



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTES

MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

TESIS DE MAESTRÍA

“Percepción de los estudiantes sobre los obstáculos metodológicos en el proceso de construcción y finalización de tesinas de la Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010-2015”

Maestranda: Silvia Báez

Director de Tesis: Dr. Fernando Daniel Martinicorena

Lanús, Octubre de 2019

*A los tres hombres que marcaron amorosamente mi vida,
Gerónimo, Víctor y Eugenio, eternas gracias.
A mi director de tesis, maestro y guía, gracias por las enseñanzas y la paciencia.*

INDICE

Introducción	6
Capítulo 1.....	14
Breve reseña sobre el área de estudio en la provincia de Buenos Aires.....	14
Instituto Superior Terciario	15
Universidad de gestión pública	16
Universidad de gestión privada	17
2 Panorama histórico de las Escuelas de Enfermería en América Latina y Argentina	18
3 El género ¿un organizador histórico? Un pequeña pero interesante reflexión	36
4 Acercándonos a los conceptos de Currículo, plan de estudios y programas.	39
5 La Carrera de Licenciatura en Enfermería en la Provincia de Buenos Aires.	50
6 Perfil del egresado de la Carrera de Licenciatura en Enfermería y Ciclo Complementario curricular.....	57
7 Perfil del egresado de universidad pública convenio Ministerio de Salud.....	60
8 Perfil del egresado en institución privada de la provincia de Buenos Aires	61
9 Características del Ciclo de Licenciatura en Enfermería en el ámbito privado muestral	62
10 Una descripción general de los Planes de estudio de Enfermería en la provincia de Buenos Aires.....	62
11 Unidades curriculares de Enfermería y licenciatura en Enfermería (Planes oficiales subsector público de la provincia de Buenos Aires)	65
12 Unidad Curricular del último tramo de formación (Carrera de Licenciatura en Enfermería, provincia de Buenos Aires subsector público).....	70
Taller Integrador de investigación.....	71
13 Contenidos mínimos de las asignaturas del C.C.C., ligadas al recorrido de construcción del informe final, gestión privada, modalidad presencial y a distancia, provincia de Buenos Aires.....	73
Primer año:.....	73
Segundo año:.....	73
14 Aproximación a la Jerarquía, secuencia y ritmo en la currícula enfermera.....	75
15 Sobre el concepto de tesina y la producción científica de Enfermería	79
16 pensando en La programación de la enseñanza y los contenidos para el aprendizaje ...	85
17 Los procedimientos, los conceptos y contenidos	90
18 El estudiante/alumno, prácticas educativas y giros psicoeducativos: ¿sujeto, individuo o persona? Una breve pero necesaria reflexión.	100
19 Acerca de la percepción, sus conceptos y principios.	108
19. 1 El fenómeno Phi	114
19.2 Concepto de forma o contorno	115
19.3 Principio de pregnancia	116

19.4 Principio de proximidad	117
19.5 Ley de semejanza o igualdad.....	118
19.6 Tendencia al cierre	118
19.7 Relación figura-fondo.....	119
19.8 La percepción como concepto biocultural y su relación con la representación....	122
20 Obstáculos en la construcción de tesinas en estudiantes de Enfermería	124
Capítulo 2.....	128
Sobre las cuestiones metodológicas	128
Del proceso de investigación y operacionalización de las variables	133
Cuadro de operacionalización de matriz de datos.....	134
Capitulo 3.....	136
De los Resultados.....	136
Las instituciones formadoras	136
Los obstáculos metodológicos en la construcción de tesinas.....	140
Análisis y Conclusiones de los resultados	156
REFLEXIONES FINALES.....	171
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	173
Sitios web y artículos digitales consultados	180
ANEXO 1. Instrumento de recolección de informacion.....	183
Cuestionario para el estudiante de enfermería	183
Anexo 2 Segundo instrumento de recolección de información.....	188
Guía de observación de características generales de las unidades curriculares del último tramo formativo de licenciatura Enfermería en la Provincia de Buenos Aires 2010 a 2015 en las tres instituciones provinciales.....	188
Anexo 3 Datos sociodemográficos de la muestra de estudio	189
Distribución de los estudiantes de la licenciatura en Enfermería en las tres instituciones formadoras según género binario tradicional.....	189
Distribución de los estudiantes de la licenciatura en Enfermería en las tres instituciones formadoras según categorías de edades	190
Distribución de los estudiantes de la licenciatura en Enfermería en las tres instituciones formadoras según nacionalidad.	191
ANEXO 4 TABLAS Y GRÁFICOS DE REFERENCIA DE LOS RESULTADOS	192
Cantidad de estudiantes según distribución de Instituciones formadoras	192
Distribución de las Instituciones según tipo de gestión	192
Licenciatura en Enfermería y C.C.C., resoluciones, vigencia y perfil del egresado, en las tres Instituciones desde 2010 hasta 2015	193
Distribución de autores trabajados en la bibliografía de las unidades curriculares del último tramo formativo para la construcción de las tesinas	194
Distribución del acompañamiento docente (tutorías) para la construcción y finalización de tesinas	195

Frecuencias de tutorías para la construcción de tesinas	195
Distribución del último periodo de finalización de cursada sin entrega de tesina	195
Distribución del periodo de entrega de la tesina o informe final	196
Relación último periodo de finalización de cursada de los estudiantes (sin entrega de tesina) y periodo de entrega de la tesina	196
Temario seleccionado para las tesinas de Enfermería	196
Presencia de obstáculos en la construcción de las tesinas de Enfermería	197
Tipos de obstáculos en el proceso de construcción de las tesinas de Enfermería	197
Mayor dificultad en el proceso de elaboración de la tesina	198
Opiniones de los estudiantes sobre el origen percibido de los obstáculos	198
Mayor esfuerzo realizado en el proceso de elaboración de la tesina.....	199
Elementos o aspectos facilitadores del proceso de construcción de la tesina.....	199
Valoración del proceso de escritura de la tesina	199
Relación entre presencia de obstáculos y mayor dificultad en la elaboración de la tesina	200
Relación entre presencia de obstáculos y acompañamiento docente (tutorías)	200
Opinión sobre la accesibilidad de textos de la bibliografía.....	200
Utilidad de la bibliografía trabajada para la construcción de las tesinas	201
Fundamentación sobre la opinión de la accesibilidad bibliográfica.....	201
Relación accesibilidad y utilidad de la bibliografía trabajada para las tesinas.	201
ANEXO 5 Imágenes	202
Fenómeno Phi o ilusión de movimiento.	202
Principio de proximidad.	202
Tendencia al cierre	202
Relación figura fondo.....	203

INTRODUCCIÓN

El informe final de esta tesis se focaliza en el ámbito educativo de nivel universitario, específicamente la formación de Enfermería a través de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, dos de gestión estatal y una privada.

La formación en el sistema educativo argentino de esta carrera, que integra la rama de las ciencias de la salud, se despliega dentro del sistema superior universitario, con sus diversas estructuras de formación de pregrado, grado y posgrado llevado a cabo no sólo en universidades, sino también en institutos terciarios y de formación técnica superior, donde existen convenios para ofrecer formación de grado de Licenciatura en Enfermería.

El pregrado universitario de Enfermería otorga título intermedio a quienes cursaron su carrera en tres años de duración, como tecnicatura orientada a la práctica laboral disciplinar. La formación de pregrado universitario guarda estrecha relación con la formación técnico profesional de las instituciones del nivel superior no universitario. Los planes de estudio están regulados por la Ley de Educación Superior N° 24.521¹.

Producto de la descentralización del sistema educativo de la década del noventa del siglo pasado, las instituciones formadoras de nivel superior no universitario fueron transferidas desde el nivel central hacia las jurisdicciones.

En consecuencia, las normas que regulan su creación, modificación y cese están dictadas por la jurisdicción a la que pertenecen y enmarcadas dentro de la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993, la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995 y los acuerdos del Consejo Federal de Educación¹ (Ministerio de Salud, 2016).

¹ Ministerio de Educación (1995) Ley de Educación Superior N° 24.521 Ley que regula las universidades e instituciones de educación. Establece la autonomía universitaria y sus atribuciones (formulación y desarrollo de los planes de estudio), establecimiento del régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y gestión del régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, entre otros.

La investigación que da origen al informe de tesis tiene como objeto de estudio a la “percepción del estudiante de la carrera de Licenciatura en Enfermería sobre los obstáculos metodológicos en el proceso de construcción y finalización de su tesina”, entendiendo por tesina o informe final a la producción científica de Enfermería como requerimiento formal para la obtención del título de grado universitario.

La población objetivo corresponde a los estudiantes que han concluido su formación y han presentado sus trabajos finales o tesinas de la Carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones formadoras; una de las casas de estudio ubicada en la Ciudad de La Plata, otra en la localidad de Lanús, ambas del sector público; la tercera institución, de gestión privada, en el partido de Lomas de Zamora, todas en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Sobre el recorte temporal se ubica el estudio dentro de los años 2010 a 2015, como periodo de referencia para la recopilación de datos sobre el proceso de construcción y finalización de las tesinas. Vale aclarar que no se trata de cohortes de estudio sino de un recorte temporal para el acceso a la información.

El estudiante de la Carrera de Licenciatura en Enfermería y del Ciclo de Complementación Curricular² (en adelante, C.C.C.) que transita su última etapa de formación de grado, presenta obstáculos a la hora de construir y finalizar su tesina o informe final³, siendo su aprobación necesaria para la obtención del título de grado como licenciado.

La exploración y descripción de la percepción del estudiante es clave en el proceso de construcción y finalización de su tesina, esto nos lleva a problematizar sobre los obstáculos que se presentan en la construcción de sus tesinas e informes finales.

² Se trata de un período de formación universitaria, cuya aprobación permite la acreditación como licenciados a aquellos profesionales que ingresaron con un título de Tecnicatura Superior en Enfermería, sea ésta de origen universitario o no.

³ Trabajo Final o Informe Final: tesina correspondiente a la carrera de Licenciatura en Enfermería en su formato completo y consecutivo de 5 años de duración, en la gestión privada o bien en sus últimos 2 años de carrera de licenciatura (ciclo de licenciatura) luego de obtener el título de Enfermero Profesional o Tecnicatura Superior en Enfermería.

Para la construcción de la tesina o informe final, el estudiante transita por asignaturas que lo orientan en la construcción de sus trabajos finales, en la última etapa formativa, estas materias se describen más adelante.

Éstas, les proporcionan a los estudiantes recursos teóricos y prácticos para la elaboración de un Proyecto de Investigación, en primera instancia, que luego en una segunda etapa o como continuación de la primera, se llega a lo que se conoce como trabajo final, informe final o tesina.

La escritura del informe de la investigación cierra el proceso de construcción de la tesina, a los fines de ser presentada para su evaluación final y aprobación definitiva o eventual corrección y nueva presentación final que es evaluada en segunda instancia.

La autora del presente trabajo, como docente del área de enfermería, ha observado, a través de los años, una serie de dificultades que se presentan en los estudiantes en distintos momentos del proceso de construcción de las tesinas, desde la formulación de los problemas iniciales de investigación, la elección del diseño metodológico, la construcción de herramientas básicas para recolectar información, puesta a prueba de procedimientos de selección de muestras, aplicación de instrumentos de recolección de información, retraso en la entrega de informes finales, entre otras.

El recorrido por asignaturas (materias o unidades curriculares) que representan un soporte para la construcción de la tesina confronta al estudiante con una nueva lógica de construcción del aprendizaje que es la lógica de la pregunta y de la interrogación como inicio y sostenimiento de un proceso de investigación.

El resto de las asignaturas correspondientes al grupo de asignaturas de formación general como enfermeros y enfermeras, las y los prepara para la intervención, es decir para el cuidado, que justamente es el objeto de estudio y desarrollo de la disciplina.

La investigación tiene como sitio de indagación, tres casas de estudio, instituciones formadoras de licenciados en enfermería de la provincia de Buenos Aires, de reconocida trayectoria en la formación del colectivo enfermero.

Dadas las características del presente estudio, en cuanto a su especificidad y recorte, no se han podido encontrar investigaciones previas significativas acerca del problema de investigación que se aborda. No obstante, se mencionan otros trabajos relacionados con nuestro objeto de estudio.

En el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación celebrado en Buenos Aires, se presentó un trabajo sobre la “Opinión de los Estudiantes del Pregrado sobre su formación en Investigación”, trabajo cualitativo y cuantitativo, en el cual se aplicó una Escala Actitudinal a los Estudiantes de Medicina. El cuestionario tuvo tres dimensiones:

“Aspectos institucionales, Resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y cultura científica, donde se pudieron identificar las motivaciones, satisfacciones de los estudiantes y los factores que influyeron en una percepción positiva o negativa de su formación” (Romero 2014 p.10).

Un estudio presentado por la Dra. Carlino sobre el contexto obstaculizador de finalización de las tesis. Se pudo conocer, entre otros, “el aislamiento o sentimiento de soledad que experimentaban los estudiantes, sumado al sentimiento de culpabilidad por las dificultades, también la falta de tiempo para dedicarle a la tesis, lo que llevó a discontinuar su labor y el escaso tiempo para avanzar con el trabajo lo que significaba un recordar permanente de por dónde andaban”. (Carlino, 2003)

En un tercer trabajo Llorens y otros (2010), nos señalan “los efectos de los obstáculos y facilitadores académicos en el abandono cognitivo de estudiantes de la Universitat Jaume. A partir del análisis se observó que “tanto obstáculos como facilitadores pueden dividirse en tres grandes grupos: obstáculos y facilitadores materiales, obstáculos y facilitadores sociales y obstáculos y facilitadores organizacionales.

Entre los más importantes y de gran influencia en el desempeño de los estudiantes están los de tipo material y organizacional, de los facilitadores los sociales”.

El presente estudio indaga particularmente acerca de “la percepción del estudiante sobre los obstáculos metodológicos en el proceso de construcción y finalización de su tesina, durante el periodo 2010-2015”.

Respecto de la percepción se pueden reconocer inicialmente dos tipos:

“la que surge circunstancialmente en el momento en que realizamos alguna acción (conforme a los datos transmitidos por nuestros órganos de percepción), y la que permanece en la memoria, estabilizada en forma de conocimiento adquirido y que puede ser evocada normalmente a voluntad” (Vignaux, 1991 p.212).

Queda abierto el interrogante sobre los obstáculos de tipo metodológicos para la construcción y finalización de las tesinas e informes finales, por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de tres instituciones del conurbano bonaerense.

Para poder indagar sobre la percepción de los estudiantes, es necesario desandar primero un concepto tan importante como sinuoso como el de la percepción, sin entrar en precisiones, más bien en proposiciones totalmente discutibles y reflexionables, entonces, podemos leer que la percepción es:

“La representación subjetiva de personas, cosas o situaciones que son relevantes para un Sujeto, esta jerarquización de la percepción tiene su génesis en experiencias anteriores (historia) del Sujeto, que hayan sido significativas, en relación con el medio familiar y social, dentro de un contexto político, económico y cultural específico” (Martincorena, 2013.p.43).

En tanto proceso, la percepción involucra mecanismos vivenciales que implican tanto al ámbito consciente como al inconsciente de la psique humana.

Este estudio propone describir la percepción del estudiante sobre los obstáculos metodológicos con los cuales se encuentra durante el recorrido en la construcción y finalización de su tesina o trabajo final.

De la **relevancia teórica** de la investigación, respecto a la exploración bibliográfica del tema en sí, no se evidencian reportes significativos respecto del problema principal enunciado acerca de los obstáculos que debe sortear el estudiante para la construcción y entrega de tesinas de Enfermería.

Por este motivo, se cree pertinente desarrollar el presente estudio en miras a colaborar con el tema antedicho para reflexionar acerca del tema en cuestión, no como una opción única y resolutive del asunto, sino más enfocada a conocer qué le pasa al estudiante en este proceso, cómo lo vive, qué dificulta y qué facilita su acercamiento al conocimiento, qué percibe al diseñar su informe final, cuáles los escollos que debe superar, qué percibe al operacionalizar su instrumento de recolección de información y otras cuestiones derivadas de su recorrido final como futuro licenciado en Enfermería.

La **relevancia práctica** de este trabajo consistiría en ser un insumo que aporte una mirada específica a qué le sucede y cómo percibe el estudiante de enfermería lo que le sucede con este parte del recorrido final (en principio) universitario, en esta instancia final de su ciclo formativo y su experiencia universitaria, que en muchos casos representa su primer contacto con estudios superiores de grado.

En cuanto a la **relevancia social**, la reflexión sobre los nuevos aportes permitiría repensar el trayecto de acompañamiento para construir y finalizar las tesinas de los estudiantes como parte integrante de un colectivo cada más más necesario y vital a la hora de pensar en la formación universitaria de grado de quienes nos cuidan cuando nuestra salud decae.

Retomando el objeto de investigación de esta tesis, que son los obstáculos que perciben los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería en la construcción de las

tesinas e informes finales y su finalización, podemos vislumbrar que estos mismos obstáculos son, en alguna medida, los que le impedirían realizar las entregas parciales y finales de dichas producciones en tiempo y forma.

En este sentido, se indaga acerca de los factores que perciben los estudiantes, como dificultades o facilitadores para producir y entregar sus trabajos finales.

Los estudiantes, unidades de información, han cursado las asignaturas correspondientes a toda su carrera y en el tramo final, han cursado y aprobado asignaturas dentro del eje de investigación.

Algunos estudiantes han aprobado en primera instancia sus trabajos finales sin modificación, pero otros han finalizado su proceso constructivo y tuvieron que entregar el trabajo final luego de modificarlo para ser aprobado. De la población en estudio el total de los estudiantes han finalizado sus tesinas e informes finales, pero con diferencias significativas en cuanto a tiempos de entrega.

Los estudiantes contactados pertenecen a tres universidades, como se mencionó anteriormente, las de gestión estatal una subsede ubicada en la Ciudad de La Plata, otra como sede en Lanús; la tercera, privada como subsede en Lomas de Zamora, haciéndose reserva de sus correspondientes nombres, que en adelante mencionaremos como institución N° 1 a la ubicada en La Plata (subsede), N°2 de Lanús (sede central) y N° 3 universidad privada Lomas de Zamora (subsede), provincia de Buenos Aires.

El objeto de estudio específico se orienta más hacia obstáculos de tipo metodológicos procedimentales, como dificultad o barrera para la conclusión de las tesinas (informes finales) y sus tiempos de entrega demorados.

En tal sentido definimos como obstáculo (del latín, *obstaculum*) a la cosa que dificulta el cumplimiento de un propósito o acción (Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2016).

También denominada dificultad e impedimento, en otra acepción encontramos el término obstáculo como lo que se opone al paso o figurativamente lo que se opone al cumplimiento de un propósito. (Diccionario Enciclopédico Larousse, 2009)

Para poder indagar sobre los obstáculos señalados, se trazan los siguientes objetivos:

Objetivo principal

“Indagar acerca de la percepción del estudiante sobre los obstáculos metodológicos en el proceso de construcción y finalización de la tesina de la Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, durante el periodo 2010-2015”

Objetivos Accesorios

- Enunciar algunas características sociodemográficas de la población estudiada en cuanto a género, edad y nacionalidad.
- Conocer las instituciones formadoras en cuanto a tipo de gestión, vigencia, diseño de los planes de estudio y organizaciones curriculares.
- Describir algunas características de las unidades curriculares y bibliografía trabajada en último tramo formativo del estudiante para la construcción de la tesina.
- Enunciar el perfil del egresado según currícula de Enfermería.
- Identificar la percepción del estudiante con relación a los obstáculos en la construcción de su tesina, tipología, elementos facilitadores y obstaculizadores, accesibilidad bibliográfica y frecuencia de tutorías

En relación con lo antedicho se presume como orientación de trabajo, la siguiente afirmación:

Los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería y/o Ciclo Complementario Curricular, en las tres instituciones de la provincia de Buenos Aires presentarían obstáculos de tipo metodológico procedimental en la construcción y finalización de sus tesinas, influenciando de esta manera el atraso en las entregas parciales o totales de las mismas.

CAPÍTULO 1

En este capítulo presentaremos la perspectiva teórica y conceptual en la que se basa la tesis. Esta perspectiva no se configuró en su inicio tal como está planteada actualmente, sino que fue un proceso constructivo que fue modificándose y desarrollándose conforme avanzaba el trabajo de campo, gracias a este proceso se fueron modificando conceptos, al integrar nuevas miradas desde la lectura y el aporte de otros autores.

Este marco inicialmente se gestó gracias al aporte derivado del estado del arte, que también sirvió de timón a la hora de formular los objetivos del trabajo.

A continuación, y por una cuestión de ordenamiento de los conceptos, desarrollaremos algunos más que otros, es decir, se puso énfasis en los aspectos que se consideran más apropiados con relación al tema central, sin desmerecer en ningún sentido la importancia de otros conceptos mencionados sucintamente pero no ampliados en esta oportunidad.

BREVE RESEÑA SOBRE EL ÁREA DE ESTUDIO EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Enfermería, desde que se inaugura como profesión y disciplina en el país, vinculó una práctica educativa hacia el cuidado de la salud, a partir de estrategias y acciones pedagógicas para restaurar o mejorar las condiciones de salud de la población; desde la formación, estas acciones educativas se ven en los currículos nacionales y provinciales, tanto en el ámbito privado como en el público, entendiendo a la educación en salud como a: “la suma de experiencias que influyen favorablemente sobre los hábitos, actitudes y conocimientos relacionados con la salud del individuo y de la comunidad” (Wood, 1926 en Salleras,1990).

En esta orientación se presentan a continuación una síntesis de las tres casas de estudio de esta investigación, aclarando que se trata de instituciones de reconocida experiencia y recorrido en la formación del colectivo enfermero, ofreciendo carreras de grado para formar Licenciados en Enfermería, de pregrado con Tecnicaturas

superiores en Enfermería y ciclos de complementación curricular para la Licenciatura en Enfermería.

Instituto Superior Terciario

La primera casa de estudios tiene sus huellas fundacionales en la Ex Escuela de Sanidad⁴, creada en el año 1941 en la Ciudad de La Plata bajo el nombre de Escuela de Enfermeros y Preparadores de Farmacia y Laboratorios.

Ya desde ese momento y con más fuerza institucional a partir de la Sanción del Decreto 1833 del año 1994, se constituye como la estructura organizativa responsable de la formación, capacitación y /o actualización de los trabajadores de salud del subsector público, el Estado de la Provincia de Buenos Aires asume el compromiso de garantizar la capacitación de estos trabajadores, en pos de mejorar el estado de salud y la calidad de vida de la población bonaerense.

El cumplimiento de esta responsabilidad da lugar a la formulación y ejecución de una política pública de formación y capacitación cuyas estrategias se orientan en las prácticas cotidianas de los trabajadores y en promover los procesos de transformación de los modelos de atención y gestión, fortaleciendo el sistema de salud, a partir de la reconstitución de los lazos de solidaridad social y organización institucional, en un contexto de efectiva participación de sus protagonistas.

La política formativa y los lineamientos de gestión en materia de formación y capacitación fueron definidos y ejecutados por la Dirección Provincial de Capacitación para la Salud, con el aporte de la Unidad Pedagógica, la Unidad de Información Sistematizada y la Unidad Secretaría Académica.

Esta casa de estudios tenía como propósito el desarrollo de trabajadores del área de la salud (enfermeros, técnicos, personal de servicios generales, mantenimiento, limpieza y auxiliares), y funcionaba como ente de referencia en materia de estudio de carreras y cursos relacionados con la realidad sanitaria, y diseño de proyectos acordes

⁴ Hoy denominada Dirección de Capacitación y Desarrollo de Trabajadores de la Salud.

con esa realidad, así como de las demandas y necesidades sociales y políticas que en materia de salud estaban reseñadas en el plan ministerial. Opera con formato de subsede en convenio con diversas universidades, ya sea por locaciones transitorias o permanentes. En este estudio se toma como referencia la subsede que realizó el convenio con la universidad pública seleccionada, que se describe a continuación.

Universidad de gestión pública

La segunda casa de estudios fue creada el 7 de junio de 1995 por ley nacional 24.496. Comenzó su actividad académica en un edificio de la calle La Habana 568, en Valentín Alsina, cedido en comodato por la Federación de la Carne y más tarde, fueron cedidas por las Leyes Nacionales N.º 24750 y 24751 10 hectáreas de tierras en la localidad de Remedios de Escalada, también partido de Lanús, pertenecientes a los talleres de la línea General Roca de los Ferrocarriles Argentinos.

Allí se contaba con tres galpones, cuya obra de reciclado comenzó en abril de 1998 y fue inaugurada en octubre del mismo año, y donde funcionaron las oficinas de los distintos departamentos y las aulas de las carreras de Tecnología en Alimentos, Trabajo Social, Economía de la Empresa y Enfermería. En 2005 tuvo una matrícula de 4.072 estudiantes. En 2004 había tenido 500 docentes y casi 6000 estudiantes (un aumento de 28% con respecto al año 1999). Hoy en día ofrece muchas carreras de grado y posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados).

El depósito de chatarra se convirtió en pocos años en un campus universitario donde estudian más de 20 mil jóvenes que en su mayoría son hijos de trabajadores, o primera generación de estudiantes, como dicen las estadísticas.

Cada uno de los edificios fue recordado con el nombre de los pensadores que lucharon por la soberanía y la descolonización cultural: Scalabrini Ortiz, Jauretche, Marechal, Ugarte, Manso, Hernández, Arregui, Puiggrós y unos cuantos otros.

La estructura básica del ferrocarril se conservó en su mayor parte. La prioridad fue preservar el patrimonio histórico y cultural bajo los criterios de recuperación de lo que se pudiera salvar y reciclaje de lo que ya no se podía usar. Se

parquizó todo el predio para la comunidad universitaria y todos los vecinos que concurren a las actividades sociales y culturales.

Por el campus hoy circulan jóvenes y otros estudiantes no tan jóvenes.

La mayoría viene a estudiar, pero también vienen a disfrutar de juegos, deportes, cine, radioteatro, ajedrez, muestras de arte, conciertos de la orquesta y muchas cosas más.

La casa de estudios ofrece una propuesta académica amplia, pero también existe una propuesta social que integra en su conjunto a la comunidad a través de cursos y carreras vinculadas a los problemas de la región y a las necesidades del país.

Tiene sedes en varias provincias de la República Argentina y dentro de la provincia de Buenos Aires en convenio con instituciones formadoras de enfermeros y licenciados en Enfermería, en locaciones específicas, en varios distritos. El seleccionado es el de Lomas de Zamora, que oficia como subsede.

Universidad de gestión privada

La tercera casa de estudios fundada el 20 de junio de 1990 por la Fundación Científica Felipe Fiorellino, se ha propuesto desde sus inicios formar profesionales con pensamiento crítico y creativo, para responder a los avances, desafíos y exigencias de la sociedad.

El objetivo es la formación interdisciplinaria de los estudiantes en todas las áreas del saber, inculcando la vocación por la investigación y la creación del conocimiento. Asimismo, se propuso responder de manera integral a la sociedad a través de la difusión del arte, la cultura, la ciencia, la vinculación con sectores sociales y productivos y el acercamiento a la comunidad, con programas de promoción y cuidado de la salud.

Estas acciones se lograron, según la visión misma de la institución, gracias a una amplia agenda de actividades, infraestructura de última generación, convenios con diversas entidades educativas nacionales e internacionales y a las iniciativas de los profesionales que conforman cada una de las unidades académicas.

Su funcionamiento fue autorizado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina el 20 de junio del año 1990 por la Resolución N°1097. En su estatuto fundacional creó el Instituto Superior de Investigaciones.

Esta Universidad desde el punto de vista académico está compuesta por una Facultad de Ciencias de la Salud que alberga en su estructura carreras de grado y posgrado vinculadas a esta área.

Las primeras carreras que se crearon en la Facultad fueron Medicina y Odontología a las que más adelante se sumaron las de Bioquímica, Ciencias Biológicas, Enfermería, Farmacia, Instrumentación Quirúrgica, Kinesiología y Fisiatría, Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica, Musicoterapia, Nutrición, Tecnicatura en Asistencia Odontológica, Tecnicatura en Dermatocosmiatría y Técnico en Prótesis Dental, Escuela de comunicación, diversas carreras de grado, posgrado, doctorados y otras.

Tiene sedes en convenio con varias provincias de la República Argentina y dentro de la provincia de Buenos Aires, en varios distritos. La elegida para este estudio corresponde a la subsede de la localidad de Lomas de Zamora.

2 PANORAMA HISTÓRICO DE LAS ESCUELAS DE ENFERMERÍA EN AMÉRICA LATINA Y ARGENTINA

Las primeras escuelas de enfermería se crearon a fines del siglo XIX y primera década del XX. “En la Argentina y Cuba en 1890, Colombia en 1903, Chile en 1905 y México en 1907, pusieron en marcha los primeros cursos de formación de enfermeras en hospitales, conventos e instituciones filantrópicas” (Castrillón, 1997, p.21)

En nuestro continente y por más de treinta años, los requisitos de acceso a la formación no incluían la certificación de educación secundaria completa. El perfil femenino de las aspirantes a la carrera de enfermería incidió fuertemente para que así ocurriera dada las escasas oportunidades que tenía la mujer para acceder a ese nivel de enseñanza.

El recorrido de los programas de formación tuvo diferentes visiones sobre la práctica de la enfermería. Algunas veces fue conceptualizada como arte, otras como ciencia y finalmente como disciplina del área de la salud.

Estas diferentes concepciones condicionaron una práctica que estuvo ligada en ocasiones a la idea de caridad y en otras a la asistencia sanitaria.

Es en los años 80, cuando comienzan a diseñarse perfiles que caracterizan las habilidades profesionales y recién en los 90 se asume a la enfermería como una práctica social.

Con relación a los cambios y reformas curriculares que sufrió esta carrera, a veces determinados por las políticas de salud y educación del momento, resulta de interés la clasificación de estas reformas, en etapas que realiza Manfredy (1980)

a) Durante los años 40, la enseñanza estuvo organizada como un mosaico de cátedras aisladas.

b) Durante los 50 y mediados de los 60 se demarcaron las áreas básicas y clínicas y, surge la medicina preventiva y el internado. Se intensifica la utilización de hospitales de mayor tecnología para la enseñanza.

c) Durante la década del 70 y principios de los 80 las currículas reconocieron como eje el trabajo vinculado a las necesidades de la comunidad. De allí que la formación estuviera orientada a: integrar el equipo de salud, trabajar con metodologías basadas en la auto instrucción y la evolución formativa, alcanzar la integración docente asistencial y desarrollar prácticas no sólo clínicas sino también comunitarias.

La visión de Enfermería definida en los lineamientos de la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (2010), expresan que:

“Los servicios de Enfermería son un componente de los sistemas de salud esencial para el desarrollo de la sociedad. Contribuyen eficazmente al logro de las mejores condiciones de vida de los

individuos, las familias y las comunidades mediante una formación y una práctica basada en principios de equidad, accesibilidad, cobertura y sostenibilidad de la atención a toda la población. Su reto es dar respuesta oportuna a los cambios permanentes que generan la transformación de los paradigmas en la formación, la práctica y la investigación”.

Orientándonos históricamente hacia el año 1825, como punto de partida, el sistema educativo argentino estaba en proceso insipiente de conformación, lo que se puede afirmar es que, se comenzaba a configurar como tal en el periodo que va desde 1860 a 1910. “Todo estaba por hacerse en el campo educativo cuando aún estaban abiertas las heridas provocadas por más de setenta años de guerras civiles” (Cuesta Fernández 1997 p. 33)⁵.

En esa época se crean instituciones de primeras letras, colegios secundarios, escuelas normales, técnicas y comerciales, se establecen planes de estudio y programas; se les introduce sucesivas reformas; se editan y se distribuyen en todo el país, libros de textos que siguen los planes oficiales.

Escuelas de la Ciudad de Córdoba hacia el año 1825

Sitios formativos	Estudiantes		Total
	Varones	Mujeres	
Escuela en universidad	172	0	172 varones
Convento de Santo Domingo	87	0	87 varones
Convento de Huérfanas	0	103	103 mujeres
Convento de San Francisco	115	0	115 varones
Hospital San Roque	129	0	129 varones
Escuela Particular del Señor Vidal	67	14	81 mujeres y varones
Total, estudiantes	570	117	687

Fuente: Adaptado de Historia de la Educación Argentina (Endrek, 1994 p. 15)

⁵ El autor define como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman y regula la función educativa y la práctica de la enseñanza.

Al llegar Mitre a la presidencia⁶, existían en nuestro territorio sólo dos colegios nacionales, Monserrat en Córdoba y Concepción de Uruguay en Entre Ríos.

En poco más de veinte años, se fundan y organizan dieciséis colegios más. Es Sarmiento quien funda el sistema de instrucción pública argentino a instancias de sus funciones en la presidencia de la nación, instaurando un nuevo paradigma de ciudadanía letrada que se extenderá a todo el territorio nacional. (Casa Rosada sitio web, 2018)

Desde mediados del siglo XIX Sarmiento interviene en la escena política argentina y latinoamericana participando en los principales círculos intelectuales del momento y en diferentes cargos ejecutivos y legislativos provinciales y nacionales, e inclusive cumpliendo funciones diplomáticas a nivel internacional. En 1843 crea la Universidad de Chile y es nombrado miembro de la Facultad de Filosofía y Humanidades; en 1849 publica Educación Popular, donde enuncia sus principios educacionales en función de las investigaciones de los sistemas de instrucción pública de Europa y Norteamérica, resaltando fundamentalmente los modelos francés y prusiano en Europa y la obra llevada adelante en los Estados del Norte.

A instancias de su presidencia, Sarmiento crea el sistema de Escuelas Normales, así como Colegios Nacionales en todo el país, también la Academia Nacional de Ciencias, el Observatorio Astronómico y la Oficina Meteorológica en la provincia de Córdoba, importantes instituciones científicas de gran reconocimiento a nivel nacional e internacional.

Hacia mediados de 1850 la sociedad argentina pasaba por una de sus tantas crisis, a todo nivel, un ejemplo lo tenemos en la Casa de los Niños Expósitos que se abre el mismo año y al poco tiempo cerrada por no reunir las condiciones higiénicas, edilicias, ni de personal requerido. Gracias al generoso aporte de Mariquita Sánchez “el 20 de noviembre de 1852 la Sociedad de Beneficencia rehabilita la Casa de Niños Expósitos⁷ que es trasladada a la actual calle Montes de Oca, sin hallarse registros de la categoría “enfermera” (De Titto, R, Ricci y De Titto, R.J, 2004, p.139).

⁶ 12 de Octubre de 1862

⁷ Hoy Casa Cuna en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cecilia Grierson, como fundadora de la enfermería profesional argentina, debió enfrentar todas las dificultades por ser la primera mujer que intenta algo en un mundo de hombres (varones). “Fue la primera médica recibida en el país y en toda Latinoamérica” (De Titto, R, Ricci y De Titto, R.J, 2004, p.151).

La Escuela de Enfermeras y Masajistas fundada por el sector de Asistencia Pública de la M.C.B. A⁸, el 8 de Octubre de 1934, por Expediente N°119.276/D 934-Ordenanza 6525 del Concejo Deliberante, se aprueba el nombre de Escuela de Enfermería Cecilia Grierson, en su homenaje.

En el momento de la transferencia de la Secretaría de Salud a la Secretaría de Educación y por la Ley 39 de la Legislatura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (en adelante, G.C.B.A.) la Escuela se transforma en la Escuela Superior de Enfermería “Cecilia Grierson”.

Desde su creación en el año 1886 la escuela estuvo en el ámbito de la Secretaría de Salud del G.C.B.A. junto a los hospitales y centros de salud, quedando al margen del sistema educativo, obligada a obtener cada año un nuevo reconocimiento oficial por el Ministerio de Educación teniendo que realizar engorrosos trámites burocráticos.

Grierson instala en nuestro país, los primeros planes de estudio con dos categorías nuevas de “ayudante de enfermería y caba de enfermería, en 1919 se separan los títulos de enfermeras y masajistas” (De Titto, R, Ricci y De Titto, R.J, 2004, p.170).

El 25 de junio de 1998, gracias al esfuerzo de la comunidad educativa se logró obtener el pase a la entonces Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad, quedando encuadrada en el espacio de formación técnico-profesional dependiente de la Dirección de Educación Superior.

Las escuelas de enfermería dependientes de la Sociedad de Beneficencia de la Capital (hoy, Ciudad Autónoma de Buenos Aires) comenzaron a funcionar en el año 1916. Funcionaron en el Hospital Rivadavia, Casa Cuna, Hospital de Niños, Instituto

⁸ Ex Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

de la Maternidad, Maternidad Sardá, Hospicio de las Mercedes, Hospital de Alienadas, Sanatorio Marítimo de Mar del Plata y el Asilo de Alienadas de Lomas de Zamora.

Reconocidas por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional del 9 de abril de 1941 las escuelas funcionaron hasta 1948, año en fueron absorbidas por la Escuela del Instituto de Acción Social de la República Argentina.

En 1955 se reorganizaron y pasaron a depender de la Dirección de Enseñanza Técnica, para quedar totalmente interrumpidas sus actividades en 1958, salvo la del Hospital Rivadavia que cesó en 1966. No hubo uniformidad en los programas de estudios, en su duración (entre 2 y 3 años), ni en las certificaciones que expidieron (enfermeras, nurses, enfermeras especializadas en puericultura).

Cuando hablamos de formación, nos referimos en esta oportunidad a un ámbito académico de formación y capacitación específica en el área de salud, en este caso, Enfermería que, como disciplina, emerge por las necesidades propias del desarrollo en cuanto a los cuidados de pacientes y como una salida laboral en un amplio sector de la población.

“La enfermería argentina debe estar orgullosa de su tradición, que se nutre históricamente del Estado, auspiciante de la Escuela Grierson, las Organizaciones no gubernamentales como la Cruz Roja, la iniciativa privada, los centros comunitarios, como las sociedades de socorros mutuos, hospitales de las comunidades y también de la rama confesional, dependiente de los credos organizados, como la iglesia católica” (De Titto, R, Ricci y De Titto, R.J, 2004, p.167).

A mediados de 1956 surgen la Escuela de Nurse y Visitadoras de Higiene Rosario (provincia de Santa Fe) dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad del Litoral, y con ayuda de la Fundación Rockefeller se crea la Escuela de Enfermería en la Universidad Nacional del Centro.

La formación universitaria de enfermería surge como respuesta encaminada a satisfacer las necesidades de salud de las personas sanas o enfermas, ya sea en forma individual o colectiva, y teniendo en cuenta los factores que influyen en la atención

sanitaria como lo es la interculturalidad, el desarrollo sostenible, la cultura por la paz, el rechazo a la violencia en todas sus formas, promoviendo la salud y colaborando en la prevención de enfermedades, enmarcada en el respeto por el otro, atravesado por el derecho inalienable de cada persona a su cuidado.

La formación universitaria nace a raíz de las necesidades de la sociedad misma, en principio como una formación técnica superior y luego como una formación universitaria propiamente dicha.

Esta formación no surgió primeramente en las universidades sino en instituciones de nivel terciario superior, para luego instalarse en ámbitos universitarios de formación.

La formación en el sistema educativo argentino de esta carrera se despliega dentro del sistema superior universitario, al que le corresponde la formación de pregrado, grado y posgrado llevado a cabo en las universidades, en los institutos terciarios y en los de formación técnica superior, tal como se mencionó en la introducción del presente trabajo.

El pregrado universitario de Enfermería otorga título intermedio a quienes cursaron su carrera en tres años de duración, de tecnicatura orientada a la práctica laboral disciplinar. La formación de pregrado universitario guarda estrecha relación con la formación técnico profesional de las instituciones del nivel superior no universitario.

Los planes de estudio están regulados por la Ley de Educación Superior N° 24.521, formándose en la modalidad técnico-profesional (equivalente con la anterior denominación de terciarios).

Por la descentralización del sistema educativo de la década del noventa, las instituciones formadoras del nivel superior no universitario fueron transferidas desde el nivel central hacia las jurisdicciones.

En consecuencia, las normas que regulan su creación, modificación y cese están dictadas por la jurisdicción a la que pertenecen y enmarcadas dentro de la Ley Federal de Educación No 24.195/1993, la Ley de Educación Superior No 24.521/1995 (artículos 15 al 25) y

los acuerdos del Consejo Federal de Educación (Ministerio de Salud, 2016).

La formación de pregrado y grado universitario es gratuita en las instituciones universitarias de gestión estatal y arancelada en el caso de los posgrados, sin discriminar el tipo de gestión de la institución.

El pregrado universitario puede otorgar título intermedio para quienes estén cursando carreras de grado o puede referir a carreras de corta duración (3 años), como las tecnicaturas orientadas a la práctica laboral disciplinar, como es el caso de enfermería.

Históricamente la mujer ocupaba el rol del cuidado del hogar, sus tareas y sobre todo de la crianza de los hijos. Las mujeres, en general ingresan al mundo de la educación hacia fines del siglo XIX, cuestión sobre la que repasaremos más adelante.

Para Donahue (en De Titto, R, Ricci y De Titto, R.J, 2004, p.171), “la historia de la enfermería es la historia misma de la mujer”.

Por saber, se puede entender el conocer, observar y aprender en un entorno de elementos significativos que operan en la práctica como capital cultural, que al decir de Bourdieu (1977, p.72) se presenta como “capital incorporado, objetivado o institucionalizado”, que por el recorte del presente estudio no se desarrollará en profundidad. Sólo diremos que el primer tipo de capital, como saber personal tiene una duración propia en cuanto a las capacidades de asimilación del mismo sujeto, a modo de “hábitus de prácticas y representaciones”.

El saber objetivado perdura a través de los bienes culturales como libros, diccionarios, máquina y momentos; por su parte, el capital cultural institucionalizado refiere a formas de certificación social de los capitales culturales, que permiten a su portador relacionarse con ciertos valores convencionales, constantes y jurídicamente garantizados, con respecto a la cultura.

En el mundo de la salud no hay que olvidar que la cultura juega un papel fundamental en el proceso salud-enfermedad, cada cultura delimita o construye un conjunto peculiar de respuestas al proceso salud-enfermedad que otorgan la condición

de enfermo, incorporando a su vez en las personas, interpretaciones y actitudes que inducen a vivir la enfermedad de una determinada manera (Spector, 2001).

En torno a esta misma idea, Marie-Françoise Collière (1993) afirmaba que existe un relativismo cultural inherente en todas las concepciones de salud y de enfermedad. Los profesionales de Enfermería han de tener en cuenta, además, que en el desarrollo de su trabajo confluyen, al menos, tres culturas (Fuller, 2003): la cultura del paciente, su propia cultura y la cultura de la organización donde trabaja.

En el año 1946, se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional por medio del decreto 14.538/44 convertido en Ley 12.921. La comisión dependió del Ministerio de Trabajo y Previsión hasta el año 1951, en que se convirtió en un organismo del Ministerio de Educación. Por medio de esta Comisión, el Estado comenzó a intervenir directamente en la formación profesional obrera, que hasta ese momento se desarrollaba en las Escuelas-fábricas⁹.

Siguiendo estos lineamientos se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, cuyos servicios tenían por objeto la formación y el perfeccionamiento de los obreros. Los planes de enseñanza de las escuelas que dependían de esta comisión y se dividían en tres ciclos:

- Básico: de tres años de duración. Se obtenía el título de experto en las especialidades previstas en los programas de estudios.
- Técnico: de cuatro años de duración. A su término se obtenía el título de técnico de fábrica.
- Universitario: que se cursaba en la Universidad Obrera Nacional

Para el ingreso a la Universidad se estableció que los estudiantes debían desarrollar una actividad afín con la carrera que cursaran; es decir, era necesario acreditar título de técnico de fábrica o egreso de escuelas industriales del estado, además ser obrero y buena conducta comprobada.

