatos, tiene relevancia construir junto al estudiante, con un estilo docente de andamiaje. Habilitando siempre el diálogo y la escucha, donde el estudiante comprenda que su sentir y sus interrogantes son tenidos en cuenta, potenciando así la motivación intrínseca.

“...yo creo que una de las cosas más importantes es abrir el diálogo al estudiante, que el estudiante se pueda expresar, hacer pausas, el docente escuchar qué es lo que el estudiante te está planteando, mucho más que en lo presencial, porque vos en lo presencial tenés la cercanía corporal y tenés el lenguaje físico, el lenguaje del cuerpo, cómo estás sentado, bueno. Y en lo virtual vos le ves la carita o como mucho, en un escritorio donde está sentado. Entonces, claro, hay un montón de cosas que te perdés de lo presencial. Pero como todo, es cuestión de adaptarse, entonces, creo que a su vez fue algo que tuvimos que hacerlo como medio de golpe y sin planificar mucho ni estar del todo expertos en el tema, pero que se puede lograr, se puede hacer, es adaptarse...”. (E5)

Se observa una problematización o un cambio producido desde el escenario virtual, donde se considera que “...la cercanía corporal y el lenguaje físico...” (E5) en lo presencial cobra una relevancia importante para pesquisar oportunamente y generar motivación. En cambio, desde lo virtual, sólo se ven las caras (de los que tiene disponible la cámara), teniendo que incorporar tal vez nuevas estrategias para conocer cómo están los estudiantes, que piensan y cómo van siguiendo la consigna propuesta.

La motivación en el escenario virtual, según relato docente, está dirigida a destacar o resaltar los aspectos considerados oportunos y correctos de las actividades ya desarrolladas. Siempre comenzando desde lo bueno o potenciador, habilitando así un sentimiento de superación y crecimiento. Para luego sí habilitar otras preguntas que lo conduzcan a un razonamiento crítico, con un juicio valorativo de las ideas seleccionadas, de forma que se pueda auto – evaluar, y que esto a su vez genere también un espacio de formación en sí mismo.

“...lo que se hizo fue hacer la lectura de todos los aportes de los estudiantes, comenzar con la motivacional, destacando los elementos acertados, los elementos que coincidían con lo esperado a su aporte, y continuar con aportes desde nuestro lado que puedan sumar a su conocimiento. Y por último, plantearles la posibilidad de, no sé si de autoevaluarse, de auto cuestionarse, o de continuar indagando en el tema. Porque le planteamos una o dos preguntas abiertas que se relacionaban al, ¿te parece qué, o tal vez lo plantearías de otra forma o considerarás que podés ir más en profundidad sobre este lado o cómo harías tal cosa, ¿cómo se te ocurre que podrías?”
(E2)

La idea de la motivación, en otros relatos, estuvo centrada en la participación de invitados o expertos en el tema. Generando la posibilidad de conocer sobre el tema, con otra mirada y con una validez científica. Quedando de manifiesto, además, un cambio en una de las tareas independientes de enfermería como lo es la Consulta de Enfermería, pasando ahora a una propuesta virtual, producto de la nueva normalidad. Entonces, conocer y tener evidencia de expertos en el tema que se ha incorporado recientemente, genera curiosidad y motivación, generando mayor participación estudiantil en el encuentro virtual.

“...por ejemplo, lo que me da resultado ahora, que, hasta el número de participación, que ha sido mucho más que en los teóricos comunes, trayendo invitados, colegas que no son docentes, pero que son en la experticia de esa área. Por ejemplo, con todo esto de la virtualidad, tuvimos un encuentro que se habló de la consulta de Enfermería virtual, porque dado que las primeras consultas van a ser, son entre ellos o con sus familiares, pero va a ser desde la virtualidad, entonces, trajimos una licenciada que está trabajando en este tema, sumando a otra docente que teóricamente, habló del tema (...) participaron mucho más que en otra instancia que eran teóricas, pero lo vi

como mucho más rico (...). También esto de traer colegas desde los propios lugares donde viven los estudiantes...". (E9)

Esta idea de motivación es trabajada por Carranza Alcántar (2021), quien en cierta forma problematiza las ideas mencionadas anteriormente, aportando y expresando otra visión: "La motivación, es el compromiso real con el proceso de aprendizaje por parte del estudiante" (pág. 6) y "Se puede asegurar que el mayor o menor grado de significatividad del aprendizaje dependerá en gran parte de la fuerza de esa tendencia a aprender significativamente" (pág. 7)

Por lo cual argumenta que las estrategias de enseñanza mediadas por las tecnologías son importantes, pero hace énfasis en que la principal motivación proviene de los estudiantes. Afirmando que en esta modalidad es importante estar bien motivados para poder trabajar con la tecnología, organizar tiempo y por sobre todo ser consciente que de ellos depende el aprendizaje que quieren lograr.

Esta postura o esta idea no estuvo presente en los relatos de los docentes, pero no quiere decir que no la tengan, sino que tal vez el docente pone en marcha un montón de estrategias en busca de mantener al estudiante, y argumentan que para eso hay que motivarlo. Buscando desde su ser docente las mejores estrategias y respuestas para cumplir los objetivos pedagógicos, dejando la responsabilidad del estudiante en segundo plano.

Al profundizar y trabajar la concepción de motivación, podemos encontrar que los docentes, están centrados en habilitar la motivación en el estudiante, y desde allí generar sus estrategias. Pero atendiendo, a la concepción de Carranza Alcántar (2021) y siguiendo el posicionamiento de Barcena (2020), habría que cuestionarse si el centro del docente es motivar al estudiante o generar interés y provocar aprendizaje. Los docentes al hablar de motivación hacen referencia a la motivación intrínseca y ella implica contemplar las creencias de los estudiantes de su capacidad para ejecutar una tarea, su percepción sobre la importancia o interés que genera la tarea, las consecuencias afectivas que provoca el realizar la tarea y que la misma se vera favorecida o no según si fuera una situación de éxito o fracaso (Naranjo 2009, Bain 2007, Apello 2002). Ahora bien, considerando a Carranza Alcántar (2021) y siguiendo el posicionamiento de Barcena (2020), se puede considerar una mirada que si bien no difiere totalmente se posiciona en un lugar específico al respecto. Ellos hablarán de presencia y compromiso del estudiante. Es decir que para que el estudiante se motive

es relevante el encuentro con su propio interés ante el aprendizaje, su verdadera presencia y compromiso ante el aprendizaje. De esta manera parece necesario replantearse si es posible pensar que el docente motive o si deberíamos pensar en que el docente genere interés por el saber, por la disciplina y así provoque el aprendizaje.

7.3.5 Ventajas y desventajas del trabajo en la virtualidad

Dussel (2020) afirma que este contexto sanitario de migración a lo virtual permite y habilita la posibilidad de reflexionar y de pensar en las prácticas de enseñanza, y la continuidad de la misma.

“(…) creo que lo que estamos viviendo ofrece un contexto privilegiado para desplegar qué es una escuela, qué es una clase, y para conversar sobre cómo se enseña a enseñar. También es un momento propicio para pensar en las tecnologías y los medios de la educación. Para algunos, este contexto será un gran experimento sobre los beneficios comparativos de la enseñanza virtual sobre la presencial (Zimmerman, 2020); para otros, más cautos, lo que estamos viviendo no tiene que ver con una enseñanza en línea sino con una estrategia de educación remota en la emergencia (como la llaman Hodges y otros, 2020), que se centra sobre todo en la accesibilidad y apela a distintos medios para garantizar la continuidad de la enseñanza (…)” (pág. 15).

Desde los relatos afloran diversos sentimientos e ideas con respecto a las ventajas y desventajas, o también se puede decir, aspectos positivos y negativos que significó el trabajo en la virtualidad. Algunos destacan que en los escenarios presenciales el vínculo, el contacto físico, los aspectos actitudinales, las expresiones del cuerpo, generaban y proporcionaban otro lenguaje para los docentes. En cambio, en lo virtual, sólo en algunas ocasiones se puede valorar el rostro del participante, pudiendo quedar por fuera todos los aspectos mencionados anteriormente.

