



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

UNIDAD ACADÉMICA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
TRABAJO FINAL INTEGRADOR DE ESPECIALIZACIÓN

CUIDADOS ENFERMEROS DEL ADULTO Y ADULTO MAYOR.
REFLEXIONES DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO DESDE LA DOCENCIA,
LA INVESTIGACIÓN Y LA COMUNICACIÓN CON LA SOCIEDAD

Nombre del Estudiante: Escudero, Johana Marilina
Nombre del Supervisor: Meljin Lombardi, Mariela Beatriz

Mendoza. Año 2023.

RESUMEN

Esta propuesta pedagógica incluye un proyecto educativo integrador para la enseñanza del espacio curricular de Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor, precisamente, en el segundo año del primer ciclo de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Villa Mercedes, donde desempeñé mi tarea como educadora. El objetivo de este proyecto es analizar los aspectos teóricos y prácticos desarrollados en la Especialización en Docencia Universitaria desde el enfoque pedagógico que involucran los roles de los educadores, la docencia, la investigación y la comunicación con la sociedad. En el transcurso de la narración podrán dilucidar la reflexión en torno a una problemática identificada en la práctica docente desde diversos autores como Prieto Castillo, Steiman, Del Vecchio, entre otros. La construcción de los lineamientos para la enseñanza, evaluación, investigación y comunicación con la comunidad son con el objeto de mejorar la mediación pedagógica, superar posturas paternalistas y la mera transferencia de conocimientos en la práctica pedagógica y diálogo con la comunidad.

ABSTRACT

This pedagogical proposal includes an integrative educational project for the teaching of the curricular space of Nursing Care for Adults and the Elderly, precisely, in the second year of the first cycle of the Bachelor's Degree in Nursing at the National University of Villa Mercedes, where I work my task as an educator. The objective of this project is to analyze the theoretical and practical aspects developed in the Specialization in University Teaching from the pedagogical approach that involve the roles of educators, teaching, research and communication with society. In the course of the narration, they will be able to elucidate the reflection on a problem identified in the teaching practice from various authors such as Prieto Castillo, Steiman, Del Vecchio, among others. The construction of the guidelines for teaching, evaluation, research and communication with the community are in order to improve pedagogical mediation, overcome paternalistic positions and the mere transfer of knowledge in pedagogical practice and dialogue with the community.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia por el apoyo incondicional en este tiempo.

Luego, agradezco desde lo más profundo a mi asesora pedagógica Mariela Meljin por siempre motivarnos a superarnos en cada instancia de aprendizaje, por su acompañamiento, empatía y calidez humana con la que emprende su labor en la docencia. Gracias por enseñarme que un tropezón no es caída y que los sueños se construyen. Como así también, a mis colegas del espacio curricular de Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor porque siempre me motivaron a seguir trabajando en este proceso de transformación como educadora.

Por último, quiero dar las gracias a todo el equipo que conforma esta Especialización en Docencia Universitaria por su compromiso y dedicación en cada propuesta de aprendizaje. Gracias por ayudarnos a cambiar nuestra perspectiva en la docencia desde la mediación pedagógica.

INDICE

1. Introducción.....	7
2. Desarrollo.....	8
2.1 Descripción de los contextos institucional y curricular.....	8
2.2 Presentación del problema y su justificación.....	11
2.3 Fundamentación pedagógica.....	13
2.4 Propuesta de enseñanza.....	19
2.5 Propuesta de evaluación de los aprendizajes.....	33
2.6 Propuesta de vinculación universitaria basado en la comunicación.....	38
2.7 Propuesta para la investigación educativa.....	47
3. Cierre.....	61
4. Referencias Bibliográfica.....	65

INDICE DE FIGURAS

Figura N°1. Práctica de aprendizaje N°1- Imagen 1.....	25
Figura N°2. Práctica de aprendizaje N°3- Imagen 2.....	32

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo integrador pretende reflexionar sobre los aspectos teóricos y prácticos desarrollados durante el transcurso de esta Especialización en Docencia Universitaria (ESDU) desde el enfoque pedagógico que comprenden las funciones de los educadores tales como la docencia, la investigación y la comunicación con la sociedad.

A lo largo de los diferentes módulos propuestos en la Especialización, hemos analizado nuestra práctica pedagógica desde la mirada del profesor Prieto Castillo, quien ha sido mentor en la mediación pedagógica a lo largo de este trayecto.

Es así, que la siguiente propuesta educativa, se desarrolla en el espacio curricular "Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor" perteneciente al segundo año del primer ciclo de la carrera Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe). Con ella se busca mejorar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es por esto, que a lo largo de este recorrido desarrollamos reflexiones relacionadas con la propuesta de enseñanza, evaluación, investigación y de comunicación con la sociedad con el objeto de enriquecer la mediación pedagógica y el diálogo entre la universidad y la comunidad.

2. DESARROLLO

2.1 Descripción de los contextos institucional y curricular

Como hemos visto a lo largo de este trayecto de la Especialización en Docencia Universitaria, las instituciones educativas del nivel superior son consideradas organizaciones. Si hablamos de organizaciones, Schvarstein (1991) habla de conocer la interacción entre las diferentes partes que la componen y los sujetos. Las personas que integran los grupos, se articulan entre sí por medio de un sistema de roles que instituye la mutua representación interna entre ellas. En toda organización, hay conflictos o problemas por diferentes causas internas o externas.

En relación a lo expuesto, la UNViMe es una organización compleja donde conviven grupos de docentes, no docentes y estudiantes con diversas culturas que interactúan con fines educativos, políticos, económicos, de gestión o científicos. Esta universidad es una organización nueva en proceso de transformación, compuesta por un orden y estructura jerárquica de tipo vertical que se conforma de un rector, vicerrectora, dos directores (uno del Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología, y el otro del Departamento de Ciencias Básicas). La interacción en la universidad va fluctuando conforme los diversos cambios que se van produciendo en el ámbito de la docencia, investigación y comunicación con la sociedad.