⁹ El objetivo de esta iniciativa era ofrecer a los jóvenes trabajadores la posibilidad de continuar estudios secundarios y terciarios técnicos, obteniendo títulos que les permitieran desempeñarse en la industria. La organización de los cursos debía permitir trabajar y estudiar simultáneamente

El plan de estudios original abarcaba cinco años, con cinco o seis materias a cursar en cada año. En los planes de todas las carreras existían ciertas asignaturas comunes: Sindicalismo Justicialista y Legislación Obrera I y II, Legislación del trabajo, Tecnología de fabricación y Organización industrial, Administración y contabilidad industrial e Higiene y seguridad industrial.

Los criterios que ordenaron la estructuración de estos planes y programas de estudio fueron de diversa índole. Por un lado, la necesidad de formar ingenieros con una sólida base fisicomatemática; a la vez, elevar el nivel intelectual del obrero, y por fin, reflejar la compenetración con la Doctrina Nacional y el Plan de Gobierno.

Las clases se dictaban en horario vespertino, desde las 19.15 a 22.30 horas, de lunes a viernes, lo que totalizaba un promedio de veinte horas semanales. Los trabajos de gabinete o laboratorio se efectuaban los sábados por la mañana.

Respecto de la didáctica de las clases, el Rectorado enfatizó la recomendación de que su dictado fuera claro y sencillo sin clases conferenciales y a cada explicación debía seguir la ejercitación correspondiente de modo tal que el estudiante se viera obligado a estudiar clase por clase.

Estas clases eran dictadas por docentes¹⁰ que con frecuencia se desempeñaban en otras universidades nacionales.

Una de las innovaciones introducidas era la organización a través de facultades obreras regionales, lo cual permitió la apertura al desarrollo local, con una oferta diversificada en las distintas sedes. La estructura del sistema educativo:

- Niveles primario y medio, entonces conformada por: Bachillerato, Magisterio o Normal, Comercial, Técnico- Profesional y Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Nivel Superior: profesorados, universidades y universidades obreras.

¹⁰ En este período se promulga la Ley 13.031 creando un nuevo modelo de universidad, altamente jerarquizada y de gestión centralizada, enteramente subordinada al Poder Ejecutivo Nacional. Se montó, además, un fuerte sistema de control sobre la institución universitaria, prohibiendo la agremiación estudiantil y su participación en el gobierno universitario, colocando en manos del Ejecutivo la designación de profesores.

En sus comienzos, en el área de salud, era enfermería quien realizaba las tareas de instrumentación quirúrgica, auxiliaba en el laboratorio y en la anestesia, así como en otras funciones para las cuales hoy existen formaciones específicas.

En la Resolución del Ministerio de Salud N° 6.624 de 1953, el Ministro Carrillo dispuso la creación de una escuela de Enfermería en cada hospital dependiente de la cartera de salud, que estaría bajo las directivas de la Dirección General de Enseñanza Técnica e Investigación Científica de ese ministerio.

Asimismo, se reformaron los estatutos para que las facultades fueran dirigidas por representantes en partes iguales de profesores titulares, suplentes y estudiantes avanzados, hecho que recibió el respaldo del rector Eufemio Uballes. En La Plata el proceso de transformación fue, al igual que en Córdoba, muy violento.

“La concepción jerárquica del gobierno universitario y la férrea oposición del entonces titular Rivarola a introducir cambios generaron protestas que fueron generalizándose hasta alcanzar violentos enfrentamientos en octubre” (Buchbinder 2005, p.80).

Con la renuncia de Rivarola, se inició un proceso de cambio en la forma de gobierno, de actualización de los programas de enseñanza, cambios en los criterios de designación de profesores y en el espacio concedido a la investigación a tono con los postulados reformistas.

El cuestionamiento del modelo profesionalista imperante llevó a los reformistas a tomar medidas tendientes a fortalecer las actividades científicas.

En La Plata se introdujeron en todas las carreras cursos obligatorios de cultura general. Se creó la Escuela Superior de Bellas Artes, que otorgaba estatus universitario a la enseñanza artística.

En la mayoría de las casas de estudio comenzaron a privilegiarse los antecedentes científicos de los profesores al momento de su nombramiento. Se contrataron docentes del exterior con el objetivo de formar núcleos de especialistas.

Se crearon becas especiales para que los mejores graduados se perfeccionasen en el exterior.

En La Plata se crearon Institutos de investigación a fines de 1910, el Museo y el Observatorio Astronómico, en 1920 se creó el Instituto de Investigaciones Geográficas e Históricas, en 1923 el Teatro griego donde se realizaban estudios helénicos y en 1930 se fundaron Centros de estudio en Medicina Veterinaria, Derecho Internacional Público y estudios filosóficos.

La investigación aplicada encontró su lugar en el laboratorio de Minas, dependiente de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Cuyo y el Instituto Fitotécnico de la Facultad de Agronomía en La Plata.

En La Plata se organizó una compañía teatral y se creó en julio de 1931 la Escuela libre de cultura integral que organizaba toda la actividad de extensión. La Universidad de La Plata creó su propia radio en 1923.

En 1947 pleno gobierno peronista, fue sancionada una nueva ley universitaria que dejaba a un lado los principios de la reforma que habían regido el funcionamiento de las casas de estudios desde 1918.

La ley 13.031¹¹ no contemplaba el principio de autonomía universitaria y, prácticamente, suprimía la participación estudiantil en el gobierno de las casas de estudios superiores. (Boletín oficial 4/11/947)

“Los rectores eran designados directamente por el poder ejecutivo y los decanos por el consejo directivo a partir de una terna elevada por el rector. Los consejos directivos estarían compuestos por siete representantes de los profesores titulares y cuatro por los adjuntos. Los estudiantes tenían un representante con voz y sin voto”
(Buchbinder 2005, p. 39)

¹¹ Promulgada en el 9 de octubre de 1947

Se creó el Consejo Universitario Nacional, que integraban el ministro de instrucción y justicia y los rectores de las universidades. Por su parte, las casas de estudio quedaban directamente sometidas al poder político y se les quitaba la autonomía tanto en los aspectos institucionales como científicos y pedagógicos.

Sin embargo, la ausencia de una política cultural sistematizada no produjo cambios sustanciales en la forma de organización didáctica, ni pedagógica, ni de los contenidos de las carreras. Además, en el mundo de la posguerra el conocimiento científico se consideraba una herramienta vital para transformar la sociedad y la Argentina no permaneció ajena a este clima.

Al poco tiempo de asumir, el gobierno de facto reimplantó la Ley Avellaneda, pero a los pocos días la reemplazó por el decreto 6.403, que puso las bases definitivas para la reconstrucción del sistema. El decreto amplió la autonomía universitaria otorgándole a las casas de estudios más independencia del que gozaron en el período reformista 1918 a 1943.

Las autoridades de las Universidades podían administrar su patrimonio y darse su estructura y planes de estudio, organizar su forma de gobierno y dictar sus estatutos siempre que respetaran la responsabilidad directiva de los representantes del claustro de profesores. La designación de profesores también quedaba en manos de las autoridades universitarias, y limitaba a aquellos que hubieran tenido una u otra vinculación con el peronismo.

Así, la tenue tendencia de las décadas del veinte y treinta de profundizar la investigación científica se acentuó. Se crearon premios a la investigación, se conformó un consejo superior de investigaciones científicas y publicaciones, pero, sobre todo, se instauró estatutariamente el régimen de dedicación exclusiva a la docencia en 1947.

Hacia principios de 1950 se crearon catorce nuevas facultades en las cinco universidades. A fines de los años 1950, luego de la disolución de la Escuela de Enfermería Eva Perón, comienza la formalización de las restantes carreras técnicas, pero aun dependiendo del sistema de salud. Progresivamente, la formación técnica fue consolidándose en el nivel terciario.

A fines de 1955 los estudiantes provenientes de sectores populares llegaban al 18.4% en Buenos Aires y 11% en La Plata, las dos universidades que concentraban el 60% de la matrícula universitaria de todo el país.

A mediados de 1957 las universidades dictaron nuevos estatutos, y en la mayoría de ellos se reconocía un peso más relevante a la representación estudiantil que la que contemplaban los estatutos reformistas de 1918. Finalizado el proceso de normalización se eligieron las nuevas autoridades.

El golpe de gobierno de facto en 1966 cerró el período de renovación y modernización universitaria abierto en septiembre de 1955, pero los proyectos modernizadores fueron perdiendo fuerza en intensidad durante los primeros años de la década de 1960.

“La feroz política represiva que el régimen militar desplegó a partir de 1976 con el objetivo de aniquilar los movimientos de protesta social tuvo un blanco importante en la comunidad universitaria. Según el informe de la CO.NA.D.E. P¹² un 21% de los desaparecidos eran estudiantes (Buchbinder, 2005, p.44).

Pocos días después del golpe se dictó una nueva ley, la 21.276 que dispuso que las universidades quedasen bajo el control del poder ejecutivo. Se suprimieron los órganos de gobierno colegiados y se prohibieron las actividades gremiales y políticas explícitamente en el ámbito universitario.

Las casas de estudios fueron distribuidas entre las distintas fuerzas militares y sus primeros interventores fueron oficiales que luego dejaron su lugar a civiles de extrema derecha.

¹² La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, fue una comisión asesora creada por el presidente de la Argentina Raúl Alfonsín el 15 de diciembre de 1983 con el objetivo de investigar las graves, reiteradas y planificadas violaciones a los derechos humanos durante el período del terrorismo de Estado (sucedido entre 1976 y 1983), llevadas a cabo por la dictadura militar autodenominada Proceso de Reorganización Nacional.

La reestructuración del conjunto del sistema universitario se llevó a cabo mediante desapariciones y asesinatos de estudiantes y profesores.

Carreras completas fueron suprimidas: la de cinematografía en La Plata y los profesorado de humanidades, matemática, física y química en la del Sur.

Las carreras de psicología fueron suspendidas en La Plata, Tucumán y Mar del Plata. En 1979 fue suprimida la Universidad Nacional de Luján.

Iniciado el proceso de transición a la democracia las universidades fueron intervenidas en diciembre de 1983 y a través de un decreto del poder ejecutivo se dispuso que funcionasen sobre la base de los estatutos suspendidos después de la intervención de Julio de 1966.

El censo universitario de 1994 confirmó que casi la mitad de los estudiantes universitarios abandonaba sus estudios en el primer año y que solo un cuarto llegaba a graduarse. El cuerpo docente estaba mayoritariamente integrado por profesores de dedicación simple sin compromisos con actividades de investigación. Los niveles salariales de docentes y administrativos eran muy bajos.

El proceso de planificación de cambios implementado reconoce dos hitos fundamentales:

- la creación en 1993 de la Secretaría de Políticas Universitarias
- y la sanción en 1995 de la Ley 24.521 de Educación Superior, un dispositivo legal que regula el conjunto del sistema.

Uno de los ejes de la política del gobierno hacia las universidades durante los noventa estuvo centrado en la evaluación institucional. La ley 24.521 creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (C.O.N.E.A.U) cuya función consiste en acreditar la calidad de las carreras de posgrado y de las de grado, reguladas por el Estado y, en líneas generales, del funcionamiento de todas las instituciones de Educación Superior. La comisión surgió concebida como un organismo descentralizado y autónomo integrado por doce miembros.

Desde su creación hasta principios del 2002 la comisión impulsó el proceso de autoevaluación de 39 universidades, implementó 37 evaluaciones externas y acreditó

casi 1400 programas de posgrado, intentando en este último aspecto ordenar la oferta de títulos y carreras.

Entre 1998 y 2003 la matrícula de las Universidades del conurbano creció entre un 19% y un 32%, mientras que la de la Universidad de Buenos Aires aumentó solo el 3,8% anual.

A fines del 2003 las estadísticas oficiales registraban un millón doscientos setenta y ocho mil estudiantes en el sistema universitario público y doscientos quince mil en el privado.

El sistema estaba integrado por treinta y ocho universidades estatales, cuarenta y un privadas, seis institutos universitarios públicos, doce institutos universitarios privados, una universidad internacional, y una provincial.

La población universitaria argentina era levemente inferior a España y Francia y superior al de Japón, aunque naturalmente estos países realizan un gasto por estudiante por año muy superior al nuestro.

En el año 2005, se sanciona la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional que “tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional” art. 1. (Ministerio de Salud, 2017)

El ámbito de aplicación de la ley incluye las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnico profesional, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, tanto de gestión estatal como privada.

También se establece la competencia del Consejo Federal de Cultura y Educación, para la aprobación de los criterios básicos y los parámetros mínimos referidos a: perfil profesional, alcance de los títulos y certificaciones, estructuras curriculares y prácticas profesionalizantes, y a las cargas horarias mínimas, que se constituirán en el marco de referencia para los procesos de homologación de títulos y el reconocimiento de validez nacional de los mismos.

En un estudio del Ministerio de Salud (2016) se informa la distribución del total de estudiantes por carrera, observándose el predominio de los estudiantes de la carrera de Enfermería, que representan el 39,0% del total; seguido por los de Radiología y otros (33%). Una cuestión histórica, fue el reconocimiento del Ministerio de Salud de las especialidades en Enfermería en el año 2011. (Informe del Ministerio de Salud, 2016)

De idéntica forma que la habilitación profesional, cada provincia otorga la “autorización para anunciarse como especialista”, lo que se conoce como “certificado” de especialista. No se trata de una exigencia para el ejercicio de la especialidad, ya que en Argentina el título de grado es habilitante, pero sí es un requerimiento para integrar listas de prestadores y percibir aranceles diferenciados.

El Ministerio de Salud reconoce, a través de la Resolución N°199, una nómina de seis especialidades de enfermería:

- Enfermería en Salud del Adulto
- Enfermería en Salud del Anciano
- Enfermería en Salud Materno Infantil y del Adolescente
- Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría
- Enfermería en la Atención del paciente crítico: neonatal, pediátrico y adulto.
- Enfermería en Cuidados paliativos.

Por otro lado, el nuevo reglamento para las residencias de los equipos de salud contempla en el Artículo 17:

“La incorporación de Enfermeros con título de pregrado universitario, Enfermeros Profesionales y/o Técnicos en Enfermería egresados de instituciones de nivel técnico superior cuyos títulos tengan validez nacional y reconocimiento por parte del Ministerio de Educación y Deportes a este tipo de formación en servicio” (Ministerio de Salud, 2015).

Reconociendo la escasez del personal de enfermería y su inapropiada distribución geográfica y en los servicios, esta modificación al reglamento fomenta la formación en servicio de los Enfermeros provenientes del sistema técnico superior para que continúen sus estudios y adquieran la especialidad. Según datos del Ministerio de Educación de la Nación para 2014 la matrícula de Enfermería, en el país era la siguiente:

Licenciatura en Enfermería	Inscriptos nivel país	Egresados nivel país
Gestión estatal	12.500	1.593
Gestión privada	5.224	1.329

Fuente: Elaboración propia en base al Informe del Ministerio de Salud año 2015

En cuanto a la distribución de la oferta universitaria por regiones, se observa una prevalencia en la región CENTRO, en coincidencia con otras carreras del área de salud que se concentran en los grandes centros urbanos. Aun así, las universidades de gestión estatal se encuentran distribuidas en las cinco regiones del país.

En el año 2008 a través del COFESA se firman convenios con todas las provincias para la creación de las Red Federal de Registro de Profesionales de la Salud (en adelante, REFEPS), que reúne las siguientes características a nivel federal:

- Adopción de la Matriz Mínima como ficha básica de registro de los profesionales en el Sistema Integrado de Información Sanitaria Argentino.
- Integración de los ministerios provinciales y colegios de ley encargados de la matriculación
- Identificación de las profesiones reconocidas en cada jurisdicción y su habilitación para el ejercicio
- Identificación de las instituciones formadoras de Recursos Humanos
- Asociación con el sistema de residencias del equipo de salud
Esto permite a su vez:
- Fiscalizar el ejercicio de las profesiones en salud con criterio federal, articulando los registros jurisdiccionales.

- Contribuir a la gestión de los recursos humanos en salud
- Integrar los registros profesionales a partir de las profesiones de referencia
 - Establecer la cantidad de profesionales activos existentes en el país en forma anual por profesión
 - Dimensionar la cantidad de matriculados por profesión y jurisdicción.
 - A partir de la interrelación entre planteles, establecer fuerza de trabajo en cada jurisdicción

La formación de Enfermería actualmente cuenta con tres tipos de matrículas: Auxiliares, Técnicos y Licenciados en concordancia con el nivel de formación de los trabajadores, pero se está desdibujando la matrícula de los auxiliares que no ingresa dentro de la línea de formación profesional, lo que se puede relacionar con la escasez de instituciones que forman auxiliares, a nivel oficial, sobre todo en áreas urbanas del país.

Tal como se reconoce en la última reunión entre varias universidades del conurbano bonaerense y la Subsecretaría de Gestión y Contralor del Conocimiento, Redes y Tecnologías Sanitarias:

“La adecuación al marco federal de la currícula de Enfermería según la normativa establecida por Nación, estableciendo como principal cambio sustancial la decisión política de que el Ministerio de Salud de la Provincia no formará más Auxiliares de Enfermería y la necesidad de fortalecer las licenciaturas en Enfermería, así como también postítulos y posgrados” (Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, Resumen Ejecutivo, 2016, p.15)

3 EL GÉNERO ¿UN ORGANIZADOR HISTÓRICO? UN PEQUEÑA PERO INTERESANTE REFLEXIÓN

Es conocido por todos que la masculinidad y la feminidad han marcado por siglos una orientación, una forma de organizar y organizarnos.

Este ordenamiento se constituyó históricamente diríamos de forma dicotómica, opuesta y también se podría inferir que, jerárquica.

De esta manera, los hombres o varones, por expresión genérica, han sido siempre los fuertes, los valientes, independientes, controladores, astutos, proveedores y decisores.

Las mujeres representaron la imagen del hogar, la crianza de los niños, con carácter de virtuosas, artesanas, serviciales y sumisas; cuando en realidad, podríamos pensar que todas las características antes mencionadas podrían integrarse en una sola persona, al mostrar o evidenciar “aspectos masculinos y femeninos”, es decir, por dar un ejemplo concreto, en nuestros ámbitos de actuación cotidianos podemos encarnar un rol fuerte y valiente y en otros momentos tiernos y cariñosos y no por ello somos netamente masculinos o femeninos, sino ambos, podría pensarse.

Hoy se trata de reflexionar sobre el rol de todos y todas, en el marco del derecho de cada persona. Así vemos movimientos que alzan la bandera, por ejemplo, del feminismo con mayor fuerza día tras día que podemos ubicar en cualquier parte de nuestro planeta sobre las bases de la identidad como persona, en principio, desterrando la denominación binaria de varón o mujer, que siempre observamos en nuestra sociedad. En otros espacios sociales también se aboga por la defensa del género como autoconcepto único e intransferible de cada ser, que no desarrolla aquí, solamente se menciona como un aspecto contextual al tema que veníamos citando del lugar de la mujer y sus “capacidades o potencialidades” si se nos permite el concepto.

En una obra muy interesante, leemos en uno de sus capítulos que integra la colección de *Manifiestos feministas*, que:

“La discriminación, en perjuicio de la mujer, en la enseñanza y formación profesional la condiciona desde los primeros años. Se la (sic) fija como meta principal y única manera de realizarse como persona, el matrimonio. Este tipo de educación no sólo limita su capacidad creadora y ejecutiva, sino que motiva su realización como ser humano”. (Movimiento Democrático de Mujeres, p. 35)

Morena Seco (1993, p. 37) respecto del rol de la mujer nos refiere que:

“La situación de rezagamiento social y laboral en que se encuentra la mujer tiene una repercusión directa sobre su función en la familia (...), se considera que la mujer debe ser un miembro activo en todos los ámbitos, destruyendo con esta nueva imagen el concepto tradicional y ya desfasado de madre y esposa. Debe tener una actividad fuera del hogar, con sus responsabilidades profesionales independientes”.

Como contrapartida la Asociación de Amas de Casa de Valladolid refieren un aspecto diferente a los anteriores, al decir que:

“En esta jornada de Mujer y Educación, Valladolid suscribe estas conclusiones, pero no su matización feminista. Preconiza no la creación de un Movimiento Feminista sino una previa concienciación de la mujer a través de amplios movimientos de masas, no necesariamente femeninos, que recojan los específicos problemas sociales que la mantienen en un estado de marginación; este primer paso meramente reivindicativo, la llevará, lógicamente, a integrarse en la lucha general por un cambio de estructuras políticas y sociales”.

(Asociación de Amas de Casa de Valladolid, 1993. p.90)

Sintéticamente acotamos que, a mediados del siglo XVII, en un contexto de universidades netamente masculinas, “la Universidad alemana de Utrecht autorizaba el ingreso de Anna von Shuurman, con una condición: durante el tiempo de aula debía permanecer encerrada en un cuarto dentro del aula universitaria, separado por una pared de madera con unos agujeros” (De Laurentis 2000:12-13).

A fines del siglo XVIII, había comenzado, en Europa, sobre todo, la salida a la luz de un movimiento que fluye con potencia, “las feministas y sufragistas que abogaban por la igualdad de derechos civiles y políticos y la abolición de los privilegios legales y académicos, de propiedades, de oficios o profesión” (De Titto, R, Ricci y De Titto, R.J, 2004, p.173).

A inicios del siglo XX, las universitarias eran un puñado de náufragas en un océano masculino; a fines del siglo constituían mayoría abrumadora en casi todas las universidades occidentales. “¿Deberíamos celebrar el fin de toda discriminación sexista en la educación terciaria? La distribución de la matrícula según orientación

disciplinaria nos muestra disparidades camufladas bajo las cifras globales”. (Graña, 2000, p. 77)

Sin ahondar en el tema, afirmamos la importancia de repensar o preguntarnos ¿Cuál es el lugar de formación de la mujer en nuestras universidades? ¿cuál es la percepción sobre el rol de enfermera y enfermero? ¿hay diferencias profesionales por género? ¿hay una distinción al momento de cuidar del otro?, ¿por qué la matrícula de Enfermería sigue siendo prevalente en mujeres que en varones? Inquietudes que por el momento se quedarán como tales.

4 ACERCÁNDONOS A LOS CONCEPTOS DE CURRÍCULO, PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS.

La educación se presenta de manera formal, informal y no formal, educación formal desde el ámbito público y también el privado de los estudiantes, para la obtención de los títulos de pregrado y grado focalizándonos aquí en los futuros licenciados y licenciadas en Enfermería.

La educación formal, tal como la conocemos, se desarrolla concretamente en los espacios del sistema escolar, superior (no universitario y universitario) oficialmente reconocidos.

La estructura global se articula por niveles, ciclos, carreras, modalidades, con diferencias entre sus planes de estudio, títulos y exigencias curriculares.

Generalmente por demanda de la población infantil, adolescente, joven y adulta, en algunos casos, con desarrolladores oficiales, es decir, docentes, profesores, habilitados, reconocidos para tal fin, ya sea en ámbitos privados como públicos de gestión institucional.

Pero para hablar de educación formal terciaria o universitaria en Enfermería, partiremos de la apreciación de un término importante en la organización educativa, el currículo o la currícula.

“El término currículum se introduce desde el idioma inglés en casi todas las lenguas del mundo y representa una modificación de criterio respecto de cómo se deben definir, cómo se deben conceptualizar y cómo se deben diseñar los programas de formación en todos los niveles de la educación” (Camilloni, 2001, p. 18)

En palabras de Stenhouse (1991), cuando nos referimos al currículum, hablamos del plan de estudios, un documento que expresa “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un proyecto educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”, lo que involucra una intervención decisiva del profesional docente o profesor.

Desde la Segunda Guerra Mundial, las escuelas públicas a nivel mundial progresaron muy rápidamente, desarrollando programas y viéndose a menudo afectadas por el número de inscripciones siempre en aumento, por la asistencia masiva y la escasez de educadores, edificios y recursos.

La teoría del currículum comienza a constituirse a principios del siglo XX y como todo proceso coloca en tela de juicio la manera tradicional de enseñar.

Por su parte, Feldman y Palamidessi (1994 p. 70) se refieren al currículum o currículum como a “un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela, fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica”.

El currículum no es sólo un listado de experiencias y contenidos que deben saber los alumnos, sino también que establece de algún modo, la orientación de la acción escolar autorizando voces y discursos.

Como enfatiza Salinas (2003) “cuando se habla de currículum se está haciendo hincapié en la forma en que una sociedad, en un momento concreto de su historia, organiza un conjunto de prácticas educativas (...)”, entendiendo su uso como sinónimos de currículum y currícula, en este caso.

En el sentido general, se asocia automáticamente al ámbito escolar, siendo aplicado en otros ámbitos educativos más allá de la escuela, que, en cierto sentido, nos marca un camino de reflexión, investigación y teorización de los aspectos educativos implicados en él.

Salinas (1995) realiza un valioso aporte al considerar el currículum como puente, interconexión entre el proyecto y la realidad concreta de su desarrollo.

“El currículum (currículo) debe constituirse, en este momento histórico y social, en una posibilidad para desarrollar una de las capacidades humanas de mayor complejidad e importancia, la capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida” (De Alba, 1994 en Modelos Didácticos Módulo 6 1998, p.90)

Desde otra perspectiva, Frigerio (1995, p. 23) agrega la consideración del currículum prescripto “como cerco cognitivo, fijando y recortando el conocimiento a enseñar”, lo que podríamos relacionar con la expresión de Bourdieu (1995) en el sentido en que el currículum “delimita el universo de lo pensable”.

Teniendo como resultado la concreción de una determinada práctica pedagógica, el currículo, engloba prácticas políticas, sociales, económicas o de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, etc.

La presión más fuerte a favor de la revisión del currículo proviene de los cambios drásticos en la tecnología y la cultura, que van desde la mecanización hasta la energía atómica, las demandas insaciables de la industria en expansión de la mano de obra inteligente y, según las expresiones del Informe Rockefeller, "la presión constante de una sociedad cada vez más compleja con relación a la capacidad creativa total de su pueblo" (Taba, 1965, p. 6)

Cuando se habla de la currícula de formación o currículo también se hace hincapié en su necesidad de reforma o rediseño. Al respecto Camilloni sostiene que:

“Un diseño curricular es necesariamente un trabajo que se hace para llevar a la práctica. Sin la práctica no tiene sentido pensar en un diseño curricular (...) determinante de las decisiones. La práctica coloca restricciones en la planificación, ya que hay acciones que se pueden realizar y otras que no” (Camilloni, 2001, p. 19)

Agregando un aporte más, diríamos que “los diseños curriculares como proyectos para llevar a la práctica son factibles o no factibles, nunca perfectos, siempre perfectibles” (Schwab en Camilloni, 1989, p.20)

A comienzos del siglo XX se fue organizando un cuerpo teórico, “la teoría del currículo”, que fue trazando la necesidad de enriquecer el pensamiento y en consecuencia el trabajo de diseño de los programas de formación, no ya solamente como secuencia organizada de contenidos de las asignaturas sino en una instancia más profunda y compleja de la significancia de los formatos de enseñanza y su evaluación de aprendizajes.

En este sentido el currículo sale del papel escrito estático hacia una forma más activa que el establecido formalmente por las instituciones y en la organización de la enseñanza.

El “currículo establecido”, no siempre es igual al currículo enseñado y suele haber diferencias entre lo escrito y lo enseñado.

En este sentido, es importante poder reflexionar si lo enseñado y compartido con los estudiantes ¿sigue la orientación de los contenidos mínimos del programa, se ajusta únicamente a ellos en tiempo y forma, en qué difiere de lo establecido? La respuesta está en cada docente, según haya programado su ciclo, cuatrimestre o año y según haya desplegado el proceso educativo dentro del aula, que como todos sabemos, jamás es igual en un grupo de estudiantes que en otro.

Del concepto de planes de estudio y programas de estudio, habremos escuchado en algún momento que son utilizados como sinónimos.

Los planes de estudio son, ellos mismos, una red clasificatoria, que jerarquiza conocimientos en un tiempo determinado, mostrando un orden cronológico racional de orden simbólico, sostenido a través de sus asignaturas y sus respectivas correlatividades.

Los planes se determinan jerárquicamente el orden secuencial de complejidad creciente en estos espacios denominados como “espacios educativos” donde se produce una red educativa en principio fundada en un triángulo educativo de tres componentes básicos de los estudiantes, aprendices o educandos, en segunda instancia el docente, facilitador o profesor y los contenidos de las asignaturas, clasificados en unidades temáticas, para el saber profesional pertinente.

El plan, en suma, en forma independiente de sus contenidos (programas de estudio) transmite unos criterios, “entrega el esquema de clasificación que ordena y jerarquiza tales contenidos, y que, al hacerlo, tácitamente comunica la red jerárquica organizada sobre la base de las competencias que un determinado proceso educativo busca transmitir” (Bernstein, 1993).

Los planes no contienen información sobre lo que efectivamente se transmite en el proceso de formación, sino lineamientos u orientaciones generales, aquello que está dentro de las unidades de saber o unidades curriculares como programas, son parte de las estrategias que el docente desplegará en el aula.

Por otra parte, los programas de las materias a través de su propuesta nos acercan más a la práctica esperada. En este sentido, los programas de enseñanza regulados por el plan de estudio reglamentan la acción y explicitan las perspectivas y opciones de los futuros profesionales para el desarrollo de aprendizajes. Representan un proceso de selección de contenidos, propósitos, metodologías, recursos, tecnologías, propuestas de evaluación y selección bibliográfica.

Los programas de enseñanza constituyen “el discurso instruccional elaborado por los profesores (transmisores, comunicadores, facilitadores) y dirigido a los estudiantes (adquirentes, educandos), representando una selección cultural dentro de un universo posible. En cierta forma, pueden actualizar la lógica prescriptiva del dispositivo oficial o distanciarse de ella” (Bernstein, 1993).

En este sentido se hace referencia al “poder y control de las instituciones formadoras a través del discurso pedagógico”, tal como lo sostiene Bernstein (1993), en donde sustenta que es fundamental el estudio de la lógica interna del discurso y sus prácticas, junto con el análisis de las formas de comunicación que se establecen.

En efecto, entre “el Plan de Estudios y la enseñanza se estructura un intenso proceso de selección, organización y establecimiento de secuencias tendientes a definir de un modo más concreto aquello que un grupo de estudiantes recibirá como posibilidad de formación” (Cols y Feeney, 2004).

Existen numerosas definiciones de aprendizaje (que no se citan aquí) y cada una de ellas enfatiza alguno de sus aspectos. Todas coinciden en que se trata de un proceso, un camino dinámico, que tiene una duración temporal variable.

Hay muchos tipos de aprendizaje, algunos se transforman en hábitos (la marcha). “No obstante, durante el período de aprendizaje, el sujeto tiene que concentrarse en una serie de movimientos, de búsqueda de equilibrios, de ensayos y errores hasta que los esquemas de acción se incorporan y se reproducen, luego, en forma automática. Hay otros aprendizajes que requieren reflexión (...), permiten interpretar signos para realizar un diagnóstico social (...), un cuadro estadístico, un test proyectivo” (Módulo 4, 1998, p. 36)

Los estilos de enseñanza por parte del rol del docente, del profesor, están en permanente debate. A lo largo de la historia de la pedagogía se han estudiado, analizado y refutadas diversas teorías, cada una con sus aciertos y errores, todas valiosas en sí mismas, ninguna perfecta.

En este aspecto recordamos algunos autores que han marcado el camino de la pedagogía como Comenius que en la educación moderna desató discusiones cuando presentó su *Didáctica Magna*, al respecto Rabecq (UNESCO, 1957, p. 4) nos señala que éste pedagogo propuso la simultaneidad sistemática (y a Dios como guía), en donde era primordial cuanto precoz mejor, “uniformizar los procedimientos de enseñanza en las escuelas, a fin de brindar los mismos contenidos a la vez, en el mismo lapso de tiempo y de una misma forma a una gran cantidad de alumnos”

Con el correr de la historia otros estilos de enseñanza y aprendizaje se han ido desarrollando, afinando y discutiendo como Ausubel y el aprendizaje significativo, donde convergen el saber previo del estudiante con el nuevo conocimiento o saber, la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, como parte de del proceso a madurar, desandar; promediando el siglo XX, contribuciones de las investigaciones de Jean Piaget (Ginebra) y de Jerome Bruner (Estados Unidos) con estudios sobre el desarrollo cognitivo y los procesos mentales y sus aportes para la educación; y otros tan importantes como los citados, que no es material de incursión en profundidad en este trabajo por tanto no se desarrollan aquí pero se mencionan brevemente en el apartado de las conclusiones de la presente tesis.

Sí mencionamos, una autora actual, en el ámbito de capacitación y formación en Enfermería como Davini (2008), que plantea tres estilos de enseñanza basados en:

- *La enseñanza como acción intencional de transmisión cultural*: el maestro enseña a leer, a escribir, a contar; los padres corrigen a sus hijos en las formas de hablar y relacionarse; un profesor conduce a un grupo de alumnos para alcanzar la comprensión de un problema y desarrollar capacidades de pensamiento; un equipo de profesionales experimentados guía a los más jóvenes en el aprendizaje de la profesión; una persona orienta las acciones de otra conforme a valores éticos.
- *La enseñanza como mediación social y pedagógica*: como una acción de mediación social entre los conocimientos y prácticas culturales y las personas que aprenden, el desarrollo de las sociedades humanas a través del tiempo por su legados, costumbres a sus miembros, por la mediación de la enseñanza, donde el docente es un mediador entre los conocimientos y los alumnos, adecuando sus propuestas a las capacidades, los intereses y las necesidades del grupo en particular y a las características del contexto socio-cultural específico.
- *La enseñanza como sistema de relaciones e interacciones reguladas*: actores y componentes mantienen relaciones dinámicas y mutuamente influyentes, que no son azarosas sino reguladas, conforme al ajuste de intercambios entre los miembros, a un orden

de acciones y a reglas dinámicas de juego en tomo a las actividades y a los propósitos que se persiguen. Incluye el contenido a ser aprendido (que da la razón de ser de la práctica de enseñar) y el ambiente de enseñanza (que facilita o limita el desarrollo del sistema). Lo que denominamos contenido incluye conocimientos a asimilar y habilidades a desarrollar, como también modos de relación con los otros, modos de pensamiento (formular y sostener afirmaciones razonables, llegar a conclusiones, resolver problemas), modos y formas de expresión (comunicación oral, escrita, gráfica, del pensamiento y las emociones), actitudes y valores sociales, entre otras cuestiones relevantes” (Davini, 2008)

En esta orientación “la primera condición crítica es que el profesor conozca bien el contenido que enseña, lo domine y tenga experiencia o agregue una reflexión personal en su desarrollo, que crea en el valor de lo que transmite y muestre alguna motivación o placer en su tratamiento. Nadie puede transmitir bien si no se ha apropiado previamente de aquello que espera transmitir y si no puede valorarlo” (Fenstermacher, 1989)

“Al formalizar los contenidos, recomendaciones metodológicas, fundamentaciones, bibliografías, el currículum organiza el campo posible de acción de maestros y alumnos, delimitando los objetos con los que debe interactuar en su experiencia” (Palamidessi, 2000, p. 216)

Terigi (1999) en este aspecto, nos aclara que “el currículum no está exento de problemas, pero constituye la herramienta con la que cuentan los sistemas educativos para comunicar a las escuelas algo que es estratégico y que les confiere unidad en la diversidad: qué tipo de experiencias educativas se espera que ofrezcan a los alumnos y alumnas”.

La Organización curricular de Enfermería en la provincia de Buenos Aires integra materias dictadas en forma lineal o por ciclos y particulariza a aquéllas en el orden de lo disciplinar y profesional, propio del saber enfermero.

Esta currícula de Enfermería, por ejemplo, la vigente del pregrado, se elaboró en consonancia con el perfil profesional y las áreas de competencia. La estructura se organiza a partir de la definición de cuatro campos de formación.

- Campo de Formación General.
- Campo de Formación de Fundamento
- Campo de Formación Específica
- Campo de Formación de la Práctica Profesionalizante.

Estos campos se orientan a garantizar una formación técnica superior tanto de carácter general como específica, que proporcione la base de conocimientos necesarios para el desempeño profesional y para el ejercicio de una ciudadanía activa. Cada campo aporta a la formación distintos saberes:

- “El campo de formación general, destinado a abordar los saberes que posibiliten la participación, reflexiva y crítica en los diversos ámbitos de la vida laboral y sociocultural y el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social.
- El campo de formación de fundamento, dedicado a abordar los saberes científicos y tecnológicos como socioculturales que otorgan sostén a los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes propios del campo profesional en cuestión.
- El campo de formación específica, destinado a abordar los saberes propios de cada campo profesional.
- El campo de formación de la práctica profesionalizante, dedicado a posibilitar la integración y contrastación de los saberes construidos en la formación de los campos descriptos, y garantizar la articulación teoría-práctica en los procesos formativos a través del acercamiento de los estudiantes a situaciones reales de trabajo, durante todo el trayecto formativo y con una intervención intensiva e integrada final”. (Resolución 854/16 Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires)

Zabalza Beraza (2004) destaca la estructura interna de los planes de estudio de la universidad, tienen una estructura a modo de bloque “cíclico”, a saber:

“Pese a algunas reticencias iniciales, la estructura cíclica de las carreras se ha demostrado como una vía interesante para flexibilizar los currícula (una de las directrices básicas planteadas por la mayor parte de los responsables universitarios). La permanencia mayoritaria de carreras universitarias de 4 y 5 años facilita esta posibilidad de los ciclos: un primer ciclo de 2 años y un 2º ciclo de especialización. Ello permite a los estudiantes ajustar mejor sus preferencias y poder pasar de una carrera a otra con escaso esfuerzo” (Zabalza Beraza, 2004).

Uno de los riesgos de la estructura cíclica es que acabe rompiéndose la unidad y la identidad de las carreras. Si todos los cursos de fundamentación se acumulan en el primer ciclo, los estudiantes no tienen la posibilidad de percibir el sentido propio de la carrera que han escogido y corren el riesgo de sentirse frustrados pues aquello no se corresponde con sus expectativas.

Por eso, tal vez, pudieran incorporarse desde el primer año cuestiones y temas de estudio propios de la carrera. Sólo de esta manera los estudiantes pueden ajustar sus expectativas y valorar si se sienten motivados o no por ese tipo de estudios.

Otro de los riesgos de la estructura cíclica es que los centros universitarios la aprovechen como un mecanismo de filtro de los estudiantes. Algo así como si volviéramos a la antigua estructura de los cursos genéricos y selectivos que servían de llave a la promoción.

Con respecto a los límites en los campos del conocimiento y especificidad en el área de las ciencias de la salud, se destaca la importancia de establecer desde el diseño curricular:

“qué estudios recibirán el nombre de estudios de grado y cuáles el de posgrado, (...) esta cuestión remite a la forma que se adopte para la estructuración de los estudios porque en la actualidad se definen,

en general, en términos del número de etapas o ciclos en que están estructuradas”. (Camilloni, 2001. p. 28)

Asimismo, se aclara que la citada autora destaca la importancia crucial del análisis de la relación entre las asignaturas que se desarrollan en un bloque o ciclo, la selección de los contenidos y la flexibilidad del currículo en sí.

El currículo y su plan de estudios mencionado arriba (lineal) difiere netamente de otro tipo de plan que se desarrolla y se desenrolla (si se permite el término) para luego volver a enrollarse, es decir, nos referimos al currículo y su respectivo plan de estudios concéntrico, es el que reproduce una asignatura en forma general en un principio para luego en los sucesivos periodos o ciclos especificar algunos aspectos de éste, añadiendo nuevos detalles y conceptos con más profundidad. Un ejemplo de ello, podría ser la asignatura de Historia Argentina en los diversos grados escolares.

Al respecto Camilloni nos aclara que “la secuencia concéntrica tiene los defectos que todos conocemos: la saturación que produce es muy grande, es muy aburrido y realmente no promueve que se aprenda más por la vía de esta repetición constante. Los dos (...), tienen defectos y alguna virtud”. (Camilloni, 2001. p 33)

Una opción muy utilizada que se caracteriza por ser una especie de mixtura entre los dos modelos antes mencionado (lineal y concéntrico) es el currículo en espiral.

Un ejemplo lo tenemos en el área de Enfermería, que se modifica a medida que la complejidad del cuidado crece, a través de sus diversas asignaturas (materias), desde lo conceptual hasta lo procedimental, ya que primero se brindan las bases teóricas del conocimiento específico del cuidado, en forma integral y se van desagregando los cuidados en base al nivel de complejidad del periodo, ya sea general o específico retomando los conceptos fundamentales anteriormente trabajados.

Hablando de asignatura, se encuentra definida como “algo que se le asigna a alguien, es decir los ladrillos sobre los cuales se construye el diseño curricular. Si nos preguntamos cuáles son las partes o los bloques con los cuales se compone un diseño curricular, responderemos que son las asignaturas. Ellas constituyen el resultado de un

procesamiento hecho con enfoque pedagógico con vistas a construir un currículo”.
(Camilloni, 2001. p 34)

Por otro lado, una disciplina es un campo sistemático del saber que tiene su propia estructura sintáctica y tiene un conjunto de objetos de conocimiento.

“Una asignatura es ese conjunto de contenidos seleccionados de una disciplina o varias disciplinas que son asignados para ser enseñados en un período lectivo. Una asignatura sería, por ejemplo, Análisis Matemático I, que es el producto de una selección de contenidos de Análisis matemático, parte de la Matemática” (Camilloni, 1991. p.3)

Hasta ahora vimos conceptos sobre planes de estudio y programas, estructuras internas de los planes de estudio, del currículo y sus tipologías, todas cuestiones que han sido y son motivo de reflexión permanente de los especialistas en el tema, no es el sentido de este trabajo científico profundizar en estos temas tan interesantes, ya que no se consideran pertinentes ampliarlos, sólo a los fines de enmarcar el tema principal se citaron algunos autores y conceptos orientadores acerca de temas y problemas relacionados a los espacios y la organización escolar, que como se dijo anteriormente su desarrollo y análisis superaría la capacidad de este estudio, además de integrar aspectos mucho más profundos y complejos que estas simples descripciones.

5 LA CARRERA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Se forman enfermeros y enfermeras profesionales, licenciados y licenciadas en Enfermería en toda la República Argentina, en esta oportunidad se circunscribe el estudio a la carrera de Licenciatura en Enfermería en la provincia de Buenos Aires y sus estudiantes.

La evolución de la enfermería, tomando como inicio oficial la desarrollada por Florence Nightingale¹³ como precursora, ha ido modificándose de manera escalonada.

Los intentos de Nightingale por establecer una profesión basada en el contexto y la promoción de la salud no han perdido validez, por el contrario, van modificándose y ajustándose día a día al desarrollo científico, tecnológico y humanitario.

En la actualidad, la ley Nacional vigente N° 24.004, y la ley Provincial 12.245, plantean que el ejercicio de la Enfermería comprende dos roles distintos: por un lado, el asistencial, que abarca las funciones de formación, recuperación y rehabilitación de la salud, así como la prevención de las enfermedades; por otro lado, el rol, relacionado con la docencia, la investigación y asesoramiento sobre temas de su incumbencia y la administración de los servicios de Enfermería, reconociendo dos niveles:

- a) Profesional; que abarca enfermeros y enfermeras profesionales, licenciados y licenciadas en Enfermería.
- b) No profesional, que comprende a los auxiliares de Enfermería.

En el marco de las políticas y estrategias del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires, “en el primer ciclo de la carrera de Licenciatura en Enfermería, se obtiene el título de Enfermero/a o Tecnicatura Superior en Enfermería y en el segundo ciclo, el título de Licenciado/a en Enfermería” (Cirianni y otros, 1998, p.115).

Los estudios de formación profesional y de grado en Enfermería se desarrollan en instituciones tanto públicas como privadas, con modalidad presencial, en la mayoría de los casos, aunque algunas instituciones ya están implementando la modalidad a distancia, cada vez con más potencia.

La carrera de Licenciatura en Enfermería de modalidad presencial se desarrolla en un total de 4 y/o 5 años de formación de cursada semanal de lunes a viernes generalmente, con título intermedio a los 3 años.