“...en la clase presencial, nosotros, por lo menos los vemos, les vemos la cara, hacemos contacto visual, vemos que el estudiante asiente con la cabeza, pero en la virtualidad todo eso se pierde. Vos sabés cuando decís algo y no te entienden, ya les ves la cara, y acá era muy difícil...”. (E1)

Desde otro lugar, se manifiesta una capacidad docente de “intuición” para observar, valorar y pesquisar oportunamente las actitudes de los estudiantes en las clases virtuales. Argumentan que, en la pantalla, pueden ver a todos los estudiantes, qué hacen, si se

levantan, si apagan la cámara, si se aburren. En cambio, en la clase presencial, el docente, al estar exponiendo en un espacio con otras dimensiones, eso se podría perder. ¿Pero, esto es así?, ¿cuándo hay 100 estudiantes conectados a una clase es posible verlos a todos en una misma pantalla y ver sus rostros? ¿por qué los docentes relatan que parecería poder tener mayor “control” de lo que sucede en el aula virtual? ¿es que en lo presencial - físico no se reconoce lo que sucede?

“...yo creo que ahí juega mucho el tema de la intuición, ahí sí que en lo virtual juega más, ¿por qué?, porque vos estás escuchando lo que los estudiantes están diciendo y tenés una ventaja que, tal vez, en lo presencial, uno está hablando y ve algunos estudiantes, acá los ves a todos porque los tenés a todos en la pantalla. Ves la carita, ves a aquel que está así, ves a aquel que se levantó a buscar no sé, algo y volvió o al que se fue y demoró, y vos ves, mirá, fulanito de tal (...) permite leer otras cosas, no sé si me explico, no sé cómo explicarlo, porque es algo como muy intuitivo, que obvio que estamos aprendiendo, yo me siento que estamos aprendiendo...”. (E5)

Según Dussel (2020)

“(...) hay muchos modos en que se pueden pensar las prácticas docentes sin estar necesariamente en el aula como espacio físico, y ese es uno de los grandes aprendizajes de este momento. La condición para que pasen a ser parte de las residencias debería ser que estas escenas pedagógicas heterogéneas y en múltiples soportes se conviertan en objeto de trabajo, de diseño y reflexión pedagógica, vinculadas al currículum de la formación docente (...)” (pág. 17).

Otro aspecto positivo se centra en el acceso a la información en tiempo real, independientemente de dónde el estudiante se encuentre. Generando la posibilidad de que el estudiante en sus tiempos pueda ingresar a la plataforma, acceder al material de lectura y materiales auditivos, como pueden ser las clases grabadas o videos. Habilitando un espacio de construcción, de encuentros y desencuentros, donde el estudiante es quien maneja sus tiempos y se organiza para cumplir con los objetivos propuestos.

Habilitando la posibilidad de estar y permanecer activo en lo virtual, en diferentes momentos y circunstancias, pero la tarea docente aquí es fundamental, enfocado en construir un espacio de intercambio y reflexión, en el tiempo.

“...considero que para los contenidos teóricos es mucho más práctico para el estudiante que tenga acceso a la información y al espacio de razonamiento de

incorporación de conocimientos en el momento en que el estudiante se sienta más cómodo y no hacerlo sentir obligado a asistir a un sitio a tal hora cuando el estudiante, (...) considero que el trabajo por plataforma en cuanto a los contenidos teóricos es mucho más acertado. Pero no sustituye la práctica...". (E1)

Además de esto, se destaca como factor positivo los avances tecnológicos que se han logrado con el paso de los años, donde se considera al estudiante parte de este proceso, inmerso en una nueva era tecnológica, donde se pueden denominar "nativos digitales". Generando la posibilidad de utilizar diversas herramientas para construir actividades o clases grabadas.

"...creo que cada generación que va viniendo, como hay estudiantes más jóvenes, están más aggiornados todavía con lo que es la tecnología (...) si bien lamentan la situación que todos estamos viviendo y pasando, pero que ha ayudado mucho, porque, por ejemplo, las clases grabadas en (...), ellos las ven cuando quieren y la cantidad de veces que quieren, y tienen todo el material en la plataforma. Porque como la biblioteca no estaba habilitada, había que ponerle un material adentro, se les ponen videos, yo les grabo las clases, todos piden, por ejemplo, hay compañeras que utilizan el libro, la plataforma libro y ahí les van poniendo los conceptos y los contenidos, dentro del libro. Yo necesito grabarlas, necesito como hablarle al estudiante (...), y después les pongo videos, imágenes, y bueno, y algún ejercicio de autoevaluación y que ellos vean...". (E8)

Otra ventaja es la posibilidad de formación en diferentes tiempos, acompañados con sus realidades personales, ser parte de una era tecnológica que habilita otros tiempos. Potenciando, además, el trabajo y construcción con el otro, que tal vez nunca había visto antes, generando nuevos desafíos, encuentros y descuentos potenciadores de nuevas formas de ser y estar.

"...me quedé gratamente sorprendida, porque los estudiantes se re entusiasmaron y además, de repente, no se conocían entre ellos y trabajaban en grupo. Que antes uno armaba un grupo y se quedaba con el grupo armado toda la carrera, tal vez. Acá los estudiantes van y vienen y se vinculan o se comunican nada más por lo virtual y te armaban un grupo de la nada...". (E11)

Al mismo tiempo, se destaca la relevancia que significó el contar con la herramienta Zoom, donde permitió generar encuentros con los estudiantes de retroalimentación, donde la voz de docentes y estudiantes se podían escuchar y sentir. El aporte o consulta de un participante habilitó un intercambio y construcción colectiva. Donde los silencios y espacios de preguntas cobraron una relevancia en la formación.

“...pero esta cuestión de hacer clases con muchos estudiantes a través de Zoom (...), funcionó muchísimo mejor de lo que nosotros hubiéramos pensado. Porque uno tiende a pensar que la virtualidad es esto como de distancia, como que le da como una cuestión de frialdad, y no es tan así...”. (E5)

“...así sea con un silencio, en lo virtual cobra un valor imponente, porque te das cuenta, son formas de comunicación diferentes (...) articular esos silencios. O sea, el docente manejar esos silencios. Y que no sean incómodos, ¿me entendés?, que no te genere ansiedad como docente que se den silencios...”. (E5)

La posibilidad de intercambio y articulación de teoría y práctica también la lograron desarrollar desde un escenario virtual, donde volvió a cobrar sentido el caso clínico, posicionándose esto como factor positivo.

“...me parece que el caso clínico ha sido una herramienta que nos ha permitido como que ellos se pongan en el rol de...”. (E4)

Pero como desventaja, de este contexto sanitario y en oposición a la realidad inminente del sistema educativo, se hace énfasis en que los espacios de formación de práctica clínica asistencial presencial en el área de la salud, más precisamente en Enfermería, son insustituibles, donde las habilidades y destrezas prácticas cobran sentido en relación al desempleo del futuro profesional.

“...un porcentaje de, digamos, de éxito diferente a cuando era lo presencial, porque nos damos cuenta que claro, lo presencial es irremplazable en muchas cosas (...) más en la Enfermería. Entonces, se obtienen otros resultados, que son diferentes. No quita que sean menos valiosos...”. (E5)

Esto se fundamenta en lo relevante y significativo que es, dentro de la disciplina enfermería, la práctica clínica, considerada esta como insustituible. Delimitando un porcentaje en lo virtual para la articulación entre teoría y práctica, con diversas estrategias. Pero otro porcentaje se debe desarrollar en la práctica clínica misma, donde se establecen y producen otras dimensiones y subjetividades que no se logran desde lo virtual.