Como lo expresé con anterioridad, el nivel de organización más abarcativo de la universidad está compuesta por dos departamentos, uno de ellos el de Ciencias Aplicadas y el otro es de Ciencias Básicas. El Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología comprende a la Escuela de Gestión de Empresas y Economía, y la Escuela de Ingeniería y Ciencias Ambientales; el Departamento de Ciencias Básicas incluye a la Escuela de Ciencias Sociales y Educación y, la Escuela de Ciencias de la Salud. La Escuela de Ciencias de la Salud incluye a la carrera de Licenciatura en Enfermería. La normativa que aprueba esta profesión es la siguiente:

- [Resolución ministerial: 2020-636-APN-ME Reconocimiento oficial Titulo Enfermero/a.](#)
- [Plan de estudios: RRN° 324/2018](#)
- [Modificatoria plan de estudios: RRN° 1285/2019](#)

La carrera tiene una duración de 5 años, con un total de 4070 horas, de las cuales 2480 horas (60%) corresponden al primer ciclo y 1590 horas al segundo ciclo (40%). Los ciclos se caracterizan de la siguiente manera:

- Primer ciclo o básico (tres años), culmina con la Práctica Integradora de los Cuidados Enfermeros I. La aprobación del mismo posibilita la obtención del título de pre-grado de Enfermero/a.
- Segundo ciclo (dos años), correspondiente a la formación de grado, concluye con la Práctica Integradora de los Cuidados Enfermeros II. La aprobación de este ciclo conduce a la obtención del título de Licenciado/a en Enfermería.

La relación de horas teóricas/horas prácticas del primer ciclo es de 1335 horas teóricas (54%) y 1050 horas de prácticas (46%), más 95 horas electivas. Para el segundo ciclo, corresponde 915 horas teóricas (50%) y 675 horas prácticas (45%)

Desde hace diez años aproximadamente, se han producido cambios de planes de estudio con el objeto de mejorar la calidad de la educación superior ofrecida al estudiante de enfermería. Estas modificaciones se sustentan en las situaciones expresadas en las convenciones internacionales de enfermería y anuncios de la OMS y OPS sobre las problemáticas actuales en salud de la población mundial. Estos marcos le aportan un enfoque integrador-empático y se traduce en la organización de espacios curriculares haciendo foco en la enfermería.

Los objetivos que enmarcan el Plan de la Licenciatura en Enfermería (R. 324/2018), se focalizan en la formación de un enfermero profesional con un enfoque integrador y humanista comprometido con el contexto social, ético y moral en el que interactúa, priorizando la dignidad humana ante todo y el trabajo inter y multidisciplinario con otros campos de la salud, dado por un compromiso social para el bienestar de las comunidades.

Al final del primer ciclo de la carrera, se espera que el Enfermero haya adquirido aprendizajes sobre:

- Las bases conceptuales, metodológicas y éticas del conocimiento disciplinar para el cuidado de enfermería en las dimensiones de asistencia, docencia en servicio y gestión del cuidado en unidades de enfermería.
- Los aportes de las ciencias biológicas y sociales al saber enfermero, para la intervención en salud en pacientes de baja y mediana complejidad, en los ámbitos hospitalario y comunitario.
- Los aspectos ético- legales de las prácticas de la salud y de la profesión.
Y que adquiera habilidades para:
- Proporcionar cuidados integrales de enfermería en diferentes contextos, con actitud crítica y reflexiva a las personas, familias, grupos y comunidades, en todas las etapas del ciclo vital, en los distintos niveles de prevención, en los pacientes de menor complejidad, mediante la aplicación del proceso de atención de enfermería con un aceptable nivel de idoneidad.

- Gestionar unidades de Enfermería y participar en programas de educación permanente en diferentes áreas.

En los párrafos anteriores, comenté brevemente el marco contextual de la institución donde desempeñé mi actividad docente en el espacio curricular “Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor I y II”, en segundo año, dentro del primer ciclo y se encuentra comprendido el espacio que corresponde a los espacios curriculares profesionalizantes del plan de estudios.

En los últimos años, con el aumento de inscriptos en la carrera, tenemos alrededor de 100 estudiantes en Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor, entre ellos alumnos recursantes. Las características generales de la mayoría de los estudiantes son: las edades comprendidas entre 19 y 47 años aproximadamente, de los cuales, la mayoría trabaja, tienen al menos un hijo, algunos viven solo o con sus padres.

Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor II se articula en forma vertical con CEAAM I, Cuidados Enfermeros Básicos Aplicados a las Personas (CEBAP) I y II, Estructura y función del cuerpo humano II. De manera horizontal, se vincula con Farmacología orientada a la Enfermería, Nutrición y Dietoterapia, Psicología general y de ciclos vitales aplicada a la Enfermería. El diálogo con otros espacios curriculares tanto de forma vertical como horizontal, es imprescindible para ampliar la mirada teórico-práctica y cumplir con el objetivo de este plan de estudios, humanizar el cuidado enfermero.

De modo que, se pretende dar continuidad a los objetivos y a la propuesta pedagógica de Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor II, que se sitúa en el cuidado humanizado durante el periodo perioperatorio y su impacto en los diferentes patrones funcionales, prestando valor a la subjetividad de cada sujeto de cuidado, su entorno y el contexto asistencial desde donde se otorgan los cuidados enfermeros. Por esto, el epicentro de la asignatura es el proceso enfermero que involucra: la valoración de enfermería al sujeto de cuidado para identificar las necesidades o alteraciones actuales centrado en el Modelo de Marjory Gordon¹ y así, planificar los cuidados enfermeros integrales.