¹³ Florence Nightingale, fue enfermera, escritora y estadística británica, considerada precursora de la enfermería profesional moderna y creadora del primer modelo conceptual de enfermería.

Desde sus inicios hasta el año 2014 el plan de estudios universitario de gestión pública estaba organizado en dos ciclos con título intermedio con una carga horaria total, en principio, de 3744 horas, divididas en el primer ciclo (del primer al sexto periodo) de 2880 horas con título de Tecnicatura Superior en Enfermería y en el segundo ciclo (del séptimo al octavo periodo) de 864 horas con título de Licenciado en Enfermería¹⁴. (Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires, 2015)

Esto fue modificándose a través de los años y hoy en total las horas de la Licenciatura en Enfermería abarcan 4196 horas (452 horas más que su anterior plan de estudios) distribuidos en 2624 horas el primer ciclo correspondiente al nivel de formación profesional de Enfermería (título intermedio) y 1572 horas en el cuarto y quinto año de la carrera o Segundo ciclo (con título de Licenciado o Licenciada).

Lo vemos esquematizado en el siguiente cuadro:

Plan de estudio	Primer ciclo	Segundo Ciclo	Total, carrera
Hasta 2014	2880	864	3744
2015 -actual	2624	1572	4196

Fuente: elaboración propia en base a currícula de Licenciatura en enfermería, gestión pública

Claro está que estos datos sólo evidencian una modificación horaria en la carrera por detalle de sus ciclos, lo que solo pretende significar un acercamiento sobre una parte de la organización curricular presentada, en tanto sirve como plano descriptivo de una modificación, que seguramente tiene su fundamentación educativa, lo que no es materia de análisis en esta investigación.

Los requisitos de ingreso que en general se solicitan para el primer ciclo, son el título de nivel medio, secundario o polimodal completo, edades desde 18 a 45 años como mínimo y máximo, respectivamente.

Para el segundo ciclo se necesita haber acreditado el primer ciclo del plan de estudios, sin adeudar materias.

¹⁴ Cargas horarias modificadas en 2015.

Cirianni y otros (1999) nos relatan que los ejes curriculares de la formación se encontraban hacia el año 2000 representados en seis categorías fundamentales que orientan todo el proceso de formación teórico y práctico:

- Promoción de la salud
- Atención de la comunidad
- Atención integral y complejidad creciente
- Gestión de las organizaciones de salud
- Concepción del rol asignado y rol asumido
- Investigación en salud

El Ciclo de Complementación Curricular (C.C.C.), es un período de formación universitaria de dos años también presencial, de un día por semana, cuya aprobación permite la acreditación como licenciados a aquellos profesionales que ingresaron con un título de pregrado de Tecnicatura Superior en Enfermería o Enfermero profesional.

Este ciclo posee un diseño curricular que constituye el eje de la dinámica institucional estableciendo los parámetros y unificando criterios para su desarrollo.

En algunas instituciones se observa una matrícula creciente de opciones de carrera virtual para el ciclo de licenciatura, con un tiempo de 2 años de formación a distancia.

La carrera de licenciatura en Enfermería, en instituciones de gestión estatal es gratuita, no así en las casas de estudio de gestión privada.

El ciclo complementario curricular es pago tanto en instituciones públicas como en privadas, solo que la diferencia radica en que la inversión económica generalmente suele ser más costosa en la institución privada.

Citamos aquí un aporte muy interesante de Ambrosini y Mombrú (2017), que, si bien es referido al nivel de posgrado, constituye una orientación para nuestro plano formativo. Estos autores nos señalan un aspecto que tomamos como insumo para repensar en el nivel de grado, el caso de la licenciatura en Enfermería:

(...) “en Argentina el 90% de los estudiantes de posgrado estudian y trabajan y se encuentran motivados por expectativas económicas (...). si los obstáculos o los resultados no satisfacen esas expectativas entonces es posible una mayor tasa de deserción, a diferencia que cuando las motivaciones son otras como por ejemplo la vocación. En nuestro país la edad promedio es entre los 25 y 30 años, pero se advierte un alto índice de quienes superan de 35 años. La mayoría de los estudios de posgrado son pagos. En los ámbitos privados son costosos, aunque en los públicos son mucho más accesibles. Para la gran mayoría de los cursantes los sistemas de becas consisten en restricciones o no pago de la matrícula y la cuota, esto sobre todo para los estudiantes que forman parte de una institución superior, son pocos los casos en que los estudiantes cobran becas lo suficientemente importantes como para realizar sus estudios sin trabajar”.

En la provincia de Buenos Aires existen varias universidades públicas y también privadas las cuales, hace bastantes años ofrecen Tecnicaturas Superiores en Enfermería como ciclo básico de formación en el área y también formación de Licenciatura en Enfermería como carrera de 4 años de duración, que en algunas instituciones ya se completa en 5, contemplándose 3 primeros años de formación inicial y luego dos años de licenciatura en Enfermería como ciclo complementario, como se mencionó con anterioridad.

Un ejemplo de este tipo de formación académica es la que ofrece hasta el día de hoy, la universidad pública del estudio, sita en el partido de Lanús, por mencionar un ejemplo; su plan el plan de estudios correspondiente a la Carrera de licenciatura en Enfermería, aprobado por Resolución N° 062 del año 2004 del Consejo Superior y según el Convenio con el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires aprobado por Decreto N° 1273 en el año 1999.

Entre sus propósitos, figura que el egresado, como agente de salud, participe en la planificación, ejecución y evaluación sanitaria en los distintos niveles de atención como integrante del equipo de salud. Los destinatarios de esta Carrera son:

- el Personal de Enfermería del subsistema público de salud
- y la comunidad en general

Como requisito primordial se solicitan estudios secundarios completos. La carrera se cursa de lunes a viernes, en horario matutino o tarde, durante 4 años, pudiendo obtener a los tres años título intermedio de Tecnicatura Superior en Enfermería.

El perfil del egresado en esta casa de estudios, como licenciado o licenciada se enfocaba en un profesional que ha obtenido el primer grado académico en la formación universitaria, adquiriendo competencia científico-técnica para ofrecer, dirigir, y evaluar la atención del individuo, la familia y la comunidad mediante una firme actitud humanista, ética y responsable, además, tendrá adecuado entrenamiento en las técnicas específicas para el desarrollo científico y tecnológico de las ciencias de la salud.

Mediante el análisis de la situación y aplicación de un juicio crítico, manteniendo constante una relación interpersonal de participación mutua con los atendidos, el enfermero asegurará el respeto por la individualidad y dignidad personal de aquellos bajo su cuidado. Estará también capacitado para (incumbencias):

- Participar y promover acciones en el campo de la salud.
 - Asesorar e integrar equipos responsables de la formulación de proyectos de salud.
- Administrar servicios de enfermería hospitalarios y comunitarios en sus distintos niveles de complejidad, tomando decisiones en cualquiera de las áreas de su desempeño profesional.
- Planear y dirigir programas de formación y educación continua para las distintas categorías del personal de enfermería.
- Promover y participar en investigaciones, y en la divulgación y aplicación de sus resultados a fin de contribuir a mejorar la atención de enfermería y el desarrollo profesional.
- Aplicar cuidados en Servicios de Alta Complejidad Asimismo podrá integrar organismos competentes, nacionales e internacionales, relacionados con el desarrollo de los Recursos

Humanos en enfermería y brindar experimentado asesoramiento a equipos responsables de la formulación de políticas y programas.

Asimismo, este perfil pretende además contribuir al proceso progresivo de profesionalización del colectivo de enfermería, según los perfiles e incumbencias, ya que durante muchos años eran muchos más en cantidad los auxiliares en Enfermería, que los profesionales y licenciados, abriendo un espacio académico de producción de conocimientos y prácticas de investigación, a partir de un análisis histórico de la profesión de enfermería en el país y en el mundo.

El plan de estudios del C.C.C. en la provincia de Buenos Aires, es considerado vital, ya que se históricamente se ha enfocado este ciclo a cuidados más específicos del área crítica de la salud, como los intensivos y pediátricos.

Vale decir que el colectivo enfermero representa un grupo humano escaso a nivel de dotación de enfermería en todo el sistema de salud, tanto provincial como nacional y por tanto representa aun en nuestros días un déficit importante en número tanto de profesionales como de licenciados.

Este punto de formación es clave a la hora de enfocar las necesidades crecientes de la población con mayores demandas de atención tanto a nivel de oferta de servicios públicos como privados, ya que la matrícula enfermera en su mayoría tiene formación básica y aún quedan en el circuito laboral algunos auxiliares que no se han profesionalizado.

Con esto creemos que la necesidad de formación de licenciados y licenciadas es fundamental, para la adecuación del proceso de trabajo a las demandas de atención y su complejidad creciente.

En ese marco el objetivo del C.C.C. postula “la mejora de la calidad de atención de la población a través de la capacitación de profesionales y técnicos, que es de donde proviene el fundamento de la creación del Ciclo de Complementación Curricular”.

Su propósito está enfocado en promover el acceso de los enfermeros del Sistema de Educación Superior a niveles de grado universitario.

Los destinatarios son:

- el personal de Enfermería del subsistema público de salud
- y de la comunidad en general

Entre los requisitos, se solicita poseer título de Enfermero terciario o universitario. La duración del ciclo es de 2 años y el título que otorga es el de Licenciado en Enfermería, reconociéndose su rol como a un miembro del equipo de salud de alto valor transformador de las actuales prácticas en salud.

Es por ello por lo que se lleva a cabo la oferta de formación de licenciados en enfermería cuyo propósito es establecer nuevos paradigmas de intervención profesional interdisciplinaria que contribuyan a una atención integral en salud, con fuerte participación de la población, a través de un compromiso ético y social.

6 PERFIL DEL EGRESADO DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA Y CICLO COMPLEMENTARIO CURRICULAR

Antes de abordar el tema es necesario hacer una aclaración sucinta acerca de la Educación superior, competencias y perfiles de los estudiantes.

Según Barrett (2001) “la educación superior forma parte de la industria del conocimiento, aunque en un sentido particular. No fabrica el conocimiento, sino que produce competencias, teniendo en cuenta que en este proceso de producción de competencias interrelacionan tres actores como la universidad, la educación superior y la sociedad misma”

Tomamos de Cullen el concepto de “competencia” como “capacidad compleja, construidas desde integraciones de saberes previos y en diversos grados, que permiten relacionarse inteligentemente con diversos ámbitos y en diversas situaciones” (Cullen 2000 p. 29).

Este autor desde el punto de vista curricular define así la/s competencia/s que la universidad debe formar en los sujetos, en este caso, estudiantes para que puedan desempeñarse en diferentes situaciones de la vida, sabiendo que hacer, como actuar evaluando alternativas y optando por las mejores decisiones como sujetos responsables.

Cuando se dice perfil, se hace referencia al nivel curricular del perfil profesional del título, en principio, y luego al perfil que se pretende en el egresado. Si nos focalizamos en el perfil del título esto estaría focalizado en las “incumbencias y los alcances de éste” (Villagra, 1995, p.103)

Los alcances del título hacen referencia a la descripción de las actividades para las que resulta competente un profesional en función del perfil del título y de los contenidos curriculares de la carrera tanto teóricos como prácticos.

Las incumbencias del título son las actividades en los alcances cuyo ejercicio abarca varios sectores de interés público; estas incumbencias son definidas y establecidas por los Ministerios.

El perfil de un egresado de alguna carrera formativa incluye una serie de destrezas y conocimientos que pueden desarrollarse en la práctica diaria como profesionales de un campo profesional específico, por ejemplo, el del licenciado en Enfermería.

El Licenciado en Enfermería será un profesional que ha obtenido:
“el primer grado académico en la formación universitaria, adquiriendo competencia científico-técnica para ofrecer, dirigir, y evaluar la atención del individuo, la familia y la comunidad mediante una firme actitud humanista, ética y responsable. Además, tendrá adecuado entrenamiento en las técnicas específicas para el desarrollo científico y tecnológico de las ciencias de la salud.

Con respecto a las incumbencias, son iguales al de la carrera de
Licenciatura en Enfermería:

- Participar y promover acciones en el campo de la salud.
- Asesorar e integrar equipos responsables de la formulación de proyectos de salud.
- Administrar servicios de enfermería hospitalarios y comunitarios en sus distintos niveles de complejidad, tomando decisiones en cualquiera de las áreas de su desempeño profesional.
- Planear y dirigir programas de formación y educación continua para las distintas categorías del personal de enfermería.
- Promover y participar en investigaciones, y en la divulgación y aplicación de sus resultados a fin de contribuir a mejorar la atención de enfermería y el desarrollo profesional.
- Aplicar cuidados en Servicios de Alta Complejidad”

Asimismo, podrá, entre otras incumbencias:

- Integrar organismos competentes, nacionales e internacionales, relacionados con el desarrollo de los recursos humanos en enfermería.
- Brindar experimentado asesoramiento a equipos responsables de la formulación de políticas y programas.

Los requisitos de ingreso son: título de Enfermero de nivel superior Terciario o Universitario y aprobar un examen de ingreso.

El perfil hasta aquí detallado es muy similar al postulado por la Asociación de Escuelas universitarias de Enfermería de la República Argentina (AUERA 1989) sobre perfil e incumbencias del licenciado en Enfermería y del enfermero en el país y por esta razón no se transcriben.

7 PERFIL DEL EGRESADO DE UNIVERSIDAD PÚBLICA CONVENIO MINISTERIO DE SALUD

La orientación de los perfiles de egresados según Plan de estudios de la Provincia de Buenos Aires (Resolución del Consejo Superior N.º 062/04, Convenio Ministerio de Salud) tiene como propósito el de contribuir a elevar el nivel de salud y calidad de los cuidados de la población a través de la formación de grado, en donde el licenciado en Enfermería será un:

“Profesional con formación científica, técnica y humanística. Responsable de brindar cuidados de enfermería a las personas sanas y enfermas a lo largo del ciclo vital, que reconoce a la salud como un derecho humano y social, y a la atención primaria como estrategia, con el propósito de contribuir a elevar el nivel de salud y la calidad de vida de la población. Atención integral y de calidad a la persona, familia y comunidad. Desempeño profesional con una actitud reflexiva, crítica, ética y de responsabilidad legal, con participación, compromiso profesional, y fortalecimiento del colectivo de enfermería. Educación permanente con una actitud investigativa que propicie el desarrollo de la disciplina y la promoción de cambios, participando en los procesos de gestión a fin de mejorar la calidad de la atención de la salud”.

El propósito es formar licenciados que se puedan desempeñar como agentes de salud en los diferentes niveles de atención y participar activamente en los equipos interdisciplinarios, con orientación en la gestión de los recursos humanos, entre otros, promoviendo la incorporación de la investigación en salud y en enfermería, como herramientas indispensables en la formación y desarrollo profesional.

8 PERFIL DEL EGRESADO EN INSTITUCIÓN PRIVADA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

El título final al que se accede es de Licenciado/a en Enfermería, en la sede central se brinda la modalidad presencial para la carrera completa de 5 años, con título intermedio de Enfermero profesional a los 3 años de carrera. La institución fundamenta su perfil de egresado en la siguiente afirmación:

La actividad de Enfermería es una de las especialidades más críticas del campo de la salud. Su alta demanda laboral y las posibilidades de crecimiento que ofrece, la perfila como una de las profesiones con mayor potencial de desarrollo y con múltiples opciones para orientar la práctica profesional, por ejemplo: Enfermería Familiar y Comunitaria, Enfermería Clínica, Pediátrica, Neonatológica, Cuidados Intensivos, Cirugía, Atención Domiciliaria. La plena vigencia de la Ley de Ejercicio de la Enfermería N.º 24.004, le otorga, además, la posibilidad de desarrollar actividades autónomas, de docencia e investigación y de administración de servicios. (Universidad privada, 2017)

La currícula de formación del licenciado en Enfermería en la gestión estatal se encuentra atravesado por la ley N°298 que rige el accionar de la profesión en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La universidad ha diseñado una Carrera de Enfermería con nivel de Licenciatura, que responde a las necesidades de profesionales que demanda el Sector Público y Privado de Salud.

Su Currícula expresa que es “de formación actualizada, moderna y con profundo sentido humanístico hace hincapié en formar enfermeros capacitados y aptos para resolver problemas teniendo como meta permanente el Cuidado Integral de la Persona, la Familia y la Comunidad desde una perspectiva holística de la salud, que procura el equilibrio bio-psico-social-espiritual y ecológico, de quienes son confiados a nuestro cuidado. (Universidad privada, 2017)

Las Asignaturas correspondientes al 5° año de formación, como de 2° año del ciclo de licenciatura del último tramo de formación son:

- Investigación en Enfermería
- Taller de Investigación en Enfermería II

9 CARACTERISTICAS DEL CICLO DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA EN EL ÁMBITO PRIVADO MUESTRAL

Lo novedoso aquí es que esta universidad privada ofrece el sistema de modalidad a distancia para el C.C.C. o Ciclo Complementario de Licenciatura en Enfermería, con título final de licenciado en Enfermería luego de 2 años de formación de modalidad virtual a distancia. Con asignaturas en el último año de formación para construcción y finalización de sus informes finales o tesinas, como:

- Taller de Elaboración de Trabajo Final Integrador I o Taller de Investigación en Enfermería
- Taller de Elaboración de Trabajo Final Integrador II o Taller de investigación II

10 UNA DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE ENFERMERÍA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

La ley Nacional N° 24004 de Enfermería y la Ley N° 12245 del Ejercicio de la Enfermería en la provincia de Buenos Aires en sus artículos N° 3, nos refieren que los niveles para el ejercicio de la Enfermería reconocidos en el ámbito correspondiente son dos:

- a) “Profesional: consistente en la aplicación de un cuerpo sistemático de conocimientos para la identificación y resolución de las situaciones de salud-enfermedad sometidas al ámbito de su competencia;
- b) Auxiliar: consistente en la práctica de técnicas y conocimientos que contribuyen al cuidado de enfermería, planificados y dispuestos por el nivel profesional y ejecutados bajo su supervisión” (Ministerio de Salud, 1991, 1999)

El primer nivel está integrado por el enfermero y enfermera que han concluido su formación de Tecnicatura Superior en Enfermería y ha obtenido el título de pregrado profesional y también incluye a quienes han concluido su formación de grado como licenciado o licenciada en Enfermería.

Los planes de estudios para la formación de estos profesionales y licenciados definen los parámetros mayores del saber que se intenta transmitir y son el marco que organiza el proceso de formación.

En su aspecto más preciso los planes de estudios son listados de áreas de conocimiento y de tipos de actividades que cada institución define como el conjunto de saber para sus estudiantes, distribuidos proporcionalmente en un determinado periodo de tiempo. Los planes son un mapa del recorrido del estudiante para su futuro desempeño profesional.

Estas áreas se encuentran bien delimitadas que establecen distinciones entre discursos y que definen lo que se debe aprender, así como la jerarquía de los diferentes contenidos del aprendizaje.

Los planes son la materialización de unas determinadas relaciones en el campo del saber o de los discursos.

Relaciones, por ejemplo: entre las diferentes disciplinas referidas a los contenidos de la práctica y la formación teórica; entre los contenidos de la especialidad, etc.

En la actualidad funcionan en distintos puntos del país, instituciones educativas que ofrecen carreras oficiales por convenios entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud para formar, generalmente, enfermeros profesionales y en especial

en la Provincia de Buenos Aires, las “Escuelas de Enfermería” o Centro Educativos Profesionales, se encuentran ubicadas dentro de los espacios físicos de los hospitales provinciales, donde se dictan cursos y carreras para la formación de:

- Auxiliares de Enfermería (muy escasa oferta)
- Enfermeras/os profesionales de nivel terciario o universitario (oferta mayoritaria)
- Licenciadas/os en enfermería (en convenio con universidades públicas)

Los planes de estudio para la formación de enfermeros profesionales y licenciados en instituciones públicas de la provincia de Buenos Aires integran asignaturas enmarcadas en diseños curriculares basados en las futuras competencias disciplinares (en su acepción más ampliada).

En la Primera Conferencia de Políticas de Enfermería en noviembre de 1998, realizada por la Federación Argentina de Enfermería y la Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina, se desarrollaron temas tales como la perspectiva educativa en la Argentina desde la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación Superior, las tendencias desiguales de cambio entre las distintas jurisdicciones y sectores, basadas en:

- el aumento y diversificación de la oferta educativa, de los niveles y ámbitos de formación.
- la persistencia de currículas conservadoras (...)
- debilidad en la producción y diseminación del conocimiento

En este sentido, se propuso como política sustantiva, entre otros:

- promover, potenciar y calificar la formación de recursos humanos de enfermería, mediante la ampliación, fortalecimiento y modernización de los sistemas educacionales (...)
- promover la reformulación de los planes de estudio de enfermería hacia el desarrollo de modelos educativos innovadores (...)

11 UNIDADES CURRICULARES DE ENFERMERÍA Y LICENCIATURA EN ENFERMERÍA (PLANES OFICIALES SUBSECTOR PÚBLICO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES)

Como veníamos presentando, con relación a las áreas de conocimiento, los programas de Enfermería del primer ciclo de formación de pregrado profesional o Tecnicatura Superior en Enfermería se encuadraban en tres ejes fundamentales:

- a) Formación general: incluye materias propias de un cierto nivel general- y materias dirigidas a la formación ideológica especializada sin fines directos de enseñanza.
- b) Formación disciplinar: corresponde a las materias dirigidas a la especialización en la disciplina.
- c) Formación profesional: comprende todas las materias destinadas a entrenar al estudiante en teorías o procedimientos vinculados al proceso de cuidar.

Estos ejes integraban las materias específicas de esta formación profesional y estaban compuestas por:

- Materias teóricas: otorgan una visión interpretativa y conceptual.
- Materias técnicas: de orientación instrumental y aplicativa.
- De Investigación: asignaturas de preparación para la investigación en salud y la producción de trabajos de investigación en Enfermería.
- Prácticas: dirigidas a la práctica preprofesional supervisada.

En este pregrado profesional, según el plan de estudios¹⁵ hasta el año 2014, con un total de 2400 horas cátedra para este ciclo, las materias para el ámbito universitario eran las siguientes:

- Promoción de la salud
- Cultura y Salud
- Química y física biológica

¹⁵ Tomamos como ejemplo el plan de estudios de la universidad pública de la muestra y del instituto superior no universitario que replica el mismo plan de estudios descripto.

- Salud Pública I
- Anatomía fisiología
- Fundamentos de Enfermería
- Psicología
- Microbiología y parasitología
- Educación permanente en salud
- Nutrición
- Enfermería materno infantil I
- Enfermería del adulto y del anciano I
- Farmacología y Toxicología
- Enfermería en salud mental
- Enfermería en salud comunitaria
- Enfermería del adulto y del anciano II
- Enfermería materno infantil II

Luego, dentro de la formación orientada, en el segundo ciclo de la carrera de licenciatura en enfermería, con 600 horas cátedra, las materias:

- Gestión de las Organizaciones de Salud
- Problemáticas ético-legales de la práctica profesional
- Psicología social e institucional
- Gestión de las organizaciones de salud
- Metodología de la investigación en salud
- Enfermería pediátrica
- Prácticas integradas de enfermería

Y exclusivamente en el ciclo complementario curricular vemos las siguientes:

- Epidemiología
- Enfermería del adulto y anciano III
- Investigación en Salud
- Salud Pública II
- Taller integrador de investigación

A partir del año 2015, estos planes se modificaron y su carga horaria también. Para el primer ciclo preprofesional, un total de 2624 horas cátedra, con las siguientes materias:

- Fundamentos de Enfermería
- Enfermería materno infantil I
- Enfermería del adulto y del anciano I
- Enfermería en salud mental
- Enfermería en salud comunitaria
- Enfermería materno infantil II
- Enfermería del adulto y del anciano II
- Enfermería del niño y del adolescente
- Gestión de las Organizaciones de Salud
- Investigación en Enfermería
- Prácticas integradas de enfermería
- Psicología social e institucional
- Química y física biológica
- Anatomía fisiología
- Nutrición y Dietoterapia
- Microbiología y parasitología
- Farmacología y toxicología
- Cultura y Salud
- Salud colectiva
- Salud mental
- Epidemiología
- Ética y Problemas legales de la práctica profesional
- Seminario de Justicia y Derechos Humanos
- Seminario de Pensamiento Nacional y Latinoamericano
- Educación y Salud
- Informática
- Inglés

Para el segundo ciclo las materias fueron las siguientes:

- Metodología de la investigación Aplicada a la Enfermería
- Enfermería en el Cuidado Crítico
- Educación en Enfermería
- Gestión y Organización de los Servicios de Enfermería
- Taller Integrador de Practicas e Investigación en Enfermería Comunitaria
- Enfermería en salud colectiva
- Taller Integrador de Prácticas e Investigación en Salud
- Prácticas Preprofesionales
- Epistemología del Cuidado de Enfermería
- Ética y Deontología Profesional
- Informática
- Idioma
- Y materias electivas como: Enfermería en Situación Crítica, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo y Salud o Problemáticas Sociosanitarias Actuales.
- Otros Requisitos:
 - Aprobar 3 Niveles de Inglés y 3 Niveles de Informática de 70 horas cada uno.
 - Aprobar el Seminario de Pensamiento Nacional y Latinoamericano de 64 horas.

El ciclo complementario curricular: sin oferta a partir del año 2015 en la universidad pública del presente estudio.

Desde otro nivel, en el año 2016 hubieron modificaciones en el diseño curricular de la Tecnicatura Superior en Enfermería del nivel de pregrado (profesional terciario) en la provincia de Buenos Aires, ya que se modificaron, actualizaron cargas horarias y se agregó la materia Introducción a la Metodología de la Investigación en Salud en el segundo año (de tres años de carrera), con 64 horas totales de ritmo anual presencial en un total de 2148 horas cátedra totales de carrera, con perfil docente requerido de profesionales de la salud y las ciencias humanas con formación específica

y estudio pedagógicos que califiquen su ingreso en la carrera docente, fundamentando sus propósitos de formación inicial para Enfermería en:

- “- Formar técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias.
- Propender a una formación de calidad en distintas carreras técnicas y profesionales que tengan vinculación directa con las necesidades de desarrollo cultural y socioeconómico provincial y local.” (Dirección General de Cultura y Educación y Dirección Provincial de Gestión del Conocimiento de Salud de la provincia de Buenos Aires, 2016)

Este diseño curricular de Enfermería, se elabora en consonancia con otras de áreas de competencia en cuatro campos de formación:

- Campo de Formación general
- Campo de Formación de Fundamento
- Campo de Formación Específica
- Campo de Formación de las prácticas profesionalizantes

La materia Introducción a la Metodología de la Investigación en Salud figura dentro del campo de formación general. El alcance de los contenidos es el siguiente:

Las herramientas tecnológicas son dispositivos o programas diseñados que facilitan el trabajo, permiten la aplicación de los recursos de manera efectiva, intercambiando información y conocimiento. La visión sistemática les proporciona herramientas, con la finalidad de resolver necesidades educativas, científico- técnicas y de gestión de la información, los introduce en el uso y la aplicación de programas generales y específicos vinculados a su campo de conocimiento, a los procesos de investigación y a los requerimientos de la práctica profesionalizante, según las siguientes expectativas de logro:

- Conocimiento de las metodologías de construcción del conocimiento
- Aplicación de técnicas de estudios para propiciar el estudio independiente
- Implementación de herramientas informáticas en su ámbito de estudio y de práctica.
- Utilización de las nuevas tecnologías de la información como medio para el desarrollo de las competencias comunicacionales.
- Utilización de las nuevas tecnologías de la información como medio para la investigación bibliográfica
- Y desarrollo de destrezas y habilidades para la planificación y presentación de un trabajo académico y para la redacción de comunicaciones científicas. (Dirección General de Cultura y Educación y Dirección Provincial de Gestión del Conocimiento de Salud de la provincia de Buenos Aires, 2016)

Por su parte, el nivel de posgrado en Enfermería se desarrolla a través de doctorados, maestrías y especialidades que se dictan en unidades académicas universitarias, tanto de formato presencial, semipresencial como a distancia, con requerimiento de carrera de grado de cuatro años de duración como mínimo, con título oficial de instituciones reconocidas.

12 UNIDAD CURRICULAR DEL ÚLTIMO TRAMO DE FORMACIÓN (CARRERA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES SUBSECTOR PÚBLICO)

Tanto la Carrera de Licenciatura en Enfermería en sí como el C.C.C., recorren instancias educativas que le brindan al estudiante herramientas instrumentales, teóricas y metodológicas para concluir con el proceso de sus tesinas.

He aquí la asignatura elegida para su caracterización, es decir, se toma la materia del último año formativo, ligada a la construcción de trabajos finales o tesinas,

ya sea de la carrera completa de 5 años de Licenciatura como del Ciclo C.C. en su último tramo o segundo año.

Taller Integrador de investigación

Tal como señala Squarzum (1978) el “Taller Integrador consiste en una actividad constante y operativa de la realidad, utilizando y profundizando los contenidos y la metodología proporcionados por asignaturas en un mismo nivel, e integrado a través del tratamiento de un problema. La práctica, en el sentido práctico-social, se desarrolla como un proceso a través de los distintos talleres”.

La asignatura propicia la orientación a los estudiantes en el diseño y realización de un proyecto en el área de la salud y de la Enfermería en particular.

“Obra como dispositivo generador de proyectos y a la vez, de prácticas investigativas abordando los problemas de la propia práctica profesional en los distintos niveles de Atención de la Salud”
(Universidad Pública, Plan 2012, p. 32)

Es importante señalar que el Plan de Estudios estipula como los siguientes objetivos :

- Formular un problema que podrá estar vinculado a un hecho de la práctica profesional, repensándolo y procesándolo desde un meta-nivel conceptual que permita su articulación con cuerpos teóricos e información empírica pertinentes. O sea, enunciar un problema de investigación que surja de la práctica profesional construyendo el objeto de investigación y permitiendo su justificación.
- Tomar en cuenta a la pregunta como intervención sobre el mundo dado y los supuestos subyacentes y prejuicios en la formulación del problema.
- Elaborar el proyecto de investigación construyendo el marco teórico, o sea, tomando en cuenta el conocimiento de los desarrollos teórico-conceptuales del campo disciplinario y de la “literatura” asociada al

área-problema escogido, entendiendo la investigación de campo como proceso comunicativo.

- Diseñar el proyecto preferencialmente de tipo descriptivo (diagnósticos o evaluaciones de aspectos específicos de un problema y/o de una población).
- Lograr que el proyecto tenga coherencia interna, o sea, debe haber articulación entre los criterios mediante los cuales se recortó el problema, se seleccionaron las unidades de análisis, las variables, las dimensiones y los indicadores; y se escogieron los instrumentos de recolección y de análisis de la información.
- Establecer con claridad los criterios por los cuales se excluyen ciertos fenómenos y se incorporan otros al campo de investigación escogido, definiéndolos de modo no equívoco, o sea, explicitar los criterios mediante los cuales se recortó el problema.
- Lograr que el proyecto tenga como horizonte la descripción de una situación-problema que permita diseñar intervenciones vinculadas a la situación – problema estudiado.
- Recolectar y procesar datos.
- Presentar los resultados y realizar el informe final.

El taller se desarrolla en 128 horas cátedras, con régimen anual, sin figurar el perfil docente requerido para desarrollar la materia, componentes que en otras propuestas curriculares se explicitaba en plan de estudios y aquí no se transcriben por ser anteriores al recorte temporal del objeto de estudio, es decir, planes anteriores al año 2010.

13 CONTENIDOS MÍNIMOS DE LAS ASIGNATURAS DEL C.C.C., LIGADAS AL RECORRIDO DE CONSTRUCCIÓN DEL INFORME FINAL, GESTIÓN PRIVADA, MODALIDAD PRESENCIAL Y A DISTANCIA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES

En esta ocasión, daremos un ejemplo de las materias del plan de estudio de una institución de gestión privada, donde aparecen las materias relacionadas a la confección y finalización del informe final, en el primer y segundo año de formación para el título de licenciado¹⁶ en Enfermería, modalidad presencial:

Primer año:

- a) Investigación en Enfermería, con 32 horas (cuatrimestral) y los siguientes contenidos mínimos:

La ciencia como institución social. Tipos de conocimiento. Concepto de ciencia y sus orígenes. Comunidad científica y comunicación científica. La construcción del conocimiento y el proceso de investigación. La validación del conocimiento. El proceso de investigación: objeto, método y medios. Los cuidados como objeto de investigación en Enfermería. Proceso de la lectura activa. Texto y contexto. Monografía y Tesis: diferencias. Problema de Investigación y Tema.

Segundo año:

- b) Taller de Investigación en Enfermería II, de 64 horas (se pueden distribuir según la sede en carga horaria semanal o quincenal), con los siguientes contenidos mínimos:*

Conocimiento científico, su construcción y el proceso. Evidencia científica. El proceso de investigación y sus invariantes estructurales. Noción de proceso, diseño y proyecto de investigación. La investigación en Enfermería. Exploración y descripción del estado del arte. Hipótesis. Variables. Fuentes de información. Marco teórico y conceptual. Diseños metodológicos. Tipo de estudios. Unidades de observación. Muestra, población y universo. Tipos de muestreos. Técnicas e instrumentos de recolección de información. El dato científico. Diseño de Matrices. Distribución de

¹⁶ La denominación del título aún sigue figurando como masculino tanto para el ámbito público como el privado, es decir, una licenciada, en su matrícula figurará como “licenciado”.

frecuencias y contingencias gráficas. Formas de difusión de resultados. Citas bibliográficas. Criterios APA y otros. Resumen científico. Taller de producción científica. Tesis comunicaciones orales, posters e informes. Aplicaciones de la informática en el sector de salud. Redes. Organización y tratamiento de la información. Internet, correo electrónico, foros, comunicación en línea, bibliotecas virtuales.

En el caso de la modalidad a distancia, se solicita para la inscripción al ciclo:

- Poseer título de Enfermero profesional, Enfermero Universitario o de nivel o terciario universitario o no universitario reconocido oficialmente, de no menos de 3 (tres) años de duración y un mínimo de 3000 Horas reloj de plan de estudios.
- Poseer matrícula habilitante otorgada por organismo competente (ministerio de Salud o Ministerios Provinciales).
- acreditar 2 (dos) años de experiencia laboral como Enfermero, tanto en el ámbito público como privado.
- Presentar certificado o título de nivel medio.
- Presentar título y analítico de Enfermero/a y programas oficiales de la Institución emisora del título.

En el segundo año, las asignaturas relacionadas a la construcción del informe final son:

Primer cuatrimestre:

- a) *Elaboración del Trabajo Final Integrador I* con una carga horaria total para la primera de 162 horas, carga horaria semanal 10.5 horas

Segundo cuatrimestre:

- b) *Elaboración del Trabajo Final integrador II*, carga horaria total cuatrimestral de 167 horas y carga horaria semanal 10.5 horas

Se aclara que no se han podido acceder a los contenidos mínimos de estas materias.

14 APROXIMACIÓN A LA JERARQUÍA, SECUENCIA Y RITMO EN LA CURRÍCULA ENFERMERA

Enfermería como profesión lleva en la Argentina muchos años de trayectoria. Dentro de los fundamentos y orientaciones pedagógico-didácticos se delinea el aprendizaje considerado como un proceso social espiralado, como práctica social común contextualizada y donde la aproximación al conocimiento se encamina hacia un proceso en el que la observación, el análisis y la síntesis son operaciones básicas que se entrecruzan en forma permanente.

Las asignaturas se desarrollan en el proceso de enseñanza como actividad y como práctica, que Fenstermacher conceptualiza como una “actividad en la que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o una habilidad que la otra no posee” (citado por Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 6); la primera intenta transmitir esos conocimientos o habilidades a la segunda, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera.

Un interesante análisis de los planes, lo presentan las categorías tomadas de los estudios de Cox y Gysling (1990) y Davini (1998) de jerarquía, secuencia y ritmo, según el modelo en el anexo correspondiente¹⁷, que con relación a la lógica clasificatoria se pueden identificar:

- La jerarquía de las distintas categorías de materias en el plan en función del tiempo, carga horaria, asignada en cada unidad curricular y en cada área.
- La secuencia o sea la ubicación temporal de las distintas categorías de materias.
- El límite o sea el tipo de divisiones entre las distintas categorías de materias, el tipo de separación o integración.

¹⁷ Anexo N °2 Guía de observación modelo, último periodo formativo de Enfermería en la Provincia de Buenos Aires.

La jerarquía asignada se observa en el porcentaje de presencia *o ausencia*¹⁸ en el plan de las materias de las áreas generales o específicas.

Un ejemplo, los planes de estudio para la formación del magisterio (ex Escuelas Normales de formación de docentes) originados en la década del 70 presentaban una fuerte clasificación separadora de las materias entre sí y secuenciándolas por años de estudio en tiempos académicos bien estructurados y delimitados, con enmarcamiento flexible para los profesores en tanto objetivos, contenidos y estrategias.

Como diría Davini, “las reglas del discurso instruccional suponen una relación entre transmisores (profesores) y adquirentes (estudiantes) y adoptan formas de expresión/organización de acuerdo con una estructura básica formalizada que incluye objetivos, contenidos, estrategias, formas de evaluación y bibliografía” (Davini, 1998, p. 109)

Terigi señala por su parte que “el peso relativo de cada área de conocimiento es materia de debate y la relación entre ellas varía de manera sustantiva según cuál sea la estructura curricular que se proponga (Terigi, 2002, p4), de esta manera se puede observar el estatus que prima dentro del plan de estudios para cada área de formación.

Como, desde luego, no puede esperarse que todos los saberes y prácticas se transmitan en la escuela (porque el tiempo de formación es limitado), “la elaboración curricular consiste sobre todo en seleccionar, de aquel universo de referencia, los conocimientos que efectivamente se transmitirán en la escuela” (Terigi, 2002, p.3)

Para Durkheim y Mauss “las clasificaciones ordenan la realidad, por lo tanto, además de agrupar y separar, establecen relaciones entre las categorías, relaciones que son siempre de jerarquía” (Cox y Gysling, 1998, p.20)

Para Bernstein, todo proceso de transmisión cultural de un orden es primordialmente un proceso de inculcación de un orden clasificatorio, el cual, a su vez, es inseparablemente mental y social en sus elementos constitutivos.

¹⁸ Cursiva propia

En esta línea de ideas, el núcleo esencial de la reproducción cultural de un orden no reside en los contenidos específicos que son transmitidos para tal efecto, sino en relaciones de clasificación y enmarcamiento de la experiencia que son tácitamente adquiridas durante el proceso de socialización, y que regulan, como criterios, toda experiencia posterior.

La jerarquía o peso relativo entonces, se refiere al valor posicional de cada categoría en el plan, de acuerdo con la cantidad de tiempo que se le asigne.

La secuencia por su parte implica el orden de aparición de las materias y el enfoque de enseñanza adoptado, es la ubicación temporal de las categorías de asignaturas ofrecidas en la currícula, por ejemplo, en la formación de Enfermería, la asignatura Fundamentos de Enfermería aparece en los primeros periodos de formación y los Talleres de Investigación generalmente aparecen en los últimos periodos formativos o casi están ausentes.

Esto podría deberse a que inicialmente los planes de estudio fueron pensados en el nivel profesional o de pregrado como preparatorios o formadores de profesionales de Enfermería para la acción práctica y el grado académico de licenciado pensado como gestor, investigador en los ámbitos del cuidado crítico o especial, es decir, de complejidad creciente.

El ritmo alude al tiempo asignado o interpretado para la adquisición de la competencia, por ejemplo, la asignatura puede tener un ritmo anual o ritmo cuatrimestral.

Desde otra perspectiva, la conceptualización de “la producción de los planes de estudios es el resultado de relaciones al interior y entre campos complejos de fuerzas” (Cox y Gysling, 1990, p.27), permite ubicar la producción de tales currículas en el circuito real de agencias, prácticas y actores que intervienen en su definición, y que va mucho más lejos que los límites del sistema educacional.

Más aún, al interior de cada uno de los componentes del circuito que va desde la producción de saber a su comunicación educativa, el concepto de campo permite abrir la visión de los procesos en cuestión, restableciendo el conflicto y el movimiento donde a menudo no se ven más que las normas que dicta un grupo de autoridades de manera verticalista.

La noción de campos de fuerzas de Cox y Gysling (1990, p39) hace referencia al:

- a) campo de la producción de discurso, o conjunto de agencias y agentes ordenados en un campo de fuerzas en competencia en el que nuevos saberes son creados, desarrollados, cambiados. Corresponde a los contextos de creación científica e intelectual.

- b) campo de la recontextualización o de reubicación de discursos, constituido por las agencias y agentes que realizan los procesos de selección y reorganización cultural implicado en la producción de un currículum oficial.

De acuerdo con Bernstein, “la lógica profunda de cualquier relación pedagógica comprende un discurso doble, que inserta un discurso instruccional en un discurso regulativo” (Davini, 1998, p. 108)

El primero se refiere al discurso que crea competencias o habilidades especializadas, como el abecedario, la crítica filosófica, la física, o trabajos manuales.

El segundo es el discurso que crea orden social, y se refiere en su acepción más abstracta al orden, en los contextos, las relaciones y la identidad. Lo propio del discurso pedagógico es que siempre inserta las competencias 'instrumentales' (la materia que se intenta comunicar) en un discurso moral. No hay conocimiento que no se inserte en una conciencia.

Cualquier práctica pedagógica formal e informal, desde esta perspectiva es el resultado de unas reglas de jerarquía, que determinan la forma que adquieren las relaciones de poder y control entre profesores y estudiantes, “y unas reglas discursivas

que determinan las características de la transmisión-adquisición de aquello que es comunicado” (Cox, 1988).

En síntesis, las reglas que modelan los discursos de la transmisión-adquisición educativa son cuatro:

- 1) reglas de selección, determinan el qué de la comunicación pedagógica.
- 2) reglas de secuencia, el orden de su progresión temporal.
- 3) reglas de ritmo, definen la tasa a que se espera se dé la adquisición de lo transmitido
- 4) reglas de criterio son las que definen aquella comunicación, relación social o proposición, en términos de un discurso contextualizado por las prácticas simbólicas o comunicativas en general de transmisión cultural.

15 SOBRE EL CONCEPTO DE TESINA Y LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE ENFERMERÍA

Del concepto de “tesina” se toma la definición de la Dra. Ynoub dentro del diseño del currículum enfermero como requerimiento de grado.

También podemos decir que la tesina es “una instancia intermedia entre la monografía y la Tesis, con tema bien delimitado, no demasiado extenso donde el estudiante expondrá sus capacidades en el manejo del aparato crítico y la bibliografía más importante (...), instancia de evaluación que permite acceder a un título o certificado” (Mombrú y Margetic, 2013 p.21)

La tesina constituye la instancia final de evaluación de la Licenciatura. Su objetivo es que él y la tesista ponga de manifiesto aprendizajes y habilidades logrados durante su cursada, y que implican saberes propios de quien accede al grado, tales como diagnosticar, investigar, producir, planificar, intervenir, conducir y/o evaluar

procesos propios de su campo disciplinar. Su producción es acompañada por un/a tutor/a. (Universidad de Buenos Aires,2014).

La tesis, según Mombrú y Margetic (2013), a diferencia de la tesina, “es el trabajo final con el que se accede a una licenciatura, maestría o doctorado, y también el producto de la madurez intelectual y personal” del sujeto recibido.

Dentro de Enfermería, la principal producción de conocimientos se despliega en la práctica asistencial, a través de la teoría del método conocido como Proceso de Atención de Enfermería (P.A.E.).

Este proceso que se emparenta en algún aspecto con el método científico en general dista de éste en su estructura esencial, es decir, que estas producciones de conocimientos en el cuidado y todos sus componentes y complejidades, “no están sometidas al doble imperativo propio de la investigación científica de universalización y validez de sus conclusiones cognitivas, sino más bien responden a prácticas profesionales con relación al campo de la incumbencia profesional” (Samaja, 1995, p.35).