“...yo soy la primera que digo que no se puede hacer todo virtual y no todos los contenidos son para la virtualidad (...) hay un porcentaje, nosotros en Facultad de Enfermería, en el marco de esta pandemia, que se complicaron con la clínica, no tuvimos, no lo llegamos a determinar, mi propuesta fue que no más de un 10 a un 20% de la práctica clínica podría ser sustituida con herramientas virtuales. No más, y muy bien hecha, asesorado y cuidado y trabajado en equipo, en un equipo interdisciplinar e interprofesional, puede ser una experiencia muy potente. Pero lo que yo no puedo es sustituir estar a los pies de la cama del paciente con el docente, el estudiante, el familiar del paciente y el personal que está interactuando. Esa situación en la vida real yo no la puedo simular, porque el paciente es el paciente y trae sus vivencias, su vida y eso que sucede en la realidad, ese escenario de la realidad, yo no lo puedo sustituir...”. (E14)

Si bien muchos aspectos pueden ser trabajados desde lo virtual (ventaja), existen otros aspectos que no pueden ser trabajados desde este lugar (desventaja). Es relevante trabajar, desde lo virtual, las habilidades blandas, produciendo y habilitando orientaciones que deberá desarrollar en sus futuras prácticas como estudiante, pero, además, como futuro profesional enfermero. Esto se puede trabajar desde lo virtual con diálogos que presenten ejemplos o casos clínicos prácticos cotidianos, posibilitando un razonamiento del hacer y el ser profesional, con las actitudes y destrezas que se necesitan para ejercer dicha tarea.

“...pero no podemos sustituir más de un 20% de lo que, por lo menos, de lo que yo me he formado, he investigado y he buscado, hay cosas que no podemos. Sí tenemos que incluir muchos aspectos, que creo que tenemos mucho para potenciar y trabajar por ahí, que son las habilidades blandas que tiene que tener el profesional de Enfermería y todos los profesionales de las ciencias de la salud. Tenemos que tener habilidades como adaptarnos, adaptabilidad creatividad, curiosidad, una conciencia social, una comunicación (...), ayudarlos a trabajar con el razonamiento clínico, que es lo que van

a trabajar día a día. Eso, que no está totalmente especificado en el currículum, sí es parte del currículum oculto, porque el currículum oculto siempre está, siempre está; la gente te puede decir que no, no hay, sí, currículum oculto siempre está...". (E14).

La utilización de las diversas herramientas que presentan los espacios virtuales, como lo son las plataformas, implicó en el docente un aprendizaje y una apropiación, para poder cumplir con las actividades y consignas propuestas. También puede llegar a producir desestructuración de las dinámicas anteriores, donde el docente se enfrenta a nuevos desafíos y nuevos retos. Habilitando nuevas interrogantes, ¿estos espacios se volvieron un reto o una oportunidad para los docentes? ...

"...la plataforma, que tiene una cantidad de recursos que yo los desconocía y los tuve que empezar a usar (...) pero no sabía cómo se usaba, resulta que cuando lo empezás a usar, es muy sencillo, muy simple...". (E8)

"...y claro, y cambiarle a alguien la manera de dar su clase no fue fácil y uno, desde la coordinación o bueno, o pensando en el estudiante, porque estas cosas, uno dice, lo importante es que se lleven lo más importante del curso, en este caso...". (E9)

El uso de la plataforma potencia y enriquece el trabajo colaborativo entre docentes, donde, además, se genera la posibilidad de formación para el efectivo manejo de herramientas virtuales.

"...pero la plataforma nos ha permitido a los docentes animarse y enriquecer esas propuestas y también nos ha permitido que a docentes con más experiencia o más manejo, trabajar en conjunto con otros que empiezan a hacerlo. Y eso también ayuda mucho porque les quita el miedo, nosotros, por ejemplo, para Herramientas Metodológicas, esa materia de 600 estudiantes, a su vez, el equipo era muy heterogéneo porque estaba integrado por docentes de todos los departamentos, que nunca habían trabajado en conjunto, con el gran desafío de que era un curso que era semi presencial y lo tuvimos que convertir al 100% a la virtualidad...". (E14)

La plataforma permite la utilización de otras herramientas de evaluación, como lo son las rúbricas, siendo esto un movimiento innovador en lo virtual desde Enfermería, generando

una retroalimentación en el docente y en el estudiante previo y durante el desarrollo de los cursos.

“...entonces, para poder evaluar, hacer la evaluación continua del curso, creamos una rúbrica, creamos videos para enseñarle a los docentes cómo completar la rúbrica, les dimos material para que entendieran qué era la rúbrica, creo que hicimos un trabajo de formación docente in situ para poder desarrollarlo y nos salió maravilloso (...). La mejora de los estudiantes al tener esa evaluación intermedia y nosotros haberles dicho en alguna manera más rápida, pero estandarizada, en qué tenían que mejorar fue exponencial, fue impresionante, enriqueció a los estudiantes, al equipo docente, que después sí esos docentes lo replicaron para otros cursos...”. (E14)

La utilización de los espacios virtuales enriquece las propuestas de los cursos, generando la posibilidad de seleccionar las estrategias que más se ajustan a la consigna. Pero también, sistematizar y optimizar el tiempo, con plazos de entrega, donde se generen las retroalimentaciones inmediatas a las actividades seleccionadas que se consideran más relevantes y las siguientes con un plazo mayor de entrega y devolución - corrección.

“...para mí las tecnologías, en estas áreas, nos permiten enriquecer nuestras propuestas, por un lado, lo más potente, y por otro lado, sacarnos y sistematizar esas tareas que no requieren el pienso complejo del docente para sí ocupar ese tiempo en lo que es realmente importante...”. (E14)

Dussel (2020) plantea que “es también muy importante el trabajo que se está haciendo para definir un guion común de contenidos a trabajar en la pandemia, seleccionando y jerarquizando aquellos imprescindibles y reorganizando las secuencias de trabajo con plazos más largos” (...) (pág. 16).

Esto fue posible gracias a la formación de los docentes, donde han incorporado nuevas herramientas para el trabajo virtual. Que van desde la selección de actividades específicas, hasta la puesta en marcha de diversas estrategias para generar un aprendizaje significativo. Las actividades o consignas propuestas en el escenario virtual pasaron a tener un peso en la nota final de los cursos, donde no solo eran pensadas para generar o promover un aprendizaje significativo y una retroalimentación durante el curso, sino también como parte del promedio final.

“...hay una tendencia al cambio, por suerte, porque los docentes se van formando cada vez más y van viendo estas experiencias. Entonces, en este año en particular, yo te puedo decir que los docentes han profundizado en hacer autoevaluaciones para los estudiantes, hacer tareas intermedias; hemos logrado que la evaluación final no sea el parcial, antes nos pasaba mucho que se hacían muchas cosas por EVA, pero el docente no terminaba de animar a que eso que hacía fuera una nota para el estudiante. Y hacían muchas autoevaluaciones, muchas cosas de consulta, que tenían una retroalimentación, pero después, la nota final era el parcial presencial. Cada vez nos estamos animando más a que, por ejemplo, en un curso sean cuatro las tareas y esas tareas tengan un porcentaje que el docente determina cuál es más o menos, y que la nota final sea el promedio de esas tareas. Eso se está dando cada vez más. Está dándose cada vez más hacer una retroalimentación al estudiante para reforzar su aprendizaje...”. (E14)

Se destaca y fundamenta la importancia de la formación docente en aspectos pedagógicos y didácticos en la virtualidad. También en conocer las características de los estudiantes que transitan estos espacios, aspecto que ya se analizó anteriormente, pero aquí cobra sentido desde el escenario virtual.