Desde esta perspectiva se promueve la capacidad para el reconocimiento de alteraciones en los patrones, y planificación de cuidados específicos, teniendo en

¹Marjory Gordon fue una teórica y profesora estadounidense, que en 1982 creó una teoría de valoración de enfermería conocida como patrones funcionales de salud de Gordon. El modelo de Marjory Gordon, define los patrones como una configuración de comportamientos más o menos comunes a todas las personas, que contribuyen a su salud, calidad de vida y al logro de su potencial humano; que se dan de una manera secuencial a lo largo del tiempo y proporcionan un marco para la valoración con independencia de la edad, el nivel de cuidados o la patología. La valoración de enfermería se realiza teniendo en cuenta los 11 patrones funcionales para obtener datos físicos, psíquicos, sociales y del entorno de la persona (Vera Sáez-Benito et al, 2023).

cuenta las necesidades de la persona hospitalizada, y de aquellas con padecimientos prolongados y/o crónicos que demandan cuidados domiciliarios, incluyendo a la familia, comunidad y entorno. Procurando una atención y cuidados individualizados, integrales centrado en un enfoque holístico y empático, que según los objetivos planteados incluya la prevención, promoción, asistencia y recuperación para la recuperación y reinserción del sujeto de cuidado a su vida diaria.

La seguridad del paciente es otra columna de la asignatura, que se aborda a través de la práctica simulada y el aprendizaje basado en problemas, ambos procesos educativos que generan un pensamiento crítico y reflexivo ante situaciones de especial cuidado, y que conciben al error como una instancia que puede ser generadora de aprendizajes.

2.2 Presentación del problema y su justificación

La situación de aislamiento social preventivo y obligatorio producido por la pandemia de coronavirus en el año 2020, trajo consigo o reavivó diversas problemáticas en el campo de la salud en general y en la educación superior en particular. Tuvimos que adaptarnos y resolver distintos problemas al pasar de la modalidad de enseñanza presencial a la virtual, como por ejemplo cómo hacerles llegar los materiales a los estudiantes, el uso de los recursos para grabar las clases, la elección de plataformas, la disponibilidad de tecnologías para acceder a las mismas, etc. A la mayor parte de los docentes, nos tomó por sorpresa en diferentes aspectos de nuestras vidas, ya que no estábamos preparados para afrontar nuestra tarea en la virtualidad. En este contexto, se hicieron evidentes nuestras dificultades tanto en el uso de dispositivos tecnológicos como en su uso pedagógico para planificar y trabajar en escenarios virtuales. Nos invadió el miedo al cambio, la incertidumbre ante escenarios desconocidos, y también, de alguna manera, la necesidad de desarraigarnos de concepciones académicas más tradicionales.

Los docentes de la carrera de Enfermería no tenemos una formación pedagógica, sino más bien lo que hacemos es repetir conductas o modelos con los que nos formamos, predominantemente transmisivos y centrados en lo disciplinar. Justamente por esto resultó tan complejo “trasladarnos” a la virtualidad buscando repetir esos modelos o, en otras palabras, buscando hacer las cosas como las hacíamos siempre. Hablamos de la enseñanza y también de la evaluación, tema que me preocupa especialmente.

Entonces, en relación al espacio Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor (CEAAM), me parece importante abordar como problema no tanto la virtualidad en el contexto de la pandemia sino cómo la pandemia nos permitió reflexionar sobre esas prácticas que veníamos reproduciendo. La necesidad del cambio nos dió la oportunidad de pensar no sólo las prácticas docentes, sino también las bases pedagógicas que sostienen estas prácticas. Esto nos llevó a planificar desde otros parámetros y para otros escenarios las actividades de aprendizaje de nuestros estudiantes, así como también, la evaluación sin dejar de pensar en cómo aportamos a la formación de ese perfil profesional enfermero que tanto nos preocupa.

Es por esto, que la problemática que trabajaremos a lo largo de esta propuesta de enseñanza tiene que ver con los modos de evaluar de los educadores. Ustedes nos dirán ¿Por qué la elección de este tema? Porque en esas diversas charlas con el equipo docente y colegas hablamos de la cantidad de estudiantes desaprobados en exámenes escritos. Y en las posibles causas, nos referimos a la falta de comprensión de los contenidos, que no habían estudiado con profundidad. También, nos preguntamos si no interpretan las consignas por mala redacción, la disponibilidad del tiempo y otros interrogantes relacionados con factores externos al aula como el trabajo, la maternidad, organización de las actividades, etc. De la misma manera, nos surgieron preguntas relacionadas a nuestra práctica como educadores ¿Cómo evaluamos los docentes los aprendizajes del estudiante en Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor? ¿Cumplimos con los lineamientos de evaluación expresados en el régimen académico de la UNViMe? ¿Repetimos modelos producto de nuestra experiencia como estudiantes? o ¿copiamos los modos de evaluar de colegas? Si bien la evaluación es un tema estudiado e investigado desde hace décadas, la situación de pandemia dejó más a la vista su complejidad. Por ende, consideramos pertinente abordar esta problemática, ya que afecta al estudiante con sentimientos de frustración, temores y prejuicios porque la evaluación termina siendo un momento de estrés, de miedo ante el resultado, y de dudas e inseguridad respecto de continuar o no con la carrera, entre otros temas. Es por ello, que debemos cambiar los modos de evaluación en la asignatura para mejorar la promoción y acompañamiento en el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que acreditar conocimientos a través de exámenes parciales no significa que el estudiante haya comprendido los temas. Si bien, en Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor se utilizan otras herramientas pedagógicas para evaluar como la simulación clínica, prácticas de aprendizaje y actividades prácticas profesionalizantes; pero no son utilizadas como complemento para evaluar el desempeño del aprendizaje metacognitivo en el estudiante. Estimamos que los cambios

en la enseñanza a través de las prácticas de aprendizaje y el abordaje de las instancias pedagógicas va a fomentar el aprendizaje activo en el alumno para la resolución de diferentes situaciones planteadas en diversos escenarios. Esto, a través del acompañamiento del docente les brinda la oportunidad de pensar sobre su trabajo, revisar y mejorar, y adoptar un enfoque más reflexivo y así, entender mejor el contenido y las expectativas de la asignatura.

2.3 Fundamentación pedagógica

Para dar sentido a lo expresado en líneas anteriores, describimos los lineamientos pedagógicos de la propuesta de enseñanza en Cuidados Enfermeros del Adulto II, los que hemos revisado, reflexionado y delineado a partir del camino de la ESDU.