Por supuesto que esta producción empírica de conocimientos en la práctica asistencial dista de lo que denominamos conocimiento científico tradicional como ya dijimos y tampoco se emparenta con la elaboración de una tesina o informe final, pero se menciona en esta ocasión para describir un poco más acerca del abordaje de la enfermera o enfermero en su cotidianeidad y los primeros pasos que configuran cierto acercamiento a la planificación de sus acciones para el cuidado a personas, familias y comunidades.

Este método del P.A.E. permite a las enfermeras y enfermeros prestar cuidados de una forma racional, lógica y sistemática. El P.A.E fue considerado un proceso en el año 1955, según la descripción de Hall.

Desde la primera versión del P.A.E., hasta hoy hubo cambios, modificaciones, hoy el proceso integra 5 etapas superpuestas en la práctica diaria, descritas en forma separada aquí por una finalidad práctica y visual:

- **Valoración:** Este punto incluirá todos los datos recolectados desde las distintas fuentes tanto por el examen físico como por la entrevista y consta de distintos pasos consecutivos:
 - ✓ Datos objetivos y subjetivos recolectados y volcados en el instrumento de recolección de datos (examen físico del paciente, indicaciones médicas, tratamientos especiales, dolor, historia de internación),
 - ✓ Investigación bibliográfica (definición de la enfermedad, factores de riesgo, epidemiología, fisiopatología, signos y síntomas, estudios diagnósticos, tratamiento médico, complicaciones y pronóstico),
 - ✓ Búsqueda de información farmacológica (acción terapéutica, efectos colaterales e indeseados,
 - ✓ Lista de cuidados enfermeros en la administración (formas y diluciones, dosis, margen de seguridad, cuidados pre, intra y post administración),
 - ✓ Cuadro de confrontación de datos comparados con los recolectados en el paciente
 - ✓ Identificación de la fuente de dificultad
 - ✓ Identificación de las fortalezas y debilidades en el paciente.

- **Diagnósticos de Enfermería:** taxonomía de diagnósticos de necesidades alteradas en el paciente y sus fortalezas. Se encuadran en diagnósticos reales y potenciales.

- **Planificación:** incluye las intervenciones y acciones correspondientes a los cuidados en la higiene, confort, control de signos vitales y administración de medicamentos según correspondan para tratar el problema detectado.

- **Ejecución:** implementación de los cuidados planificados

- **Evaluación:** de los resultados de las intervenciones, cotejar si los objetivos se han cumplido, de lo contrario, se vuelve a planificar.

Además de aplicar el P.A.E, la enfermera y el enfermero, realizan una búsqueda de conocimientos constante en su quehacer diario, a veces de manera intuitiva otras de forma intencional.

Particularmente en Enfermería, sus estudios de producción científica operan desde los aspectos denominados de campo de incumbencias en el ámbito del cuidado hacia el otro, las personas. De allí que se pueden observar trabajos científicos devenidos de su quehacer diario, cuyo origen subyace en las situaciones problemáticas, a través de casos de enfermedades, brotes epidémicos, adherencia a tratamientos, por nombrar algunos.

Kreimer¹⁹ (1998) revela varias fuentes probables que actúan como generadoras del interés en el estudiante para abordar determinadas áreas temáticas o áreas-problema y no otras y distingue entre intereses personales y grupales:

- “El personal ligado a aspectos subjetivos y biográficos del investigador.
- El grupal del espacio en el cual trabaja el investigador, prácticas institucionales, perfil de los formadores y las orientaciones teóricas de los investigadores formados de la institución, suelen llevar a los estudiantes, tesistas y/o investigadores principiantes a enfocar temas puntuales.
- La disponibilidad de información aun no utilizada.
- Las demandas de las instituciones u organizaciones sociales para investigar sobre ciertos temas.
- La pertenencia del investigador a una línea o una corriente dentro del campo profesional o académico” (Kreimer citado por Yuni y Urbano, 2006, p. 62)

En este camino, la formulación del problema consiste en reducir a su mínima expresión de síntesis el desarrollo del trabajo contemplado por ejemplo en un estudio de caso, estudio epidemiológico o un estudio para mejorar la calidad del cuidado.

Mediante la formulación del caso y su problemática, se puede captar la estructura interna del problema identificado. Esto se realiza generalmente a través de

¹⁹ Investigador del CONICET, Profesor Titular, Universidad Nacional de Quilmes, y Coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.

los pasos del proceso de atención de Enfermería y con el fin de optimizar los cuidados de calidad al paciente, como se mencionó.

Los estudiantes de enfermería ponen en práctica los conocimientos adquiridos en su formación a través de la implementación del P.A.E., el que es entendido como un instrumento o modelo de aprendizaje utilizado tanto para favorecer como para organizar las condiciones para que el cuidado se produzca en las mejores condiciones para el paciente.

Este método sistemático permite recoger información, analizar y focalizarla hacia un diagnóstico, efectuar intervenciones conducentes a solucionar las necesidades identificadas y evaluar los resultados obtenidos de la implementación del método, el que se enfoca en las condiciones de fisiopatología de los pacientes a través de los diagnósticos de enfermería, asumiendo las características de un proceso dinámico y multifacético de razonamiento y pensamiento crítico para la toma de decisiones sobre las acciones e intervenciones de enfermería.

La evolución y el desarrollo del lenguaje estandarizado de Enfermería ha sido motivo de investigación durante los últimos años, dando avances significativos en el trabajo del conocimiento de enfermería. Hoy existe, en este sentido, un lenguaje común estandarizado para las intervenciones y los objetivos de Enfermería (NIC y NOC)

El Proceso de Enfermería mejora la práctica profesional y es considerado en los últimos años, esencial para brindar un cuidado integral acorde con los estándares de calidad que exige las actuales instituciones de salud.

Este método, permite no sólo obtener resultados positivos en la salud y el bienestar de los individuos, sino también posicionar a la enfermera dentro del sistema de salud, es por ello por lo que los programas de formación universitaria han definido competencias sobre este componente en los planes de estudio, así como estrategias para evaluar su alcance.

Antes de seguir, es necesario aclarar que la profesión de Enfermería ha pasado de una mera función auxiliar a una profesión del cuidado, como se dice habitualmente “el arte de cuidar”. Este papel ha evolucionado desde los tiempos de Florence²⁰ Nightingale (1860), cuando las enfermeras prestaban cuidados, realizaban tareas domésticas, preparaban y servían la comida, y mantenían y almacenaban las provisiones.

Una enfermera o enfermero profesional hoy en día, ofrece un cuidado de calidad de acuerdo con los estándares de la práctica y sigue un código ético y moral. Los fundamentos de la práctica profesional surgen de las teorías, la pertinencia de los valores sociales básicos, la formación, la capacitación continua y el compromiso con el paciente y la comunidad.

Respecto de los trabajos de corte investigativo en sí, se pueden observar trabajos de investigación en Enfermería relacionados a los cuidados paliativos, procesos de atención complejos o relacionados a la gestión de los recursos humanos.

Tamayo y Tamayo (2003) nos refiere que lógicamente, la formulación de investigaciones en Enfermería supone los siguientes aspectos:

1. Encuadrar el problema en un contexto teórico determinado como un marco permanente de referencia conceptual.
2. Determinar el área de investigación interdisciplinaria en el interior de cada disciplina involucrada en el problema. mediante una revisión bibliográfica de los hechos relacionados.
3. La formulación precisa del problema que permite determinar las posibles respuestas que serán verificadas para solucionar adecuadamente el problema, mediante la aplicación del proceso de investigación.

²⁰ Florence Nightingale publicó un exhaustivo informe titulado Notas sobre la sanidad, la eficacia y la administración hospitalaria en el ejército británico (1858), y, desplegando una actividad frenética, consiguió la reforma de la sanidad militar británica, la extensión progresiva de su modelo a la sanidad civil, la introducción de reformas sanitarias en la India y la creación de una escuela de enfermeras en 1860.

Se han observado algunos avances de investigación en Enfermería, “la enfermería ha producido investigación cualitativa en más de 200 artículos de estudio de casos, publicados en la base de consulta PubMed”. (...) “en ocasiones planeado por muchos países y casi siempre con los esfuerzos de organización, que desea su cualificación en niveles de postgrado, con una significativa investigación científica. El escenario de investigación puede comprenderse en los siguientes textos:

- Investigación de los coloquios Panamericanos de Investigación en Enfermería 1989-1998
- Aportes de los Coloquios Panamericanos de Investigación en Enfermería 2000-2006
- International differences in nursing research 2005-2006
- Pesquisa em enfermagem nas Américas y otros.

16 PENSANDO EN LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LOS CONTENIDOS PARA EL APRENDIZAJE

Para desarrollar el tema es necesario que nos detengamos un instante sobre lo que significa la enseñanza y el aprendizaje, como también el concepto de transposición didáctica.

Para Chevallard (2005, p. 45) “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica”.

Como acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos en formación y al logro de resultados de aprendizaje, la enseñanza no puede ser improvisada, es necesario que programe previamente el desarrollo de las acciones.

Davini (2008) destaca que programar la enseñanza facilita:

- Las decisiones del profesor en la construcción de su propuesta y en la elaboración de la estrategia de enseñanza, adecuándola a los alumnos y al contexto particular, y buscando la congruencia entre los propósitos y los medios.
- La anticipación de las acciones, organizando los contenidos, las metodologías y actividades de los alumnos, así como seleccionando los recursos y herramientas del ambiente de enseñanza.
- Hacer comunicable a los otros las intenciones educativas y las actividades.

El punto de partida para programación la enseñanza, es el plan de estudios o currículo oficial, en el que se define, estructura y organiza la propuesta educativa.

De este modo, “las instituciones de enseñanza solicitan a los profesores que programen la enseñanza, como modo de coordinar la enseñanza y asegurar su coherencia con los planes de estudio. Sin embargo, muchas veces esta situación es percibida por los docentes como una exigencia formal o burocrática que se agrega a las muchas que ya tiene su trabajo, en lugar de entenderla como una parte sustantiva y valiosa de su labor”. (Davini, 2008. p. 169)

Generalmente los docentes/profesores programan y planifican antes de enseñar y durante la enseñanza, modificando sus decisiones durante del proceso mismo, es decir, que la programación inicial es una y luego, merced a las necesidades de los estudiantes y sus contextos de aprendizaje, los programas se van modificando, incluyendo otra bibliografía no prevista, y otras modificaciones.

Esto muestra que la programación no se define de una sola vez. Por el contrario, implica una actividad permanente y dinámica, adecuando las decisiones al proceso de intercambio con los estudiantes o ajustándolas al tiempo.

Más allá de esta variedad y de las distintas normas o requerimientos institucionales, Davini (2008) nos señala que existen al menos dos niveles en la programación de la enseñanza que realizan los profesores:

- La planificación general del curso o materia.
- Las programaciones propiamente dichas, más analíticas y más próximas al diseño de estrategias de enseñanza de los distintos núcleos de contenidos o unidades de enseñanza.

La planificación general constituye el primer mapa y mantiene el mayor vínculo con el plan de estudios o currículo institucional. Su función es definir las principales ideas reguladoras de la enseñanza y organizar los núcleos o unidades de contenido.

En cada sistema educativo o en cada institución, las modalidades para definir esta planificación general varían considerablemente, pero en general tienden a incluir:

- La comunicación de los propósitos educativos generales que se persiguen.
- La selección y la organización de los contenidos del curso o materia.
- Las características centrales de la enseñanza que se propone.
- En algunos casos, se incluyen las principales herramientas o recursos culturales que se utilizarán (bibliografía, medios, tecnologías, enlaces, etcétera).

Los programas de enseñanza, específicamente en Enfermería integran contenidos de tipo procedimentales, conceptuales y actitudinales.

En los programas se aplican las reglas de selección devenidas (inferimos) de los planes de estudio de la currícula oficial. Mediante estas reglas de selección se eligen todos los contenidos mínimos y la bibliografía apropiada para la asignatura, materializando así el capital cultural a brindar.

Se han realizado y se siguen realizando investigaciones referidas al plano de la enseñanza en todos los niveles educativos de nuestro sistema escolar nacional.

Sobre los planes de estudio y programas de enseñanza se ha realizado un trabajo de análisis histórico longitudinal, a partir de la inclusión de la formación del Magisterio en el nivel superior o terciario de la educación en un recorte temporal desde 1968 en la provincia de Buenos Aires y desde el año 1970 en el ámbito nacional, realizando un análisis de programaciones de enseñanza realizadas por los profesores que formaron a maestros, en un estudio exploratorio de 100 programas de instituciones de la Capital Federal y del Conurbano bonaerense.

Este emblemático trabajo, entre otros aspectos, señala una serie de problemáticas estructurales y comunes a los planes de estudio de formación docente para los distintos niveles del sistema escolar y problemas específicos en cada uno de ellos. Entre los problemas comunes se destacan “la homogeneidad burocrática, la secundarización, la rigidez interna, la segmentación y la organización deductiva y aplicativa, como trazos que permiten apreciar la mutua determinación de las dimensiones curricular e institucional” (Davini, 1989, p. 190).

En esta orientación también se refiere a los planes de estudio como “rígidos a nivel interior, con materias secuenciales correlativas, en su mayoría de régimen anual; en ellos los estudiantes tienen escasas oportunidades, nulas de ejercer la posibilidad de estructurar su trayecto formativo, así como de elegir materias optativas de acuerdo con su particular interés” (Davini, 1989, p. 191).

Esta ausencia de opciones, según la autora citada, le otorga mayor rigidez al propio plan, considerando que estos podrían tener un componente fijo en las materias centrales u obligatorias, y una movilidad significativa a través de un breve repertorio de ofertas renovadas y versátiles.

Asimismo, cada plan de estudios es, en sí, una unidad cerrada con baja integración y facilidad para el desarrollo de la formación continua de los docentes. Para programar los contenidos se desarrollan distintos procesos: seleccionarlos, organizarlos, secuenciarlos.

Una de las principales dificultades de los profesores es la selección de los contenidos, para lo cual es importante tener en cuenta algunos criterios centrales:

- “La primera cuestión por considerar es que "no entra todo" el saber posible. Entonces, se requiere analizar el contexto en el que se enseña (nivel educativo, especialidad) y lo que tiene mayor valor para el desarrollo de los alumnos y su transferencia a las prácticas, incluyendo su valor ético para la formación. Es bien sabido que un programa "hipertrofiado" no representa una mejor opción para aprender y enseñar bien.
- La segunda cuestión se refiere a la actualidad o validez de los contenidos. No todo lo nuevo es lo mejor, pero tampoco lo es la enseñanza de contenidos que ya son caducos o han sido superados por el desarrollo del conocimiento y de las necesidades sociales.
- La tercera, y no menos importante, es considerar los niveles previos de los alumnos (conocimientos, experiencias, desarrollo) y su adecuación a las exigencias de aprendizaje que implican. Ello no deberá entenderse como una "banalización" del conocimiento o un descenso del nivel de enseñanza, sino a la integración de las formas de aprender de los alumnos y sus conocimientos previos.
- Finalmente, se requiere considerar el tiempo que se dedicará a la enseñanza de esos contenidos. No es lo mismo dedicar un año entero a ciertos contenidos, que abordarlos en un período de tiempo más reducido” (Davini, 2008, p. 175)

Aparte de estos criterios, el docente, deberá repensar en torno a su acción didáctica y su evaluación formativa permanente, ante la misión de propiciar una educación integral, superando el conocimiento estrictamente disciplinar y, en su lugar, recurrir a conceptos y procedimientos derivados de diversas disciplinas interrelacionadas con los ejes transversales; en atención a lo expresado por Odreman (1996, p. 12), “los ejes transversales se sistematizan a través de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tomando elementos del campo científico, artístico, filosófico y ético de la cultura nacional, regional y local”.

17 LOS PROCEDIMIENTOS, LOS CONCEPTOS Y CONTENIDOS

Los contenidos procedimentales involucran tanto las simples técnicas y destrezas como las estrategias de aprendizaje y razonamiento (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Según estos autores, las técnicas constituyen una rutina automatizada como consecuencia del uso reiterado.

Pero sin perder el horizonte del aprendizaje, que en sí es un proceso caracterizado por saltos, avances, retrocesos, temores, entendemos es un proceso dinámico, tal como refiere Díaz Barriga (1984) el estudiante necesita “las síntesis iniciales como totalidades que se perciben con cierto grado de discriminación y que posibilitan análisis, como descomposiciones de la totalidad (...) para poder construir nuevas síntesis, fundantes de nuevas hipótesis”

Tanto el concepto de procedimiento como su adjetivo procedimental permiten diversas interpretaciones. Como plantea Svarzman (1998) “todos hacemos cosas que hemos aprendido a hacer, haciéndolas o mirando como otros las hacen”.

Sin embargo, para enseñar a hacer algo, no basta con mencionarlo. Es necesario transitar por la propia experiencia, con nuestras propias manos, nuestros propios saberes, nuestras experiencias anteriores, nuestras ideas acerca de la mejor manera de proceder, de actuar de operar.

Un procedimiento es entonces “una manera de hacer algo; es un conjunto de pasos sucesivos para hacer algo, son reglas, pautas, recorridos, para hacer cosas, (...), para lograr una producción, manual o intelectual.

Los procedimientos se aprenden, y por lo tanto se enseñan, algo que el docente planifica como contenido de enseñanza y que como tal supone un objetivo, una metodología de enseñanza, un conjunto de actividades a desarrollar por parte de los estudiantes y una evaluación de lo aprendido.

Cuando los saberes previos no alcanzan, para enfrentar la nueva situación, el nuevo conocimiento es imprescindible la presencia de un maestro, profesor, guía que nos oriente para poder superar los obstáculos que puedan presentarse.

Los contenidos procedimentales involucran tanto las simples técnicas y destrezas como las estrategias de aprendizaje y razonamiento (Pozo y Postigo, 2000).

Sevilla (1994) considera las destrezas como aptitudes, pericias o habilidades para desempeñar una acción individual específica, mientras que las estrategias implican procesos mentales complejos y su finalidad es dar solución a una situación problema.

Duggan y Gott, (1995) consideran que el conocimiento procedimental se refiere a la habilidad de los estudiantes para dar solución desde sus propios recursos a problemas prácticos que involucran destrezas y conceptos. Este conocimiento incluye las relaciones entre las variables y la realidad que representan, la forma de recoger los datos, representarlos e interpretarlos y la noción de probarlos.

Si definimos anteriormente “procedimientos” como un conjunto de acciones ordenadas, con una meta o fin, el contenido procedimental es el procedimiento en cuanto objeto de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, para realizar una encuesta, el estudiante debe seguir una serie de pasos ordenados, según la guía de su docente y este accionar implica el acompañamiento en tres etapas.

En primer lugar, en el diseño de la encuesta misma, el planteamiento de sus objetivos, la presentación del instrumento a los encuestados, la elaboración de los ítems a recabar, los interrogantes, etc.

En segundo lugar, la puesta a prueba del instrumento y en tercer lugar la evaluación de este para diseñar el instrumento definitivo.

Dicho de otro modo, en palabras de Bourdieu (1995), todas esas instancias “de transmitir un oficio, un *modus operandi*” en el sentido de un “modo de percepción un conjunto de principios de visión y división”, lo cual “no hay otra forma de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica, u observando como ese hábitus científico (...) “reacciona” ante decisiones prácticas”, o sea que requiere, de “una transferencia de

experiencia a experiencia, mediante medios de transmisión prácticos, basados en la guía permanente y el acompañamiento docente en el tiempo como modo de relación especial entre quien enseña y quien aprende.

Por ejemplo, para realizar una encuesta, el estudiante debe poner en práctica su pensamiento crítico de lo que deberá indagar, seguir una serie de lineamientos ordenados, según la guía de su docente; este accionar implica el acompañamiento en tres etapas.

En primer lugar, en el diseño de la encuesta misma, el planteamiento de sus objetivos, la presentación del instrumento a los encuestados, la elaboración de los ítems a recabar, los interrogantes, etc.

En segundo lugar, la puesta a prueba del instrumento y en tercer lugar la evaluación de éste para diseñar el instrumento definitivo.

Si un procedimiento como dijimos anteriormente es “una manera de hacer algo; es un conjunto de pasos sucesivos para hacer algo, reglas, pautas, recorridos, para hacer cosas, (...), ya sea para lograr una producción, manual o intelectual, entonces las dificultades procedimentales es justamente lo contrario, una forma de no lograr el objetivo planteado o de no obtener una producción.

En las asignaturas de la currícula de pregrado inicial de Enfermería hay infinidad de contenidos y prácticas procedimentales, ya que justamente la carrera promueve una serie de habilidades que se conjugan para poder brindar un cuidado de calidad; entre ellos, se integran principios de Enfermería en las prácticas básicas y relativas al proceso de atención de la salud ya sea en embarazadas, neonatos, niños, adolescentes, adultos y adultos mayores en diversas situaciones de salud, donde son necesarios conocimientos prácticos para valoración de constantes vitales, a través de procedimientos y aparatología específica, colocación de vías o canalizaciones venosas para perfusión de líquidos, eliminación, alimentación y otros, en el pregrado, acentuándose los procedimientos en complejidad creciente en el ciclo de grado con materias de gestión, ética e investigación en salud, en general.

Desde las materias o unidades curriculares que guían la producción científica, es decir, denominadas de investigación y taller de tesina u otra denominación, lo procedimental atraviesa otra dimensión del conocimiento y ejecución, ya que como se explicó anteriormente, el estudiante debe dar pasos en el acercamiento al método científico en el proceso de construcción de su informe final o tesina (aunque inicialmente ensaya a través del proceso de atención de enfermería, pero en un aspecto más relacionado al quehacer diario del cuidado y como modo de propiciar una mejor calidad de atención asistencial).

En cierto modo, podríamos representar un contenido procedimental para una materia de construcción de la tesina de la siguiente manera:

Contenidos procedimentales	Ejemplos
Manejo de material bibliográfico	Trabajemos en grupos con la bibliografía entregada: ¿Qué se entiende por objeto de estudio? ¿Cuál es la diferencia entre un tema de investigación y un problema científico a investigar? Realizar un árbol de ideas de los conceptos y compartir con los compañeros en el aula
Diseño de resúmenes	Trabajemos en grupos con la bibliografía entregada: ¿Qué se entiende por objeto de estudio? ¿Cuál es la diferencia entre un tema de investigación y un problema científico a investigar? Realizar un árbol de ideas de los conceptos y compartir con los compañeros en el aula
Construcción de ideas principales a partir de la bibliografía	Ahora enuncien por escrito si están de acuerdo con el autor ¿en qué aspectos? Y si están en desacuerdo ¿en cuáles aspectos? Luego traten de construir la justificación de sus respuestas en base a lo aprendido en la clase anterior.
Observación: Descripción de observaciones y situaciones. Representación esquemática de una observación o un hecho.	Hoy vamos a utilizar la guía de observación que han diseñado en la clase anterior. Para ello necesitamos que se agrupen de a cuatro integrantes (tres de Uds. elegirán una técnica de bioseguridad cada uno y le explicará a su compañero, en 10 minutos máximo cada técnica) y otro de Uds. (cuarto integrante como observador-participante) aplicará el instrumento y tomará las notas correspondientes. Luego realizamos un plenario entre todos.

Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere a los contenidos conceptuales, se los define como a “un conjunto de saberes culturales, sociales, políticos, económicos, científicos, tecnológicos que conforman las distintas áreas disciplinares y se consideran esenciales para la formación del individuo” (Odreman, 1996, p. 12).

En atención específica a los alcances e indicadores en las diferentes áreas del currículo, se puede afirmar que las áreas curriculares definen e integran tanto contenidos conceptuales, procedimentales como actitudinales, generándose así, entre otras cuestiones, la contextualización del sentido de pertenencia por la comunidad, la región y la nación, en cada formación disciplinar.

En lo que se refiere a los contenidos actitudinales, con las actividades que se proponen en el aula se busca promover no sólo actitudes o conductas específicas sino también normas que regulen esa conducta y valores que permitan sustentar en los alumnos ciertas formas de comportarse y de acercarse al conocimiento (Pozo y Gómez Crespo, 1998).

Sanmartí y Alves (2017) consideran que la ciencia, como actividad social, desarrolla un conjunto de valores y actitudes relacionados con el campo de la disposición afectiva y de la motivación hacia su aprendizaje y hacia el mundo de la comunidad científica. Por esta razón, es necesario promover actividades que faciliten en los alumnos la toma de conciencia de sus propios valores y actitudes, para que de esta manera alcancen otros, puedan desarrollarlos, cuestionarse y tomar decisiones.

Respecto del estudiante que tiene la función de “aprender” lo enseñado, en la versión más clásica (y fría) del maravilloso proceso continuo de enseñanza-aprendizaje, es importante señalar, que en la formación de Enfermería nos encontramos con estudiantes mayoritariamente adultos, y el aprendizaje del adulto difiere por múltiples factores del aprendizaje de quien se inicia en los primeros años de la escuela formal o el nivel secundario.

La mayoría de los estudiantes de Enfermería, sino todos, trabajan, suelen ser sostén de sus hogares. Es decir, que esto en principio, implicaría un doble esfuerzo de trabajo y de estudio.

Erikson (1976) describe tres etapas luego de la pubertad y la adolescencia, los cataloga como momentos y son: “de la edad del joven adulto, del adulto y de la madurez”.

Parafraseando a Erickson, podemos decir que, en la adolescencia, se alcanza un grado de definición de un rol social que es inherente a cada persona en particular, en la edad del joven adulto, se resuelven ciertos conflictos devenidos de relaciones de pareja y la organización de lo familiar, generalmente. En las etapas de la madurez los conflictos se enfocan más hacia la esfera por las preocupaciones de las generaciones más jóvenes y el enfrentamiento con la muerte, en líneas generales.

En estos rangos de edades y momentos, podríamos inferir que mientras el más joven se está insertando o buscando su destino laboral, el más maduro se está retirando de la vida de trabajo o está profesionalizándose. En el joven las funciones físicas suelen estar intactas y en los maduros tienden a disminuir.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el aprendizaje también es diferente, ya que las condiciones psicofísicas difieren, así como los intereses y motivaciones son disímiles. “Se ha comprobado que la aptitud para aprender se incentiva y se mantiene por medio del ejercicio y de la estimulación”. (Módulo 4, Formación Docente en Salud, 1998, p.43).

Para que el aprendizaje sea efectivo, al menos, son necesarios los saberes previos entendiéndolos como "esquemas y construcciones mentales que poseemos, los que nos permiten interpretar las situaciones nuevas (...), interpretamos las nuevas experiencias generando expectativas basadas en nuestro conocimiento presente y sometiénolas a prueba activamente" (Novak 1988 en Módulo 4 Formación Docente en Salud, 1998, p. 27)

En este sentido, es primario destacar que el joven y el adulto que aprenden, se capacitan y forman como profesionales de grado, ya poseen un conocimiento previo sobre algunos temas; estas ideas previas configuran la base que les permitirá aprender

nueva información, pero atravesando el conflicto cognitivo²¹, donde se preguntará cuál es la solución posible frente a un problema planteado, por ejemplo. Esta tensión es necesaria para que se produzca ese acercamiento necesario entre lo que conoce y lo que duda.

Pero cuando esta tensión o incertidumbre hace aguas, la tensión se vuelve extrema, sale a la luz la dificultad y el estudiante se halla en una meseta donde deberá resolver o consultar cómo resolver tal problema ya sea conceptual, procedimental o de otro estilo.

Los fracasos y los éxitos dan idea al estudiante de sus propias limitaciones y sus posibilidades, y esto, queramos o no, repercutirá en su interés y también por qué no, en sus motivaciones.

Entre los 21 y 50 años (edades de los estudiantes de Enfermería) se observan prioridades e intereses diferentes, las edades son muy diferentes, así como su proceso formativo, están permanentemente enfrentando situaciones nuevas, aprendizajes nuevos, problemas nuevos que deberán resolver.

A esto responden en forma muy diferente los más jóvenes, tal vez más desafiantes y los mayores tal vez más tímidos.

En el sentido de pensar en contenidos de corte más científicos (como el caso de las últimas materias que lo acompañan en su construcción de tesis e informes finales), el estudiante atraviesa un inmenso río de costa a costa, donde debe comprender casi como componente mágico, la diferencia entre lo que venía conociendo hasta ese momento (como saber previo y conocimiento de corte cotidiano) y con lo que en principio le resulta casi incomprensible, el conocimiento “científico”, esa especie de cuco que le genera, en principio, mucha incertidumbre.

²¹ Cuando el sujeto que aprende, mediante un proceso de recuperación de sus conocimientos previos toma conciencia de que no puede explicar el problema que tiene frente a él, hemos logrado un punto de tensión imprescindible para que aprenda contenidos nuevos, que es llamado **conflicto cognitivo**. Sin él, todo nuevo conocimiento correría el riesgo de ser adquirido mecánicamente. Para llegar a este conflicto (...) Hay que ayudarlo a ver en ellos algo para lo que no tiene respuestas y darle ocasiones para encontrarlas.

Volviendo a las dificultades procedimentales, podríamos relacionarlas con la frase anterior porque se revelan en el orden de lo técnico: por ejemplo, si nos focalizamos en Enfermería y las asignaturas de su último periodo formativo como futuros licenciados, aquí podríamos inferir que estas dificultades podrían ser superadas en función de volverlo a intentar, de buscar más información sobre el procedimiento, consultar a los profesores y otros posibles caminos.

Habría que analizar qué sucede con ese aprendizaje u obstáculo procedimental y por dónde buscar la opción superadora.

En el proceso de construcción de tesinas o informes finales, es bastante común observar el grado de dificultad que le insume al estudiante operacionalizar las variables de su estudio, comprender las dimensiones de su objeto y otros inconvenientes.

El profesional de enfermería durante sus primeros 3 o 4 años iniciales de formación , aprende a controlar signos vitales, conocer la fisiología de todos los procesos corporales, farmacología, medir tallas y diámetros de todo tipo, curar heridas y drenajes, aprender datos epidemiológicos, vacunar, preparar actividades en la comunidad, procedimientos y técnicas de toda índole y otros tipos de conocimientos necesarios para desempeñarlos dentro de sus futuras incumbencias profesionales como licenciado o licenciada.

Cuando este profesional, comienza el recorrido por materias que le brindan conocimientos hasta ahora diferentes a los vistos y estudiados, y tiene que correrse de ese saber procedimental y conceptual y comenzar a “mirar” desde dimensiones diferentes más allá de las instrumentales de su profesión, cuestión que le genera incertidumbre y a veces hasta una suerte de resistencia, en un principio; debe cuestionar y cuestionarse, pensar y reflexionar, todas actividades que hasta ahora no había experimentado, al menos, en profundidad con su formación de pregrado, “tiene que preguntarse”, “indagar” hacia una nueva perspectiva más pensativa y abstracta.

Surgen así problemas de aprendizaje en el sentido de alteraciones en el proceso que se manifiestan en la no resolución del conflicto (dificultad de poder resolver una tarea, una actividad asignada) observándose con mayor claridad estos inconvenientes en sus entregas parciales del trabajo final.

El origen de estos problemas podría relacionarse en alguna medida con aspectos más extrínsecos al estudiante, es decir, “factores socioeducativos, factores instruccionales que devienen de su nivel formación secundaria, ausentismo escolar, déficit de motivación en sus de logros, desinterés, etc.” que interfieren en la necesaria adaptación del estudiante a las exigencias del proceso de enseñanza/aprendizaje y en algunas ocasiones se autoexcluye.

Los problemas o inconvenientes en el aprendizaje pueden ocurrir conjuntamente con trastornos de orden más intrínsecos (por ejemplo, emocionales, déficit de atención, dificultades específicas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar y otros), aunque no se puede especificar ni sostener que únicamente los inconvenientes estén originados exclusivamente en el estudiante, ya que la educabilidad es un concepto complejo en arduo debate, entendiéndolo al mismo como a una construcción social, como “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas” (Baquero, 2001, en Cimolai y Toscano 2008)

De acuerdo con la definición encontrada, los problemas o dificultades procedimentales se caracterizan por ser dificultades limitadas en el tiempo, reversibles y vinculadas a contenidos concretos del currículum, con frecuente asociación a la motivación e interés por los mismos. “Se pueden buscar posibles orígenes o aspectos explicativos en circunstancias académicas particulares (grupo-clase, características del profesor, tipo de enseñanza (...), déficit en comprensión lectora y de aplicación; ausencias por enfermedad, dificultades de adaptación etc.” (Entel, 1998)

De los contenidos educativos, nos detendremos en los lineales (programación lineal en la secuencia de los contenidos) que sabemos que son los que se estructuran en bloques, que a su vez se subordinan a los siguientes bloques, sin poder volver hacia atrás.

Al respecto, se transcriben ejemplos claros de contenidos a modo de “paquetes”, de la siguiente manera:

“Lo que el estudiante no aprendió en el 1er. año no se vuelve a ver en el 2°. Se dio por cerrado. A veces hay, sin embargo, una gran laguna entre el 1er. y el 2º año y, en ocasiones, cuando se hace la evaluación de los currículos se llega a la conclusión de que los vacíos configuran lagunas sistemáticas que implican huecos en el conocimiento que no se llenan nunca” (Camilloni, 2001. p. 32)

Las dudas, las lagunas, la identificación de contradicciones intervienen constantemente en el proceso de aprendizaje y generan la necesidad de resolverlas, haciendo que el contenido cognitivo de los adultos varíe constantemente en distintas direcciones, conforme a las oportunidades que tengan para encontrar otros conocimientos y confrontarlos. (Pozo, 1992)

Aquí se podría pensar que en el caso de los más jóvenes que manejan herramientas informáticas, internet y entornos virtuales el trabajo sería más sencillo, porque bastaría con realizar una consulta a Google académico u otra plataforma virtual, pero, esto es más complejo, porque suelen hallar multiplicidades de respuestas, perdiéndose en el recorrido virtual, se pierden en la red, frutándolos aún más.

En este sentido, el adulto explora más en lo que conoce y maneja, busca en libros, en revistas, le preguntan a los más jóvenes, consultan a los profesores o se reúnen para dialogar sobre el tema, cuestión que no agota el análisis ni ofrece un camino de solución posible, (comentarios e inquietudes que se escuchan en las aulas de las escuelas de Enfermería).

Pero en este ir y venir en búsqueda de la comprensión de los conocimientos nuevos, es importante no perder de vista que el estudiante “hace esfuerzos deliberados e intencionales por relacionar la nueva información contenida en el material de aprendizaje con los conocimientos previos de que dispone” (Pozo, 1992 en Modulo 4 de Formación Docente en Salud, Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires²²)

²² Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires

18 EL ESTUDIANTE/ALUMNO, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y GIROS PSICOEDUCATIVOS: ¿SUJETO, INDIVIDUO O PERSONA? UNA BREVE PERO NECESARIA REFLEXIÓN.

En este trabajo punto se intentará reflexionar sobre las prácticas educativas. Para ello necesitamos en primera medida explicar a qué desarrollo nos referimos y para quién o con quienes.

Haciendo un recorrido histórico retrospectivo, las prácticas educativas tradicionales de la modernidad enfocaban su mirada hacia un “sujeto a educar, formar, capacitar”, Benasayag (2006), expone la imagen de “persona”, en lugar de sujeto, evitando, según ciertas tradiciones filosóficas y psicológicas, el término y concepto reduccionista de individuo y de sujeto.

Para este autor, el individuo es la instancia fundamental de la masificación. Si bien es cierto que la cultura y el sentido común oponen individuo y sociedad, (...) "individuo" es el nombre que tiene un modo de organización social, una cosmogonía y un poder.

Es por eso por lo que pensamos que no se puede identificar el concepto de individuo con el de "persona", sino como pliegue caracterizado por una unidad contradictoria y que determina el ser-ahí de cada uno de nosotros en el mundo. Para decirlo así, la persona es esta singularidad orgánica que como parte contiene el todo (Benasayag, 2006.p.5).

En la modernidad, el individuo ocupó el centro del universo por muchos años, lo que luego ha devenido en su propia deconstrucción como mito. Este hombre moderno, para ser libre, debía dominar totalmente el mundo y la realidad. “Ser libre será sinónimo de dominar la naturaleza, dominar sus pulsiones, dominar al otro. (Benasayag, 2006.p.6)

Ahora bien, el individuo como eje central de la cultura se identifica con un cuerpo y con la persona que es. Benasayag sostiene que el individuo no es Juan, Pablo o María (...) es una forma de organización y de dominación social fundada sobre la desterritorialización permanente. Es una pequeña parte, un subconjunto de un conjunto

mayor; complejo y contradictorio, formado por circuitos autónomos que se entrecruzan, que es el pliegue fundante de la persona “(Benasayag, 2006.p.7)

Esta persona, eje de nuestra labor educativa educacional, posee sus propias características personales, posibilidades, procesos y devenires; en este sentido cobra notoriedad la forma en que transita su propia experiencia escolar, desde el proceso mismo de “lo escolar” y no como un proyecto escolar descontextualizado de los que llamábamos “educandos” en épocas modernas, proyecto que no contemplaba ni tenía en cuenta sus propias características y rasgos personales, persona que como integrante de una determinada época histórica y social, de alguna manera, también se ve condicionada a ciertos aspectos y nosotros también condicionados, en cierto aspecto desde los supuestos de nuestras prácticas educativas y los usos de las herramientas educativas que pretendemos desarrollar en el proceso educativo.

En este sentido, desde el campo psicoeducativo nos encontramos con “procesos de escolarización y las crisis de lo escolar”, en términos de Baquero (2018, p. 1)

Tal lo referido por Baquero y Cols. (2008) en nuestras instituciones escolares se presenta con insistencia un malestar que puede resumirse en cierta sensación de incertidumbre, desconcierto, extravío, y que suele ser definido en tanto crisis de la escuela, ausencia de sentidos durante la trayectoria escolar. Una sensación enmarcada en un cuadro más amplio de transformaciones sociales a nivel global que rompen con las lógicas de sentido que décadas atrás ordenaban la vida de las sociedades.

En nuestro contexto occidental, la escuela (siglo 18) “se constituyó en uno de los pilares fundamentales del proyecto de la modernidad, con sus propósitos de universalidad, racionalidad, progreso, disciplinamiento y uso económico de los recursos de gobierno “.

La escuela postuló valores como “el liberalismo, los derechos individuales, la ciudadanía, el trabajo y la propiedad, entre otros, (...) secularización de la vida social, la que estuvo acompañada de una deificación de los Estados nacionales (Bauman, 2006) en tanto implicó el reemplazo de ciertos sentidos de la vida y del orden de lo dado.

El mundo con sus cambios globales y sinuosidades fueron propiciando la generación de incertidumbre en la ciudadanía. La lectura de los procesos de globalización, por un lado, e individualización, por el otro, se tornan aquí necesarios para comprender estos nuevos escenarios.

Ambos procesos se encuentran estrechamente relacionados con las nuevas tecnologías, como también con la importancia otorgada al consumo en las relaciones sociales, en el marco de lo que Bauman (2002-2006) ha definido como la modernidad líquida, en contraposición a la solidez de las bases que organizaban a las sociedades pasadas.

Para este autor, el carácter líquido adjudicado a las nuevas sociedades implica que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas”

En la vida moderna el “sujeto-ciudadano” transitó por diversos espacios institucionales que dependieron de la esfera del Estado-nación, el cual generó, a través de sus instituciones de la familia, la escuela, el trabajo asalariado, la salud pública, los partidos políticos, etc., la producción y reproducción de un estrato subjetivo devenido en “ciudadano”.

Las culturas y las civilizaciones son organismos vivos, y, en consecuencia, destinados a vivir, desarrollarse y morir. El ocaso de toda cultura es vivido como una crisis de los pilares en que ella se ha fundado. La cultura occidental moderna, se construyó, sobre el mismo proceso que toda cultura teme, es decir, la desacralización, la "desterritorialización"²³ permanente, en términos de Deleuze y Guattari (1997, citado por Herner, 2009).

Tomamos aquí las palabras de Mèlich (2005) para quien la búsqueda de sentidos implica un cuestionamiento de las situaciones heredadas, que hace que la

²³ Este punto es fundamental en la obra de Deleuze y Guattari, en la medida que los territorios comportan siempre dentro de sí vectores de desterritorialización o de reterritorialización. Mucho más que una cosa u objeto, un territorio es un acto, una acción, una relación, un movimiento concomitante de territorialización y desterritorialización, un ritmo, un movimiento que se repite y sobre el cual se ejerce un control.

aparición de la crisis se torne no sólo inevitable, sino también algo necesario en tanto implica una apertura y una posibilidad para que algo nuevo acontezca, las situaciones y escenarios sociales mencionados anteriormente pueden dejar de sonar desalentadores: si bien la crisis no viene acompañada de una solución cierta, y tampoco predispone, necesariamente, a un pasaje a un estadio superior, sí puede ser considerada un desafío (personal o colectivo) capaz de romper con la quietud de la inexorabilidad y la resignación.

“La incertidumbre provoca irritación, pues en lo ambivalente el sujeto tiene que leer las situaciones interpretándolas hermenéuticamente; tiene que elegir y decidirse” (Bárcena, 2005).

El desarrollo tecnológico ha permitido una intercomunicación tan impensada como incalculable al punto que se han modificado las relaciones establecidas entre las dimensiones de espacio y tiempo. Hoy podemos ver cómo se enlazan lugares lejanos de tal manera que algunos acontecimientos locales son afectados o configurados por acontecimientos que ocurren en lugares remotos y distantes (Giddens, 1994)

Abreviando, podríamos afirmar que los problemas más sobresalientes en la época de las pasiones tristes (Benasayag y Schmidt, 2006) tienen relación con la caída Mito de Progreso Teleológico que tiene por causa el mesianismo tecnológico y la caída del Mito del Individuo, separado de todo y de todos, en tanto individuo moderno del aprendizaje.

Desde una visión más educativa o, mejor dicho, psicoeducativa, se puede leer a través de la historia algunas perspectivas y lineamientos sobre el desarrollo y el aprendizaje en la escuela.

Parafraseando a Baquero se podrían analizar dos tipos de giros psicoeducativos en el aprendizaje escolar, en un primer momento de tono constructivista encarnado en Piaget y sus seguidores, enfocados en aspectos funcionales del desarrollo a través del progreso por estadios; por otro lado, un segundo momento como giro situacional del sujeto a la situación escolar, orientación de los trabajos vigotskianos.

Uno de los giros antes mencionados, se basan en el enfoque educativo clásico sociocultural, es el conocido planteo de la categoría vigotskiana de Zona de Desarrollo Proximal, que alude a la distinción entre un nivel de desarrollo real o actual (de tipo autónomo) y un nivel de desarrollo potencial o proximal, definido por lo que un sujeto es capaz de hacer en colaboración con un adulto o un par más capaz, (Vigotsky, 1988). Es la actividad intersubjetiva la que produce desarrollo que presume la mediación semiótica, es decir el habla “(Baquero,2002)

Por su parte, y como se mencionó antes, el otro giro lo tuvo la tradición piagetiana sustentada en la comprensión de los procesos de construcción y desarrollo cognitivo propiciados a partir de la interacción sujeto-objeto, es decir, “una unidad sistémica que no renuncia a contemplar como componente al sujeto, sino que, por el contrario, lo incluye en una unidad sistémica mayor que permite explicar su constitución como tal”. (Baquero, 2002)

En otra arista de la cuestión, Rogoff postula una cierta distancia de aquellos usos o interpretaciones que generaron una fractura o escisión, al fin clásica, entre las esferas del “individuo” y lo “social”, optará por la utilización de la figura de apropiación (participativa) para eludir la lógica, ya sea de la adquisición (figura utilizada con mayor frecuencia por los modelos centrados en el sujeto y los procesos intrapsicológicos o autoconstructivos), como la de la internalización si resulta entendida, bajo la figura de que “algo externo es importado y transformado de manera que se ajuste a los propósitos del nuevo propietario” (Baquero, 2002)

Retomando los pensamientos de distintas épocas y movimientos filosóficos, nos encontramos también con dos grandes paradigmas. Por un lado, el paradigma de la experiencia-empiría y por otro, la experiencia-acontecimiento (Greco, Pérez y Toscano, 2008).