“...podés tener la mejor tecnología, pero si no tenés un docente formado, y no sabés cómo aprenden, lo primero es saber cómo aprenden para saber cómo les tenés que enseñar. Y si no tenés un docente formado, la tecnología no te va a servir. Entonces yo, para armar un cuestionario, lo que tengo que saber es elaborar preguntas, porque el cuestionario puede ser precioso, yo te pongo los colores y las imágenes que quieras, pero si no es potente la pregunta, no llegás a ningún lado. Sí también hemos avanzado mucho en utilizar, esto ha sido un proceso, videos e imágenes para los estudiantes. Estamos saliendo del texto plano para interactuar con recursos de la virtualidad...”. (E14)

Quizá uno de los elementos más específicos de la formación docente inicial ha sido, como plantea Dussel (2020), la inquietud sobre qué hacer con los espacios de enseñanza, que se vieron afectados por la pandemia, a los que ya no se puede ir o acceder de la misma forma que antes.

“(…) implica dejar de pensar el campo de la práctica como “ir a un lugar”, y empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto. En esta dirección, lo que está permitiendo repensar la pandemia da nuevo impulso a dejar de considerar lo digital como contenido o formato optativo y entender, al fin, que es una parte central de nuestras condiciones de existencia y que atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos en esta época (Sadin, 2017; Dussel y Trujillo, 2018) (...) diría que es difícil que la formación docente inicial mire para otro lado con relación a incluir el trabajo con y sobre medios digitales como parte de su propuesta formativa (...)” (pág. 17).

En este contexto inmediato de enseñanza y aprendizaje, donde todo se genera en un aquí y ahora, el docente tiene una importancia fundamental, no sólo para sostener el proceso; sino para conducir los cambios que mejor se ajusten a las realidades heterogéneas, siendo necesario para esto una formación continua. Dussel (2020) agrega que el primer aporte del docente pasa por contribuir a repensar las formas de trabajo en el aula.

“(…) en particular, la formación docente continua debería tomar el desafío de ayudar a que este tiempo de trabajo en la emergencia sirva para desplegar las lógicas de trabajo en las clases y las formas de pensar qué es y qué hace una escuela sobre los espacios de práctica. (...) aparece de forma muy clara la importancia de la organización material de la enseñanza: las formas y los espacios en que se trabaja, los medios en que se apoya la docencia, las conversaciones que se pueden generar, el tipo de trabajo que se encara (...)”. (pág. 18 – 19)

Este contexto permitió obtener información en tiempo real, donde los avances tecnológicos y las innovaciones están en constante evolución. La función del enfermero cobra un sentido importante dentro de la situación sanitaria del país y del mundo. Donde los avances tecnológicos y disciplinarios se unieron, dando respuesta a la realidad, como, por ejemplo, la utilización de la historia clínica electrónica. Desde este lugar, se puede pensar que las estrategias de enseñanza se deben ajustar y delimitar a las necesidades actuales y futuras, que los estudiantes van a encontrar en el desempeño de su futuro profesional.

“...tenés algo que no tiene precedentes con lo que ha sido esta pandemia con las tecnologías, de las situaciones tan difíciles que hemos visto, porque con las tecnologías hoy las noticias te llegan en tiempo real, y hemos visto cómo en este año 2020 de la Enfermería, que parece que de regalo nos llegó una pandemia y empezamos a ser más visibles, como en España, por ejemplo, los casos que yo más conozco, utilizaban una tablet para poder, lamentablemente, despedir una persona que estaba ya en etapa terminal por covid, despedirse de su familia. Entonces, creo que la historia clínica electrónica, este tipo que va uniendo la tecnología con la empatía y el desarrollo y son cosas que no volvemos atrás, tenemos muchísimos ejemplos y

experiencias de lo que es la relación de la tecnología, la salud y la sociedad, que bueno, de acá en adelante, a 20 años...". (E14)

Maggio y Lion (2019) agregan que la tecnología permitió usar documentación diseñada anteriormente, experimentar, negociar e interpretar nuevas ideas entre los docentes, e incorporar y formar jóvenes que sumen al trabajo docente. Argumentando que no implicó renunciar a la enseñanza anterior, sino su ubicación en propuestas que se contextualicen a la demanda, hoy favorecidas por las tecnologías.

En relación con esto, Blanchot (en Byung – Chul Han, 2019), sobre la paradoja del presente, plantea:

“La retracción del presente no vacía ni diluye el tiempo. La paradoja consiste en que todo es en un presente simultáneo, todo tiene la posibilidad, o debe tenerla, de ser ahora. El presente se acorta, pierde la duración. Su marco temporal es cada vez más pequeño. Todo apremia simultáneamente en el presente. Eso tiene como consecuencia una aglomeración de imágenes, acontecimientos e informaciones que hacen imposible cualquier demora contemplativa. Así es como vamos haciendo zapping por el mundo” (pág. 65- 66).

Pensar en las estrategias de enseñanza y en la situación de emergencia sanitaria que se ha vivido como producto de la pandemia habilita a reflexionar el trabajo que han realizado muchos docentes, que hasta ahora habían pensado que ese no era su tema, y habían podido sostener su enseñanza sin tener presente que sus estudiantes y ellos mismos ya estaban ligados a la era digital. Dussel (2020), en relación con esto agrega:

“(…) en el contexto en el que estamos, creo que ya no quedan dudas de que para aprender a enseñar hay que saber más sobre el mundo digital, que es el mundo en el que vivimos (...) Si en la educación trabajamos con los lenguajes y con el conocimiento, no podemos mirar al costado en relación con la digitalización del mundo y sus consecuencias epistemológicas, culturales y políticas (Hillman, Bergviken Rensfeldt e Ivarsson, 2020) (...) El aprendizaje del oficio o del trabajo docente no termina nunca, y no se da solamente en cursos o diplomas, sino que pasa por una continua práctica de repensar lo que hacemos, y de repensarla con otros, de pensarnos en una institución, en colectivos, de estudiar ya sea a través de textos o de mirar cómo lo hacen otros, ensayar y probar ideas (...)” (pág. 23).

Por lo tanto, la virtualidad provocó en docentes y estudiantes, nuevos desafíos y cambios en sus prácticas cotidianas, re pensar continuamente el ser docente y ser estudiante. Implicando cambios en sus rutinas habituales, organizaciones laborales y familiares; nuevos aprendizajes y estrategias de enseñanza, pero ahora mediados por las tecnologías.

Un trabajo colaborativo entre el colectivo docente, donde cada uno de su lugar, su trayectoria y posicionamiento, aporta su saber, para alcanzar los objetivos pedagógicos y didácticos de los cursos y programas. También habilito, a reflexionar y diseñar nuevas propuestas de evaluación y de seguimiento en este nuevo contexto, de forma de ir generando las retroalimentaciones en el tiempo, apostando a un aprendizaje significativo.

Maggio y Lion (2019) nos dicen que los escenarios de enseñanza y aprendizaje contemporáneos ofrecen desafíos políticos, sociales, culturales, pedagógicos, comunicacionales y cognitivos, generando un enfoque multidimensional en los sujetos, generando modificaciones en las formas de producción, circulación y distribución del conocimiento. Toman como referencia a Scolari (2018), quien afirma que las instituciones educativas se encuentran medidas por las políticas digitales, las decisiones institucionales y las propuestas de enseñanza, donde los colectivos docentes cobran sentido en las instancias de experimentación, reflexión y la reconstrucción entre pares. Esos cambios son los que impactan hoy en los colectivos docentes y en cómo estos conforman redes de diferente tipo para favorecer el trabajo creativo. Esto genera una mirada inclusiva de las tecnologías donde los docentes se analizan a sí mismos sobre los desafíos y oportunidades que ofrece este nuevo escenario, en una comunidad de aprendizaje.

CAPÍTULO 8 - CONCLUSIONES

Esta investigación de maestría se propuso comprender desde los relatos de los docentes de Facultad de Enfermería, las estrategias de enseñanza y si ellas buscan promover aprendizajes significativos contemplando al estudiante.

Las conclusiones se organizaron en tres líneas que permiten comprender los objetivos y las preguntas que orientaron esta investigación.

8.1 Los sujetos de la educación: docentes y estudiantes

Los docentes entrevistados son Licenciados en Enfermería que articulan sus saberes, experienciales, actitudinales, disciplinarios, con los programas y planes de estudio, formando a los estudiantes para el ejercicio de la profesión de enfermería.