Así, comenzamos preguntando ¿Qué es la pedagogía universitaria? Como respuesta a este interrogante, acudimos a Daniel Prieto Castillo (2020) y Arturo Roig (1998) que nos describen supuestos relacionados con la docencia.

Roig interpreta a la pedagogía universitaria como "...la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferentes grados de experiencia respecto de la posesión de aquel campo" (1998, p.10). Desde esta mirada, pretendemos que la relación de los estudiantes y el docente resulte del trabajo colaborativo. Cuando Roig (1998) habla de "espíritu crítico" en el acto educativo nos invita a reflexionar sobre esa postura paternalista para dejar a un lado la mera transferencia de conocimientos y posicionarnos en la apropiación cultural a través de situaciones problemáticas en las que el estudiante tiene un rol activo. En concordancia con lo anterior, Prieto Castillo (2020) expresa "una pedagogía centrada en seres humanos y en el proceso de construir humanidad y de construirse" (p.58).

En CEAAM coincidimos con la mirada de estos autores sobre el acto educativo como un encuentro que nos da la posibilidad de valorarnos, actuar con vehemencia, creatividad y sin emitir comentarios que limiten el aprendizaje en el estudiante (Prieto Castillo, 2020). Estas premisas, nos invitan a conocernos como educadores (nuestros propios límites y posibilidades), reflexionar en torno al trayecto recorrido y plantear un modelo de enseñanza diferente. Este modelo nos abre caminos para la mediación pedagógica, ya que supone centrar la relación pedagógica no desde la lógica "el que sabe - el que no sabe", sino desde la lógica del seminario enunciada por Roig (1998).

Es decir, desde el diálogo y la interacción como herramienta para reestructurarse como educador y estudiante, desde la horizontalidad sin esa imagen paternalista del docente con la que acostumbramos relacionarnos. Como manifiesta Roig (1998) en su proyección de seminario que abre opciones al estudiante para que exprese sus percepciones, inquietudes y miedos, y en la interacción con los entornos, los aprendizajes sean producto de la construcción del saber.

Antes de continuar con el tema, queremos dejarles un problema que reconocemos y queremos cambiar en nuestra labor diaria: el discurso identitario y la infantilización (Prieto Castillo, 2020) del estudiante. Tratarlo como "chico" condiciona la promoción y acompañamiento del aprendizaje y limita las prácticas a la transmisión de conocimientos. Por el contrario, relacionarnos con el estudiante considerado como un ser pensante, provisto de conocimientos a raíz de sus interacciones con el entorno socio-cultural, es coherente con la comprensión de los jóvenes, adultos con proyecciones e historias de vida como nosotros. Esta mirada nos demanda idear prácticas de aprendizaje que partan ese respeto por quien aprende, de sus conocimientos previos y buscar ligarlos a los conocimientos nuevos que queremos lograr. Tal como ha sido planteado en distintas ocasiones por el profesor Daniel Prieto Castillo (2020), es necesario partir del otro sin prejuicios de ningún tipo. También Arturo Roig (1998) expresa que en el "seminario cada uno aporta lo suyo", ¿no se vuelve vital entonces generar los espacios y momentos adecuados para que cada uno pueda aportar desde su propia mirada? Esto requiere del compromiso del equipo de educadores para crear espacios de aprendizaje que fomenten en los estudiantes la expresión y la apropiación de los conocimientos que posibiliten con satisfacción desarrollarse y construirse (Prieto Castillo y Guajardo, 2020).

También nos interpela en el marco de buscar y construir el sentido de nuestros procesos educativos, primeramente, definiendo, ¿Cuál es el significado de "sentido" para mí, en mis prácticas educativas? Para no perdernos en los caminos del sinsentido, muy comunes en nuestra realidad universitaria, como el abandono, la violencia, la mirada clasificadora y descalificadora que destruyen cualquier relación educativa (institución-docente-estudiante) (Guajardo y Prieto Castillo, 2020).

Una de las premisas a las que apunta el acto educativo en el espacio curricular de CEAAM es educar promoviendo la comunicación (corresponsabilidad comunicacional) con el estudiante por medio del vínculo de confianza, para favorecer el proceso de construcción de aprendizaje como se describió en párrafos anteriores. Otro de los sentidos, es promover la interlocución oral o escrita provista por producciones

textuales propias a partir del análisis de diferentes casos problemas del paciente en el periodo perioperatorio, esto permite al estudiante resolver las situaciones planteadas por el educador.

Nuestra asignatura toma como marco los principios de la comunicación enunciados por Prieto Castillo (2020) que nos permiten enriquecer la propuesta de enseñanza. Entre ellos se encuentran:

- El principio de emergencia de las personas en las relaciones con otros sujetos. La falta de comunicación en las prácticas de enseñanza aqueja a varios espacios curriculares, entre ellos el nuestro. Una de sus consecuencias, es la deserción de los estudiantes en los primeros años de la carrera. La falta de formación pedagógica de los docentes, la escasa articulación entre asignaturas y otras falencias vinculadas a la comunicación a nivel institucional explican en parte este problema. Creemos que es importante abordar la comunicación, desde el respeto por la persona y su contexto, institucionalmente y al interior de la asignatura.
- Principio de valoración que reconoce la diversidad de saberes y experiencias tanto del estudiante como del educador.
- Principio de construcción que requiere de la madurez pedagógica para dar lugar a distintas miradas, promoviendo procesos comunicativos y participativos en los diferentes espacios educativos.
- El principio de no violencia, trabajamos desde la asignatura para evitar el sarcasmo, la ironía, la amenaza, la burocratización del conocimiento, la infantilización y la discriminación durante el proceso de enseñanza y evaluación en sus diversas formas.

Luego de expresar los principios de comunicación que forman parte de nuestra propuesta de enseñanza, continuamos con el posicionamiento en relación al aprendizaje desde nuestra asignatura.