Regresando a la modernidad nos situamos en el paradigma de la experiencia-empiría. La ciencia moderna tuvo como meta, una apropiación del mundo desde fuera de él, por medio de un sujeto que se adueña de él porque le es ajeno y que no se mira a sí mismo como habitante de ese mundo, sino que opera por medio de una

experimentación externa, lo que se relaciona con lo que antes afirmábamos sobre la libertad del hombre a través del dominio del mundo.

El hombre moderno ha buscado permanentemente el conocimiento²⁴ para asirse de todo lo que lo rodea, a fin de controlarlo. Greco, Pérez y Toscano reconocen que “la ciencia moderna ha separado al sujeto de su mundo y tanto el racionalismo como el empirismo han demarcado y naturalizado esa separación mediante el dualismo razón-sensibilidad y conciencia-mundo y cuerpo. (...) Es el trabajo de la conciencia, asociando y repitiendo, el que conformará, para el empirismo, un conjunto de ideas y representaciones “(Greco, Pérez y Toscano, 2008).

La persona que es una parte de ese todo que lo rodea, queda separado, alejado y tal vez como escindido del mismo. En lo que atañe a las prácticas educativas y desde ese contexto, la experiencia-empiría se vuelve experimento a través de un metodismo semi manipulado por sus formadores (si se permite el concepto).

El concepto de experiencia comienza a cambiar, aparece en escena la fenomenología de Husserl (1859-1938), que pone el acento en la estructura intencional de los actos de la conciencia.

La aproximación fenomenológica reposiciona al sujeto trascendental en el corazón de la experiencia al confiarle la tarea de constituir el sentido de todo dato. La manera en que Husserl supera la división tradicional del racionalismo y del empirismo permite remontar la reflexión filosófica sobre la experiencia desarticulando el dualismo que separa sujeto-cuerpo y mundo y el modo analítico-mecánico de concebirlos, alejándonos del concepto de tabla o tabula rasa, concepto que se sostuvo por mucho tiempo como eje formador de sujetos modernos vacíos de contenido. (Greco, Pérez y Toscano, 2008, p.6)

²⁴ A partir de la modernidad, se favorece el sentido activo del verbo latín *experiri*, deslizándose hacia aquello que se experimenta voluntariamente y se busca verificar en relación con una hipótesis sobre algo “real “que se construye activamente. Bacon (1561-1626) distingue entre la experiencia bruta (experiencia vaga) sin inteligencia y la experiencia controlada (e. *ordinata*) que se prueba mediante protocolos experimentales que permiten pasar metódicamente de experiencia en experiencia, así como realizar una interpretación de la naturaleza que infiera leyes generales de las experiencias particulares

Parafraseando a Merleau Ponty la experiencia se adquiere experimentándola, pero no a la manera que proponía Bacon, sino habitándola, en el sentido en que el hombre “está brindado al mundo” (Merleau Ponty, 1993:11).

El segundo paradigma está enraizado en la experiencia-acontecimiento que propondrá otros modos de preguntarse por las relaciones entre lo dado y lo construido, la razón y lo sensible, el sujeto y el mundo, la subjetividad y el conocimiento.

El sujeto, según Greco, es cuerpo constituido por el mismo material del mundo, por lo tanto, él mismo es experiencia con relación a otros, a todo lo denominado “otro”. La experiencia-acontecimiento es aquello que produce al sujeto siendo, en proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina ni se fija o se cierra en un sujeto “terminado” (Greco, Pérez y Toscano,2008, p.7).

Este paradigma no da cuentas de un adentro y un afuera, obliga a desarticular la oposición intra e intersubjetividad, ya sea que se considere primero a una o a la otra en los procesos de constitución subjetiva.

La experiencia-acontecimiento es justamente ese lugar en donde no hay espacios opuestos: individual-social, individual-colectivo; los procesos subjetivos son singulares y colectivos, a la vez (...). No hay experiencia sin otros, no hay mundo sin otros, pero sólo en la singularidad de la experiencia es donde se constituye “eso” que caracteriza un proceso de subjetivación. La experiencia-acontecimiento es, en este paradigma, lo que se opone a la repetición y al automatismo, lo que genera pensamiento y acción, reúne y separa, enlaza y desenlaza” (Greco, Pérez y Toscano,2008, p.8).

Llevando la mirada hacia lo cultural, que mencionábamos al principio, es necesario aclarar que la escuela, como ya dijimos marca una línea en el proceso de escolarización o en las prácticas escolares.

Otro aspecto, es la cultura institucional entendida como la política que afecta a la institución y a la práctica escolar en sí, que se encuentra en constante tensión enmarcada en nuestras diversas y complejas realidades educativas, entendiendo a la cultura institucional, metafóricamente como al “escenario, obra, telón y fondo de las

actividades de una institución, en ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades” (Brunet, Brassard, Corriveau; 1991; p.1).

Al reflexionar sobre lo antedicho y llevarlo al aula, a nuestros espacios de trabajo, es importante para la autora tomar en cuenta todos estos conceptos, reflexiones, para reconocernos y a su vez indagar si seguimos repitiendo las metas de la modernidad o si intentamos salir de los paradigmas que niegan el pensamiento libre, innovador, humano del otro, en tanto persona enmarcada en perspectivas actuales complejas, atravesadas por crisis más allá de lo escolar, como también crisis económicas y sociales, para poder entender a ese humano, esa persona y a sus prácticas sociales, culturales y semióticas en términos de Vigotsky.

Y podríamos preguntarnos, en el contexto de la complejidad de nuestros días ¿podemos propiciar experiencias más que experimentos con nuestros estudiantes? ¿replicamos o compartimos el conocimiento, lo vinculamos a la persona en su máxima expresión o sólo desde lo heredado? ¿podemos generar espacios de encuentro donde el estudiante se exprese en libertad? o ¿vivimos reglados por el espacio-tiempo que nos marca el programa y la currícula oficial?

Se podría considerar, en términos ampliados, espacios de reflexión, intercambio y libertad, promoviendo la innovación en las aulas, tratando de sortear los condicionantes de la organización escolar en cuanto espacio-tiempo solamente regida por adecuaciones y acomodaciones a la currícula oficial-oficializada y a los núcleos de enseñanza descontextualizados.

Si miramos retrospectivamente el dispositivo escolar moderno veríamos un formato estructurado en toda su magnitud, con contenidos educativos prefijados, graduados, simultáneos, estáticos y descontextualizados, que el dispositivo posmoderno tampoco pudo superar, entonces, cabe preguntar y preguntarse el dispositivo escolar contemporáneo ¿qué forma/s de experiencia educativa impulsa, propicia?

Los docentes, formadores, profesores ¿estamos en condiciones de guiar a ese “otro” en su experiencia educativa dentro de la crisis escolar de calidad, inclusión y de sentido?

En términos de Baquero, inferimos que ningún docente quiere reproducir la metáfora de la “transmisión”, (...) como una suerte de repetición poco significativa o una reducción del proceso a una reproducción de una influencia externa “(Baquero, 2002).

Resumiendo, el punto, podemos decir que la experiencia-acontecimiento deviene experiencia política, en el sentido de desplegar en el espacio educativo donde interrumpir lo dado, interponerse ante la repetición de lo mismo, desarticular la desigualdad no cuestionada.

Es política porque desnaturaliza identidades cerradas que, al no cuestionarse, refuerzan la imposibilidad y la impotencia. Es política porque abre, habilita, ofrece destinos singulares y comunes (a la vez), que son otros que los habituales, recorridos que no sabemos por dónde irán, aún por transitarse, o que torcerán con firmeza lo que viene siendo.

En tanto experiencia política, la experiencia se sustenta y crea sujetos (personas: docentes y alumnos) implicados porque les “pasa” algo diferente allí donde enseñan y aprenden, se conmocionan, se transforman, cuando intercambian modos de ver, leer, escribir, pensar, preguntarse. Porque si la educación es política, entonces, es porque le hace lugar a la experiencia como acontecimiento. (Greco, Pérez y Toscano)

19 ACERCA DE LA PERCEPCIÓN, SUS CONCEPTOS Y PRINCIPIOS.

En primer lugar, presentaremos una aproximación al concepto de “percepción” donde a través del tiempo se han presentado diversas definiciones al respecto que también han ido transformando y considerando la experiencia de las personas y sus procesos internos en general.

Consultando un diccionario, la definición encontrada nos remite a “la acción y el efecto de percibir, viene del latín “perceptio-oñis, como una sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos”, también conceptualizada como “conocimiento o idea” (Diccionario de la Real Academia Española, R.A.E., 2017).

Al reflexionar sobre la percepción, la Psicología se ha encontrado con el problema del reduccionismo. Algunos estudios acerca de la percepción buscan el nivel explicativo de los fenómenos perceptivos mediante su reducción a hechos fisiológicos, sobre todo antes de la Gestalt, que veremos a continuación.

Para el enfoque clásico, basta con saber sobre la composición fisicoquímica de los estímulos proximales, que desencadenan, según esta teoría, las experiencias perceptivas concretas, y de los sistemas anatómico y fisiológico, que favorecen dichas experiencias, lo que constituye el nivel adecuado de explicación.

Desde esta perspectiva, la percepción visual, por ejemplo, sólo se ajustaría a las siguientes fases, según Arias Castilla (1990, p. 18):

- a) Primera fase o de visión temprana: procesos mediante los cuales el sistema visual crea una representación inicial de propiedades sensoriales elementales como el color, el movimiento, la profundidad y la disposición espacial de los objetos.
- b) Segunda fase u organización perceptiva: serie de mecanismos donde se logra la constancia perceptiva de los distintos elementos de información.
- c) Tercera fase de reconocimiento: se obtiene información acerca de la identidad, significado y función de los distintos elementos del entorno, de las distintas características y aspectos de los diversos objetos y entidades que nos rodea.

Desde un enfoque eminentemente práctico, Arnheim (2002, p.26) deslinda los componentes básicos de la obra de arte, basándose en los resultados de numerosos estudios y mostrando las fases del aspecto óptico

A lo largo de la historia la percepción, como objeto de estudio, ha sido indagada a través de diferentes ciencias desde los enfoques filosóficos, psicológicos, psicofísicos, informáticos y de la neurociencia en general, a lo largo de distintos momentos sociales e históricos.

Pero la inquietud de su conceptualización no nace en la era actual, sino que se remonta a la filosofía griega, por ejemplo, cuando Platón sostenía que el alma posibilitaba la percepción, Aristóteles por su parte otorgó un papel primordial al funcionamiento de los sentidos y a la asociación de sucesos e ideas.

Desde el enfoque de la Fisiología, apareció el postulado de la ley de las energías nerviosas específicas, donde se explicaba que “las cualidades de la percepción no se debían a los objetos, sino a las características de cada una de las vías sensoriales de los cinco sentidos clásicos que conocemos” (Müller, 1826).

Para situarnos históricamente estamos leyendo este movimiento dentro del siglo XX donde la Fisiología sostenía que el hecho psíquico se encontraba precedido y acompañado por un determinado tipo de actividad orgánica y entendida la percepción como el resultado de procesos biológicos dentro de la actividad sensorial, haciendo hincapié en la importancia de los canales sensoriales de los sentidos de la visión, tacto, gusto, olfato y audición.

Hubo un movimiento precursor e innovador en el ámbito de la Psicología conocida como el movimiento de la Gestalt. Éste nació en Alemania durante las primeras décadas del siglo XX de mano de los investigadores Wertheimer, Koffka y Kohler, los que consideraron a la percepción como a un “proceso netamente mental, donde tienen arraigo un sin fin de actividades psicológicas del hombre, como el aprendizaje, el pensamiento, la memoria y otros”.

El famoso efecto “Phi”, de los partidarios de la “Gestalt” no se podía explicar en términos estructuralistas como una suma de varias sensaciones, puesto que, al no haber un movimiento real en la escena, tampoco podía existir una sensación correspondiente con el mismo responsable de su experiencia visual, por ello desde esta

perspectiva se propuso que el efecto phi se debe a “las relaciones espacio temporales entre varios eventos simples”. (Arnheim 1995 p. 50)

La Gestalt provocó una verdadera revolución al plantear la percepción como “el proceso inicial de la actividad mental” y no un derivado cerebral de estados sensoriales, a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo.

La percepción visual entonces no opera con la fidelidad mecánica de una cámara, que lo registra todo imparcialmente:

(...) “todo el conglomerado de diminutos pedacitos de forma y color que constituyen los ojos y la boca de la persona que posa para la fotografía, lo mismo que la esquina del teléfono que asoma accidentalmente por encima de su cabeza. ¿Qué es lo que vemos? Ver significa aprehender algunos rasgos salientes de los objetos: el azul del cielo, la curva del cuello del cisne, la rectangularidad del libro, el lustre de un pedazo de metal, la rectitud del cigarrillo” (Arnheim, 1995, p. 59).

El primer supuesto básico desarrollado por la Gestalt define la percepción como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante. (Arnheim, 1995, p. 59)

De la enorme cantidad de datos arrojados por la experiencia sensorial (luz, calor, sonido, impresión táctil, etc.), los sujetos perceptuales toman tan sólo aquella información susceptible de ser agrupada en la conciencia para generar una representación mental. (Sahakian,1968)

La percepción, según la Gestalt, es la encargada de regular y modular su sensorialidad. El hecho de recibir de manera indiscriminada datos de la realidad implicaría una constante perplejidad en el sujeto, quien tendría que estar volcado sobre el inmenso volumen de estímulos que ofrece el contacto con el ambiente.

El movimiento gestáltico definía el proceso de la percepción inicialmente como una determinación de entrada de información; y, en segundo lugar, la información retomada del ambiente es la que posibilita la formación de abstracciones, juicios y conceptos.

La visión de Wertheimer se veía sostenida en el artículo sobre el movimiento "phi", descrito con anterioridad. Estos primeros trabajos en el ámbito de la Gestalt fueron continuados por autores como Koffka y Kohler.

Wertheimer (1912) rompe con el hito de entender a la percepción como a una actividad pasiva como se creía en las teorías anteriores, entonces intenta demostrar que la actividad perceptual no es un proceso causal. (Citado por Gondra, 1996, p. 491)

Los estilos o modalidades de organización perceptual de la Gestalt son, entre otros, la tendencia a discriminar el contorno de los objetos (buenos contornos), la tendencia a privilegiar la información que más se repite en un objeto (similaridad), la tendencia a establecer niveles de contraste entre los datos que se presentan en una imagen (figura-fondo).

Otro aspecto sustancial de la Gestalt es el concepto de inmediatez en la percepción. Según la Gestalt, la percepción busca de manera directa organizar la información del ambiente dentro de una representación mental simple. El modelo asociacionista, fundamentado en la física mecánica de su época, asume la percepción como un proceso que se lleva a cabo mediante una secuencia encadenada de unidades elementales que constituyen lo que denomina Kohler (citado por Gondra, 1996) la aplicación del método analítico.

En el concepto de Kohler la tendencia de las ciencias en general a descomponer todos los objetos estudiados en unidades simples y describir su modo de integración por medio de leyes generales, es un estilo de pensamiento que asumieron sin tomar en cuenta sus consecuencias.

"Creer muchos, y ha sido el dogma científico de generaciones pasadas, que no hay objeto que no haya de ser tratado mediante esta

varita mágica. Una línea de curvatura continua no se comprende...si el matemático la deja intacta. Para alcanzar claridad, introduce en lugar de ella unos trozos muy pequeños, sencillos. Y separados por puntos exactos. Así se reduce su mundo a un agregado de entidades pequeñísimas, situadas en lugares bien definidos, y entre esas entidades, la nada o el espacio vacío" (Kohler citado por Gondra, 1996, p. 493).

La percepción, según la Gestalt, no lleva a cabo el proceso que sigue un científico cuando estudia un fenómeno de su interés, sino que tiende de la manera más directa e inmediata a atribuirle cualidades que definan el objeto y permitan establecer con claridad su naturaleza y composición.

La inmediatez de la forma no implica un nivel de ordenamiento fundamentado en procesos analíticos. La Gestalt se define a sí misma como una teoría explicativa de la percepción no elementalista, y asume la denominación de holista. Kohler presenta específicamente la tendencia perceptual a la totalidad (holismo) a través de un caso como el de la Osa mayor que aparece en el cielo:

"Es un ejemplo de agrupación observada por la humanidad desde hace muchos siglos. Vemos una nube tranquila y blanca en el cielo claro de un día de verano. ¿Por qué una nube? Por la misma razón y los mismos principios que cierto número de estrellas de claridad semejante, y con ciertas relaciones de vecindad, constituyen lo que se llama una constelación. Quien se limite a la consideración analítica del cielo no tendrá una nube, sino una sensación de azul, otra blanca; otra blanca de matiz diferente, otra más oscura, etc. La enumeración pasará de un modo indiferente de un elemento a otro, sin que tal consideración pueda dar la unidad en estos rayos de luz, que representan la única comunicación entre el objeto y nuestros ojos, ni la menor indicación de una unidad en el objeto ni su separación del contorno. Si no hubiera una tendencia óptica de agrupación y unificación, no habría objetos para nosotros" (Kohler, citado por Gondra 1996, p. 498).

En términos generales, la labor de la percepción consiste en un intento de agrupación de la información circundante dentro de unidades simples que le permitan a la conciencia adquirir noción de objeto y con ello afinar su capacidad abstracta.

La percepción es entendida como un permanente acto de conceptualización. Los eventos del mundo externo son organizados a través de juicios categoriales que se encargan de encontrar una cualidad que represente de la mejor manera posible a los objetos.

El principal esfuerzo histórico del movimiento gestáltico fue demostrar experimentalmente la íntima relación entre percepción y conceptualización. Para ello se recurrió al trabajo dentro del laboratorio que arrojó como resultados las leyes de la percepción.

Otro punto de vista lo expuso Gibson (1950) a través de fuertes argumentos a favor de la percepción directa y el realismo directo.

En contrario a la teoría de la Gestalt, Gibson no creía que la percepción estuviera en la estructura del organismo, sino en el estudio del medio ambiente en el que el organismo está inmerso.

19. 1 El fenómeno Phi

Oviedo (2004) sostiene que Wertheimer realizó la primera evidencia experimental que permitió demostrar la tendencia de la percepción a la abstracción a través del denominado movimiento estroboscópico, fenómeno Phi o ilusión de movimiento²⁵. En este experimento les presentó a los sujetos experimentales dos barras de luz que aparecían de manera intermitente en periodos de tiempo diferentes

Es decir, que descubrió empíricamente que, al exponer dos líneas cercanas entre sí de forma instantánea y sucesiva, a una velocidad determinada, el observador no veía dos líneas sino sólo una que se desplazaba de la primera la segunda.

²⁵ La imagen se puede observar en el Anexo N° 3 de este trabajo.

El Fenómeno Phi demuestra, según el autor citado anteriormente, la tendencia del sujeto a percibir la relación entre estímulos. El hecho de percibir una luz que se desplaza dentro del espacio existente entre las dos barras permitió concluir que la actividad perceptual posee la capacidad de salirse de los límites de los datos objetivos para añadir una cualidad tan importante como el movimiento.

El estudio representa a la ilusión en el sentido de “tendencia de la actividad perceptual a añadir información a los datos objetivos, en aras de la obtención de una representación mental. (Wertheimer 1912, p161-265)

La ilusión de movimiento ha sido uno de los temas más polémicos dentro de la investigación perceptual. Se han realizado múltiples variaciones del experimento de Wertheimer como los trabajos sobre ilusión de movimiento sobre la piel (Garret, 1958).

19.2 Concepto de forma o contorno

El término Gestalt es traducido al castellano como forma o contorno. Los límites de un objeto constituyen una información relevante para la generación de abstracciones.

La importancia del concepto de forma dentro de la explicación de la percepción es quizás uno de los aspectos nodales dentro de la Gestalt.

La Gestalt plantea que en la relación sujeto-objeto, el sujeto es el encargado de extraer información relevante del objeto. Esta información rescata la estructura misma del objeto, es decir, aquello que resulta esencial para hacerlo idéntico consigo mismo y permitirle diferenciación de otros objetos, o, en otros términos, hacerlo discriminable.

La forma de los objetos, denominada con mayor precisión con el concepto de contorno o borde, constituye todo aquel conjunto de información relevante y oportuna que permite representarse el objeto.

La conciencia, en el momento de percibir un objeto externo como la mesa, no sólo tiene un conjunto de informaciones sobre este objeto llamado mesa, sino que tiende a tener noción de la necesidad. Es decir, esta mesa es un objeto que en esencia es algo plenamente identificado, ordenable, reconocible y con el cual puedo relacionarme como algo que conozco y puedo imaginar mentalmente, recordar, rotar imaginariamente y hacer cálculos y predicciones.

La Gestalt es una teoría encargada de plantear la tendencia de la conciencia a la racionalidad. El fin último y principal labor de la conciencia, es la de traducir las experiencias cotidianas a entidades conceptuales con base en las cuales se pueda seguir adelantando un proceso de abstracción.

19.3 Principio de pregnancia

La tendencia de la actividad mental a la abstracción dentro de la mayor simplicidad posible recibe el nombre de pregnancia.

La ley de pregnancia fue formulada por Koffka del siguiente modo: "la organización psicológica será siempre tan excelente como las condiciones dominantes lo permitan. El término excelente abarca propiedades como la regularidad, simetría, armonía de conjunto, homogeneidad, equilibrio, máxima sencillez, concisión" (Katz, 1967, en Carterette y Fridman 1982, p.29).

Como se dijo anteriormente, percibir es categorizar o, dicho de otra forma, agrupar los datos del entorno con base en cualidades. La pregnancia describe la tendencia mental a la organización de los eventos externos dentro de ciertos parámetros encargados de garantizar la calidad de las representaciones psíquicas.

En el momento de acudir a los conceptos de regularidad, simplicidad, estabilidad, etc., lo que se hace es referirse al hecho de que la percepción organiza aquellos datos a los que accede con facilidad para clasificarlos dentro de categorías simples.

Así, por ejemplo, un objeto esférico como una pompa de jabón facilita notoriamente el formarse una idea de su tamaño, de la textura de su superficie, de la

redondez que se repite de manera continua e indefinida, lo que permite con enorme facilidad imaginar aquellas partes que no son directamente visibles.

En la pompa de jabón, todos los componentes se encuentran organizados de manera continua alrededor de la circularidad. Significa que todos sus elementos contribuyen permanentemente a la formación de un mismo concepto que es fácilmente comprobable: la regularidad de la información en torno a lo circular.

La pregnancia del círculo y sus variaciones es un tema recurrente en la psicología de la Gestalt: "una buena forma (buena Gestalt) es la que está bien articulada. Tiende a dejar su huella en el observador, a persistir, a recurrir. Un círculo es una buena forma" (Boring, 1978, p.633).

19.4 Principio de proximidad

Una forma de agrupamiento de la información proveniente del mundo externo es el principio de proximidad. Wertheimer (citado por Kannizza, 1986, p. 30) afirma que "los elementos próximos tienden a ser vistos como constituyendo una unidad antes que los elementos alejados".

La distribución espacial de los objetos es uno de los más importantes criterios para realizar el trabajo de abstracción. La variable distancia entre los elementos permite llevar a cabo la organización perceptual²⁶. Kohler (citado por Gondra, 1996, p. 496) lo plantea en los siguientes términos:

"Tenemos desde el punto de vista objetivo, seis líneas paralelas: || || ||. Si tratamos de describir lo que vemos en nuestro campo visual, podemos decir que son tres grupos de líneas. Parece que hay una formación espontánea de grupos y que no importa además que se trate de líneas o de hombres, (...). Estas agrupaciones son factores trascendentales en la arquitectura, y mediante ellos produce el artista efectos encantadores: así con constelaciones de ventanas y pilares, etc.

²⁶ Un ejemplo se puede observar en el Anexo 3 (Imágenes) del presente trabajo.

Físicamente no hay grupos reales, cada una de esas líneas es tan indiferente a su próxima inmediata como a todas las demás".

19.5 Ley de semejanza o igualdad

Katz define este principio perceptual afirmando que "si son varios los elementos activos de diferente clase, entonces hay, en idénticas condiciones, una tendencia a reunir en grupos los elementos de igual clase" (en Carterette y Friedman 1982 p. 29).

La percepción clasifica la información según el grado de semejanza que mantengan los estímulos entre sí.

Otro de los criterios empleados por el aparato perceptual para la construcción de representaciones psíquicas es la búsqueda de la homogeneidad. En este orden de ideas, aquella información que tiende a repetirse con mayor frecuencia es predominantemente atendida y captada, por encima de aquella que es difusa y muy poco frecuente.

Los estímulos homogéneos son agrupados de tal forma que conforman un bloque ordenado que lo hace distinto de los demás estímulos²⁷.

19.6 Tendencia al cierre

La ley del cierre guarda una íntima relación con el concepto de pregnancia; toda información que contribuya a la conformación del concepto de contorno es privilegiada por sobre aquella que no contribuye a darle bordes o límites definidos a los objetos

Katz (1967) interpreta que la información que contribuya a formar una percepción de superficie resulta importante. Una línea punteada no es percibida como un conjunto de puntos dispersos sobre el espacio, sino como unidad integrada que

²⁷ Ver Anexo N° 5

comunica la orientación común de los datos y la noción de la superficie que ofrece una línea continua.

En particular las formas geométricas como el círculo, el triángulo, el cuadrado, etc., tienen la capacidad de dar a entender la totalidad de su forma con tan solo percibir parte de ellas. Así, por ejemplo, un triángulo al que le falta un ángulo puede evocar con facilidad la noción de la triangularidad²⁸.

19.7 Relación figura-fondo

Este principio es, en el concepto de autores como Garret (1958), el más importante en el estudio de la percepción por reunir los anteriores y permitir explicar gran parte de los agrupamientos.

Los principios perceptuales hasta ahora mencionados describen la forma en que la actividad perceptual se encarga de constituir noción de objetos; sin embargo, la relación figura-fondo se ocupa de establecer aquello que Guillaume llama "la organización externa e interna de las formas" (Guillaume, 1964, p. 68).

El notorio énfasis puesto en el concepto de contorno como elemento inherente a la forma, aún no explica el modo en que se puede llegar a tener informaciones sobre cómo un objeto puede estar articulado con otros conformando un paisaje.

Guillaume presenta un claro ejemplo experimental, en el cual a los sujetos se los coloca frente a una "pantalla blanca débilmente alumbrada por un proyector y que llena todo su campo visual. En estas condiciones la pantalla misma no es vista como una superficie localizada a cierta profundidad. El color parece llenar todo el espacio" (Guillaume, 1964, p. 68).

La experiencia desarrollada por otros llega a establecer que, si no hay una variación en la estimulación, el sujeto deja de percibir los datos de la pantalla y no puede darse un trabajo de organización. No sólo resulta difusa y aburridora la experiencia, sino que el sujeto después de un tiempo deja de percibir visualmente. Esto significa que el sujeto requiere de niveles de contraste para llegar a obtener

²⁸ Ídem

información o de lo contrario está expuesto a un bloqueo temporal en la obtención de información.

Se denomina con el nombre de "fondo" al elemento de homogeneidad que ofrece un grado de información constante e invariable que le permite al sujeto tener una impresión sensorial fácilmente constatable. Así mismo, se llama "figura" a todo elemento que ofrece un alto nivel de contraste o de ruptura y permite encontrar una variación que le dé sentido, límites y características a ese elemento de homogeneidad que es el fondo.

"Todo objeto sensible existe en relación con un cierto fondo; esta expresión no solo se ajusta a las cosas visibles, sino también a toda clase de objeto sensible; un sonido se destaca sobre un fondo constituido por otros ruidos o sobre un fondo de silencio" (Guillaume, 1964, p. 69).

Las diferencias entre figura y fondo son muy significativas²⁹. La figura se caracteriza por tener una forma muy definida, fácilmente ubicable espaciotemporalmente. La presencia de contornos permite darle a la figura cualidades tan importantes como relieve, tamaño, textura y permite fácilmente referir a un interior y a un exterior; "la figura ofrece más estabilidad, más resistencia a la variación" (Guillaume, 1964, p. 73).

El fondo, por el contrario, carece de límites o contornos, tiene un carácter indefinido y tiende a hacerse cada vez más homogéneo con respecto a la figura, aunque en él se introduzcan ligeras variaciones.

Sin embargo, existen relaciones complementarias entre figura y fondo que han sido desarrolladas a través de las imágenes reversibles, donde el aparente fondo puede cobrar carácter de figura, al igual que alguien que escucha a otro en medio de muchas voces deja de atender a su interlocutor para rescatar información del murmullo

²⁹ Ver imagen en Anexo 5

constituido por las múltiples voces. Las figuras de Rubín³⁰ y los mosaicos de Escher³¹ son un claro ejemplo de ello.

Los principios de la Teoría de la Gestalt son aplicables no sólo a cualquier tipo de percepción sino a todas las actividades de la persona. En este sentido, los psicólogos gestaltistas han formulado leyes de la percepción que, según su afirmación rigen los procesos perceptivos sin necesidad de experiencias previas, sintetizando:

Ley de proximidad: percibimos como un todo, en circunstancias habitualmente iguales, los elementos más próximos. En el ejemplo dado, percibimos tres pares de líneas paralelas, reuniendo los elementos en el sentido de la menor distancia.

Ley de la identidad o tendencia al cierre, donde percibimos en un todo, en circunstancias habitualmente iguales, los elementos idénticos o semejantes. En el ejemplo, captamos tres totalidades, la de los triángulos, la de los círculos y la de los cuadrados. El perceptor completa la forma en su mente.

Ley de semejanza, por la cual percibimos como totalidades los elementos que forman una serie continua y regular, que tienen una misma orientación o un destino común. En el ejemplo, grupos de igual clase.

Ley de la totalidad o forma: percibimos más fácilmente las superficies cerradas, las formas terminadas.

La ley de movimiento o fenómeno de abstracción Phi³². En el ejemplo, dos barras de luz que aparecían de manera intermitente en periodos de tiempo diferentes, a una velocidad determinada, el observador no vería dos líneas sino sólo una que se desplaza de la primer a la segunda.

Y la ley de pregnancia o precisión, donde la organización de un todo o Gestalt será tan buena como las condiciones psicológicas lo permitan. El concepto de “bueno” significa precisión, totalidad, regularidad, simetría, sencillez, concisión, armonía, homogeneidad, etc., es decir la mejor forma. Esta ley comprende prácticamente a todas

³⁰ Rubín, trabajaba con una serie de figuras ambiguas o figuras reversibles fondo-figura, como organizador de toda percepción, pero sin poder percibir, en dicha figura ambigua, las dos figuras a la vez.

³¹ Escher no dibujaba formas geométricas en sus mosaicos, se inventaba figuras que representaban normalmente animales y los hacía de tal manera que ocupaban exactamente todo el plano.

³² Movimiento estroboscópico o ilusión de movimiento.

las leyes anteriormente enunciadas, que pueden sintetizarse en la tendencia a percibir siempre una buena forma.

Han sido desarrollados estos principios perceptuales, como un acercamiento a repensar las actividades perceptuales en toda persona, entendiendo a la percepción no ya como el antiguo concepto de estímulo-respuesta sino como un abordaje más integral e integrador, proponiendo sentar las bases de un nuevo modelo de abordaje conceptual.

19.8 La percepción como concepto biocultural y su relación con la representación

Además de todos los conceptos desarrollados anteriormente, es importante destacar otra apreciación de la percepción como a:

“La representación subjetiva de personas, cosas o situaciones que son relevantes para un sujeto, esta jerarquización de la percepción tiene su génesis en experiencias anteriores (historia) del Sujeto, que hayan sido significativas, en relación con el medio familiar y social, dentro de un contexto político, económico y cultural específico” (Martinicorena 2013, p. 23).

La percepción es un concepto biocultural y social, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia (Vargas Guzmán, 2012).

La percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social.

Para Abbagnano en el proceso perceptivo están involucrados mecanismos vivenciales que implican tanto al ámbito consciente como al inconsciente de la psique humana.

En contra de la postura que circunscribe a la percepción dentro de la conciencia han sido formulados planteamientos psicológicos que consideran a la percepción como un proceso construido involuntariamente en el que interviene la selección de preferencias, prioridades, diferencias cualitativas y cuantitativas del individuo acerca de lo que percibe (preparación); al mismo tiempo, rechazan que la conciencia y la introspección sean elementos característicos de la percepción. (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

La percepción sólo es posible sobre objetos que existan y estén presentes. Dicho de otra forma:

“Los seres humanos no pueden percibir lo que no existe y lo que no está presente. Esta es la limitación de la percepción. Pero su ventaja sobre la representación, por ejemplo, es que todavía no ha dejado nada atrás, que el mundo se le presenta en toda su riqueza de colores, detalles y formas” (Umpierrez Sánchez, 2014)

No obstante, la representación tiene una diferencia específica con la percepción. Ya que según Umpierrez Sánchez (2014) con la representación, podemos modificar el objeto que estamos representándonos, podemos representarnos objetos que no están presentes, y objetos inexistentes, por ejemplo, un centauro. De ahí que la representación sea decisiva para la creación artística.

Por supuesto que estos enunciados y referencias no pretenden ser ni las únicas ni las verdaderas, solo se citan como evidencia de un panorama acotado sobre los temas antes señalados, pero a pesar de su corta expresión y desarrollo, se espera sirvan de enlace sobre estas cuestiones de importancia, que por su complejidad y extensión no se analizarán en este trabajo; sólo asistimos a un vuelo rasante por ellas y en este sentido aquí se quedarán por estos momentos, para avanzar específicamente hacia el enfoque que nos convoca.

La Gestalt, planteó de alguna manera, una revolución, en el sentido de una transformación teórica donde rompe el vínculo mecanicista de las funciones biológicas, neuronales y solamente físicas, al incluir conceptos nuevos de “procesos de actividad mental” y no ya solo cerebrales, permitiendo de este modo, abstraer el mundo de una manera particular, a través de las leyes de la percepción.

Entonces, es función de la percepción realizar abstracciones a través de las cualidades que definen lo esencial de la realidad externa.

Las leyes de la percepción se encargan de describir los criterios con base a los cuales el aparato perceptual selecciona información relevante, agrupa (categoriza) dentro de la mayor armonía posible (pregnancia) y genera representaciones mentales, de allí la importancia de su reseña en este trabajo.

Se trató de establecer una orientación sobre la percepción porque es allí donde nos focalizamos en este trabajo y para desligarnos de alguna manera de la idea primitiva o primigenia de percepción como una simple cuestión de estímulo-respuesta o sólo función cerebral, entendiéndolo como un concepto ampliado, mucho más complejo, como se ha descrito brevemente.

20 OBSTÁCULOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE TESIS EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

Se indaga acerca de los factores que podrían relacionarse con las dificultades de los estudiantes al respecto de sus producciones científicas.

Los estudiantes, unidades de información, han cursado las asignaturas correspondientes al eje de investigación, han finalizado el proceso de construcción y entrega de tesina. En algunos casos debieron modificar su tesina y finalmente fueron aprobados luego del reajuste solicitado por las casas de estudio, así se conforma el núcleo de análisis en los estudiantes que han finalizado la tesina con dificultades en el proceso de su construcción.

Respecto del recorrido universitario, Tedesco (1980) refería que, “desde el proceso reformista iniciado en el año 1918 en la ciudad de Córdoba hasta la actualidad, los acontecimientos de la vida universitaria

se convirtieron en objeto permanente de análisis, en un intento de encontrar una forma de ajuste entre los cambiantes requerimientos sociales y la dinámica universitaria. La participación en el gobierno universitario, la organización académica, los problemas del movimiento estudiantil, la participación de la universidad en la vida política nacional, su contribución al desarrollo económico, la investigación, la actualización curricular, etc. fueron los ítems de análisis”.

El crecimiento de la matrícula universitaria ha tenido un ritmo superior al de otros niveles en el sistema educativo, alcanza porcentajes superiores y lleva a modificar el carácter elitista que tradicionalmente ostentaba la universidad, “incluso los estudiantes pasaron de ser exclusivamente jóvenes a incluir personas de todas las edades, pero es bien sabido que el porcentaje de matrícula no es directamente proporcional a la cantidad de alumnos que finalizan de sus estudios”.

Básicamente se ampliaron las oportunidades de educación en todos los niveles de la comunidad, adultos que no pudieron especializarse en su juventud pueden acceder a una profesión. Las mujeres que históricamente se ocupaban de las tareas del hogar y de la crianza de los hijos, salen a trabajar, a formarse profesionalmente, cambiando el modelo paternalista de la modernidad.

Una propuesta interesante de formación es la que presenta Braslavsky (1993). La autora plantea que en el mundo posmoderno repleto de incertidumbres que vivimos es necesaria la formación de sujetos competentes: “construcción de la historia por parte de sujetos activos”

Según Pérez Gómez y Sacristán (1992) la visión tradicional de la educación es la de garantizar la reproducción social y cultural, como requisito de la supervivencia de la misma sociedad, induciendo paulatinamente conocimientos, representaciones, disposiciones, interiorización de ideas y valores de una comunidad y modos de conducta que se requieren en la vida

adulta (ver al niño y adolescente como futuro trabajador y no como presente: “cuando seas grande vas a entender”)

En Enfermería, la construcción de un informe final o tesina le permite al estudiante llegar a un razonamiento crítico de su objeto de estudio, a su vez que le brinda herramientas para la búsqueda de conocimiento, pero no siempre estas actividades de investigación son fáciles o simples de realizar, el estudiante se enfrenta a desafíos en el sentido de objetivar algo para estudiarlo.

En una tesis se citan como factores institucionales que afectan la conclusión de las tesinas el “no considerar a la investigación como parte de su actividad profesional, no contar con facilidades institucionales para realizar investigación, pocas facilidades para realizar trabajos de investigación en el servicio donde trabajan, indicar que los jefes no estimulan la realización de la investigación y el no haber recibido financiamiento para investigar” (Valverde Caro, 2005)

En otro estudio realizado en España por Ortuño Soriano y otros (2013) sobre “actitud y motivación frente a la investigación en un nuevo marco de oportunidad para los profesionales de enfermería”, se plantearon como objetivo principal dar a conocer la motivación y la actitud de los profesionales de enfermería hacia la investigación en un hospital español de tercer nivel, llegaron a la siguiente conclusión:

“Los profesionales encuestados tienen interés y voluntad por investigar, pero es escasa la motivación y muchas las barreras percibidas para desarrollarla. Es preciso habilitar estrategias que incentiven la investigación, constituyendo actualmente los Grupos de Investigación en Cuidados de los Institutos de Investigación Sanitaria, una gran oportunidad”

Un tercer trabajo en la Universidad de Colima nos acerca más hacia nuestro objeto de estudio refiriendo como objetivo el conocer la relación entre la percepción

de la investigación científica y la intención por titularse con un trabajo de este tipo, observándose finalmente que:

“El primer factor hace referencia al interés personal de los estudiantes por la investigación científica, e incluso refiere también a la pasión por conocer acerca de la investigación y la metodología. El segundo factor describe el vínculo entre la investigación científica y los problemas sociales, así como la importancia de la investigación” (Uribe y otros, 2009)

Por todo lo escrito y desarrollado en el presente marco referencial, se decide indagar sobre la percepción de los obstáculos que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería en la construcción y finalización de sus tesinas o informes finales.

CAPÍTULO 2

SOBRE LAS CUESTIONES METODOLÓGICAS

Este trabajo responde a un diseño de tipo exploratorio ya que es una indagación sobre la percepción de los obstáculos metodológicos que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería en la construcción y finalización de sus tesinas.

Para analizar el problema planteado, este trabajo se basó en la percepción y opinión de los propios estudiantes, obteniendo la información mediante encuestas presenciales autodirigidas.

La modalidad del estudio es transversal, es decir que las variables se estudiaron en un mismo tiempo, haciendo un corte temporal comprendido entre los años 2010 y 2015.

También es un estudio descriptivo por la caracterización de las variables socio-demográficas enunciadas en los objetivos específicos.

En cuanto a las técnicas de registro y análisis de la información, se analizaron según escalas correspondientes a la clasificación de datos cuantitativos y cualitativos.

Se aplicaron cálculos estadísticos con distribución de frecuencias y se realizaron gráficos pertinentes, con inclusión de tablas de contingencia para relacionar algunas variables.

De la Metodología, en primer lugar hacemos una aclaración entre método y metodología, ya que son conceptos comúnmente confundidos o tomados como sinónimos. La acepción del término método se encuentra en diccionarios como, “como modo ordenado y sistemático de proceder para llegar a un resultado y como conjunto de procedimientos establecidos a partir de un enfoque”.

Otro significado nos conduce al significado griego de camino y también la referida por Marradi (2007) en torno al “lenguaje científico: método como camino para conseguir un fin”.

Otra visión emparentada a las anteriores alude a la conceptualización del método como una sucesión de pasos y procedimientos, tanto como sus instrumentos operativos específicos según el método elegido (experimental- hipotético deductivo), para poder seguir sus propias técnicas.

Marradi (2007) sostiene que el término método ha desarrollado un plural para designar el complejo de técnicas de un cierto tipo: “el uso de método/métodos en el sentido de técnica/técnicas ha sido endémico en las disciplinas más orientadas a la investigación empírica, que están más frecuentemente en contacto con instrumentos operativos”.

Kaplan citado por Marradi (2007), distingue los métodos de las técnicas por cuanto los primeros valen de modo bastante general en todas las ciencias o en una parte importante de ellas, haciendo una estratificación jerárquica: los métodos son más generales y más nobles que las técnicas.

Según Kaplan (1964) “la metodología es el estudio del método científico en sí, es el que pretende comprender el propio proceso de investigación y no meramente los hechos”, cuya finalidad es ayudarnos a comprender los términos más amplios posibles del proceso en sí.

De metodología también tenemos la conceptualización de Martincorena (2006, p.68), al referirnos que se trata de “toda lógica teórica de las evidencias que se ofrecen a nuestra razón”.

Para Piovani (2009) “la metodología ocupa la porción central de un continuum de análisis crítico entre el estudio de los postulados epistemológicos que hacen posible el conocimiento científico y la elaboración de las técnicas de investigación. Ocuparse de

metodología es encontrarse en una continua tensión dialéctica entre los polos de este continuum (...)"

Para Ynoub (2008) "la metodología representa esa delgada línea entre teoría y empiria, (...) puede concebirse como una disciplina encargada de examinar las condiciones de posibilidad de la práctica científica en sus múltiples dimensiones, por lo que podría definirse como una metodología crítica".

Según Asti Vera (1968. p. 16), el término Metodología posee dos acepciones, "una referida al campo de la pedagogía, concretamente relacionada con el estudio de los métodos de enseñanza, y la otra relativa al estudio analítico y crítico de los métodos de investigación y de prueba".

Otros autores como Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006), así como Hurtado de Barrera (2000, p.50), se inclinan hacia el enfoque operativo de la Metodología de la Investigación.

Esta última autora señala que la Metodología incluye también el estudio de "(...) las técnicas, tácticas, estrategias y procedimientos que utiliza el investigador para lograr los objetivos de su trabajo(...)"

Este trabajo responde a un diseño de tipo exploratorio dentro del ámbito de la Metodología de la investigación, ya que indaga y reflexiona sobre la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería sobre los obstáculos en la construcción y finalización de sus tesis e informes finales, así como se describen sucintamente las unidades curriculares que acompañaron a los estudiantes en el recorrido final para la construcción y finalización de sus trabajos finales.

La modalidad del estudio es de corte transversal, retrospectivo, es decir que las variables se estudiaron en un mismo tiempo-periodo, comprendido entre Enero de 2010 a Diciembre de 2015.