Se identifican diferentes razones por las cuales decidieron ingresar a la docencia: algunos hablaron de su vocación, desde sentirse capaces de transmitir el saber, por una causa innata. Otros, quienes lo ven como una salida laboral, y una oportunidad de autocuidado, ya que manifiestan el desgaste de la tarea asistencial. Hay quienes, desean “devolver” a la sociedad, parte de su formación y de lo que han recibido. Y hay quienes, tienen ganas de seguir aprendiendo y desarrollándose a través de la formación constante. El impacto que recibieron de sus propios docentes, y sus vivencias como estudiantes, han despertado sus ganas de enseñar. Del análisis, se desprende que el ejercicio de la función docente esta influenciada y determinada de alguna forma por una necesidad económica, de autocuidado y de adecuación personal y familiar.

Lo que describe al docente, son sus características personales, en la mayoría resaltan a un docente, con valores de ciudadanía y profesionalismo, promotores de estudiantes críticos y autónomos, lo que devela que sus estrategias de enseñanza tienden a un aprendizaje significativo. Son docentes involucrados, con una concepción de los estudiantes como sujeto y no como objeto, habilitantes de la crítica y la reflexión para un crecimiento colectivo. Ellos se sienten privilegiados, y agradecidos, de poder acompañar el crecimiento y el desarrollo de sus estudiantes. Atesoran la capacidad de retroalimentarse, se regocijan con el vínculo de sus estudiantes, provocando su crecimiento profesional y a la mejora de sus propuestas.

Se percibe la autocrítica y la autoevaluación de parte de los docentes, les inquieta las limitaciones a la hora de formarse, ya que su formación está orientada en la mayoría de los

casos al trabajo asistencial, y no al didáctico – pedagógico. Manifiestan el deseo de profesionalizar la docencia universitaria. Esas ganas de profesionalizarse, lo llevan a cuestionar sus métodos de enseñanza y su capacidad de evaluar, también les preocupa como impactan sus propuestas en el proceso de formación de los estudiantes.

En los relatos aparecen debilidades en su labor como docente, relacionado a la organización institucional, a la cantidad de estudiantes, a los recursos disponibles y a los campos de práctica disponibles. Los reglamentos y normas, en muchas oportunidades son expresados como un obstáculo, para respetar la singularidad de los estudiantes. Ya que no se cuenta con los recursos necesarios para derivar o acompañar a un estudiante que presenta una situación de índole personal (discapacidad física, motriz, psicológica), entonces al cumplir el reglamento, el estudiante queda por fuera del sistema, pero se habla de una “educación terciaria pública que procura ser inclusiva”. Otro obstáculo, mencionado son los conflictos y las relaciones interpersonales que se dan entre las distintas jerarquías docentes, interfiriendo para el trabajo en equipo.

Dentro de sus preocupaciones, aparece el bajo nivel académico de los estudiantes de ingreso; las razones por las cuales eligieron la carrera (ausencia de la vocación, necesidad, alternativa por no poder ingresar a otra carrera); la naturalización o desvalorización del disfrute durante el proceso; y la necesidad de re pensar los reglamentos y estatutos de los planes de estudio.

Como característica de los estudiantes que aparece es la heterogeneidad etaria, cultural, de procedencia y la disposición del estudio en relación a las multitareas a las que deben responder. Y se visibilizan dos perfiles de estudiantes: por un lado, los responsables y comprometidos, y por otro, aquel que le falta curiosidad y motivación. En este último, no se están teniendo en cuenta, la situación personal, la historia familiar, lo que sienten el estudiante que lo lleva a una falta de curiosidad y motivación, experimentando un desencuentro entre la perspectiva y la realidad de la carrera. Aquí los docentes, estarían viendo la debilidad, con foco en el estudiante, sin cuestionarse su disposición a la hora de relacionarse con ellos. Aparece la dicotomía entre el estudiante “crítico” y el “obediente”. Hablan de la necesidad, de una planificación flexible, ya que el docente, se siente interpelado ante la mirada y la crítica de sus estudiantes. Esto hace repensar su ser docente, involucrándolo desde la empatía, teniendo que generar estrategias de enseñanza motivadoras y atractivas, para obtener la atención de sus estudiantes y cumplir los objetivos curriculares. Exige una mayor implicancia de parte del docente, ya que debe tener en cuenta el contexto y las características individuales de sus estudiantes, así como

escucharlo y darle la posibilidad de transitar vivencias, para construir el saber, alcanzando así el aprendizaje significativo.

El estudiante más favorecido será aquel, cuyo docente se involucre, empatice y se construya a través de aprender y enseñar colectivamente.

8.2 Estrategias de enseñanza que los docentes realizan para promover aprendizajes significativos en los estudiantes

Del análisis de los relatos docentes se identifican diversas estrategias que se ponen en marcha en los escenarios de teoría y práctica, para promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

Desde un escenario teórico predominan según los relatos las *estrategias de exposición y discusión*. Exposición en un salón de clase, estando éste, preparado para una instancia de exposición de contenidos teóricos (sillas, proyector, pantalla, etc.), teniendo presente que, si bien la exposición de contenidos magistrales permanece, pero no, desde la unidireccionalidad. En estos espacios las discusiones e intercambios cobran sentido, entre docente y estudiante, estudiante y estudiante. Esto habilita otros espacios de enseñanza y aprendizaje, donde no se lo posiciona al docente como único portador del saber, sino que la voz de los estudiantes cobra sentido.

Esta estrategia es combinada muchas veces según los relatos con *estrategias de exploración*, ya que, en un espacio teórico, luego de trabajar un tema específico y llevarlo al intercambio y debate, se habilita posteriormente un espacio para trabajar, con casos clínicos, reportes, artículos científicos, fragmentos audio-visuales.

También se trabaja según el análisis con *estrategias de construcción de preguntas y uso crítico de imágenes*, tanto en escenarios teóricos, como prácticos. La construcción de preguntas, se utilizan por diversas razones, para despertar el interés, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular la conexión entre diversos conocimientos. El uso crítico de las imágenes se utiliza para mostrar o trabajar un tema específico de enfermería, que se considera que es oportuno cuando se muestra una foto o imágenes representado la situación o contexto. En una presentación teórica con un power point, cuando se quiere mostrar ejemplos concretos, direccionando el tema abstracto a algo más específico, también, para estimular el pensamiento enfermero con imágenes reales de las tareas futuras.

Desde el análisis, se desprende también, que los docentes en los escenarios teóricos consideran relevante tener presente lo que el estudiante tiene incorporado en su estructura cognitiva, que es producto de su trayectoria académica y personal. Partiendo en muchas oportunidades desde lo que el estudiante trae o piensa, comenzando las exposiciones y los debates desde ese lugar. Considerando que las ideas previas que los estudiantes traen son la base para generar un aprendizaje significativo y útil para su tarea como futuros profesionales enfermeros. Habilitando desde este lugar un pensamiento crítico, creativo y reflexivo, construyendo nuevos escenarios, donde los estudiantes relacionan los nuevos significados con los que ya poseen. De acuerdo a las estrategias utilizadas en los escenarios teórico como las estrategias de exposición y discusión, exploración y construcción de preguntas, se puede ver una tendencia docente a promover el aprendizaje significativo.

Desde un escenario práctico, las estrategias están orientadas a construir la identidad del futuro profesional. Identidad que tiene un fuerte componente teórico, práctico y actitudinal. En este escenario el estudiante mediante el abordaje integral al usuario, organiza su estructura cognitiva para dar respuesta al accionar. Pero, se incorpora en este accionar un cuarto integrante a la triada convencional docente – estudiante – contenido, que es el “usuario”, generando esto incertidumbre, nuevos desafíos, retos y oportunidades. Por lo tanto, el docente para lograr la articulación entre teoría y práctica, en las clínicas utiliza diversas estrategias de enseñanza que lleva a que se revele además los estilos docentes: moldeado y andamiaje.