El aprendizaje desde la perspectiva del constructivismo, tal como plantean Baquero (1997) y Meléndez Rodríguez (2009), busca fomentar el desarrollo de las funciones ejecutivas mediante el planteo de actividades como la resolución de casos problemas (Meléndez Rodríguez, 2009). En CEAAM, llevamos a cabo esta actividad con la intención de promover la observación, el planteo de hipótesis, el trazado de objetivos

a modo de anticipación, de proyección, la planificación y organización de actividades e intervenciones en cuidados enfermeros y la evaluación de todo el proceso con la posibilidad del replanteo del mismo (flexibilidad) (Meléndez Rodríguez, 2009). La idea de desarrollar estas funciones ejecutivas es para que el estudiante pueda emplearlas en cualquier caso problema, no solo en los planteados por la asignatura, es decir, dotarlo de herramientas que trascienden el conocimiento de la misma, hacerlas extensivas a otras situaciones, en este caso con el propósito de que pueda utilizarlas en otros escenarios del ambiente de salud o de la vida. De esta forma, potenciaremos las capacidades intelectuales del estudiante, como plantea la neurodidáctica (Meléndez Rodríguez, 2009).

Otro lineamiento que nos planteamos, es expuesto por Baquero (1997) en su texto sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es el que propone que no debemos olvidar que hay una diferencia esencial entre ayudar a un estudiante a dar una respuesta correcta y ayudarlo a lograr una comprensión conceptual a partir de la cual pueda construir en el futuro respuestas a preguntas similares.

Coincidimos en que nuestro objetivo no es que el estudiante memorice y reproduzca conceptos y procedimientos, sino que logre su comprensión total, internalizando, logrando la apropiación mutua, de modo que se produzca un desarrollo cognitivo que impacte en la conducta como expresa el profesor Prieto Castillo (2020). Y que ese proceso sea lo más consciente y colaborativo posible, apuntando a que el estudiante sea responsable y participe de su educación.

En relación a los aportes de la ZDP a nuestras actividades y encuentros con los estudiantes, dialogamos mucho sobre el concepto de andamiaje, sobre la situación de trabajo colaborativo entre un experto y un novato, en torno a una tarea compleja para este último (Baquero, 1997). Primero reflexionamos en el rol del docente y en su función de andamio en actividades áulicas y en prácticas de campo, sobre todo en la importancia de que la actividad sea desafiante, corresponda a una zona de desarrollo próximo, es decir que busque el desarrollo de funciones psicológicas. Durante este diálogo, surgió como una actividad que venimos trabajando, pero que debemos mejorar y podemos hacerlo utilizando el andamiaje, la simulación clínica.

En la simulación clínica el docente crea un escenario imaginario, en un contexto similar a la realidad, en donde los estudiantes se enfrentan a situaciones problemas, que deben resolver en equipo, utilizando los conceptos, habilidades y competencias trabajadas por lo que se relaciona con el educar para la complejidad (Prieto

Castillo,2020) porque requiere de la aplicación de conceptos relacionados con la farmacología, la filosofía, anatomo-fisiología, nutrición y dietoterapia, sociología, ética y deontología y salud comunitaria que fomenten el perfeccionamiento de las competencias específicas para brindar cuidados de calidad en el sujeto de cuidado. Además, se relaciona con las instancias de aprendizaje y los educar para expresados por Prieto Castillo (2020) con el objeto de proyectar cambios sustentados en un modelo de educación alternativo.

Es por esto que en los educar para, en primera instancia nos referimos a educar para la comprensión, ya que acorde a lo que expresa Prieto Castillo (2020) citando a Morín, se habla de una comprensión humana intersubjetiva derivada de una relación empática entre humanos donde entran en juego vivencias personales en torno a diferentes contextos del paciente, la capacidad de la escucha activa en un marco de respeto por la dignidad de cada uno.

En cuanto a las instancias de aprendizaje, lo relacionamos con el aprendizaje con el grupo porque es fundamental en el equipo de trabajo la distribución de roles y tareas porque el sentido pedagógico del trabajo grupal es aprender en colaboración del otro, en compañía del otro escuchar y dialogar con los compañeros, analizar las alternativas de solución y elegir la que consideren más acorde resolver el problema (Prieto Castillo, 2020).

Asimismo, consideramos el aprendizaje con el contexto y el educar para la complejidad, ya que los diferentes espacios de interacción como la simulación clínica, prácticas de campo hospitalarias y comunitarias dan lugar a la interlocución que, por medio de la percepción, interacción y reflexión, identifiquen las necesidades y planifiquen el cuidado desde el modelo de Marjory Gordon(Álvarez Suarez et al, 2010). Las diferentes situaciones a las que se enfrenta el estudiante están ligado al proceso quirúrgico, las patologías e intervenciones a los patrones funcionales. El objetivo de estos espacios y problemas planteados es que el estudiante obtenga información para valorar y aplicar el proceso enfermero ante una situación a la que nunca antes han vivido, con el objeto de suplir las necesidades del sujeto de cuidado en el periodo perioperatorio. Durante el escenario solamente observamos y sólo intervenimos si el estudiante lo necesita como guía para promover el aprendizaje (Prieto Castillo,2019) porque como expresa Vigotsky el aprendizaje es intersubjetivo producto de la interacción (Baquero, 1997).

Teniendo en cuenta las instancias de aprendizaje, también, tiene que ver con el aprendizaje con uno mismo porque buscamos que el estudiante aprenda a partir de su pasado, lenguaje, memoria, proyectos, frustraciones, sueños, sentimientos, conceptos y estereotipos, sus modos de ver el futuro y verse en el mismo (Prieto Castillo, 2020).