La inquietud para realizar esta investigación proviene en primer lugar de las conversaciones con estudiantes de Enfermería que referían obstáculos a la hora de

construir y entregar sus tesinas. En segundo lugar, la propia experiencia de la autora en la licenciatura, donde hubo una demora importante en la entrega de la tesina.

El área del estudio corresponde a la Provincia de Buenos Aires, focalizado en tres instituciones representativas para la formación de Licenciados en Enfermería del subsector público y privado: una universidad nacional, una institución pública (subsede) y una universidad privada.

El universo está integrado por todos los estudiantes que cursaron el último tramo formativo de la carrera de Licenciatura en Enfermería y Ciclo Complementario Curricular, en cualquiera de las tres instituciones seleccionadas durante los años 2010 a 2015, como recorte temporal.

Las unidades de observación de la muestra, es decir, las unidades de información están representadas por cada uno de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería o Ciclo complementario curricular que han terminado de cursar todas sus materias entre enero de 2010 a diciembre de 2015, que han entregado y aprobado sus tesinas e informes finales, conforme a los protocolos y reglamentos académicos de las tres instituciones formadoras seleccionadas para el presente trabajo.

Por otro lado, se toman también como unidades de análisis a los planes de estudio de la Carrera de Licenciatura en Enfermería y Ciclo Complementario Curricular, a modo de paneo documental-contextual y no como análisis en profundidad.

La muestra está integrada por los estudiantes en un total aproximado de 30 unidades de observación (10 de la institución N°1, 9 de la Institución N° 2, ambas de gestión pública y 11 de la institución privada).

Para la elección de la muestra, se utilizó el muestreo no probabilístico, de corte intencional. Para ello, se realizó un listado con los estudiantes contactados de manera telefónica y luego en forma personal; fueron incluidos en la muestra quienes deseaban participar del estudio según los criterios de inclusión.

Con referencia a los planes de estudio, se realizó una búsqueda documental pormenorizada de cada uno de ellos, en las tres instituciones seleccionadas y en oficinas y bibliotecas oficiales, con resultado negativo en algún caso, para lo que se recurrió a información digitalizada en sitio oficial de referencia.

Se incluyeron en el estudio, los estudiantes que habían terminado de cursar sus materias en el último tramo formativo entre enero de 2010 y diciembre de 2015, habiendo entregado su informe final o tesina en cualquiera de las tres casas de estudio elegidas y deseaban participar de la investigación.

En cuanto a los criterios de exclusión, fueron no haber terminado de cursar materias del último tramo formativo entre enero de 2010 y diciembre de 2015, haber estudiado en otra institución fuera de las elegidas para el estudio y no haber aceptado participar de la investigación.

Las fuentes de información fueron primarias (estudiantes) y secundarias (planes de estudio y programas de las asignaturas del último tramo formativo en la carrera de Licenciatura en Enfermería y Ciclo Complementario Curricular relacionadas a la construcción y finalización de sus tesinas e informes finales).

Los instrumentos de recolección de información fueron dos y figuran al final del informe de esta tesis, en su respectivo anexo:

- un cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas y cerradas
- y una guía de observación para la lectura de los planes de estudio de las asignaturas del último tramo formativo relativas a la construcción de las tesinas.

DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

“La investigación propiamente dicha es eso que hacen los científicos cuando investigan” (Samaja, 1995, p. 23).

También lo podemos relacionar con la exploración de conocimientos en forma ordenada, sistemática, coherente y reflexiva en confrontación con los datos empíricos, a fin de revelar los fenómenos en estudio.

En este proceso, el investigador se enfrenta a la realidad a través de métodos e instrumentos debidamente seleccionados.

El proceso de investigación no es una entidad en sí misma (Samaja, 1995, p. 24) sino referida a la totalidad de las acciones que desarrolla el científico, en cualquier escala en la que se considere su producción, cuyos componentes principales son el diseño y el proyecto".

Al diseño, lo entendemos como el momento donde se toman en cuenta las decisiones sobre el tipo de objeto antes de detallarlo sistemáticamente y a las estrategias metodológicas para examinarlo y extraer pruebas que corroboren o no las hipótesis de investigación.

De las matrices de datos, también tomamos como eje la disposición de Samaja (1995, p. 161) “donde la estructura general del dato científico tiene cuatro componentes” (matriz cuatripartita).

En un primer momento del estudio se ordenó la información en base a la matriz propuesta por Samaja, que se detalla a continuación:

Cuadro de operacionalización de matriz de datos

Nivel de análisis	Matriz de datos			
	Unidad de análisis	Variabes	Indicadores	Categoría de valores del indicador
Supraunitario	Currícula de la Carrera de Licenciatura en Enfermería	Planificación macro	Tipo de gestión	- Pública - Privada
			Resolución	- Ministerial - Rectoral
			Diseño curricular de la carrera	- Licenciatura completa - Ciclo c.c.
			Perfil del egresado	- Según descripción
		Organización curricular	Jerarquía, secuencia y ritmo de las materias dentro del plan	Tipo de disposición organizacional (tiempo, carga horaria, ubicación temporal y peso) según año del plan
			Perfil del egresado	Según currícula
Programa de la Materia del último tramo formativo para la construcción de tesinas	-Taller de tesina -Taller de investigación -Taller de elaboración de Trabajo final -otro	-Contenidos mínimos -Horas cátedra designadas -Perfil docente requerido		
Bibliografía	Autores trabajados en la cátedra	Samaja-Sierra Bravo- Martinicorena-Maturana - Botinelli-Santa Paella- otros		
Anclaje	Estudiante de licenciatura en enfermería	Acompañamiento docente (tutorías) en la construcción y finalización de tesinas	Tutorías para construir su informe final o tesina	Si No
			Frecuencia de tutorías	Ninguna De 1 a 2 De 3 a 5 Más de 5
		Periodo de culminación de cursada y aprobación de materias del último tramo formativo	Periodo en que culminó de cursar y aprobar las materias sin entrega de tesina	Enero2010/enero 2011 Febrero2011/febrero de 2012 Marzo 2012/marzo 2013 Abril 2013/abril 2014 Mayo 2014/ diciembre 2014 Enero 2015/ diciembre 2015
		Lapso en que entregó finalmente su tesina y aprobó	Periodo de entrega de tesina o informe final	Enero2010/enero 2011 Febrero2011/febrero de 2012 Marzo 2012/marzo 2013 Abril 2013/abril 2014 Mayo 2014/ diciembre 2014 Enero 2015/ diciembre 2015
		Orientación temática de su tesina o su informe final	Orientación temática que abordó en su tesina	Cuidados Formación Comunicación Gestión Tecnología Otros

Nivel de análisis	Unidad de análisis	Variables	Indicadores	Categoría de valores del indicador
Anclaje	Estudiante de licenciatura en Enfermería	Obstáculos en la construcción de la tesina	Presencia de obstáculos en su construcción	Si No
			Procedimentales Personales Otros	Si No
			-Relación con el docente -Práctica contextual -Procedimental	Si No
			-Personal -Procesual -Otro	Si No
			Opiniones sobre el origen percibido de los obstáculos	-Desconocimiento -Incomprensión -Otro
		Elemento o factor facilitador en la construcción de la tesina	-Personales -Docentes -Contextuales	-Facilitó -No facilitó
		Valoración del proceso de escritura	Categorías clasificatorias	Muy fácil Fácil Regular Difícil Muy difícil
Opinión sobre la accesibilidad de los textos de la bibliografía	Categorías seleccionadas	Accesible Poco accesible Inaccesible		
Utilidad de la bibliografía	Utilidad de la bibliografía de las materias para la construcción de la tesina	Muy útil Útil Medianamente útil Poco útil		
Subunitario	Estudiante de licenciatura en Enfermería	Género	Tipo de género según DNI	-Femenino -Masculino -No binario -Otro
		Edad	Años cronológicos al momento de la encuesta	De 21 a 30 años 31 a 50 Más de 50
		Nacionalidad	Ciudadanía por nacimiento o naturalización	Argentina Extranjera
		Institución donde cursó sus últimas materias	Instituto o universidad donde terminó de cursar sus materias y presentó la tesina	-Instituto Superior con convenio universitario -Universidad pública -Universidad privada

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las técnicas de registro y análisis de la información, se analizaron según escalas que corresponden a la clasificación de datos cuantitativos y cualitativos.

Se aplicaron cálculos estadísticos con distribución de frecuencias y se realizaron gráficos pertinentes, así como tablas de contingencia.

Con las respuestas a preguntas abiertas o sin opción de valor de respuesta prediseñada, se realizó una tipificación de éstas (agrupación de respuestas en base a las categorías de respuestas emergentes), para luego codificarlas, tabularlas y graficarlas.

CAPITULO 3

DE LOS RESULTADOS

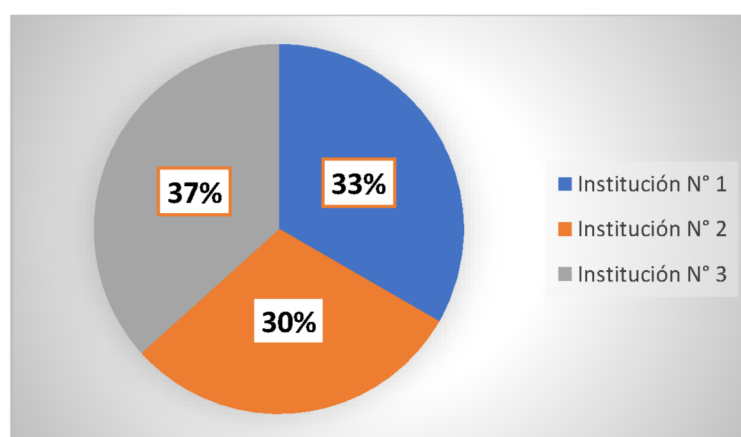
En este apartado podremos observar dos grandes ejes de lectura, por un lado las características de las instituciones formadoras del presente estudio y por otro, los obstáculos metodológicos de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería en el recorrido de construcción y finalización de sus tesinas o informes finales.

Las instituciones formadoras

Cantidad de estudiantes según Instituciones formadoras

Se aprecia una distribución homogénea respecto de la institución donde los estudiantes terminaron de cursar la carrera, con aproximadamente un tercio de la población en cada una de las instituciones seleccionadas, por ejemplo, la institución N° 1 con sede en la Ciudad de la Plata, con 33% de estudiantes de la muestra, la institución de Lanús con 30% y la institución formadora con sede en Lomas de Zamora 37% de la población estudiada.

Gráfico A



Fuente propia: guía de observación de los planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

Cuadro B. Unidad curricular del último tramo formativo para la construcción de las tesinas en las instituciones públicas

VII. - CARRERA DE FORMACIÓN BÁSICA Y LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
DISEÑO DE CURRÍCULA

Período	EJE	PRIMER CICLO				Prácticas Profesionales
I	Promoción de la salud	Cultura y Salud	Química y física biológica	Salud Pública I	Anátomo fisiología	Fundamentos de Enfermería
II	Atención de las necesidades de la comunidad	Psicología	Microbiología y parasitología	Educación permanente en salud	Nutrición	Enfermería materno infantil I
III	Atención Integral y Complejidad Creciente	Farmacología y parasitología				Enfermería del adulto y del anciano I
						Enfermería en salud mental
		Enfermería en salud comunitaria				
IV		Enfermería del adulto y del anciano II				
		Enfermería materno infantil II				
V	Gestión de las Organizaciones de Salud	Problemáticas ético-legales de la práctica profesional	Psicología social e institucional	Gestión de las organizaciones de salud	Metodología de la investigación en salud	Enfermería pediátrica
VI		Prácticas integradas de enfermería				
		SEGUNDO CICLO				
VII VII y VIII	Investigación En Salud	Epidemiología				Enfermería del adulto y anciano III
VIII		Salud Pública II				Taller integrador de investigación

ROL ALTERNATIVO DEL ENFERMERO

Fuente: universidad pública, Plan de estudios 2012 de Licenciatura en Enfermería en las instituciones muestrales.

Aquí tenemos el plan de estudios correspondiente a la institución 1 y 2, carrera de Formación Básica o pregrado y Licenciatura en Enfermería, vigentes hasta la modificación del plan de estudios en el 2015. Vemos que en el segundo ciclo, sólo figura la unidad curricular “Investigación en Salud”, como Taller integrador de Investigación de 128 horas de ritmo anual, aunque con otras materias en el pregrado.

Unidades curriculares del último tramo formativo para la construcción de la tesina según eje, área, horas asignadas, jerarquía, secuencia, ritmo y perfil docente requerido en la institución privada

Se observa una estructura diferencial en cuanto a presentar/ofrecer un diseño semicerrado en la currícula que desarrolla en forma presencial y en la que se recorre de manera virtual o a distancia. En cuanto a la materia del quinto año de la Carrera de Licenciatura en Enfermería “Investigación en Enfermería” existe una oferta presencial semanal y una oferta presencial quincenal, dependiendo de cada subsede y su organización interna.

Vemos que se tratan de 32 horas cátedra que se desarrollan en un solo cuatrimestre (ritmo), que se hace efectiva a través de 1 hora cátedra quincenal o media hora semanal, lo que a simple vista parecería ser un tiempo escaso, habida cuenta que los estudiantes durante su formación profesional de pregrado no han tenido materias orientadoras de un trabajo final o tesina.

La materia equivalente a la primera del formato presencial: “Taller de Elaboración de Trabajo final Integrador I” pero en modo virtual ofrece 162 horas cátedra en total y 10,5 horas de compromiso de lectura semanal online (ritmo anual), no se ha podido acceder al diseño curricular completo, por tanto, no se pueden observar la jerarquía dentro de la currícula total.

Observándose entre estas dos primeras materias una asimetría en la designación/oferta de horas cátedra (1 hora # 10, 5 horas), que si lo llevamos ambas al ritmo cuatrimestral también hay notorias diferencias (1 hora # 5,2 horas). Tampoco se han podido recabar información acerca de las áreas y ejes curriculares y no se han podido observar los perfiles docentes requeridos para estar al frente del aula con estas materias/asignaturas.

De la segunda materia “Investigación en Enfermería II” y su paralela en formato a distancia de “Taller de Elaboración de Trabajo final Integrador II” también se observa una diferencia notoria en cantidad de horas cátedras asignadas. 64 horas para la materia presencial y 167 horas para la virtual, una diferencia de 103 horas, si lo llevamos al ritmo cuatrimestral la diferencia estaría en 83,5 horas (167 horas

divididas en 2 cuatrimestres), notándose aun así mayor cantidad de horas cátedras asignadas al tramo final, algo más ajustado que lo observado en las primeras materias del plan del formato presencial.

En estas asignaturas, no se han podido recabar los datos en su totalidad, por lo tanto no se pueden describir los siguientes elementos: eje, área, jerarquía y perfil docente requerido en la institución privada.

Cuadro C. Unidades Curriculares en la institución de gestión privada

Categorías	Eje y Área curricular	N° de horas asignadas en total	N° de horas quincenales o semanales	Secuencia en el plan	Ritmo	Perfil docente requerido
Investigación en Enfermería	No figuran en plan	32 horas cátedra	1 hora quincenal presencial	Quinto año Segundo Ciclo de Lic. en Enfermería primer cuatrimestre	Cuatrimestral	No figura en plan
Investigación en Enfermería II		64 horas	2 horas quincenales presenciales	Quinto año Segundo Ciclo de Lic. en Enfermería segundo cuatrimestre		
Taller de Elaboración de Trabajo final Integrador I		162 horas	10, 5 horas semanales en formato a distancia	Ciclo complementario a distancia primer año	Anual	No figura en plan
Taller de Elaboración de Trabajo final Integrador II		167 horas		Ciclo complementario a distancia segundo año		

Fuente propia: guía de observación de los planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

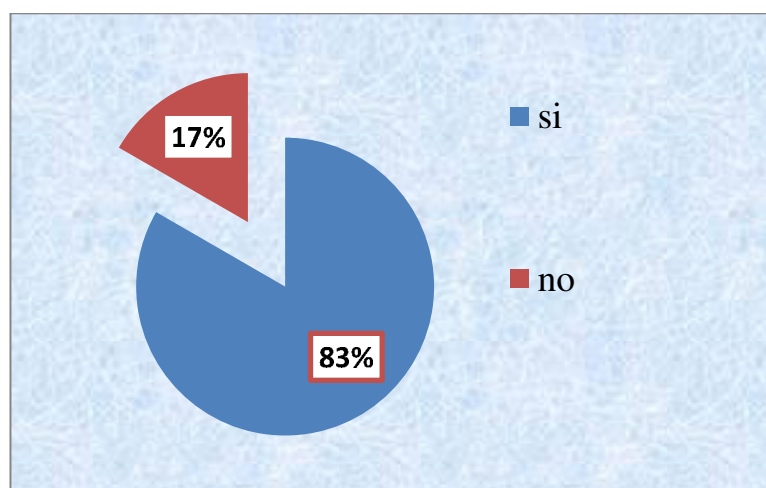
Los obstáculos metodológicos en la construcción de tesis

Distribución del acompañamiento docente (tutorías) para la construcción y finalización de tesis

Con respecto a las tutorías con los docentes luego de concluida la cursada presencial de todas las asignaturas del periodo final, los estudiantes han respondido que sí efectivamente tuvieron tutorías docentes orientadoras en el 83% de los casos y el resto refirió no haber tenido nunca tutorías con sus docentes.

Como es sabido, el rol del docente tutor es fundamental en el desenvolvimiento, conclusión y cierre de esta etapa de formación, donde sobre todo el estudiante queda a merced de su propio impulso y tenacidad, ya que no tiene obligación académica de asistir a clases todos los días o algunos días de la semana, cuestión que quizás repercute en la finalización y entrega de su informe o trabajo final.

Gráfico D

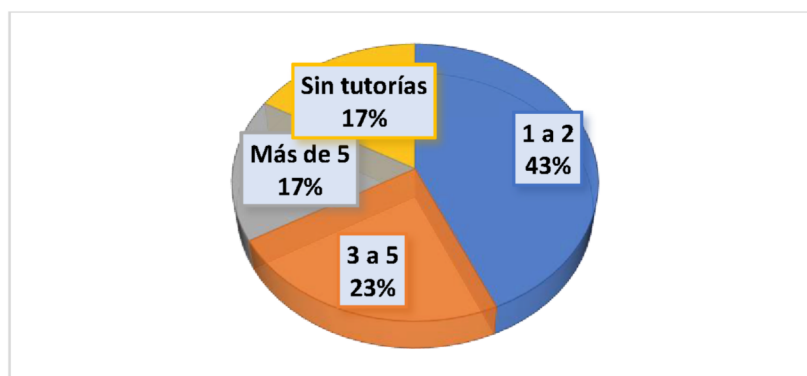


Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Frecuencias de las tutorías para la construcción de tesinas

En cuanto a la frecuencia de tutorías docentes recibidas por los estudiantes durante su periodo posterior a la finalización de la cursada de las materias finales, casi la mitad refirió tener entre 1 y 2 tutorías, un cuarto de los encuestados de 3 a 5 tutorías y el resto equivalente al 34%, de éstos la mitad refirió más de 5 tutorías y la mitad restante ninguna tutoría docente mientras preparaba su informe final, sin conocer la causa por la cual no han tenido dichas tutorías.

Gráfico E



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Distribución del último periodo de finalización de cursada sin entrega de tesina

Un tercio de los estudiantes terminó de cursar sin entrega de tesina entre enero de 2010 y enero de 2011, otro tercio entre febrero de 2011 y marzo de 2013, el resto terminó de cursar sus últimas materias entre abril de 2013 y diciembre de 2015, como se muestra en el gráfico que sigue.

Gráfico F

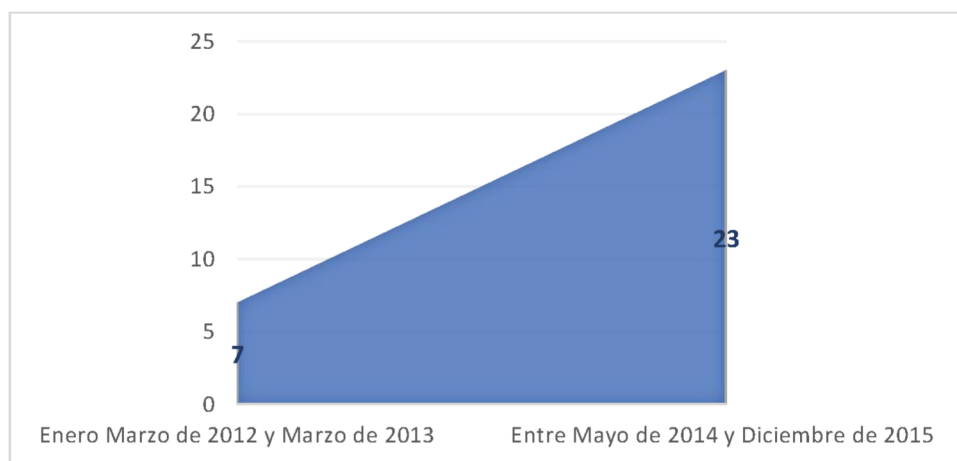


Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Distribución del periodo de entrega de la tesina o informe final

Se indagó sobre la fecha/periodo de entrega de su tesina (pendiente de aprobación) y se pudo recabar la información de que el 77% de la población entregó su tesina entre mayo de 2014 y diciembre de 2015 y el resto entregó su tesina entre marzo de 2012 y marzo de 2013. Esto nos habla a las claras de una extensión en los tiempos de entrega de sus informes finales o aplazamiento.

Gráfico G

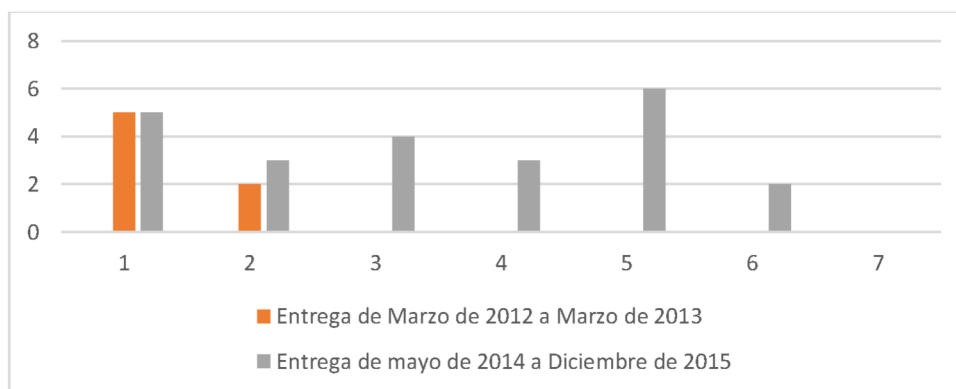


Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Relación último periodo de finalización de cursada (sin entrega de tesina) y periodo de entrega de tesina

Se indagó en los estudiantes; en el caso de la primera variable se preguntó por el periodo donde terminó de cursar la última materia ya sea de la carrera de licenciatura en Enfermería o del Ciclo Complementario Curricular, donde se agruparon las respuestas por grandes periodos que representan 12 meses aproximadamente.

Gráfico H



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Los periodos a modo de conglomerados, sin entrega de tesina, son: enero de 2010 a enero de 2011, febrero de 2011 a febrero 2012, marzo 2012 a marzo 2013, abril 2013 a abril 2014, mayo 2014 a diciembre 2014 y enero 2015 a diciembre 2015.

Por otro lado se preguntó sobre la fecha de entrega de la tesina, donde las respuestas se agruparon en dos grandes etapas: entre 2012 y 2013, y entre 2014 y 2015.

La mayoría entregó la tesina entre el 2014 y el 2015 y la minoría entre 2012 y 2013.

Ajustando más el detalle se puede apreciar que de los que terminaron de cursar en el periodo enero de 2010 y enero de 2011, éstos 5 estudiantes entregaron sus tesinas entre 2014 y 2015, lo que equivale a (tomando el último periodo de cursada de enero de 2011) 40 meses aproximadamente entre cursada y entrega (tomando la primer agrupación de mayo de 2014), 3 estudiantes con 30 meses aproximadamente entre cursada y entrega, 4 estudiantes con 26 meses aproximados y 11 estudiantes con un lapso de 12 meses promedio.

Los 7 estudiantes restantes que entregaron sus tesinas durante marzo de 2012 y marzo de 2013 tuvieron un intervalo de 12 meses aproximadamente entre fin de cursada y entrega de tesina.

Temario seleccionado para las tesinas de Enfermería

La mayoría de los estudiantes eligió para su área de desarrollo de la tesina, temas que se relacionan directamente con el enfoque clásico de Enfermería, es decir con los “cuidados” de Enfermería como objeto de estudio. Se listan a continuación algunas respuestas textuales de los estudiantes, a saber:

- Prevención de úlceras por decúbito prolongado
- Cuidados en el embarazo y parto adolescente
- Contención mecánica y verbal a pacientes especiales
- Prevención de infecciones en adultos
- Atención al politraumatizado adulto
- Prevención de infecciones en pediátricos
- Cuidados especiales en el adulto
- Cuidados delicados en neonatos de alto riesgo
- Cuidados específicos en pacientes pediátricos
- Bioseguridad en el adulto mayor hospitalizado

- Consecuencias y complicaciones en el autocateterismo de pacientes en rehabilitación motriz con diagnóstico de parálisis de miembros inferiores

Otro grupo de respuestas se relacionan a la Formación de Enfermería:

- Factores institucionales en la licenciatura en Enfermería
- La formación del licenciado en la Argentina

En el nivel de conocimientos:

- Conocimientos de los enfermeros sobre reanimación cardiopulmonar avanzada

Sobre áreas específicas de comunicación, por ejemplo:

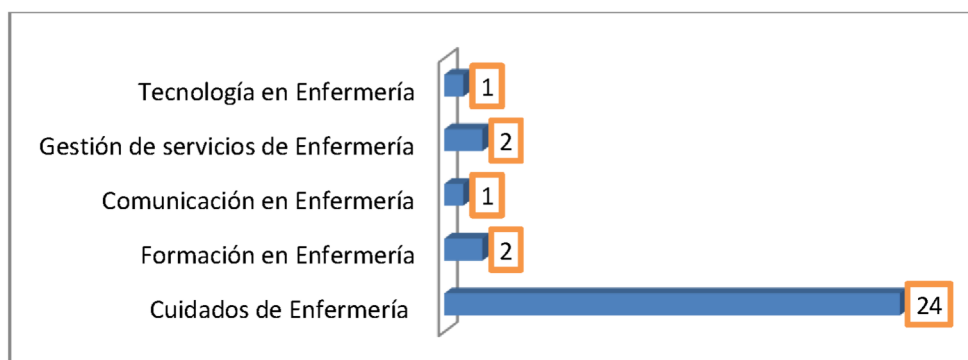
- Factores obstaculizadores en la comunicación interna del equipo de enfermería

Respecto de los temas relativos a la gestión en Enfermería:

- Características de los líderes enfermeros en dos hospitales municipales.
- Selección y distribución de los recursos humanos en Enfermería en tres hospitales públicos de la provincia de Buenos Aires

Como bien se puede leer prevalecen las áreas más ligadas al cuidado enfermero en la mayoría de los casos y del resto de las respuestas relativas a otros temas, tal como vemos en el gráfico a continuación.

Gráfico I



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Presencia de obstáculos en la construcción de las tesinas de Enfermería

Se preguntó a los estudiantes, si durante el fin de sus carreras y habiendo concluido sus talleres de tesis y con sólo la tesina para finalizar y entregar por requerimiento académico, si percibieron obstáculos metodológicos para la construcción de las tesinas o informes finales de Enfermería.

En este sentido, las respuestas fueron concluyentes ya que la mayoría afirmó haber tenido obstáculos metodológicos para la finalización de sus tesinas, no así la minoría de los estudiantes encuestados.

Tipos de obstáculos en el proceso de construcción de las tesinas de Enfermería

Al realizar las encuestas, se preguntó sobre los tipos de obstáculos metodológicos que percibieron en la construcción de sus tesinas de Enfermería.

Las respuestas estuvieron concentradas entre quienes referían obstáculos de tipo espacio temporales y otros más de estilo instrumental, 7 estudiantes no respondieron este ítem.

Las respuestas fueron agrupadas en dos grandes categorías, por un lado, las de tipo espacio-temporales, según las siguientes respuestas textuales:

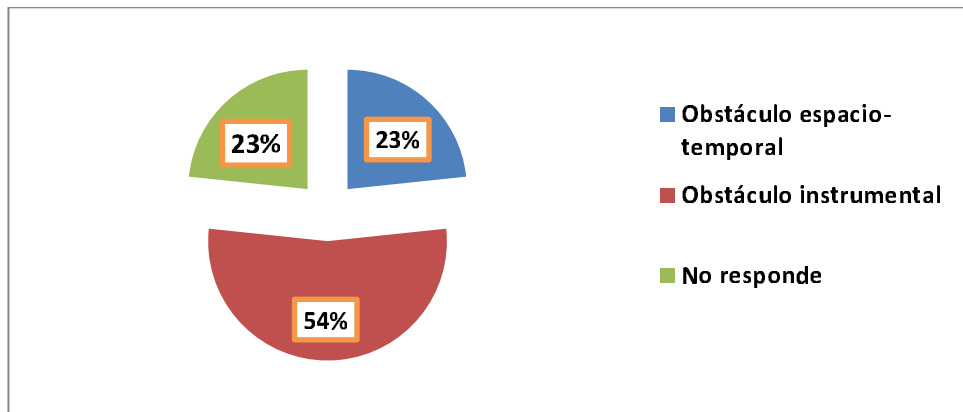
- *Poco tiempo disponible para entrevistas o encuestas*
- *Varios obstáculos, entre ellos el tiempo y el espacio para entrevistar*
- *Tiempo escaso*

Por otro lado, las respuestas aludían más a obstáculos de tipo instrumental, veamos sus respuestas textuales:

- *El abordaje de la investigación, no sabía cómo hacerlo, es difícil esto.*
- *La elaboración del trabajo y la tabulación de datos*
- *La construcción de la matriz de datos*
- *El planteo del problema, la hipótesis y el marco teórico*
- *La elección del problema*
- *Manejar las variables del estudio*

Por último, hay que aclarar que siete estudiantes no respondieron este ítem. Asimismo veamos los datos obtenidos en el siguiente gráfico:

Gráfico J



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Mayor dificultad en el proceso de elaboración de la tesina

Al preguntar a los estudiantes sobre las partes del proceso de elaboración de la tesina donde tuvieron mayores dificultades en su construcción, los encuestados respondieron de diferente manera, tal es así que se clasificaron las respuestas en tres grandes categorías.

Por un lado, observamos nuevamente un núcleo de tipo procedimental/instrumental no definido como una parte del proceso de construcción de la tesina, pero percibida y expresada como dificultad de esta forma por el respondiente, todas las respuestas relacionadas con:

- *El armado del cuestionario*
- *El armado de la matriz de datos*
- *Todo lo que implicara pensar, elaborar en una investigación*
- *Armar y poner en práctica la prueba piloto*
- *Articular los principios metodológicos*
- *Elaborar el marco teórico y los objetivos*
- *Realizar el fichaje bibliográfico*
- *Diseñar el marco conceptual del estudio*

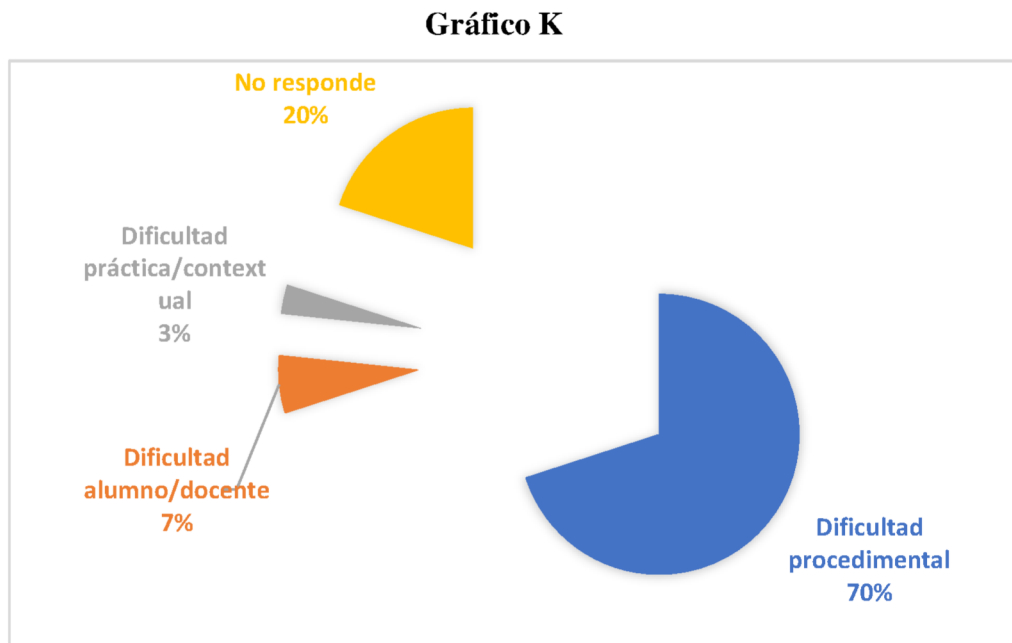
El segundo núcleo fue referido más a una dificultad en la relación entre el estudiante y el docente, expresada en la siguiente respuesta:

- *Tratar de satisfacer el requerimiento del docente en cada paso*

Y el tercer núcleo referido a un aspecto práctico/contextual, que se lee en la siguiente expresión:

- *En todo momento tuve que luchar con la resistencia de la gente que encuestaba porque parecían a la defensiva.*

Las frecuencias se pueden observar en el siguiente gráfico:



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Opiniones de los estudiantes sobre el origen percibido de los obstáculos

Según las opiniones de los estudiantes, el origen de los obstáculos en el proceso es heterogéneo, a continuación, se encuentran las respuestas en forma desagregadas categorías:

- Por falta de conocimientos: en este caso los estudiantes respondieron que el origen de los obstáculos se relacionaba con:
 - *El desconocimiento de los temas de investigación*
 - *La inexperiencia*
 - *La escasa bibliografía*

- Por dificultades en la comprensión de textos:
 - *porque los textos son difíciles de comprender para poder elaborar los trabajos*
 - *por lo tedioso de las definiciones teóricas y su aplicación.*
 - *porque hay autores que no se comprenden sus textos.*

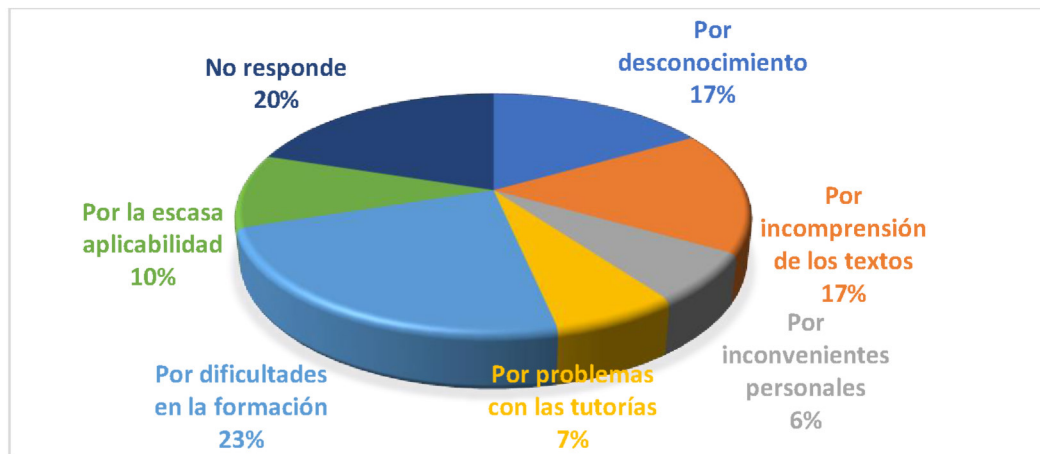
- Por inconvenientes personales:
 - *por falta de compromiso y falta de tiempo para su elaboración*
 - *por mi falta de tiempo*
 - *el miedo te paraliza*

- Por problemas en las tutorías:
 - *porque los tutores no te contestan en tiempo y forma y pasa el tiempo.*
 - *los profesores no se ponen de acuerdo en las correcciones*

- Por dificultades en la formación:
 - *Porque en enfermería no te forman para investigar sino para cuidar.*
 - *Porque se planifica para el programa y no para el estudiante*
 - *Falta información o es inadecuada*
 - *Porque enfermería no realiza investigaciones*

- Por la escasa aplicabilidad:
 - *muchos inconvenientes para acceder al campo para recolectar información.*

Gráfico L



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Mayor esfuerzo realizado en el proceso de elaboración de la tesina

Podemos observar en este gráfico que las respuestas de los estudiantes fueron variadas, por ese motivo se redistribuyeron y codificaron las mismas para finalmente agruparlas en tres categorías nuevas, según el mayor peso de la aseveración.

Así la primera categoría se encontraba mucho más vinculada a aspectos netamente individuales y de superación personal por parte del estudiante, según vemos a continuación:

- *Tuve que vencer mis propios miedos*
- *Superé el temor a fracasar y me jugué*

La segunda categoría aludía a cuestiones más de tipo metodológicas/procesuales y también instrumentales o de dominio técnico de determinado aspecto relevante para la conclusión de la construcción de la tesina, a saber:

- Me costó muchísimo la elaboración de las preguntas del formulario.*
- Lograr articular la metodología para elaborar el trabajo*
- Reevaluar la encuesta y volver a diseñarla otra vez.*
- Construcción de la matriz de datos y que los números coincidan*

-Llegar a entender el spss, a manejarlo no llegué, lo básico

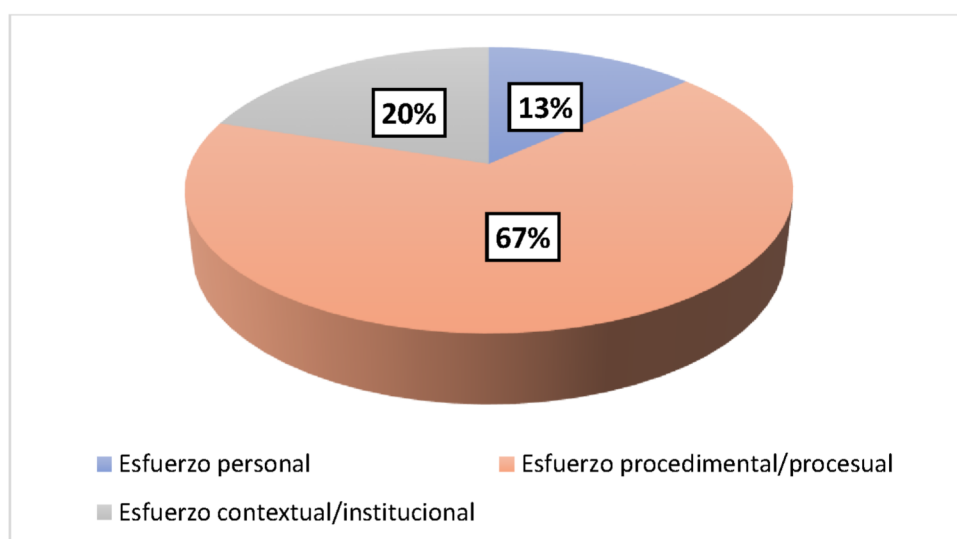
-Poder aplicar la estadística, que en la teoría es distinta

En la tercera clasificación el esfuerzo estuvo representado por un aspecto más contextual/institucional como veremos ahora:

- Tuve que esforzarme mucho por la rutina de venir a cursar y no abandonar

- Me costó la defensa de la tesina porque ya había rebotado una vez en otro lado.

Gráfico M



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Elementos o aspectos facilitadores del proceso de construcción de la tesina

Al preguntar a cada uno de los estudiantes sobre el elemento o factor que le parecía facilitador en el proceso de construcción de su tesina de Enfermería, las respuestas fueron variadas por lo que hubo que realizar una nueva clasificación en tres categorías, la primera se denominó “factor facilitador personal” y sus respuestas textuales fueron:

-Pude terminar la tesina por mi experiencia personal anterior

-Gracias a mi interés por conocer y avanzar

-Todo gracias a mis ganas de recibirme

La segunda categoría se denominó “facilitador docente” y sus expresiones textuales fueron:

- *Por reconocimiento y admiración a los referentes docentes que me ayudaron, con ellos me saco el sombrero.*
- *Me ayudaron las tutorías y la guía del docente*
- *Me ayudó mucho el taller de tesina y el seguimiento*

La tercera categoría se denominó “facilitador contextual” y a continuación las expresiones de los estudiantes:

- *Tuve facilidad porque pude aplicar el trabajo en el lugar de trabajo y eso me ayudó un montón.*
- *Sin la colaboración de mis pares hubiera sido imposible.*

Gráfico O

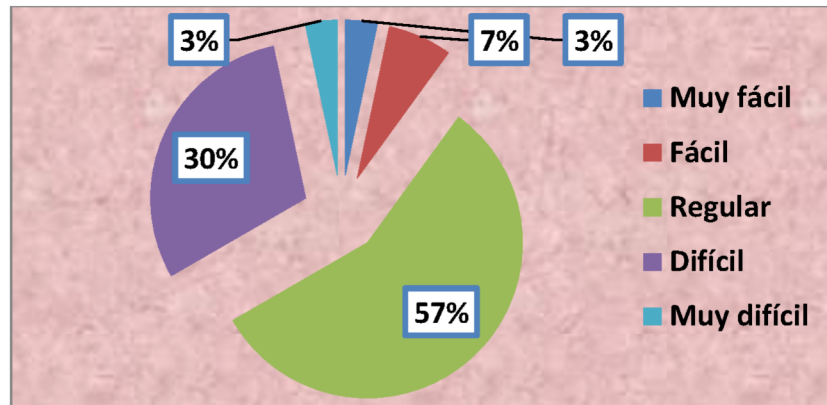


Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Valoración del proceso de escritura de la tesina

Se puede observar una valoración otorgada al proceso de escritura como “regular” en la mayoría de los estudiantes, un tercio respondió que era “difícil” el escribir, el resto, una minoría calificó de escritura: “fácil” en un 7% de los casos y muy fácil (3%) o “muy difícil” (3%) el porcentaje restante.

Gráfico P

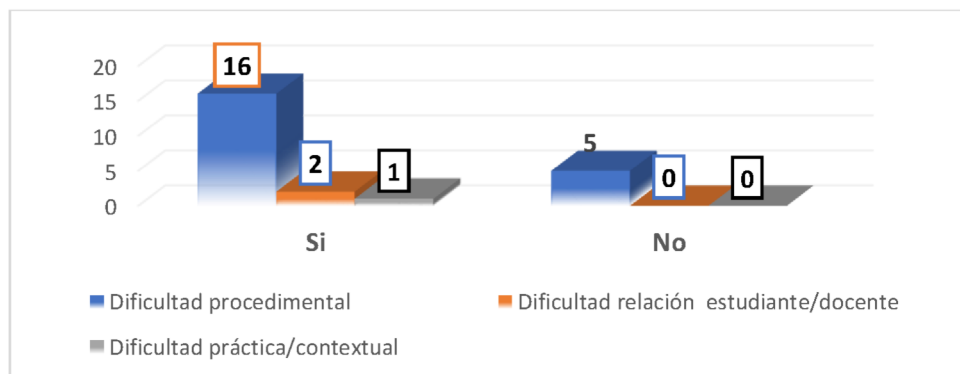


Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Relación entre presencia de obstáculos y mayor dificultad en la elaboración de la tesina

19 estudiantes refirieron haber tenido obstáculos, de ellos 16 lo relacionaban a obstáculos de tipo procedimentales, 2 estudiantes categorizaron los obstáculos en la dificultad de relación entre ellos y sus docentes, y 1 de ellos atribuyó el obstáculo a un orden más práctico-contextual con relación a la puesta en práctica del proceso investigativo. Asimismo 5 estudiantes refirieron tener dificultades del orden procedimental pero no considerándolos obstáculos, entendemos que por haber tal vez concluido sus trabajos finales fueron problemas, pero no obstáculos.