El estilo moldeado, el docente enseña y muestra la posición o habilidad necesaria para llevar a cabo una situación, tiene como base el aprendizaje por observación e imitación y el aprendizaje receptivo significativo. El docente desde este lugar, le brinda las herramientas, se las explica, ubicándose el docente como modelo del proceso, y el estudiante como aprendiente de dichas habilidades o destrezas. Consideran que no todos los saberes, pueden ser transmitidos desde el discurso, sino que deben ser mostrados para su comprensión y apropiación, principalmente aquellos saberes relacionados con habilidades actitudinales, vinculares y de comunicación.

El otro estilo es el de andamiaje, donde el docente acompaña, orienta, guía y sostiene el proceso de aprendizaje del estudiante, dando protagonismo y autonomía a su proceso formativo. Desde este lugar, se favorece el aprendizaje de la tarea del futuro profesional enfermero, fomentando la autonomía del propio estudiante.

Según el análisis realizado se observa que coexisten ambos estilos, dependiendo del lugar o posicionamiento que tenga que tomar el docente respecto al estudiante, respecto a la situación clínica del usuario y el contenido o el saber necesario para ese momento. Si bien en muchas oportunidades el docente se posiciona desde un lugar moldeado o andamiaje, existen otros en donde interactúan y se articulan.

En los escenarios teóricos y prácticos, según el análisis realizado, es relevante y fundamental que el docente, previo a seleccionar la/s estrategia/s a implementar para cumplir las planificaciones educativas y los objetivos de los cursos y programas, tenga presente las características particulares de cada estudiante. Enseñar no puede ser solamente transmitir o proporcionar información o acciones, sino también ayudar a “aprender a aprender”, y para ello el docente debería contar con un buen conocimiento de sus estudiantes (diagnóstico): características personales básicas como edad, lugar de residencia, estudio, familia, trabajo, actividades extracurriculares, aspectos que influyen en su trayectoria académica. Saber cuáles son sus ideas previas, su estilo de aprendizaje, motivos intrínsecos o extrínsecos que lo desalientan o alientan, proyecciones a futuro, dificultades que se le han presentado en el transcurso de su formación, entre otras. Así como también tener presente lo que el estudiante tiene incorporado en su estructura cognitiva, que es fruto de su trayectoria personal y académica - formativa. Se puede decir entonces, que desde estas características es que los docentes construyen su enseñanza y conducen a la búsqueda de un aprendizaje significativo.

En estos escenarios teóricos y prácticos se ponen en juego, además, diversas estrategias de evaluación sumativa, continua y formativa. Según los relatos docentes estas tres modalidades coexisten, son fundamentales y se complementan durante los procesos académicos. Otra estrategia que se expresa en los relatos son los cortes evaluatorios, siendo estos necesarios para conocer causas, dificultades o avances positivos de los estudiantes, durante el proceso. La utilización de estos cortes, son una oportunidad para que los estudiantes conciben sus saberes, sus logros, reconozcan sus debilidades y fortalezcan, por lo tanto, mejoren sus aprendizajes, y que estos sean significativos para ellos.

Los seminarios son considerados como otra estrategia que pone en marcha el docente para trabajar la articulación de teoría y práctica, habilitando también un espacio de evaluación formativa. En esta estrategia el estudiante reflexiona un caso clínico, que le permite un

intercambio de saberes profesional, disciplinarios, curriculares y experienciales. Por lo tanto, el docente para acompañar este proceso de reflexión – acción de los saberes, muchas veces selecciona un caso real y lo plantea en plenario y discusión, de forma que los estudiantes puedan construir los significados en relación al planteamiento. Otra estrategia, es la de simulación clínica antes, durante y posterior a los espacios de práctica clínica asistencial, de forma de lograr la articulación de teoría y práctica y así acompañar al estudiante en su aprendizaje.

Son variadas las estrategias que el colectivo docente desarrolla, en cada curso y programa. Fue realmente gratificante conocer dichas experiencias y escuchar desde la voz del docente sus sentimientos, desafíos, preocupaciones, aciertos y errores. Dentro de cada unidad o departamento docente, hay un sin fin de saberes y de estrategias puestas en marcha año tras año, que en unión generan una entidad, una insignia que identifica a estos equipos humanos. El conocer los procesos de enseñanza internos de cada departamento académico, permitió además entender la totalidad. Totalidad que es similar, a pesar de las diferentes especialidades que la disciplina enfermera reúne.

8.3 Estrategias de enseñanza que los docentes realizan para promover aprendizajes significativos en los estudiantes, en contexto de pandemia

Los docentes han transitado por una rápida adaptación a la enseñanza virtual, a la utilización de tecnologías, lo que atravesó sus tareas profesionales. La emergencia sanitaria fue un emergente que convocó a repensar los saberes, las transposiciones de estos a los estudiantes en contextos virtuales. Así como también, a rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, a repensar la educación desde la continuidad académica y pedagógica. Desde el proceso de esta investigación, la pandemia generó cambios en las interrogantes originales, ya que se vio interceptada por un contexto de enseñanza diferente al pensado originalmente en el año 2017, cuando se comenzó a escribir.

Desde la voz de los docentes, la enseñanza en la virtualidad, fue sentida como un caminar utópico, con mucha incertidumbre, re significando mucho esfuerzo, estrés y grandes desafíos, interpelando lo realizado anteriormente, generando y habilitando nuevos aprendizajes. El migrar al escenario virtual no sólo implicó un cambio en las estrategias de

enseñanza que se ponían en marcha para dar continuidad a los cursos, sino en pensar los aspectos más específicos; como el plan de estudio al cual estaría enfocada la propuesta, cantidad y características de los estudiantes, disponibilidad y acceso a internet, contenidos a ser trabajados y recursos disponibles. La idea de trabajar 24 horas al día y estar dando respuestas de forma constante, fue sentida como una carga para el colectivo docente, donde, además, en muchas situaciones interfirió con sus dinámicas personales y familiares. Con respecto a la formación e incorporación de nuevas herramientas, para trabajar en este contexto virtual, según el análisis realizado, existieron aquellos docentes que sintieron necesario optar por formación específica, otros que se ya tenían formación y otros que presentaron el interés pero que no les fue posibles por temas de índole personal. En otras situaciones específicas plantearon que fueron incorporando las herramientas durante el proceso, y en cambio otros docentes recibieron orientación y guía por sus pares docentes, dejando visible aquí la idea de estilos de moldeado y andamiaje entre el propio colectivo docente.

En los escenarios virtuales la enseñanza y el aprendizaje están mediados por la tecnología, por lo cual la relación entre el docente, el estudiante y el contenido disciplinar están afectados por estas. Del análisis de los relatos docentes se identifican diversas estrategias que se ponen en marcha para promover aprendizajes significativos en los estudiantes y potenciar la articulación de teoría y práctica, en contexto de pandemia.

La primera estrategia que surge de los relatos en mayor proporción es la *estrategia de facilitación y estrategia de aprendizaje*, donde se plantean actividades atencionales, de conflicto cognitivo y metacognitivas, que favorecen el aprendizaje significativo. Las actividades se realizan mediante: foros de intercambio, construcción de actividades educativas virtuales, guía de estudio en relación a video y/o artículos científicos, son algunas de los ejemplos mencionados en los relatos.

Otra es la *estrategia de herramientas comunicacionales*, o basada en la utilización de internet sincrónico y asincrónico. De forma asincrónica es trabajada por ejemplo con casos clínicos por plataforma, habilitando el intercambio mediante un foro de discusión; o de forma sincrónica mediante un encuentro por Zoom para intercambiar un caso clínico.

Las estrategias mencionadas anteriormente, habilitan a que el estudiante utilice información que ya posee en su estructura cognitiva, estimulando el razonamiento y un pensamiento crítico, para resolver las situaciones planteadas. De esta forma incorpora los contenidos relevantes y significativos para su futuro profesional, desde un escenario virtual.