Al final de la actividad de simulación, dialogamos sobre el desempeño, sus dificultades y le consultamos a los estudiantes teniendo en mano la lista de cotejo² para dialogar de las omisiones e incongruencias que se produjeron en la actividad y poder repensarlas para mejorar. Esta situación nos recordó el educar para convivir y para la expresión, rescatando la frase de don Simón Rodríguez (Prieto Castillo, 2020) quien manifiesta que la clave pasa por lo compartido y vivido en las diferentes instancias de aprendizaje propuestas y experimentadas por el estudiante con la guía del docente. Así como también, la descripción de juego que realiza Baquero (1997), ya que el escenario tiene un carácter anticipatorio, es imaginario por lo que el estudiante está al resguardo, el alumno asume un rol que no ha desempeñado antes y posee una serie de reglas de comportamiento. En cuanto a la función de andamiaje del docente, reflexionamos en la necesidad de que sea una guía, que trabaje de forma conjunta, en colaboración, en aquellos aspectos que el estudiante no pueda resolver solo, pero ese andamio sea ajustable a la necesidad del estudiante y sobre todo que sea desmontable. En estos dos últimos puntos, nos detuvimos a reflexionar, cómo ajustar el grado de colaboración al estudiante, cómo integrarnos en un trabajo conjunto que acompañe y promueva, en donde se aborde la situación problema y el protagonista principal sea el estudiante.

Consideramos que en la simulación clínica es muy importante el andamiaje en las prácticas de técnicas, pero en las situaciones problemáticas planteadas nos ofrece la oportunidad de dejar que el estudiante actúe y se equivoque, es decir retirar el andamio y permitir el accionar sin él. Los errores u omisiones son rescatados para el proceso de reflexión sobre su propio accionar y aprendizaje. Asimismo, destacamos la capacidad de esta herramienta pedagógica para desarrollar la metacognición en el alumno.

Esta propuesta pedagógica prioriza, siguiendo a Prieto Castillo (2020) las instancias de aprendizaje con uno mismo, con el docente, con el grupo y con el contexto.

Asimismo, el aprendizaje con el docente y con grupo es sustancial en Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor II, ya que las prácticas de aprendizaje, encauzan

² Es una lista que confeccionamos los docentes que comprende los criterios a evaluar en la actividad simulada.

la relación con los pares y el sujeto de cuidado, la relación entre docentes y estudiantes. Además, propician un seguimiento adecuado y orientación de los procesos de aprendizaje en el estudiante. Como así también, asumir los errores que surjan con asesoramiento del docente, ya que trabajar en grupo no es fácil y requiere de nosotros la coordinación, colaboración en la búsqueda bibliográfica, compartir experiencias e incertidumbres relacionadas a los sentidos propuestos en la actividad áulica o práctica.

Para finalizar, en el camino de la construcción de nuestra mirada pedagógica tomamos como punto de partida al estudiante y su contexto, como estrategia de mediación. Con el objeto de promover el aprendizaje por medio de relatos de pacientes que han vivenciado una cirugía, su proceso de recuperación, las entrevistas a la comunidad para conocer sus percepciones en torno al manejo de enfermería en el periodo perioperatorio, los diversos casos problemas con la intención de aplicar el proceso enfermero.

Esta propuesta pedagógica se encuentra en un proceso constante de construcción, revisión y enriquecimiento, ya que se pretende dar continuidad a los objetivos y a la propuesta teórico-pedagógica de Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto mayor I. Acentuando la visión en el proceso quirúrgico, y su impacto en los diferentes patrones funcionales, dando valor a la subjetividad de cada usuario, su entorno y el contexto asistencial desde donde se otorgan los cuidados Enfermeros.

2.4 Propuesta de Enseñanza

El espacio curricular de Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor (CEAAM), es una asignatura fundamental para la carrera de enfermería y es de carácter obligatorio y disciplinar. Se ubica en el segundo año del Plan de Estudios y se divide en dos cuatrimestres: CEAAM I y II. En cuanto a la relación de los contenidos conceptuales y prácticos, se entrelazan en forma transversal con los espacios curriculares de Cuidados Enfermeros Básicos Aplicados a las Personas (CEBAP), Farmacología orientada a la enfermería, Estructura y función del cuerpo humano I y II, y Microbiología-parasitología.

Tiene una carga horaria total de 165 horas, distribuida en cinco horas para los encuentros semanales y seis horas de prácticas profesionalizantes que comprenden diferentes campos de la enfermería. Las actividades teóricas-prácticas de la asignatura se dictan en un periodo de 15 semanas. Para la propuesta metodológica de la asignatura disponemos del campus virtual en la plataforma Moodle, con el objeto de desarrollar

algunas prácticas de aprendizaje, subir la bibliografía, clases asincrónicas, compartir dudas y/o consultas. Si bien las clases son presenciales, pero utilizamos el campus virtual para comunicar novedades. En diversas charlas con el equipo docente nos planteamos incluir prácticas de aprendizaje que tengan como complemento la reflexión de la actividad práctica y comentarios para mejorar (como les resultó, qué fue lo más les gusto trabajar, qué cambiarían para mejorar).

El equipo docente está compuesto por un profesor responsable con cargo adjunto, dedicación exclusiva, tres profesoras auxiliares (jefes de trabajos prácticos) con dedicación exclusiva. Este número de docentes es proporcional a la cantidad de inscriptos que tiene la asignatura en este último año. Por lo general, suelen ser aproximadamente 100 estudiantes que incluye estudiantes que quedaron en condición de libres años anteriores.

Los objetivos que enmarcan la asignatura de CEAAM II son:

Objetivos generales:

- Promover la comprensión del espectro continuo de la salud-enfermedad del adulto y adulto mayor teniendo como eje la promoción y mantenimiento de la salud en relación con el entorno sociocultural y económico que lo rodea.
- Generar una actitud proactiva y resolutiva frente a las alteraciones de los patrones funcionales de salud que presentan el Adulto y Adulto Mayor sometidos a intervenciones quirúrgicas, contemplando los diferentes niveles de prevención.
- Determinar los cuidados que enfermería brinda para satisfacer las necesidades derivadas de los patrones funcionales de salud, fomentando la independencia y utilizando como lógica el proceso de atención de enfermería y los niveles de intervención.