Gráfico Q

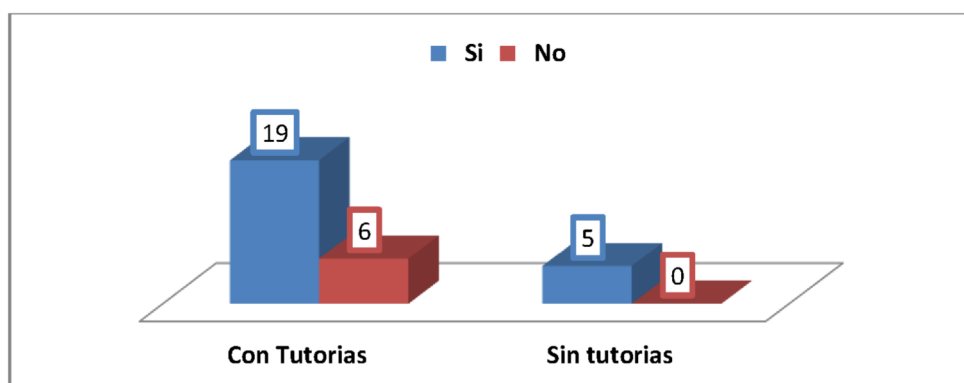


Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Relación entre presencia de obstáculos y acompañamiento docente (tutorías)

Vemos que de los 24 estudiantes que han referido haber tenido obstáculos metodológicos en la construcción y finalización de sus tesinas 19 han tenido tutorías docentes y 5 no. De los 6 estudiantes que no presentaron obstáculos en sus tesinas, todos ellos han tenido tutorías.

Gráfico R



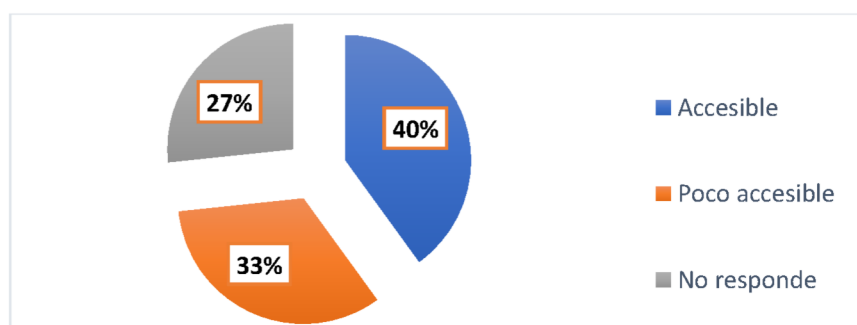
Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Opinión sobre la accesibilidad de textos de la bibliografía

Cuando hablamos de accesibilidad a la lectura bibliográfica, no estamos refiriéndonos al complejo proceso que implica entre otras cuestiones atribuirles significado lingüístico a los signos impresos (palabras).

En esta oportunidad, nos detenemos en el acceso bibliográfico en tanto acercamiento a la lectura de los estudiantes, las respuestas fueron tanto positivas como negativas al responder en el 40% de los casos que la lectura fue “accesible” y “poco accesible” en el 33% de la muestra. Algunos eligieron no respondieron este ítem.

Gráfico S

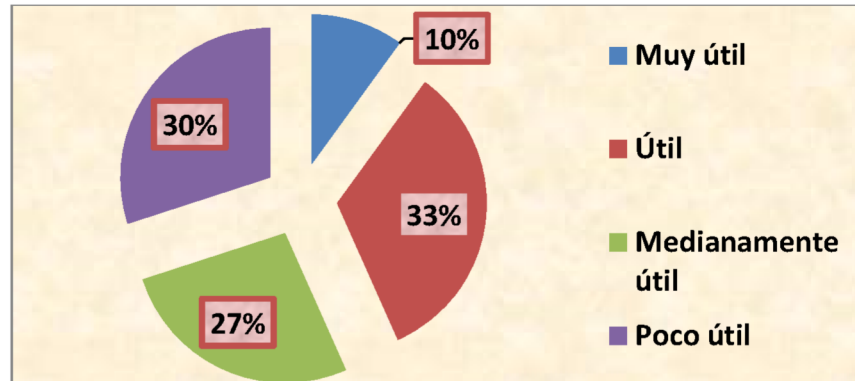


Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Utilidad de la bibliografía trabajada para la construcción de las tesinas.

De la utilidad de la bibliografía de las materias se obtuvieron respuestas como de “muy útil y útil” en el 43% de la muestra. De las categorías de “medianamente útil” el 27% y “poco útil” en el 30%.

Gráfico T

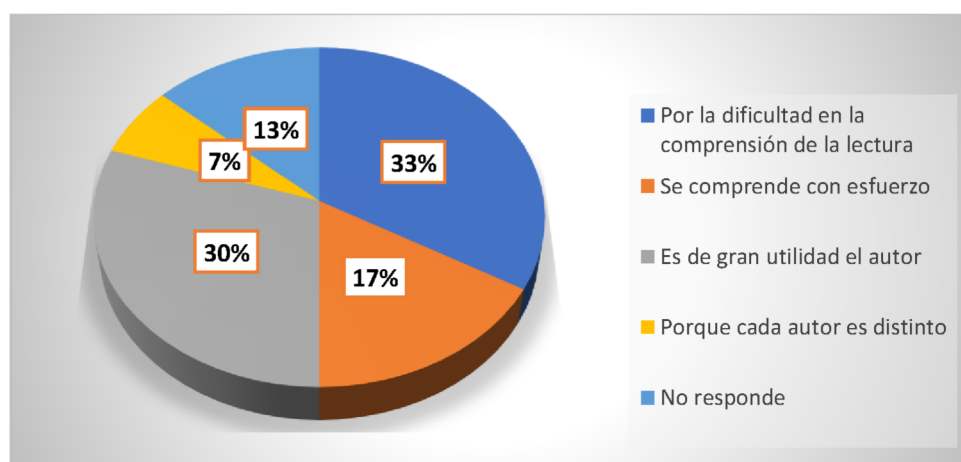


Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Fundamentación sobre la opinión de la accesibilidad bibliográfica

Podemos leer en este gráfico que los estudiantes han justificado sus respuestas en base a “la dificultad en la comprensión lectora de los textos” en el 33% de los casos, 17% refiere que con “esfuerzo se comprende”, 30% refirió que el autor le fue de gran utilidad, 7% refiere que cada autor es distinto y el resto no respondió este ítem.

Gráfico U

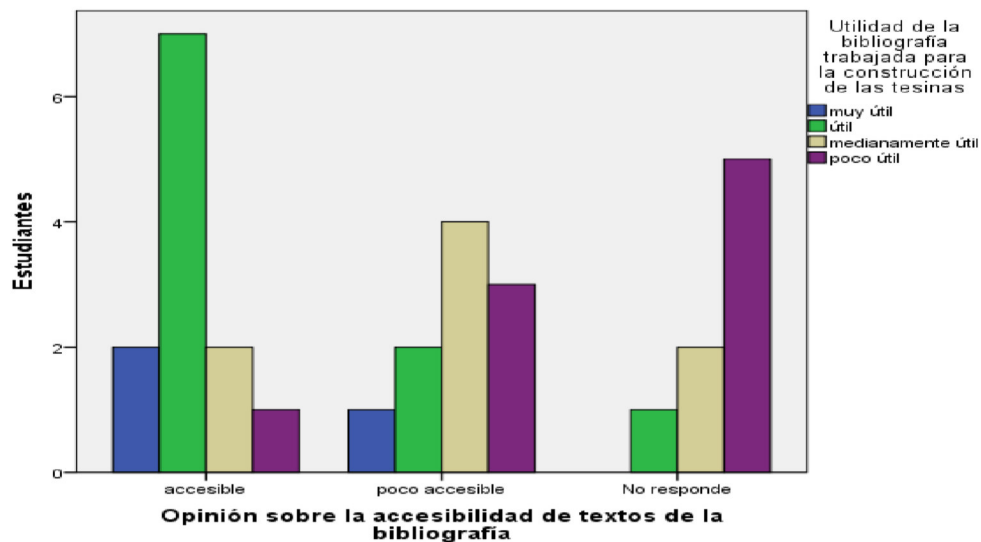


Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Relación entre accesibilidad bibliográfica y utilidad de la bibliografía trabajada para la construcción de las tesinas

Observamos que de los textos que han sido accesibles para los estudiantes, 7 se calificaron como “útiles”, 2 “muy útiles” y 2 “medianamente útiles”; no obstante, de los que han sido poco accesibles se calificaron “medianamente útiles” en 4 casos, “muy útil y útil” en 3, y “poco útil” otros 3.

Gráfico V



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DE LOS RESULTADOS

De las *características sociodemográficas* de los estudiantes podemos concluir que según el género binario tradicional, se evidenció un alto porcentaje de estudiantes femeninas en las tres instituciones formadoras, donde el posicionamiento de la mujer cobra un empoderamiento cada vez mayor; un claro ejemplo lo podemos leer en la currícula modificada de las instituciones públicas 1 y 2 donde expresamente dice “La/el Licenciada/o en enfermería es una/un profesional que ha obtenido el primer grado académico en la formación universitaria” (Plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería 2012, p.7); las edades de los estudiantes de la muestra se encuentran entre los 31 y 50 años, con mayoría de nacionalidad argentina.

En el aspecto educativo, es interesante destacar que al trabajar con estudiantes argentinos la tarea no se complejiza en el habla y la comunicación no presenta mayores inconvenientes, lo que si sucede en aulas donde predominan los estudiantes extranjeros, donde se observan dificultades propias de los términos locales y culturales, donde el estudiante debe realizar un esfuerzo de adaptación rápida al entorno educativo.

Los grupos etarios prevalentes están integrados por adultos jóvenes y adultos maduros, los que han podido sortear diferentes escollos para obtener su título de grado, con diferencias en los plazos de entrega, pero han llegado a la meta: la finalizaron y entrega de su informe final o tesina.

La problemática de la investigación que dio origen a la tesis de maestría es compleja y que como vimos en el capítulo precedente abarcan exploraciones y descripciones de las instituciones formadoras y de los obstáculos metodológicos para la construcción de las tesinas.

Con respecto a las instituciones sostenemos, en las presentes conclusiones, que todas instituciones representan casas de estudio altamente reconocidas en el ámbito académico para la formación de pregrado y grado de Enfermería.

Actualmente la Carrera de Licenciatura en Enfermería ofrece tres opciones de cursada, formato presencial con división en dos ciclos, pregrado y grado, el Ciclo Complementario Curricular de dos años de cursada presencial, como ciclo de grado y el Ciclo Complementario Curricular de dos años con formato a distancia.

Del *perfil del egresado* presente en las tres currículas de las instituciones provinciales, se podría confirmar que sintoniza con lo que marcan las leyes vigentes a nivel nacional y provincial de la profesión, destacándose un alto compromiso en la prevención y restablecimiento de la salud, capacitación permanente atravesados por cánones éticos y deontológicos, con un fuerte acento en la planificación, ejecución, dirección, monitoreo y evaluación de los cuidados integrales a la persona, familia y a la comunidad misma.

En este sentido la *organización curricular* vigente, integra planes de estudio con formatos de tipo lineal y por ciclos; cobrando una forma espiralada según avanzan los tramos de complejidad creciente (pregrado) desde sus objetivos conceptuales y procedimentales, y desde los campos preprofesional, biológico y socio humanístico, hasta el campo de formación del licenciado/a en el segundo ciclo.

Así durante el primer ciclo de formación se ofrecen contenidos teóricos y procedimentales del cuidado enfermero, en forma integral, los que se van desagregando según el nivel de complejidad del periodo, pero retomando los conocimientos anteriormente trabajados en el ciclo inicial. Se aclara que la currícula que se presenta en este trabajo corresponde a la vigente al momento de realización de este trabajo³³.

En la provincia de Buenos Aires en el nivel de pregrado, en el año 2016 se ha modificado la currícula de Enfermería, es decir, en las Tecnicaturas Superiores en Enfermería no universitarias, incorporando una materia para la formulación de proyectos de investigación: “Introducción a la Metodología de Investigación en Salud” de 64 horas cátedra, de ritmo anual, que mencionamos como aspecto interesante, ya que esto, de alguna manera incorpora una “unidad curricular” (Esteve, Terigi, 2009) de vital importancia, rompiendo con la currícula clásica anterior sin materias de este tipo.

En la currícula actual oficial pública, en la institución 1 y 2, carrera de Formación Básica o pregrado y Licenciatura en Enfermería, vigentes hasta la modificación del plan de estudios en el 2015, vimos que en el segundo ciclo, sólo figura la unidad curricular “Investigación en Salud”, como Taller integrador de Investigación de 128 horas de ritmo anual, aunque con otras materias de soporte, en el pregrado.

³³ Esta breve descripción curricular vigente y actual es la elegida para el estudio por su accesibilidad, recordando que la currícula precedente ofrecía un total de 864 horas cátedras en el segundo ciclo (licenciatura), con una diferencia en menos de 708 horas cátedra.

En los planes 2012 y 2015 se observa una sintonía en la organización interna de éstos, tal como se destaca en el eje curricular, en el sentido de “promover la investigación en el campo de la salud (...) a fin de mejorar la calidad del cuidado y el propio desarrollo de la profesión, el Taller de Investigación en Salud (...), profundiza y aplica aspectos conceptuales y metodológicos”. De todos modos, como afirma Schwab (en Camilloni, 1989, p.20) “los diseños curriculares como proyectos para llevar a la práctica son factibles o no factibles, nunca perfectos, siempre perfectibles”

Un aspecto que llama la atención radica en que se ha quitado de la currícula el acompañamiento docente tutoriado, es decir, que en currículas anteriores figuraban 200 horas cátedras para acompañamiento en el trabajo final del estudiante.

Este aspecto podría interferir también como otro tipo de obstáculo que atañe a la gestión educativa institucional. Sostenemos que las tutorías deben ser permanentes porque representa una configuración diferente, una alternativa ideal para el recorrido del proceso mismo del constructo que permanentemente debe ser analizado, confrontado y configurado, al no existir directamente estas horas cátedras de tutorías luego de finalización de cursadas de los estudiantes se agrava aún más el cuadro, propiciando aún más la demora en la entrega de los trabajos finales, ya que el estudiante se encuentra sólo y sin la guía docente permanente.

En las actuales currículas antes mencionadas, figura la siguiente aclaración: “la asignatura propicia la orientación a los estudiantes en el diseño y realización de un proyecto en el área de la Salud en general y de la Enfermería en particular y que el Plan de Estudios estipula como condición necesaria para la obtención del título de grado, la realización de un Trabajo Final Integrador. Esta será la tarea a realizar (sic) a lo largo del presente taller anual” (Resolución 00041/15 Universidad pública), de lo que se desprende que no está contemplada la tutoría fuera de los espacios de cursada en este periodo ni en otro posterior.

En una currícula anterior (2009 por ejemplo), figuraba como requerimiento para la obtención del título de licenciado/a la siguiente aclaración: “Trabajo Final tutoriado de 200 horas cátedra”.

Con respecto a los campos del conocimiento y especificidad en el área, tomamos como aspecto positivo del caso de Enfermería el diseño curricular por ciclos, que según Zabalza Beraza (2004), “le permite cierta movilidad al estudiante, en este

caso, al poder quedarse con el nivel de pregrado o seguir al nivel de grado y concluir la Carrera, lo que se encuentra estructurado en el plano mayor o planificación macro definidos por materias en el nivel de grado y posgrado (...) número de etapas o ciclos preestructurados destacando la importancia crucial del análisis de la relación entre las asignaturas que se desarrollan en un bloque o ciclo, la selección de los contenidos y la flexibilidad del currículo en sí” (Camilloni, 2001. P. 28)

Desde las lógicas clasificatorias, los planes de estudios de Enfermería se encuentran estructuradas en una serie de jerarquías, tomando el concepto de Bernstein (1993) con relación al valor posicional de cada categoría en el plan, de acuerdo con la cantidad de tiempo que se le asigne.

Respecto de esta clasificación, en la institución privada (presencial) las materias del último tramo formativo para la construcción de tesis tienen un bajo peso posicional respecto de las demás materias.

En las instituciones públicas de este estudio se observan, respecto de las materias señaladas anteriormente, un peso medio, al incluir dos materias esenciales para la preparación y presentación de trabajos finales en la Licenciatura en Enfermería; todo esto como parte de un análisis provisional no final y tomando los datos como un recorte parcial, ya que se necesitarían todas las currículas completas para su análisis pertinente, sin poder acceder a ellas en esta ocasión.

Asimismo, respecto de la *secuencia* de las materias como otro aspecto analizado, Chevillard, Bosch y Gascón (1997) nos advierten que “el problema de la elaboración del currículum se tiende a enfocar, desde el punto de vista de la enseñanza. Se presenta como un problema de selección de contenidos (...) y, en estrecha relación, se plantea el problema de secuenciar esos contenidos, así como el problema de la temporalización o distribución de dichos contenidos a lo largo del tiempo, en lo que se refiere al proceso de estudio y no sólo de enseñanza”.

En la institución privada en el primer año del ciclo complementario, se observa una estructura secuencial escasa de única unidad curricular, de ritmo cuatrimestral con cursada semanal de 1 hora y un total 32 horas cátedra asignadas.

En el segundo año del mismo ciclo formativo, se ofrece una unidad curricular de 2 horas semanales de ritmo cuatrimestral.

En el nivel de pregrado no existen materias específicas que acompañen al estudiante en su recorrido inicial de construcción de proyectos, en principio que luego conformarán la fase inicial de sus futuros trabajos finales en la etapa de grado.

En la institución privada no se han observado estos cambios superadores en lo que a plan de estudios se refiere, ya que continúan con escasa oferta de horas cátedra en las materias de acompañamiento al estudiante en sus trabajos finales o tesinas. Tal es así que se pudo conocer una materia en el quinto año de la carrera de formato presencial, denominada “Investigación en Enfermería” de apenas 32 horas cátedra de ritmo cuatrimestral (1 hora semanal), la segunda “Investigación en Enfermería II” de 64 horas de ritmo también cuatrimestral (2 horas semanales).

En el formato a distancia de la institución 3, la primera materia “Taller de Elaboración de Trabajo final Integrador I” ofrece 162 horas cátedra en total y 10,5 horas de compromiso de lectura a distancia semanal (ritmo anual).

Cuando el formato virtual se vincula con la lectura de la bibliografía de las cátedras correspondientes a la carrera, se establece una orientación hacia la lectura pensada, planificada y ofrecida por los docentes/profesores para el recorrido del estudiante en los conocimientos de la materia, que justamente ofician de camino o ruta orientadora, sin descuidar los aportes que el propio estudiante puede aportar o pre-conocer; en este sentido coincidimos con Ynoub (2007, p. 134) al referir que “internet se percibe como un canal personalizado que se adapta a las necesidades de los usuarios, para muchos es un lugar donde puede hallarse prácticamente todo lo que se busca y (...) no aconsejable, como un reemplazo de la biblioteca”, también coincidimos con Díaz (2007, p. 127) en un aspecto más general estaríamos presenciando y experimentando “ la construcción del homo virtualis (...) que construye su mundo a partir de relaciones mediatizadas, trabaja y estudia, con telemática(...), como sujeto sujetado a diversas prácticas virtuales”, en otra dimensión de la cuestión y parafraseando a Tedesco (2009. P. 47) “educar en la sociedad del conocimiento implica una serie de cambios, modificaciones de lo hasta ahora conocido, experimentado y pensado, en el sentido de repensar, de alguna manera, los conceptos básicos de tiempo y espacio, la realidad como realidad virtual”. Mientras sigan en claro estas diferencias en ambas, realidad y virtualidad, creemos que los espacios formativos a distancia, en cantidades adecuadas, suman más que restar. No es este trabajo el lugar para discutir

los puntos a favor y en contra de la educación a distancia o entornos virtuales. Pero sí reflexionar, si en los procesos de aprendizaje, la mediación tecnológica sería un elemento neutro en la cultura de aprendizajes de los estudiantes (cuestión para seguir analizando).

La segunda unidad curricular “Taller de Elaboración de Trabajo final Integrador II” es de 167 horas a distancia. En estas asignaturas, como todo el resto de los elementos del diseño curricular no se han podido recabar, por tanto, no se pueden describir ejes, áreas, jerarquías y perfil docente requerido.

Nos detenemos aquí en el *perfil docente* requerido, que si bien se encuentra ausente en las currículas de las tres casas de estudio, se destaca como un tema no menor a la hora de llevar adelante una unidad curricular tan importante ligada al trabajo final de la Carrera de Licenciatura en Enfermería; descontamos que tanto la institución superior como las universidades del estudio cuentan con un plantel docente que se ajusta a las normativas estipuladas por las propias casas de estudio y los criterios relacionados a la configuración de docentes de nivel superior y/o universitario con estudios afines y con recorrido docente pertinente.

Por lo tanto, sería importante agregar este aspecto en el plan de estudios de la Carrera de licenciatura en Enfermería, presuponiendo que se cumplen con los requisitos previamente establecidos, reconocidos y aplicados según los estándares aprobados por entidades reguladoras como el Ministerio de Educación y la C.O.N.E.A.U., pero que no figuran expresamente en los documentos oficiales.

En los aspectos básicos, se conoce que al menos debe reunir dos condiciones: título de licenciado en Enfermería o superior y contar con una formación en docencia con habilitación para el tramo formativo y (que tampoco figuran) matrícula habilitante profesional provincial y compatibilidad horaria en otros cargos, sean docentes o no.

Tal como figura por ejemplo en la currícula oficial del pregrado de Enfermería profesional, el perfil docente requerido para la unidad curricular “Introducción a la Metodología de la investigación en salud” es: “profesionales de la salud y de las ciencias humanas con formación específica y estudios pedagógicos que califiquen su ingreso en la carrera docente” (Plan de estudios Resolución N° 854/16 Expediente N.º

5801-115546/16 Tecnicatura Superior en Enfermería. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires, p. 28)

En tal sentido, Salcedo (2000 en Arias 2008 p.9), sostiene que el “*perfil integral del profesor universitario* (...) expresaría los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que le permitan desempeñarse eficientemente, con un sentido creador y crítico, en las funciones de docencia, investigación, creación, extensión y servicio que corresponden a su condición académica, concebidas éstas como unas funciones interdependientes, comprometidas con el logro de la misión de la universidad”.

Vimos en este trabajo que respecto al perfil docente requerido (no especificado en currículas del estudio) que también nos encontramos con un escollo importante en el recorrido educativo del estudiante, ya que la construcción y finalización de una tesina o trabajo final, más allá del contenido que generalmente es visado por un docente de la especialidad, requiere de un docente preparado, capacitado en metodología de la investigación científica, porque la metodología tiene por sí misma una estructura epistemológica compleja, que requiere de un docente capaz de orientar al estudiante en su recorrido y acompañarlo a desandar su camino.

Algunas instituciones (no las de la muestra) ofrecen a los estudiantes una combinación de dos docentes para el desarrollo de las materias del último ciclo formativo, es decir que se pueden presentar en forma de duplas o parejas pedagógicas, donde uno es especialista en la disciplina y el otro tiene formación específica en Metodología de la Investigación.

Respecto de la *bibliografía* trabajada en las materias de corte metodológico en el último ciclo de formación (de las tres instituciones), los estudiantes han mencionado a diferentes autores (en más de la mitad de la muestra) como Santa Paella y Samaja y el resto a Martincorena, Maturana, Sierra Bravo y Botinelli, todos referentes metodológicos conocidos a nivel local, provincial e internacional, en algún caso.

La bibliografía del último ciclo formativo debe ser pertinente como primera condición de importancia, debe estar actualizada y debe propiciar, trascender viejos modelos clasificadorios de corte étápicos hacia una configuración procesual del recorrido metodológico para poder enfocarse en el análisis permanente del proceso mismo de construcción de la investigación. Entonces inferimos que la metodología es

subsidiaria del fundamento epistemológico que la selecciona y aquí es fundamental el aporte de la bibliografía.

Las casas de estudio, a través de la oferta de formación profesional y de grado para Enfermería, ponen a disposición de los futuros licenciados un saber, entendido como un conjunto de recursos simbólicos para que puedan operar en su accionar diario profesional.

Este saber, se encuentra objetivado en los planes de estudio y los programas, a través de la bibliografía y decisiones que adopta la enseñanza, “áreas de conocimiento que definen el conjunto del saber que las instituciones deberán inculcar a los estudiantes para lograr lo que se podría denominar el ideal, definen los parámetros de ese saber y las relaciones de importancia entre ellos (...); están organizados en un determinado orden y en un determinado período de tiempo –ritmo” (Bernstein, 1993; Davini, 1998).

En principio, este trabajo tenía la pretensión de realizar una descripción comparativa de la organización curricular de gestión pública y también de la privada, cuestión que quedó truncada por la ausencia de datos importantes, con lo cual tampoco se pueden inferir aspectos relacionados al abordaje de cada materia dentro del plan y con otras de su mismo rango o estatus curricular ni sus aspectos orientadores con relación al aprendizaje esperado. El resto de los elementos, como es sabido, descansa en las decisiones de los propios docentes y profesores en cuanto a herramientas, métodos, actividades y sistema de evaluaciones.

Del acompañamiento docente (*tutorías*) para la construcción y finalización de tesinas, la mayoría reconoció entre una y dos tutorías en todo el recorrido final procesual, un cuarto de 3 a 5, y el resto negó haberlas tenido, no pudiendo recabar el motivo.

Si relacionamos estos datos de los que refirieron no haber tenido tutorías con los planes de estudio analizados, podemos inferir que no existiendo ya las 200 horas de trabajo tutoriado en ninguna institución de las trabajadas en la presente tesis, que los estudiantes deben diseñar, construir sus trabajos finales mientras se van apropiando de los nuevos conceptos y procedimientos metodológicos, en sus últimas unidades curriculares, con escasas horas cátedras y sin posibilidad de tutoría docente, sin que por ello se niegue el acompañamiento docente durante todo el proceso de recorrido

educativo del estudiante tanto dentro del ciclo básico o de formación básica y el ciclo complementario curricular o segundo ciclo en el caso de la Carrera de Licenciatura en Enfermería.

Es decir, el estudiante se va formando como profesional en la etapa de pregrado para el cuidado, los procedimientos al paciente, con la comunidad, y de pronto, debe integrar un pensamiento reflexivo y crítico de la realidad y su entorno en un lapso muy escaso de tiempo; si a esto le sumamos la ausencia de tutorías poscursada ¿cómo pretender que los estudiantes no tengan problemas que pueden convertirse en obstáculos y por ello retrasar las entregas de los trabajos o abandonarlos (en otros casos)?, en esa “soledad” que nos hablaba Carlino (2003).

Por supuesto que esto no es decisión del docente, para conocer la otra cara de la moneda, sería interesante (tal vez en otro estudio) indagar qué perciben los docentes al respecto y preguntarles ¿cómo desarrollan las materias y realizan tutorías a la vez frente a una cantidad importante de estudiantes por aula? Y también ¿cómo acompañan ese recorrido hacia el conocimiento con los ritmos curriculares con que cuentan? Cuestiones, que serían muy interesantes trabajarlas, como otras que aquí no se pudieron expresar.

De los planes de estudio prevalece el formato combinado (lineal y cíclico), formato modificado en la institución pública en el año 2015, incluyendo materias electivas e inclusión de materias orientadoras para su trabajo final, pero quitando las 200 horas de tutoriado final. En el ámbito privado se observa una necesidad de reajuste en el plan de estudios o currícula, modificación y ampliación de horas cátedra por unidad curricular de las analizadas, ya que los estudiantes han referido no entregar a tiempo el trabajo final, por los obstáculos percibidos, que en alguna medida se podrían haber trabajado en las aulas con más horas cátedra asignadas o en las tutorías docentes después de la cursada final de materias de la licenciatura.

En la tercera institución (privada), de formato presencial, el tiempo dedicado a la enseñanza de la metodología de la investigación (jerarquía) es escasa, que al decir de Davini (2008) no es lo mismo dedicar un año entero a ciertos contenidos, que abordarlos en un período de tiempo más reducido” y en el formato a distancia (misma institución)

faltaría incluir algunas horas de tutoría presencial o en línea. En esta institución con el ciclo a distancia, las horas sólo pueden ser contabilizadas por la estructura del mismo sistema, es decir, que sólo se puede comprobar si el estudiante ingresó a la plataforma virtual al verificar la cantidad de veces y minutos en que se conectó, pero sin conocer realmente si está apropiándose de los materiales brindados o sólo ingresa para realizar las actividades obligatorias, como la participación individual en foros.

De los *obstáculos* en sus tesinas e informes finales, la mayoría percibió obstáculos de tipo metodológicos, en el sentido de dificultades que se relacionan con la materia o asignatura de “Metodología” o “materia metodológica”, donde manifiestan dificultades de un orden espacial temporal, instrumental o técnico y no tan metodológico (en el sentido estricto) como se suponía en un principio.

De las opiniones sobre el *origen percibido de los obstáculos* las respuestas se ordenaron por tipo de causas, como “ falta de conocimientos, problemas con la comprensión de textos, inconvenientes personales, problemas con las tutorías, dificultades por la misma formación de Enfermería”, en el sentido de contextos obstaculizadores de finalización de sus trabajos finales, reflejando sentimientos de preocupación, “culpabilidad por las dificultades, falta de tiempo para dedicarle a la tesis, lo que llevó a discontinuar su labor y el escaso tiempo para avanzar con el trabajo lo que significaba un recordar permanente de por dónde andaban”. (Carlino, 2003). A propósito, se citan textualmente algunas respuestas:

- “*No te forman para investigar sino para cuidar*”
- “*Son muy tediosas las definiciones teóricas y su aplicación*”
- “*En realidad, creo que se planifica para el programa no para el alumno*”
- “*Faltan conocimientos, porque enfermería no se remite a realizar investigaciones*”

De la *mayor dificultad en el proceso* de elaboración de la tesina, los estudiantes respondieron de diferente manera, las respuestas emergentes, finalmente conforman la categoría de tipo procedimental/instrumental relacionada con el “*armado del cuestionario, la matriz de datos, prueba piloto, marco teórico y conceptual, diseño de objetivos y manejo de fichaje bibliográfico*”, como mayores dificultades encontradas en su recorrido, en este ir y venir en búsqueda de la comprensión de los conocimientos

nuevos, donde el estudiante “hace esfuerzos deliberados e intencionales por relacionar la nueva información contenida en el material de aprendizaje con los conocimientos previos de que dispone” (Pozo, 1992 en Modulo 4 de Formación Docente en Salud, MSPBA³⁴)

Del *mayor esfuerzo realizado durante el proceso*, se agruparon las respuestas según el peso mayor de la aseveración, en el siguiente orden de :superación personal, dominio técnico, o aspecto más contextual/institucional en cuanto a rutina de cursada o mala experiencia anterior en la defensa de la tesina, en el sentido de tener que afrontar un proceso “donde el estudiante expondrá sus capacidades en el manejo del aparato crítico y la bibliografía más importante (...), instancia de evaluación que permite acceder a un título o certificado” (Mombrú y Margetic, 2013, p.21)

Los *aspectos facilitadores* reconocidos se orientaron en los de tipo “personal, docente y contextual” en el sentido de la motivación personal, el acompañamiento docente (de los que si han logrado un buen vínculo con su docente y eventualmente han tenido tutorías poscursada) y también el poder realizar sus encuestas en el lugar de trabajo.

Del análisis de los *periodos de finalización de cursada y de entrega final de tesina* vimos un desfasaje temporal o aplazamiento en su entrega en razón de 40 meses de distancia entre una y otra en 5 estudiantes, en 3 estudiantes la distancia fue de 30 meses y el resto de 12 meses promedio, con temarios relacionados con el cuidado enfermero, propio de del campo profesional como señala Kreimer (1998 en Yuni y Urbano, 2006, p.62) al decir que las posibles fuentes de investigación estarían alrededor de los “intereses personales y subjetivos del investigador, intereses grupales de trabajo, disponibilidad de información o la pertenencia del investigador a una línea o una corriente dentro del campo profesional o académico”. Y justamente investiga sobre “temas inherentes a la salud de la población, referidos a los problemas específicos de la gente, dificultades de los servicios para dar respuesta a los problemas de salud y por las dificultades propias de la práctica profesional para una mejor atención” (Martinicorena, 2006, p. 71)

³⁴ Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires

Sobre la *accesibilidad de textos de la bibliografía*, el acercamiento a la lectura en menos de la mitad fue calificada como “accesible” y “poco accesible” en un tercio de la muestra, todos justificaron sus respuestas en los siguientes aspectos: “*dificultad en la comprensión lectora de los textos*” en más de un tercio, la mayoría dijo que con “*esfuerzo se comprende, el autor fue de gran utilidad, aunque difiere uno de otro*”, todas respuestas en base a la representación subjetiva relevante (Martinicorena, 2013, p. 43) de los estudiantes, es decir la percepción de lo que es o no accesible en cuanto a la lectura bibliográfica de los textos metodológicos; también en el plano de la utilidad, han sido otorgadas las categorías de “muy útil y útil o medianamente útil” en la mitad de la muestra.

Estas dificultades referidas de tipo procedimental/instrumental y la dificultad en la comprensión lectora de los textos, entendemos se relacionan directamente con los obstáculos de tipo instrumental y técnico antes señalados, siendo estos obstáculos procedimentales y de comprensión, los que han impedido o retrasado las entregas finales de las producciones de los estudiantes en tiempo y forma, como un comportamiento de orden similar en la muestra.

Respecto del *proceso de escritura*, nos encontramos con otro obstáculo, la mitad de los estudiantes han valorado como “regular, difícil y muy difícil” la escritura científica, resultados que tal vez tengan relación con los criterios centrales para la enseñanza “de seleccionar contenidos de mayor valor para los alumnos, actuales y según sus conocimientos previos”(Davini, 2008) o tal vez orientados al corto tiempo o espacio de acompañamiento docente, ya que recordemos, habitualmente se cuenta con un solo docente metodológico en aulas de 30 a 50 estudiantes. Si a esto le agregamos que los trabajos finales o tesinas son individuales, tenemos un total de 50 tesinas para orientar y asesorar en su construcción y finalización sin horas cátedras extras.

Hilando más fino, inferimos según la evidencia en los recorridos escolares del primer año de la Carrera de Licenciatura en Enfermería, que la cuestión se pone a la luz en trabajos prácticos que se solicitan a los estudiantes un bajo nivel de escritura académica que se complejiza más conforme avanza la producción científica, es decir, se dificulta la escritura científica desde el primer día en la universidad, se reciben trabajos prácticos donde se pueden observar serios problemas sintácticos o semánticos,

complejizándose la cuestión con el hábito de escribir en formato predictivo de los dispositivos móviles y tácticos, donde se va perdiendo el sano ejercicio de escribir con un lápiz o lapicera sobre papel.

En la construcción de las tesinas se observa inconvenientes para analizar textos científicos de corte sencillos, a medida que avanza la tesina y una vez sorteado el inconveniente de dilucidar entre tema y problema de investigación (cuestión no menor), nos dirigimos al planteamiento de las estructuras problemáticas a investigar, nutriéndonos del marco conceptual o teórico y una vez definido el o los instrumentos de recolección de información que luego el estudiante traducirá como dato científico, analizado e interpretado; se suma la dificultad del manejo de paquetes informáticos (aunque en el plan de estudios deba aprobar tres niveles de informática), sobre todo en el caso de estudiantes adultos y adultos maduros.

Al relacionar “*presencia de obstáculos y mayor dificultad en la elaboración de la tesina*” observamos que la mitad percibió obstáculos de tipo procedimental, otros enfocados más al vínculo con su docente, otros dificultades del orden procedimental, pero sin considerarlos como “obstáculos”, entendemos que, por haber concluido sus trabajos finales, es decir obstáculos superados, por ello percibidos como simples problemas que fueron resueltos. Y al cruzar *obstáculos y tutorías*, se observó que algunos de los estudiantes que habían percibido obstáculos tuvieron algunas tutorías docentes.

Asimismo, en las tres instituciones se constituyen los contenidos (en los que hemos tenido acceso) en forma secuencial en complejidad creciente en el pregrado, no así en el nivel de grado, ya que habría que ajustar e incluir otras unidades curriculares en el pregrado que orienten al alumno en su proceso de construcción de conocimientos hacia la conformación secuencial de contenidos metodológicos en el nivel de grado, para viabilizar un poco más el recorrido, a veces obstaculizante.

Además, se deberían reincorporar las horas cátedras para tutorías docentes en todas las currículas por configurar un aspecto más que necesario para la finalización de los trabajos finales en tiempo y forma.

Con todo lo antedicho concluimos en afirmar que los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, de las tres instituciones formadoras, han percibido en su mayoría atravesar una serie de obstáculos de tipo procedimentales ligados a

requerimientos formales de las unidades curriculares, de las que se desprenden una serie de inconvenientes que debieron superar tanto en el orden personal como de dominio técnico, para poder culminar, entregar y aprobar sus trabajos finales, notándose un desplazamiento (retraso) en los tiempos de entrega final en el orden de los 40 a 30 meses, refiriendo además dificultades en el acceso a la bibliografía ofrecida por las respectivas cátedras en las instituciones tanto de gestión pública como privada.

Hablar de enseñanza en detalle y en unos pocos párrafos no es el fin de este apartado. Pero nos pareció interesante plantear sintéticamente algunos postulados sobre el desarrollo y su relación con los procesos mentales, en representantes de la teoría del desarrollo (aunque hay muchos más citamos éstos como cierre provisorio de estas reflexiones más que conclusiones).

Al respecto, los aportes de Piaget y su Epistemología Genética, teniendo en cuenta los conceptos de “continuidad funcional” y “heterogeneidad estructural”, como modo de construcción del conocimiento, en que el proceso perceptivo, de orden mental y psicológico atraviesa instancias de asimilación, acomodación y adaptación del mundo circundante a las estructuras cognitivas del sujeto. A grandes rasgos, por conexión directa con aquellas huellas perceptivas y no como un acto reflejo, sino como un esquema de acción, devenido en esquema verbal (palabra), “expresión por excelencia del pensamiento, el lenguaje verbal” (Wittgenstein, en Karam Cárdenas, 2007 p. 5).

Estas huellas de percepción se producen a través de la estructura mental, gracias al dispositivo perceptivo (si se nos permite el término), como esquema de acción que intenta ir pregnando al mundo de determinada manera y como propone la Gestalt, que no se trata sólo de una actividad cerebral o fisiológica humana, sino más bien un proceso de construcción mental, “una organización psicológica tan excelente como las condiciones dominantes lo permitan, en esa regularidad, simetría, armonía, homogeneidad y equilibrio en máxima sencillez” (Koffka, 1967, en Carterette y Fridman 1982, p.29). Cuando algo interfiere, irrumpe en las leyes de la percepción y no posibilita su pregnancia, eso que emerge, podría representar ese obstáculo que impide cierto cierre del proceso de aprendizaje en los estudiantes de enfermería.

Siguiendo esta línea de reflexión, Vigotsky, por su parte nos propone un paradigma de maduración orgánica e historia cultural de la persona, “dentro de un proceso biológico y sociocultural como determinante” (Vielma, Salas, 2000, p. 32)

desarrollo asistido por colaboración de terceros (docente y colaboradores) en torno a una zona “de desarrollo proximal”, de modo tal de obtener, un aprendizaje madurado en el estudiante, lo que para Ausubel se relacionaría más con el aprendizaje significativo, en ese proceso donde convergen el saber previo del estudiante con el nuevo conocimiento.

En tal sentido nos quedamos con las últimas dos reflexiones, la primera que tomamos de Fenstermacher (1989), el que señala que: “la primera condición crítica es que el profesor conozca bien el contenido que enseña, lo domine y tenga experiencia o agregue una reflexión personal en su desarrollo, que crea en el valor de lo que transmite y muestre alguna motivación o placer en su tratamiento. Nadie puede transmitir bien si no se ha apropiado previamente de aquello que espera transmitir y si no puede valorarlo”

Desde otra perspectiva, “la producción de los planes de estudios es el resultado de relaciones al interior y entre campos complejos de fuerzas” (Cox y Gysling, 1990, p.27), que permiten ubicar la producción de las currículas en el circuito real de agencias, prácticas y actores que intervienen en su definición, y que va mucho más lejos que los límites del sistema educacional, “en el sentido de campos de producción del discurso en el que nuevos saberes son creados y el campo de la recontextualización de discursos y reorganización cultural implicado en la producción de un currículum oficial” .

Cualquier práctica pedagógica formal e informal, desde esta perspectiva es el resultado de unas reglas de jerarquía, que determinan la forma que adquieren las relaciones de poder y control entre profesores y estudiantes, “y unas reglas discursivas que determinan las características de la transmisión-adquisición de aquello que es comunicado” (Cox, 1988).

Hasta aquí las conclusiones, reflexiones finales de este trabajo, que esperamos sean útiles para investigaciones posteriores sobre el tema para su continuidad o profundidad.

REFLEXIONES FINALES

En la Argentina, la formación técnica y universitaria tiene una larga historia, tal como se desarrolló en el marco teórico referencial del presente trabajo. Hoy podemos acceder a una oferta educativa variada, con formatos presenciales y a distancia tanto en el sector privado como público.

El sistema de educación superior se estructura en función de dos instancias formativas, los institutos superiores no universitarios y las universidades, si bien ambos forman parte del sistema educativo, son diferentes en estructuras y currículas formativas, salvo en las subsedes que replican los mismos planes de estudio de su sede central, como en el caso de la Carrera de Licenciatura en Enfermería que vimos aquí en este estudio.

Según datos del Ministerio de Salud de la Nación, de la Comisión Salud Investiga, las instituciones de formación superior no universitaria representan el 87% de las instituciones formadoras de técnicos en salud en el país, muchas de ellas vinculadas al sector salud, el resto (13%) estaban representadas por universidades. Entre otros datos mencionados predominan estudiantes de Enfermería quienes representan el 39% del total de los inscriptos, especificando más los números, en el ámbito técnico Enfermería representan el 31% del total de carreras técnicas relacionadas con la salud, mientras que en el ámbito universitario Enfermería representa el 23,8% de la oferta educativa, después de otras³⁵.

Los resultados del presente estudio brindan información acerca de algunas características de las currículas de Enfermería en el nivel Supraunitario, las percepciones de los estudiantes acerca de los obstáculos superados y los facilitadores para la construcción y finalización de sus tesinas, en un aspecto central o de anclaje del análisis y en un nivel de Subunitario de análisis, aspectos relacionados a la configuración sociodemográfica de los y las estudiantes y otros.

³⁵ Registros del año 2010

Entendemos que los hallazgos de este trabajo podrían contribuir como modo de repensar o reflexionar el recorrido del estudiante universitario. Si bien se trata de una muestra acotada, sería útil como primer enfoque acerca de lo que percibe el estudiante de Licenciatura en Enfermería, así como, en el aspecto contextual, las configuraciones curriculares que lo circundan relacionados a la temática.

Los datos (importantes) que no se pudieron recabar (componentes importantes de las unidades curriculares: perfiles docentes, secuencia de todas las materias, jerarquía y contenidos mínimos) en las instituciones abordadas, radica en dificultades de acceso, en este sentido, tampoco se han podido encuestar a más estudiantes por la misma dificultad.