Otra estrategia que surge del análisis es la *estrategia de temporización*, donde el docente selecciona actividades teniendo presente los tiempos de los estudiantes y de ellos mismos. Por esta razón dentro de esta estrategia seleccionan actividades lúdicas, como crucigramas, cuestionarios, sopa de letras, entre otros; donde se fomenta que estudiante aprenda jugando, teniendo en cuenta las horas que le llevará la comprensión, el desarrollo y la asimilación. Estimulando el pensamiento, la autoevaluación y una retroalimentación en el momento.

En este escenario virtual, además de las estrategias específicas mencionadas para estimular la articulación entre teoría y práctica, se continuaron utilizando las estrategias previo al contexto de pandemia. Como son: las estrategias de exposición y discusión, estrategias de construcción de preguntas y uso crítico de imágenes.

La enseñanza en línea promovió la búsqueda de nuevas estrategias logrando así que el docente tenga presente en su planificación: el contexto de enseñanza, al estudiante y su situación particular. Los docentes sumaron nuevos desafíos a los ya existentes previo a la pandemia. Donde la provocación a que el estudiante permanezca y logre sus procesos de aprendizaje ha sido la problemática o el desafío que permaneció en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Achury, D. (2008). Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería. *Investigación en enfermería: Imagen y desarrollo*, 10(2), 97-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145217279007>
- Amaro de Chacín, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 129-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65830335002.pdf>
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Revista Voces de la educación*. 2(1), 31-38. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2017). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ausubel, D., Vovak, J. y Haneisan, H. (1993). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bárcena, F. (2020). *Maestros y discípulos: Anatomía de una influencia*. Madrid: Ápeiron
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Benjamin, W. *El narrador (Trad. P. Oyarzun R.)*. Santiago de Chile: Metales Pesados
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, (1), 87–96. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27753230>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recorrida y análisis de datos. En M. C. Passeggi y M. H. Abrahao (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (Vol. 2, pp. 79-109). Rio Grande do Sul: Universitaria da PUCRS. 10.13140/RG.2.1.2200.3929

- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Byung-Chul, H. (2019). *El aroma del tiempo: Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Callejas, M. (2005). *Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios*. Universidad Industrial de Santander. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248392003.pdf>
- Camilloni, A. (1989). La programación de la enseñanza de la Ciencias Sociales. En B. Aisenber y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales II*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. del C. Palou, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133- 176). Buenos Aires: Paidós.
- Cannales, F., Alvarado, E. y Pineda, E. (1989). *Metodología de la investigación*. México: OPS.
- Carranza Alcántar, M. del R. (2018). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: Percepciones de docentes y estudiantes. *RIDE: Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(15), 898-922. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.326>
- Chiang Salgado, M. T., Díaz Larenas, C., y Rivas Aguilera, A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de educación superior. *Revista Lasallista de investigación*, 10(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5021809>
- Chiang Salgado, M. T., Diaz Larenas, C., Rivas Aguilera, A., y Martínez- Geijo P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE): Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista de estilos de aprendizaje*, 6(12). Recuperado de: <https://doi.org/10.55777/rea.v6i12.987>
- Coll, C. (1995). *La psicología de la educación*.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw- Hill Interamericana.

- Durá Ros, M. J. (2013). *La simulación clínica como metodología de aprendizaje y adquisición de competencias en Enfermería*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/22989/1/T34787.pdf>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Educación, formación e investigación*, 6(10). Recuperado de <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Falconí, C., Brito, J. y Verkovitch, I. (2015). Integración de la enseñanza de la práctica de enfermería basada en la evidencia científica. *Aquichan*, 15(4), 541-553. <https://doi.org/10.5294/aqui.2015.15.4.9>
- Gaba, D. (2004). The future vision of simulation in health care. *Quality and safety in health care*, 13(01), 2-10. <http://dx.doi.org/10.1136/qshc.2004.009878>
- Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005). Enseñar y aprender en la universidad: Entre placeres y padeceres. En *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender: Historias del aula universitaria* (pp. 27-95). Montevideo: Psicolibros
- Gómez, O., Carrillo, G. y Cárdenas, D. (2017). Estrategias para el aprendizaje significativo del cuidado humano en enfermería. *Archivos de Medicina* 17(2), 437-444. <https://doi.org/10.30554/archmed.17.2.1986.2017>
- Granja Palacios, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en enfermería: Imagen y desarrollo*, 15(2), 65-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Jackson, P. (2012). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

- Kolb D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall
- Litwin, E (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós
- Lion, C. y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos: Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13-25. Recuperado de <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Donato, M., Calvo, G. Regno del, P., Gardey, M., ... Solberg, V. (2009). La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: Estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas odontológicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (1). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42167>
- Lucarelli, E. (2005). Las tensiones en el campo de la didáctica: Didáctica de nivel superior como+ didáctica específica. En A. M. Malet y E. Monetti (Comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente* (pp. 75-80). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Malet, A. y Monetti, E. (2014). *Debates Universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica General y Didáctica Específica*. (Caps. 8, pp.75-80). Buenos Aires: Novedades Educativas
- Mazo Álvarez, H. (2014). Vocación por el hacer y el ser en las profesiones del sector salud. En *Revista humanismo y sociedad*. 2 (2), 52-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083570>
- Monetti, E. (2003a). *El saber didáctico y la relación con el saber del docente de la Universidad Nacional del Sur*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concepción del Uruguay).
- Monetti, E. (2003b). El saber didáctico: sus significados. En *III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén*.

- Monetti, E. (2016, abril). Una herramienta didáctica para la formación docente universitaria. En *III Congreso Internacional de Educación: Formación, Sujetos y Prácticas*, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa. Recuperado de <http://www.unlpam.edu.ar/images/extension/edunlpam/Actas%20III%20Congreso%20Internacional%20de%20Educacion.epub>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Naranjo Pereira, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. En *Revista Educación*, 33 (2),153-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social del psicoanálisis* (pp. 19-47). Barcelona: Gedisa.
- Oyarzun, P. (2010). *Walter Benjamín: el narrador*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Pampillo, G. (2005). *Una araña en el zapato: La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuesta de escritura*. Buenos Aires: Libros La Araucaria.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: Guilford Press.
- Peñaranda, F., Giraldo, L., Barrera, L. H. (2015). La enseñanza de la educación para la salud: ¿Una confrontación a la teoría y la práctica de la salud pública como disciplina?. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 353-360. Recuperado de <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a04>
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Perdomo, A., Rodríguez C., Álvarez, J. López, M. Vilar, F. (2021, octubre). Perfil sociodemográfico de estudiantes de enfermería en tiempos de crisis: ingresos pre e intra pandemia. Póster presentado en la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación en Enfermería, Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería y Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada.
- Ruiz Barbot, M. (2015). *Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo* (Tesis de doctorado, Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires). Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8087/2/TFLACSO-2014MRB.pdf>

Rojas Espinoza, J. B., Cárdenas Becerril, L., Arana Gómez, B., Kempfer, S. S., Rodrigues, M. E., y Catarina, A. A. (2021). Prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes no ensino de enfermagem. *Revista de Enfermagem Referência*, 5(8), Recuperado de <https://doi.org/10.12707/RV20174>

Sadler, D. R. (2009). Grade integrity and the representation of academic achievement. *Studies in higher education*, 34(7). Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03075070802706553>

Sales, M. T, Rodríguez, L y Sarni, M. (2014). *Educación: es la evaluación lo que parece. Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfa: Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa.