Objetivos específicos:

CEAAM II:

- Favorecer la independencia en los diferentes ámbitos de acción del Enfermero/a, y el trabajo en equipo entre pares e interdisciplinario.
- Comprender los efectos del proceso quirúrgico, en el usuario y la familia.
- Reconocer la importancia de la atención integral del usuario en los distintos periodos del tratamiento quirúrgico.
- Diferenciar los aspectos éticos y legales del cuidado enfermero.
- Adoptar una actitud generadora de contención y acompañamiento a los

familiares.

- Ejercitar técnicas y procedimientos afines al cuidado enfermero durante el proceso quirúrgico, en el laboratorio de prácticas simuladas.
- Aplicar el Proceso Enfermero en la atención de las necesidades del usuario durante el proceso quirúrgico.
- Conocer y prevenir las principales complicaciones postquirúrgicas, mediante la valoración y el cuidado oportuno.
- Describir las principales intervenciones quirúrgicas y sus cuidados específicos.

El desarrollo de contenidos de CEAAM I y II comprende 9 unidades curriculares en los dos cuatrimestres, las cuales dan el marco conceptual a los ejes temáticos. Esta forma de organización puede ser modificada, incluyendo a las unidades, las prácticas de aprendizajes y los propósitos de las mismas. En esta propuesta, las prácticas de aprendizaje son replanteadas en busca de la coherencia con la fundamentación pedagógica propuesta en puntos anteriores. Para este momento, trabajaremos los lineamientos de CEAAM II. Esta asignatura, se encuentra ligada en forma continua con Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor I, siendo de carácter disciplinar, por lo que se encuentra dentro del eje central en la carrera de Enfermería. De forma vertical se relaciona principalmente con las asignaturas, Cuidados Enfermeros Básicos Aplicados a las Personas I y II, Estructura y función del cuerpo humano II. De manera horizontal, se conjuga con Farmacología orientado a la Enfermería, Nutrición y Dietoterapia, Psicología general y de ciclos vitales aplicada a la Enfermería. Las conexiones con otros espacios curriculares, tanto de forma vertical como horizontal, apuntan a ampliar la mirada teórico-práctica y a lograr un cuidado holístico.

Asimismo, para el aprendizaje de cuidados en adultos, se pretende dar continuidad a los objetivos y a la propuesta teórico-pedagógica de Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto mayor I. Acentuando la visión en el proceso quirúrgico, y su impacto en los diferentes patrones funcionales, dando valor a la subjetividad de cada usuario, su entorno y el contexto asistencial desde donde se otorgan los cuidados Enfermeros.

La principal secuencia pedagógica que se persigue consiste en enfatizar la práctica del Proceso Enfermero, focalizando la valoración y el cuidado desde el modelo de Marjory Gordon, ligando el proceso quirúrgico, las patologías e intervenciones a los patrones funcionales. Desde esta perspectiva se promueve la capacidad para el reconocimiento de alteraciones en los patrones, y planificación de cuidados específicos, teniendo en cuenta las necesidades de la persona hospitalizada, y de aquellas con

padecimientos prolongados y/o crónicos que demandan cuidados domiciliarios, incluyendo a la familia, comunidad y entorno. Procurando una atención y cuidados holísticos, teniendo en consideración la prevención, promoción, asistencia y recuperación.

La seguridad del paciente es otra columna de la asignatura, que se aborda a través de la práctica simulada y el aprendizaje basado en problemas, ambos procesos educativos generan un pensamiento crítico y reflexivo ante situaciones de especial cuidado, y conciben al error como una instancia que puede ser generadora de aprendizajes. Se centra en que el estudiante contextualice la realidad del adulto y adulto mayor, sus patologías principales y los cuidados integradores de enfermería a realizar en cada caso. Principalmente, los lineamientos apuntan no solo a trabajar el contenido teórico, sino más bien a mediar a través de prácticas de aprendizaje significativas la apropiación del mundo del adulto mayor en forma objetiva y los cuidados enfermeros en el período perioperatorio del sujeto de cuidado. El desarrollo de las diferentes actividades prácticas con el andamiaje del docente busca promover el aprendizaje en el educando.

A continuación, les describimos los objetivos que enmarcan esta propuesta de enseñanza en Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor II.

Unidad Nro. 1: “Aspectos éticos y legales en los Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor”.

- Registro de enfermería: aspectos éticos y legales. Manejo de la información, confidencialidad, historia clínica.
- Ética del cuidado enfermero. Atención de enfermería en aspectos psicosociales: ancianidad, pobreza, abandono, marginalidad, trabajo y salud mental.

Práctica de aprendizaje: Caso problema basado en una película en relación a los aspectos éticos y legales en enfermería.

Unidad Nro. 2 “Rol y cuidados de Enfermería en el periodo perioperatorio”

- Asistencia de Enfermería de los pacientes sometidos a una intervención quirúrgica. Principios de Enfermería peri-operatoria. Ambiente quirúrgico.
- Tipos de cirugía. Clasificación de los procedimientos quirúrgicos.
- Preparación del paciente quirúrgico. Pruebas diagnósticas en el período perioperatorio. Profilaxis y educación en el preoperatorio.
- Paciente perioperatorio y educación de la familia.

- Postoperatoria inmediato, mediato y alejado, cuidados enfermeros. Factores de riesgo perioperatorios: implicaciones para enfermería. Seguridad y protección del paciente. Complicaciones frecuentes del postoperatorio, TVP, dolor posoperatorio agudo, íleo intestinal, vómitos, hemorragia, neumonía, atelectasia.

Práctica de aprendizaje: Simulación de la preparación prequirúrgica de un paciente.
Resolución de caso problema

Unidad Nro. 3: Principales alteraciones con resolución quirúrgica.