Sería interesante, en un futuro próximo, indagar la percepción de los docentes de las currículas implicadas para conocer qué opinan y observan ellos como dificultades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en esta instancia tan importante de construcción de los trabajos finales de Enfermería y también poder conocer aspectos relativos a las tutorías docentes en los sitios de estudio o en otros.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

1. Abbagnano y Visalberghi (1992) Historia de la pedagogía. Fondo de Cultura Económica, México D.F. Novena Madrid
2. Ambrosini, C. y Mombrú Ruggero, A. (2017) Revista Perspectivas Metodológicas. Vol. 17 Nro. 19. Bendita Tesis. Argentina.
3. Arias, F. (2008) Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Comisión de estudios de postgrado. Área educación (Maestría en Educación Mención Educación Superior) Tesis “El perfil del profesor de Metodología de la investigación en educación superior”.
4. Arias Castilla, C. A. (2009) Enfoques teóricos sobre la percepción. España.
5. Arnheim, R. (1995) Arte y percepción visual. Traducción de M. L. Balseiro Fernández Campoamor. Alianza Editorial. España. 2da edición.
6. Asociación de Escuelas universitarias de Enfermería de la República Argentina AUERA (1989) Seminario-taller “perfil e incumbencias del licenciado en enfermería y del enfermero en la República Argentina. Ciudad de Rosario. Argentina
7. Baquero R. (2001) en Cimolai S. y Toscano A. G. (Comp. 2008) ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas. Publicado en Baquero, R.; Pérez, V.; y Toscano A. Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens.
8. Baquero, R. J. (2018) Nota de la Clase. Universidad de Quilmes. Maestría en Educación. Problemas Actuales en Psicología Educativa.
9. -----(2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional Perfiles Educativos, vol. XXIV. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
10. Baquero, R.; Pérez, V.; y Toscano A. (Comp.) (2008) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. E. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
11. Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós.
12. Barrett R. (2001) Los límites de la competencia. Barcelona. Ed. Gedisa

13. Benasayag M. y Schmidt T. (2010) Las pasiones tristes. La crisis dentro de las crisis. Siglo XXI
14. Benasayag, M. (2006) El mito del individuo. Traducción al castellano Darío Bursztyn.
15. Bernstein B (1989) “Acerca del curriculum”, Clases, código y Control. Madrid Akal.
16. -----(1984) Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la Transmisión Cultural, Cox (editor), GDE, Santiago de Chile.
17. Boring, E. 1978 Historia de la psicología experimenta. México. Trillas
18. Bourdieu P, (1977) Outline of a Theory of Practice, Cambridge University Press, Cambridge.
----- (1995) Las reglas del arte. Genesis y estructura.
19. Braslavsky, C. (1993) Historia del Siglo XX. Primera Parte. La era de las catástrofes. La formación de sujetos competentes, estrategia frente a la incertidumbre.
20. Buchbinder, P. (2005) Historia de las Universidades Argentinas.
21. Buenfil Burgos, R. N. (1992) Análisis de discurso y educación. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE, México
22. Camilloni A. (1991) Alternativas para el régimen académico. Revista IGLU N° 1. Argentina
23. ----- (2001) en OPS-OMS- Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Aportes para un cambio curricular. Capítulo Modalidades y Proyectos de cambio curricular en Argentina. República Argentina.
24. Carlino L. (2003) Trabajo presentado en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
25. Castrillón, M.C. (1997) El trabajo en enfermería. Dimensión Social de la Práctica de la Enfermería. Medellín, Universidad de Antioquia.
26. Cirianni, M. L y otros (s. a) Proceso de Reforma Curricular 1988-1998 Serie Formación en Salud 1. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

27. Collière MF (1993). Utilización de la Antropología para abordar las situaciones de cuidados. Rol de Enfermería.
28. Cols y Feeney (2004) La evaluación de los sistemas educativos. Entrevista a Jorge Fasce.
29. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (2014) 1 ISBN: 978-84-7666-210-6
30. Cox y Gysling, C. J. (1987) La Formación del Profesorado en Chile 1842-1990.
31. Cuesta Fernández R. (1997), Socio génesis de una disciplina Escolar: La Historia, Ediciones Pomares-Corredor S.A. Barcelona, España.
32. Cullen, C. (2000) Críticas de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación. Buenos Aires. Paidós.
33. Currícula de Tecnicatura Superior en Enfermería (2001) Resolución N° 013 del Consejo Superior. Convenio con el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires Decreto N° 1245/97.
34. Currícula de la Carrera de licenciatura en Enfermería (2004) Resolución N° 062 del Consejo Superior- Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires aprobado por Decreto N° 1273/99.
35. Davini M. C. (1998) El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y Programas de enseñanza. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires-Madrid.
36. Davini, M. C. (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores Parte III: los procesos organizadores en las prácticas de enseñanza. La programación de la enseñanza. Buenos Aires: Ed. Santillana. Argentina.
37. De Alba A. (1994) Centro de Investigaciones sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
38. Deleuze y Guatari (1997). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.
39. De Titto, R.; Ricci, M. T.; De Titto, R.J. (2004) Historia de la Enfermería. Formación y Perspectivas. Editorial El Ateneo. Primera Edición. Argentina.
40. Díaz Barriga, A. (1984) Didáctica y Currículum. Nuevomar. México
41. Diaz, E. (2009) Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada. Biblos. Filosofía. Argentina.
42. Dirección General de Cultura y Educación y Dirección Provincial de Gestión del Conocimiento de Salud de la provincia de Buenos Aires (2016) Expediente 5801-1155546/16 Propuesta de Actualización del Diseño Curricular de la

Tecnicatura Superior en Enfermería vigente, aprobado por Resolución N° 4259/09

43. Dirección Provincial de Capacitación en Salud (2010) Resolución Ministerial N.º 187 Dirección General de Ciencia y Educación de la provincia de Buenos Aires R. M. N.º 5011/04
44. Do Prado y otros (2013) Consideraciones sobre el estudio de caso en enfermería.
45. Durán M. A. (1993) Movimiento Democrático de Mujeres, Programa de 1968 en: Mujeres y hombres. La formación del pensamiento igualitario, Castalia-Instituto de la Mujer, Madrid, 1993, pp. 193-203, comentado por Pilar Folgueras.
46. Endrek Emiliano (1994) Escuela, Sociedad y finanzas en una autonomía provincial. Córdoba 1820-1829.
47. Entel, A. (1998). Escuela, problemas y conocimiento. Cap. II. Buenos Aires. Flacso
48. Frigerio, G; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1994) Capítulo II: La cultura institucional escolar. Troquel Educación, Serie Flacso, Buenos Aires.
49. Frigerio, G. (1995). Currículums, normas, intersticios, transposición y textos. En Currículum presente, ciencia ausente. Buenos Aires: Miño y Dávila.
50. Fuller J. (2003). Intercultural Health Care as Reflective Negotiated Practice. Western Journal of Nursing Research; 25
51. Garret, H.E. (1958). Las grandes realizaciones en la psicología experimental. México: Fondo de Cultura económica
52. Gibson, J. (1950) La percepción del mundo visual.
53. Giddens, A. (1994). Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza.
54. Gran Diccionario de la Lengua Española (2016) Larousse Editorial. S.L.
55. Graña, F. (2008) El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género Praxis Educativa (Arg) Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina
56. Greco, A.; Pérez, V. y Gracia Toscano, A. (2008) Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares.
57. Guillaume, 1964 Psicología de la forma. Buenos Aires. Psique.
58. Herner M. T. (2009) Instituto de Geografía-Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de la Pampa. Revista Huellas N.º 13 (2009), ISSN 0329-

0573. Artículo sobre Territorio, desterritorialización y reterritorialización.
59. Katz, (1967). Psicología de la forma. Madrid: Espasa-Calpe.
60. Gondra, J. M. (1996). La psicología moderna. Bilbao: Desclée Brouwer.
61. Ley Nacional N.º 24.004 del ejercicio de la Enfermería (1991) Capítulo II Personas comprendidas.
62. Ley Provincial N.º 12.245 del ejercicio de la Enfermería (1999) Provincia de Buenos Aires.
63. Manfredy, M. (1980) Bases teóricas para la estructuración curricular. Ponencia en Asamblea General de ACOFAEM. Medellín.
64. Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores. Argentina.
65. Martincorena, F. D. (2006) Capacitación en salud. Conceptos, reflexiones y aportes desde la Metodología de la Investigación. Dunken. Buenos Aires.
66. -----(2013) Enfermería y salud mental. Buenos Aires. Dunken. Buenos Aires.
67. Ministerio de Educación (1995) Ley de Educación Superior N.º 24.521
68. Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2011) Resolución N.º 199 sobre especialidades de enfermería.
69. -----(2016) Informe sobre Enfermería. Dirección de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación y Deportes. Educación Universitaria. Gestión Estatal. Licenciatura de la carrera de Enfermería. Cantidad de Ingresantes y Egresados. Total, País en informe-enfermeria_sept-2016-visto-enero-2017.pdf
70. Modelos Didácticos Módulo 6 (1998) Los contenidos del área de la salud Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. El campo del curriculum en Argentina: un análisis de los documentos oficiales sobre el curriculum a partir del año 1990.
71. -----Módulo 4 (1998) Problemática del sujeto que aprende
72. Mombrú Ruggiero A. y Margetic, A. (2013) El hacedor de tesis. Buenos Aires. LJC Ediciones
73. Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ministerio de Salud y Ambiente. Comisión Interministerial “Perfil profesional de Enfermería”

Convenio MECyT N.º 296 (2002) Sobre Marco de competencia del CIE para la Enfermera Generalista Ginebra Suiza.

74. Ortuño Soriano y otros (2013) Instituto de Investigación Sanitaria del Hospital San Carlos, estudio descriptivo transversal.
75. Oviedo, G. L. (2004) Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia Revista de Estudios Sociales N.º 18 Print versión ISSN 0123-885X
76. Pérez Gómez, A. y Sacristán, G. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Cap. 1 “Las funciones sociales de la escuela”. Madrid, Morata. citado en Revista de la Fundación Huésped (2010): actualizaciones en SIDA. Buenos Aires. Volumen 18 Número 70
77. Pierce, Ch. (1968) Escritos lógicos. Capítulo “De una nueva lista de categorías”. Alianza Editorial.
78. Piovani J. I. (2009) Nota de cátedra UNLa Maestría en Metodología de la Investigación Científica
79. Pozo J. I. y Gómez Crespo M. A. (1998) Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Ediciones Morata
80. Mazitelli y otros. (2006) Revista Eureka Enseñanza y Divulgación Científica. Fundamentos y líneas de trabajo. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Identificación de dificultades conceptuales y procedimentales de alumnos y docentes de EGB. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Argentina.
81. Pronko, M. (1997) La Universidad en el Parlamento Peronista: reflexiones en torno al debate de la Ley 13.031. Estudios de Historia de la educación durante el primer Peronismo 1943-1955”. Ed. Los libros del Riel. Luján. Buenos Aires.
82. Rabecq M. M. (1957) Sobre Juan Amós Comenio apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. El correo de la Unesco, Noviembre, Nº11, año X.
83. Resolución 854/16 Currícula de Enfermería Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires
84. Rinesi, E. Soprano, G. y Suasnabar C. (compiladores) (2005) Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil Universidad Nacional de General Sarmiento Prometeo Libros

85. Salinas, D. (2003) ¿Qué es eso llamado currículum? Apuntes y aportes para la gestión curricular. Currículum, Racionalidad y discurso didáctico.
86. Samaja, J. (1995) Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba.
87. -----(2004) Proceso, Diseño, Proyecto. Buenos Aires: Editorial JVE
88. Squarzum, Elena (1978) “Taller Integrador”. En lineamientos generales de la Universidad Pedagógica Nacional. México.
89. Stenhouse, L. (1991) Investigación y desarrollo del curriculum Morata. Madrid.
90. Svartzman, J. (1998) Sociología del currículum escolar. Cap. 2. Buenos Aires: Troquel.
91. Taba, Hilda (1965) sobre el Informe Rockefeller de Rockefeller Brothers Fund. Inc.
92. Tamayo y Tamayo, M. (2003) El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. Editorial Limusa Cuarta Edición Capítulo La investigación científica. México.
93. Tedesco, J. C. (1980) Conceptos de sociología de la educación. Editorial Centro Editor de América Latina S. A. Buenos Aires.
94. -----(2009) Educar en la sociedad del conocimiento. Las nuevas tecnologías. Fondo de Cultura económica. Argentina
95. Terigi, F. (2002). Formar docentes, formar colegas: tensiones, límites y opciones en la formulación de un currículum de formación. Ponencia en el panel “Formar docentes, formar colegas (aquí y ahora)”, desarrollado como evento de apertura de las Jornadas de Actualización Curricular organizadas por la Dirección General de Educación Superior, la Escuela de Capacitación Docente (CePA) y la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Centro Cultural General San Martín.
96. Uribe y otros (2009) “Percepción de la investigación científica e intención de elaborar tesis en estudiantes de psicología y enfermería”. Universidad de Colima. México.
97. Universidad Pedagógica Experimental (1996) Revista de Educación Laurus Libertador. Venezuela.
98. Valverde Caro M. (2005) “Actitud de las enfermeras hacia la investigación y factores que intervienen en su realización en el Hospital Nacional Daniel Alcides Carrión”.

99. Vielma, E y Salas, M. L. (2000) Revista de Educación Artículo sobre los postulados del desarrollo y su relación con el origen social de los procesos mentales, pps. 31-39
100. Vignaux, G. (1991) Les sciences cognitives: Une introduction, París, La Découverte.
101. Villagra, A. (1995) Hacia un nuevo plan de estudios: un desafío curricular”, Capacitación pedagógica universitaria. Tucumán Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Tecnológica.
102. Oviedo (1991) Congreso “La ilusión del movimiento” España
103. Kannizza, G. (1986). Gramática de la visión. Buenos Aires: Paidós.
104. Wertheimer, M. (1912). Estudios experimentales sobre la visión del movimiento. Zeitschrift der Psychologie, 61, 161-265. Versión en castellano: Sahakian, W. S. (1968). Historia de la psicología. México: Trillas.
105. Ynoub, R. (2007) El proyecto y la metodología de la investigación Cátedra de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales Ed. Cengage Learning
106. -----(2014) Cuestión de método. Cap. La ciencia como práctica social Aportes para una metodología crítica. México: Cengage Learning.
107. Yuni J. y Urbano, C. (2006) Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación, Segunda Edición. Brujas. Córdoba. Argentina
108. Zabalza Beraza, M. (2004) Proyectos de educación integrados. Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria Universidad de Santiago de Compostela.

Sitios web y artículos digitales consultados

109. Alves, I. y Sanmartí, N. (2017) Aprender con la naturaleza: relación entre los objetivos de un programa corto de educación ambiental y las percepciones de aprendizaje de alumnos de secundaria. Enseñanza de las ciencias, Núm. Extra, p.3143-3148. <<https://ddd.uab.cat/record/184004>> [Consulta: 11 de diciembre 2018].
110. Diccionario Cervantes en línea www.cervantes.es
111. Diccionario de la Real Academia Española versión en línea 2017
112. Diccionario Enciclopédico 2009 Vox 1. Larousse Editorial. S.L.

113. Diccionario Larousse (2018) Bajo licencia de Oxford University Press. Londres.
114. Feldman y Palamidessi (1994) Revista de pedagogía en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
115. Florence Nightingale (Florencia, 1820 - Londres, 1910) en <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/n/nightingale.htm>
116. Graña F. (2008) El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género. Praxis Educativa (Arg) [en línea]: [Fecha de consulta: 25 de diciembre de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112902008>> ISSN 0328-9702
117. Hall, Lidia (1955) Enfermería como proceso. En <https://elprocesodeenfermeria.wordpress.com/tag/lydia-hall/>
118. Informe del Observatorio Federal de Recursos Humanos en Salud (2016) en http://www.msal.gob.ar/observatorio/images/stories/documentos_formacion/enfermeria/2017/informe-enfermeria_sept-2016-visto-enero-2017.pdf
119. Llorens S. y otros (2010) Efectos de los obstáculos y facilitadores académicos en el abandono cognitivo de estudiantes de la Universitat Jaume en https://www.researchgate.net/profile/Marisa_Salanova/publication/238074492_Efectos_de_los_obstaculos_y_facilitadores_academicos_en_el_abandono/links/004635276bbbaef46c000000.pdf
120. Ministerio de Educación (2016) Dirección de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación y Deportes. Educación Universitaria. Gestión Estatal. Licenciatura de la carrera de Enfermería. Cantidad de Ingresantes y Egresados. Total, País en informe-enfermeria_sept-2016-visto-enero-2017.pdf
121. Müller J. (1826) University of Berlin. El siglo XIX: Epistemología del sistema nervioso: <http://platea.pntic.mec.es/~/mente/descartes/nervioso.html>
122. Palamidessi (2000) en Revista de pedagogía, en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
123. Sarmiento, D. F. Presidencia 1868- 1874 en <https://www.casarosada.gob.ar/galeria-de-presidentes/466-domingo-faustino-sarmiento-1868-1874?template=blank>
124. Spector R. E. (2001). Valoración de la Herencia Cultural. Cultura de los Cuidados Digital; 9. Disponible en http://www.index-f.com/cultura/9/9_articulo_74-81.php [Consultado el 20.07.18].

125. Terigi F. (1999) Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio, Buenos Aires, Santillana, en Revista de pedagogía p. 9 en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
126. Taxonomías de Enfermería NANDA. NIC: Nursing Interventions Classifications, clasificación de las intervenciones enfermeras y NOC: Nursing Outcomes Classification o Clasificación de los resultados enfermeros. Clasificaciones según la Universidad de Iowa. Según diagnósticos de la NANDA: North American Nursing Diagnosis Association de Estados Unidos.
127. Universidad de Buenos Aires (2014) <http://comunicacion.sociales.uba.ar/?p=4391>
128. Umpérrez Sánchez, F. (2014) Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Sobre el concepto, la representación y la percepción. España en <https://www.blogger.com/profile/09590331520721510344>
129. Vargas Guzmán C. (2012) La percepción Blog en <http://claudiavargaguzman.blogspot.com/2012/09/sobre-el-concepto-de-percepcion.html>
130. Wood (1926) en Salleras L. (1990) Educación Sanitaria. Madrid: Ediciones Diaz de Santos S.A. [citado 2018 Nov 7]; p235. Disponible en: <http://www.editdiazdesantos.com/libros/salleras-sanmarti-l-educacion-sanitaria-principios-yaplicaciones-C01000190201.html#contenido>

ANEXO 1. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACION.

Cuestionario PARA EL ESTUDIANTE DE ENFERMERÍA

Me llamo Silvia Báez y estoy realizando un estudio sobre la construcción de Tesinas de Enfermería en la Provincia de Buenos Aires, por ello si Ud. me autoriza a continuación le realizaré algunas preguntas que integran un cuestionario.

Le aclaro que todos sus datos y opiniones serán tratados en forma totalmente anónima y haciendo reserva de toda la información de manera confidencial, sólo a los fines del presente estudio. Muchas gracias por su aporte.

N.º Cuestionario: Fecha: / /201...

1. Género

Masculino		1
Femenino		2
No binario		3

2. Edad

De 21 a 30 años		1
De 31 a 50 años		2
Más de 50 años		3

3. Nacionalidad

Argentino/a		1
Extranjero		2

4 ¿En qué institución cursó su último año de Licenciatura en Enfermería?

Instituto superior (Convenio Ministerio de Salud- universidad pública nacional) subsede La Plata		1
Universidad pública nacional Sede Lanús		2
Universidad privada subsede Lomas de Zamora		3

5. Año o período en que terminó de cursar la última materia de la licenciatura en Enfermería (sin entrega de tesina o informe final)

Enero de 2010 a enero de 2011		1
Febrero de 2011 a Febrero de 2012		2
Marzo de 2012 a Marzo de 2013		3
Abril de 2013 a Abril de 2014		4
Mayo de 2014 a diciembre de 2014		5
Enero de 2015 y diciembre de 2015		6

6. ¿En qué año/periodo entregó su tesina?

Entre enero de 2010 y enero de 2011		1
Entre febrero de 2011 y febrero de 2012		2
Entre marzo de 2012 y marzo de 2013		3
Entre abril de 2013 y abril de 2014		4
Entre mayo de 2014 y diciembre de 2014		5
Entre enero de 2015 y diciembre de 2015		6

7. Terminada la cursada de las materias de la carrera ¿tuvo tutorías con su docente?

Si		1
No		2

8. Cantidad de tutorías que tuvo

De 1 a 2		1
De 3 a 5		2
Más de 5		3
Sin tutorías		4

9 ¿Cuál fue el tema o título de su tesina?

10 Con su tesina, ¿tuvo obstáculos o dificultades para su construcción?

Si		1
No		2
Otro		3
No contesta		4

11. Si su respuesta anterior fue afirmativa ¿podría decirme en orden de importancia los obstáculos para la construcción de su tesina o informe final?

1° dificultad

2° dificultad

3° dificultad

4ª dificultad

5° dificultad

12.Dígame por favor ¿Cuál o cuáles fue/fueron la/s parte/s del proceso de elaboración de la tesina donde tuvo más dificultades?

	1
	2
	3
	4
	5
	6
	7
	8
	9
	10

13. Según su criterio ¿cuál/es fue/ron el/los mayor/es esfuerzo/s o dificultad/es que debió superar en el proceso de elaboración de la tesina?

	1
	2
	3
	4
	5
	6
	7
	8
	9
	10

14. Siguiendo con el tema, ¿me podría decir cuál fue el elemento o factor que facilitó el proceso de construcción de su tesina?

		1
		2
		3
		4
		5
		6
		7
		8
		9
		10

15. En su opinión ¿Cuál es el origen de los obstáculos en el proceso de construcción de la tesina?

		1
		2
		3
		4
		5
		6
		7
		8
		9
		10

16 ¿Cómo valoraría el proceso de escritura de la tesina?

Muy fácil		1
Fácil		2
Regular		3
Difícil		4
Muy difícil		5

17. ¿Podría nombrarme el autor o autores que recuerde haya trabajado en la bibliografía de la cátedra de taller de tesina o investigación para armar su trabajo final?

		1
		2
		3
		4
		5
		6
		7
		8

18 En su opinión ¿Cómo fue la accesibilidad para la lectura de textos del autor o autores mencionados en la pregunta anterior?

Accesible		1
Poco accesible		2
Inaccesible		3
No responde		4

19 Siguiendo ¿Cuál es la utilidad que le daría a la bibliografía antes citada?

Muy útil		1
Útil		2
Medianamente útil		3
Poco útil		4
No útil		5
No responde		6

20 Justifique el porqué de la respuesta anterior

		1
		2
		3
		4
		5
		6
		7

Muchísimas gracias por su amable colaboración con el estudio.

ANEXO 2 SEGUNDO INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Guía de observación de características generales de las unidades curriculares del último tramo formativo de licenciatura Enfermería en la Provincia de Buenos Aires 2010 a 2015 en las tres instituciones provinciales

Asignatura según Plan de estudio	Institución	Locación	Ciclo	Tipo de plan	Carga horaria	Relación Carga horaria/otras asignaturas	Perfil docente requerido	jerarquía	Secuencia	Ritmo

Fuente: elaboración propia en base a instrumento por cada institución relevada para el presente estudio

ANEXO 3 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LA MUESTRA DE ESTUDIO

Al caracterizar la muestra del estudio, nos detuvimos en tres aspectos, en primer lugar el género que se tomó en cuenta es el binario tradicional, porque fueron las respuestas ofrecidas por los estudiantes. En segundo término se tomó la edad y se armaron grupos de edades y en tercer lugar la nacionalidad de cada uno.

Distribución de los estudiantes de la licenciatura en Enfermería en las tres instituciones formadoras según género binario tradicional

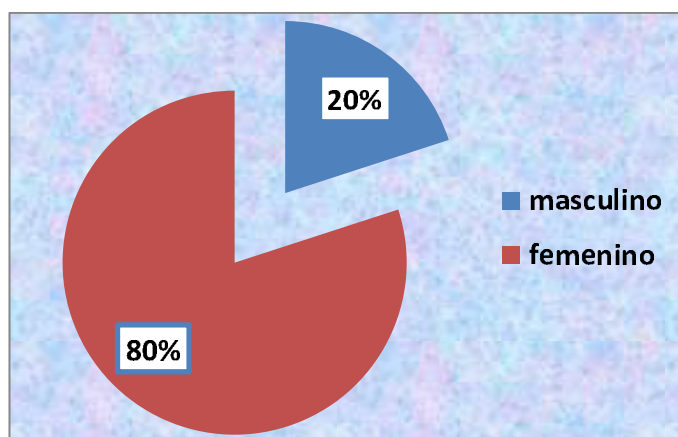
Se observó una distribución prevalente de género femenino en los estudiantes de las tres instituciones formadoras.

Durante siglos de nuestra historia, el acto de cuidar como actividad natural humana ha estado delegado socialmente en el género femenino, los roles del hombre y la mujer eran asignados en función del sexo.

Las tareas del cuidado continúan recayendo sobre las mujeres como rol o representación social, particularmente, en enfermería es fuerte aun hoy la representación de la mujer enfermera.

No obstante, hay cada vez más varones que ingresan a la Carrera aunque por el momento siguen siendo menos en cantidad.

Gráfico W



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

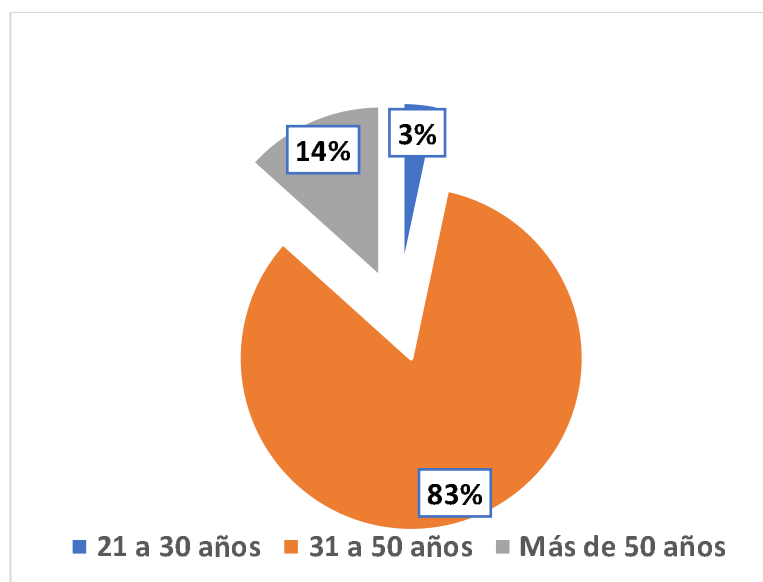
Distribución de los estudiantes de la licenciatura en Enfermería en las tres instituciones formadoras según categorías de edades

De los grupos de edades, en esta población se evidencia que la mayoría pertenece al grupo de los 31 a 50 años, la minoría tiene entre 21 a 30 años o más de 50.

Como bien se lee en el cuerpo del presente trabajo, en la formación de Enfermería nos encontramos con estudiantes mayoritariamente adultos y adultos mayores, que trabajan, suelen ser sostén de sus hogares y además se capacitan, estudian.

Esta variable de edad delinea cierto peso positivo en la formación, ya que en otros momentos de nuestra historia tal vez no hubiéramos pensado observar grupos etarios mayores en nuestras universidades o tal vez, imperaba algún mito al respecto.

Gráfico X



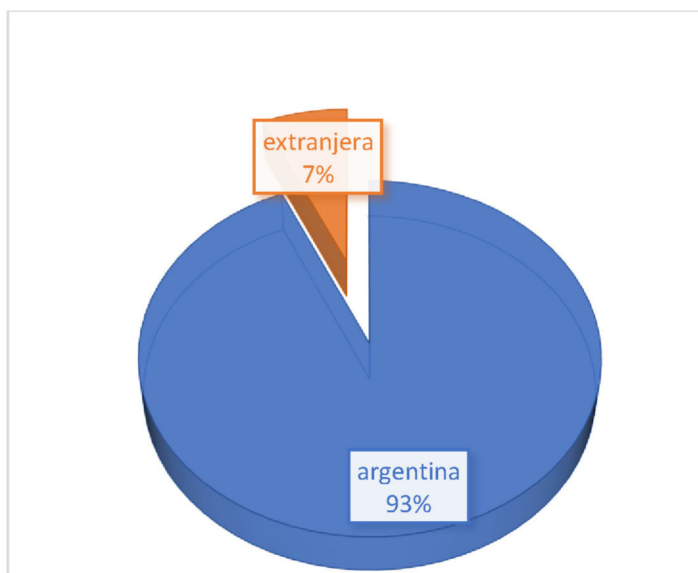
Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

Distribución de los estudiantes de la licenciatura en Enfermería en las tres instituciones formadoras según nacionalidad.

En esta oportunidad observamos una población de estudiantes de nacionalidad argentina en su mayoría y extranjera en la minoría de los casos, porque tal como expresa el artículo 5° de la Ley Nacional de Ejercicio de la Enfermería pueden ejercer su función como enfermeros quienes hayan sido formados en instituciones oficiales reconocidas en su país y validando el título correspondiente en la República Argentina, a saber:

Inciso c) Título, diploma o certificado equivalente expedido por países extranjeros, el que deberá ser revalidado de conformidad con la legislación vigente en la materia o los respectivos convenios de reciprocidad.

Gráfico Y



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

ANEXO 4 TABLAS Y GRÁFICOS DE REFERENCIA DE LOS RESULTADOS

Cantidad de estudiantes según distribución de Instituciones formadoras

Categorías	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Institución N° 1	10	33	33
Institución N° 2	9	30	63
Institución N° 3	11	37	100
Total	30	100	

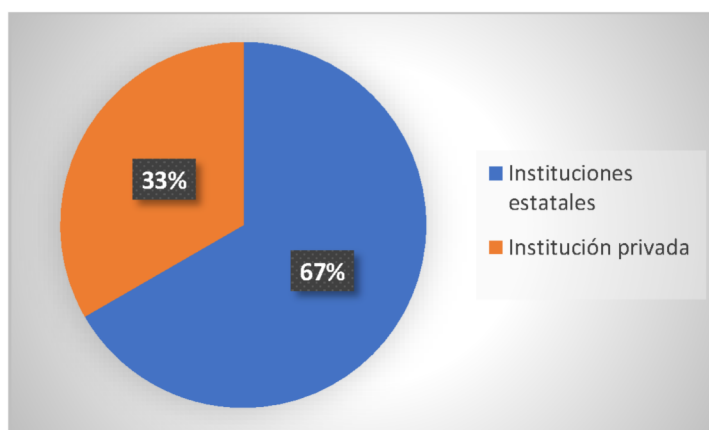
Fuente propia: guía de observación de los planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

Distribución de las Instituciones según tipo de gestión

Categorías	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Instituciones estatales	2	67	67
Institución privada	1	33	100
Total	3	100	

Fuente propia: guía de observación de los planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

Gráfico Z



Fuente propia: guía de observación de los planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

Según datos de la comisión Nacional Salud Investiga del Ministerio de Salud de la Nación Argentina, en Argentina sobre las 852 carreras registradas, el 80%, es decir 654 se cursan en instituciones de nivel superior no universitario, como en el caso de la primer institución formadora de la muestra en este trabajo, que efectuó un convenio con la universidad pública de la muestra con oferta de ciclo complementario

curricular de la Licenciatura en Enfermería en locaciones transitorias de la provincia de Buenos Aires, con un alto porcentaje de inscriptos año tras año.

Según esta misma comisión, el 19,7% de las carreras registradas en la Argentina se cursan sólo en universidades, de este porcentaje la mayoría lo realiza en la universidad pública y la minoría en universidades privadas.

Licenciatura en Enfermería y C.C.C., resoluciones, vigencia y perfil del egresado, en las tres Instituciones desde 2010 hasta 2015

Categorías	Tipo de Resolución	N° y año	Perfil del egresado	Vigencia hasta
Institución N° 1	Sigue la resolución rectoral de la universidad pública con quien se realizó el convenio para Ciclo complementario	N° 0839 Año 2009-2012	Perfil idéntico	2015
Institución N° 2	Rectoral del Consejo Superior para la carrera de Licenciatura en Enfermería y Ciclo complementario	N° 0839 Año 2009-2012		2015
Institución N° 3	Resolución Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Carrera de Licenciatura en Enfermería	N° 1970 Año 2007	Perfil similar	Actual
Institución N° 3	Ministerial (Ministerio de Educación) para modalidad a distancia Ciclo Complementario Curricular	N° 2823 Año 2015		Actual

Fuente propia: guía de observación de los planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

En este caso podemos observar que las currículas provinciales de gestión pública estuvieron vigentes hasta el 2015, año en que fueron modificadas en casi su totalidad, conformando una nueva currícula de nivel universitario provincial que despliegan hasta la actualidad en algunas localidades del conurbano bonaerense, por ejemplificar una subsede en la Ciudad de La Plata, una sede en universidad del partido de Lanús. De la gestión privada vemos que tanto la iniciada en el año 2007 sigue vigente, no ha habido modificaciones oficiales y la iniciada en el 2015 con vigencia al día de la fecha. En cuanto al perfil del egresado es idéntico en las instituciones 1 y 2

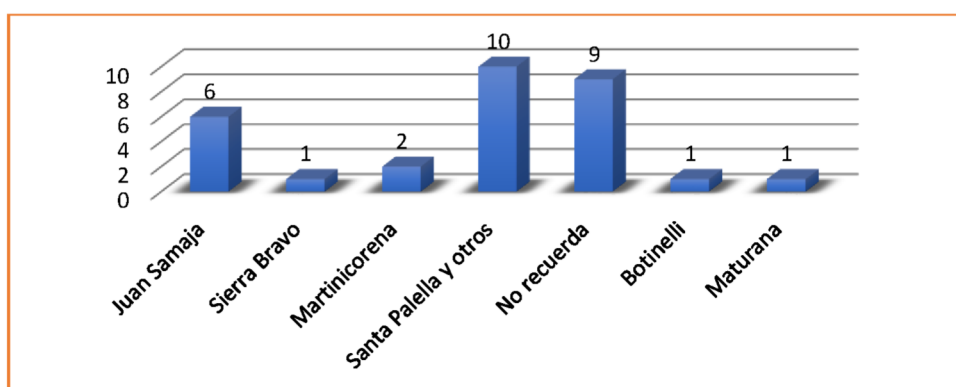
ya que una es subse de la otra, en cambio en la institución 3 el perfil es similar, con pequeñas características disimiles en la modalidad presencial de la Licenciatura en Enfermería con el Ciclo Complementario Curricular a distancia.

Distribución de autores trabajados en la bibliografía de las unidades curriculares del último tramo formativo para la construcción de las tesinas

Categorías	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Juan Samaja	6	20	20
Sierra Bravo	1	3	23
Martinicorena	2	7	30
Santa Palella y otros	10	34	64
No recuerda	9	30	94
Botinelli	1	3	97
Maturana	1	3	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Gráfico A1



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Un tercio de los estudiantes no recuerda el nombre del autor trabajado en la/s bibliografía/s de las cátedras relacionadas a la construcción de la tesina o informe final. De los que, si recordaron, 34 % recordó a Santa Palella y otros, 20% dijo haber leído a Samaja, y en menor porcentaje (16%) se mencionaron autores como Martinicorena (7%), 3% a Maturana, otra parte (3%) se refirió a Sierra Bravo y Botinelli, el 3%.

Distribución del acompañamiento docente (tutorías) para la construcción y finalización de tesinas

Categorías	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Si	25	83	83
No	5	17	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Frecuencias de tutorías para la construcción de tesinas

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1 a 2	13	43	43
3 a 5	7	23	66
Más de 5	5	17	83
Sin tutorías	5	17	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Distribución del último periodo de finalización de cursada sin entrega de tesina

Categorías	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Enero de 2010 a Enero de 2011	10	33	33
Febrero de 2011 a Febrero de 2012	5	17	50
Marzo de 2012 a Marzo de 2013	4	13	63
Abril de 2013 a Abril de 2014	3	10	73
Mayo de 2014 a Diciembre de 2014	6	20	93
Enero de 2015 a Diciembre de 2015	2	7	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Distribución del periodo de entrega de la tesina o informe final

Categorías	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Enero Marzo de 2012 y Marzo de 2013	7	23	23
Entre Mayo de 2014 y Diciembre de 2015	23	77	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

Relación último periodo de finalización de cursada de los estudiantes (sin entrega de tesina) y periodo de entrega de la tesina

Periodo de finalización de cursada de materias	Entrega de Marzo 2012 a Marzo 2013	Entrega mayo de 2014 a Diciembre 2015	Total
Enero de 2010 a enero de 2011	5	5	10
Febrero de 2011 a febrero de 2012	2	3	5
Marzo de 2012 a Marzo de 2013	0	4	4
Abril de 2013 a Abril de 2014	0	3	3
Mayo de 2014 a Diciembre de 2014	0	6	6
Enero de 2015 a Diciembre de 2015	0	2	2
Total	7	23	30

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015.

Temario seleccionado para las tesinas de Enfermería

Categorías	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Cuidados de Enfermería	24	80	80
Formación en Enfermería	2	7	87
Comunicación en Enfermería	1	3	90
Gestión de servicios de Enf.	2	7	97
Tecnología en Enfermería	1	3	100
Total	30	100	

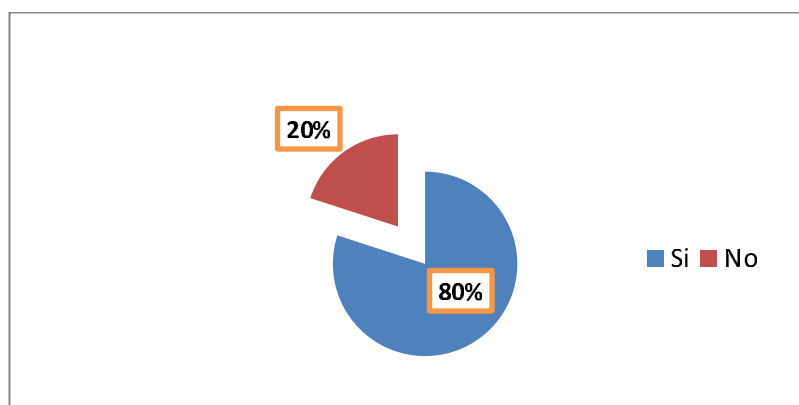
Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Presencia de obstáculos en la construcción de las tesinas de Enfermería

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Si	24	80	80
No	6	20	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Gráfico A2



Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Tipos de obstáculos en el proceso de construcción de las tesinas de Enfermería

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Obstáculo espacio-temporal	7	23	23
Obstáculo instrumental	16	54	77
No responde	7	23	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Mayor dificultad en el proceso de elaboración de la tesina

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Dificultad procedimental-técnica	21	70	70
Dificultad en la relación estudiante/docente	2	7	77
Dificultad práctica/contextual	1	3	80
No responde	6	20	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Opiniones de los estudiantes sobre el origen percibido de los obstáculos

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Por desconocimiento	5	17	17
Por incomprensión de los textos	5	17	34
Por inconvenientes personales	2	6	40
Por problemas con las tutorías	2	7	47
Por dificultades en la formación	7	23	70
Por la escasa aplicabilidad	3	10	80
No responde	6	20	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Mayor esfuerzo realizado en el proceso de elaboración de la tesina

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Esfuerzo personal	4	13	13
Esfuerzo procedimental/procesual	20	67	80
Esfuerzo contextual/institucional	6	20	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Elementos o aspectos facilitadores del proceso de construcción de la tesina

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Facilitadores personales	12	40	40
Facilitadores docentes	11	37	77
Facilitadores contextuales	7	23	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Valoración del proceso de escritura de la tesina

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy fácil	1	3	3
Fácil	2	7	10
Regular	17	57	67
Difícil	9	30	97
Muy difícil	1	3	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Relación entre presencia de obstáculos y mayor dificultad en la elaboración de la tesina

Presencia de obstáculos	Dificultad procedimental	Dificultad estudiante/docente	Dificultad práctica/contextual	No responde
Si	16	2	1	5
No	5	0	0	1
Totales	21	2	1	6

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Relación entre presencia de obstáculos y acompañamiento docente (tutorías)

Presencia de obstáculos	Con Tutorías	Sin tutorías	Totales
Si	19	5	24
No	6	0	6
Totales	25	5	30

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Opinión sobre la accesibilidad de textos de la bibliografía

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Accesible	12	40	40
Poco accesible	10	33	73
No responde	8	27	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Utilidad de la bibliografía trabajada para la construcción de las tesinas

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy útil	3	10	10
Útil	10	33	43
Medianamente útil	8	27	70
Poco útil	9	30	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Fundamentación sobre la opinión de la accesibilidad bibliográfica

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Por la dificultad en la comprensión de la lectura	10	33	33
Se comprende con esfuerzo	5	17	50
Es de gran utilidad el autor	9	30	80
Porque cada autor es distinto	2	7	87
No responde	4	13	100
Total	30	100	

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

Relación accesibilidad y utilidad de la bibliografía trabajada para las tesinas.

Accesibilidad bibliográfica	Utilidad de la bibliografía				Totales
	Muy útil	Útil	Medianamente útil	Poco útil	
Accesible	2	7	2	1	12
Poco accesible	1	2	4	3	10
No responde	0	1	2	5	8
Totales	3	10	8	9	30

Fuente propia: encuesta realizada a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en tres instituciones de la provincia de Buenos Aires, periodo 2010/2015

ANEXO 5 IMÁGENES

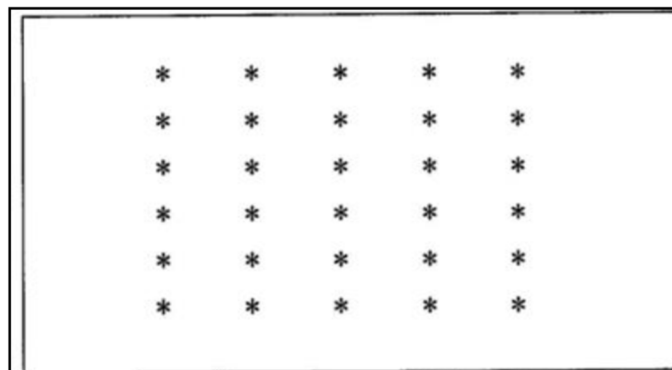
FENÓMENO PHI O ILUSIÓN DE MOVIMIENTO.

En este experimento les presentó a los sujetos experimentales dos barras de luz que aparecían de manera intermitente en periodos de tiempo diferentes



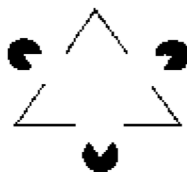
PRINCIPIO DE PROXIMIDAD.

En esta imagen se perciben dos grupos de piezas. La distancia entre los elementos produce un agrupamiento al que es difícil sustraerse (Hothersall, 1997, p. 220)

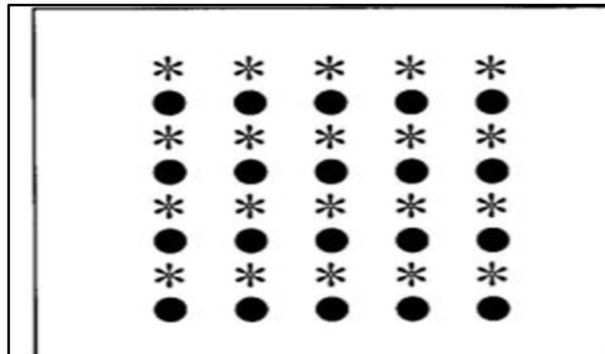


TENDENCIA AL CIERRE

En la imagen anterior del principio de proximidad, los sujetos organizan los "*" y los "." como columnas; en esta imagen se organizan los estímulos en filas (Hothersall, 1997, p. 220)



Aquí se percibe la imagen de un triángulo, a pesar de los espacios vacíos existentes
(Hothersall, 1997, p. 225).



RELACIÓN FIGURA FONDO



(Imagen tomada de Edgar Rubín).

Las diferencias entre figura y fondo son muy significativas. La figura se caracteriza por tener una forma muy definida, fácilmente ubicable espaciotemporalmente. La presencia de contornos permite darle a la figura cualidades tan importantes como relieve, tamaño, textura y permite fácilmente referir a un interior y a un exterior; "la figura ofrece más estabilidad, más resistencia a la variación" (Guillaume, 1964, p. 73).

El fondo, por el contrario, carece de límites o contornos, tiene un carácter indefinido y tiende a hacerse cada vez más homogéneo con respecto a la figura, aunque en él se introduzcan ligeras variaciones.