Smith M. J. y Liehr P. R. *Concept building for research: Middle range theory for nursing*. New York: Springer

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto, M. (1996). La clase escolar: Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 117- 155). Buenos Aires: Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Universidad de la República, Facultad de Enfermería. (2016). Plan de estudios Licenciado en Enfermería. Recuperado de <https://www.fenf.edu.uy/index.php/plan-de-estudios-2016/>

Universidad de la República. (2013). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado 2012*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/129>

- Universidad de la República. Dirección General de Planeamiento. (2017). Ingresos a servicio por localización y sexo 2017. Recuperado de https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicacion_generica/ingresos-a-servicio-por-localizacion-y-sexo-2017/
- Universidad de la República. (2020). *Udelar en línea: Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación*. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/2020/04/udelar-en-linea-orientaciones-basicas-para-el-desarrollo-de-la-ensenanza-y-la-evaluacion/>
- Vacas, J., Serrano, R., Recio, G. y Vacas, L. (2016). Las estrategias de enseñanza como factor de cambio en los estilos de aprendizaje: Un estudio longitudinal. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(18), 135-164. Recuperado de <https://doi.org/10.55777/rea.v9i18.1041>
- Vázquez, C. M., Cavallo, M. A., Sepiarsky, P. A. y Escobar, M. E. (2010). El proceso de retroalimentación en la evaluación: Un aporte al aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios. En Decimoquintas Jornadas Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/8282>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wiggins, G. (2012). *Seven Keys to Effective Feedback*. *Educational leadership*, 70(1), 10–16.
- Zelmanovich, P. (2018, octubre 25-26). Efectos de presencia en la virtualidad. En *Actas de III Jornadas Educación a Distancia y Universidad*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En I Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Universitaria.

ANEXOS

A- Guión de las entrevistas

Estoy cursando en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, la Maestría en Psicología y Educación y es en este marco que me propongo investigar: “Estrategias de enseñanza de los Docentes de Facultad de Enfermería, y si ellas buscan promover aprendizajes significativos, contemplando al estudiante”. El objetivo del estudio es comprender desde los relatos de los docentes de Facultad de Enfermería, las estrategias de enseñanza y si ellas buscan promover aprendizajes significativos, contemplando al estudiante. Así se pretende conocer acerca de las estrategias de enseñanza impartidas por los docentes, y reconocer si las mismas buscan promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Entendiendo que tu trabajas en este ámbito me gustaría conversar en torno a tu experiencia como docente en el mismo.

Departamento que integra dentro de Facultad de Enfermería

Años de Docencia

Cargo que ocupa (Asistente o Profesor Adjunto)

1. ¿Por qué decidiste ser docente?
2. ¿Qué es lo que más te gratifica como docente?
3. ¿Qué es lo que más te preocupa como docente?
4. ¿Cómo consideras que son los estudiantes de hoy? ¿Qué recursos le concedes y que limitaciones has encontrado en él?
5. ¿Qué dificultades para la enseñanza de la enfermería encuentras con las nuevas generaciones de estudiantes?
6. ¿Piensas que la enfermería ha tenido muchos cambios como disciplina? ¿Y por esto se ha modificado la enseñanza? ¿Qué te ha implicado a vos?

Previo a la Pandemia

7. ¿Cómo piensas y planificas tus clases?
8. ¿Realizas planificaciones educativas? ¿Y contrato educativo?
9. Imagínate una clase teórica o práctica que tu desarrolles, como las podés describir
 - Al inicio
 - Durante

- Al termino
 - ¿Utilizas diferentes estrategias de enseñanza? ¿Cuáles? ¿Por qué?
10. ¿Qué aspectos consideras para pensar tus estrategias? (contenido, estudiantes, etapa de la malla curricular, tipo de dispositivo (prácticas, teóricas, etc.)
 11. ¿Las estrategias de enseñanza que utilizas contemplan la articulación teoría-práctica? ¿Cómo haces para orientar en dicho proceso de articulación y apropiación? ¿Generas acuerdos con los estudiantes en relación a los objetivos y metas de aprendizaje?
 12. ¿Guías al estudiante a que reflexione sobre situaciones reales de su disciplina?
 13. ¿Cómo generas motivación en el estudiante?
 14. ¿Lo orientas a la búsqueda de diversas fuentes y materiales para que obtenga la información?
 15. ¿Estimulas a que el estudiante utilice la información que ya posee y construya en base a eso?
 16. Y en caso de que no pueda resolver ¿Estimulas la producción de soluciones alternativas utilizando herramientas que ya posee?
 17. ¿Planificas de forma diferente según el contenido a ser transmitido? ¿Según los estudiantes? ¿Según el contexto?
 18. ¿Cómo realizas la evaluación? ¿Promueves la evaluación continua? ¿La evaluación formativa? ¿La autoevaluación? ¿Entre pares?
 19. ¿De dónde surgen tus estrategias?
 20. ¿Tienes formación pedagógica? Si responde positivo la siguiente ¿Las estrategias surgen a partir de tu formación pedagógica? ¿O de forma intuitiva?
 21. ¿Podes afirmar que tus estrategias han cambiado en tu trayectoria docente entonces? ¿En qué? ¿Y en un mismo curso? ¿Por qué sucedió?
 22. Te parece que las estrategias que utilizas aportan a:
 - Progreso del aprendizaje de los estudiantes, ¿reconoces cómo?
 - Efectividad de su enseñanza ¿reconoces cómo?
 - Clima motivacional, disciplina, etc. ¿reconoces cómo?
 23. **Contexto de pandemia**
 - ¿Qué ha implicado para ti como docente la pandemia?
 - ¿Cómo ha incidido en tu proceso de enseñanza esta situación de pandemia que transita el país?
 - ¿Cambiaron tus estrategias de enseñanza?

- ¿La enseñanza en la virtualidad que implicó para ti? ¿Te formaste en esta nueva metodología o ya la manejabas? ¿Qué estrategias específicas utilizaste?
- ¿Cómo generas motivación en el estudiante en este contexto actual?
- ¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo? ¿Cómo piensas que un estudiante aprende mejor?

24. Cierre (pregunta abierta que puede reunir aspectos generales)

- El estudiante de hoy es.....
- Enseñar implica.....
- Lo que me genera más resultado para lograr el aprendizaje es ...
- La estrategia de enseñanza que me siento más cómodo es ...
- La estrategia que considero que provoca mayor aprendizaje es ...
- La estrategia que más convoca a los estudiantes es ...

B- Nota de autorización del Comité de ética - Facultad de Enfermería



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE ENFERMERÍA



Montevideo, 4 de octubre de 2019.

De: Comité de Ética de la Investigación.

A: Lic. Carolayn Nassif

Visto el el protocolo presentado de Investigación: "Estrategias de enseñanza de los docentes de Facultad de Enfermería, y si ellas buscan promover aprendizajes significativos, contemplando al estudiante de hoy"

El mismo cumple con los requisitos éticos de acuerdo a la normativa vigente.

Se otorga el aval para su implementación.

Por el Comité de ética de la Investigación de la Facultad de Enfermería

Prof. Inés Umpiérrez

Dr. Alejandro Caraballo

Prof. Adjunto Araceli Otarola

Lic. José Luis Priore

Prof. Adj. Claudia Morosi

C- Nota de Autorización del Comité de ética - Facultad de Psicología

 **Facultad de Psicología**
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

 **25**
años

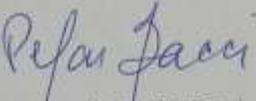
Comité de Ética
comiteeticalnv@psico.edu.uy

Montevideo, 16 de octubre de 2019

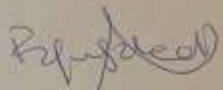
En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de investigación **Estrategias de enseñanza que buscan promover aprendizajes significativos, contemplando al estudiante de hoy**, a cargo de la Lic. Carolayn Nassif.

Este Comité se da por enterado ante la resolución del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Enfermería que aprueba dicho proyecto.

Pase a notificación de la Lic. Carolayn Nassif (responsable del proyecto).


Mag. María Pilar Bacchi
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología


Mag. Andrea Viera
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología


Mag. Raquel Galeotti
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología

Tristán Narvaja 1674 - CP 11200 - Tel.: (598) 2 400 85 55 - Fax: (598) 2 400 86 40
Montevideo, Uruguay

www.psico.udelar.edu.uy