- Cirugías que afectan el patrón de actividad y ejercicio: Reemplazo de cadera. Neumotórax. Hemotórax. Cuidados de enfermería en drenajes torácicos y pleurales. Fractura, tipos. El usuario con yeso y el usuario con tracción esquelética. Síndrome de aplastamiento.
- Cirugías que afectan el patrón de Eliminación: Nefrectomía total y parcial, urostomía, cistotomía, cistectomía (simple/radical), pielolitomía, colostomía, hemicolectomía, apendicectomía.
- Cirugías que afectan el patrón de sexualidad y reproducción: hiperplasia prostática benigna, resección transuretral (RTU). Mastectomía, Histerectomía total y parcial.
- Patología con resolución quirúrgica que afectan el Patrón Nutricional-Metabólico: Hemorragias digestivas (alta y baja), resección gástrica-gastrectomía (parcial/total), gastrostomía, yeyunostomía, colecistectomía, pancreatomectomía parcial.

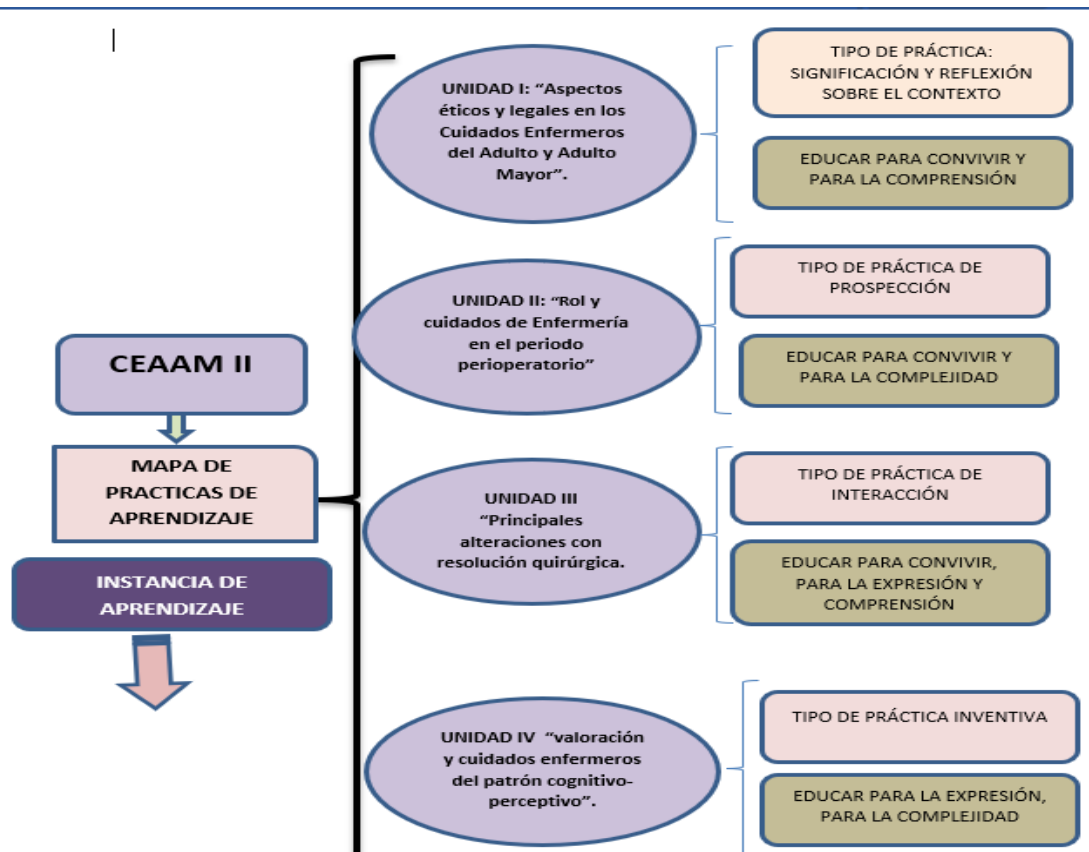
Práctica de aprendizaje: Simulación clínica en manejo de drenajes quirúrgicos: drenaje pleural, drenaje aspirativo. Curación plana de herida quirúrgica, curación con arrastre mecánico. Cambio de bolsa de colostomía. Resolución de caso problema.

Unidad 4: Valoración y cuidados enfermeros del patrón nro. 6 “Cognitivo/perceptivo” Valoración neurológica

- Valoración del estado neurológico. Nivel de conciencia alterado. Definición. Generalidades. Manejo de enfermería del paciente con el nivel de conciencia alterado. Escala de Glasgow.
- TEC, discopatía intervertebral y hernia discal.
- Parkinson, Alzheimer, Demencia senil.

Práctica de Aprendizaje: El estudiante elabora una práctica de aprendizaje con los lineamientos a evaluar propuesto por el docente.

Mapa de prácticas de aprendizaje



↓ Instancias de aprendizaje:

- ❖ Con uno mismo
- ❖ Con el contexto
- ❖ Con el grupo

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE INTEGRADORA DE LA UNIDAD 1:

“REFLEXIÓN SOBRE LOS ASPECTOS ÉTICOS Y LEGALES DEL CUIDADO ENFERMERO EN EL
 ADULTO Y ADULTO MAYOR”



Figura N°1. Usada para representar el equilibrio entre la moral y la ética en los dilemas éticos de la disciplina enfermera obtenida de Pinterest .

“El bien del hombre es una actividad del alma, de acuerdo con la virtud”.
 Aristóteles

Hay situaciones en la vida en las que hay que elegir entre valores o asuntos contrapuestos en relación a nuestros sentimientos, valores o normas éticas. Lo mismo sucede en nuestra profesión, hay situaciones de salud o enfermedad en las que actuamos acorde a nuestra moral o experiencias vivenciadas; como así también, se presentan situaciones que requieren apoyarse en el Código Deontológico del Consejo Internacional de Enfermería (CIE) para dar respuesta y resolver. En el espacio curricular de Ética y Deontología del Cuidado Enfermero ya han trabajado los enunciados del CIE. Es por esto, que les pedimos que revisen lo visto en relación a esta temática para dialogar en clases y así dar comienzo a esta actividad.

Por esto, estimados estudiantes nos encontramos en esta práctica de aprendizaje de la Unidad N°1, la misma cuenta de dos momentos, uno intrasubjetivo para analizar diferentes dilemas éticos que pueden presentarse en nuestra labor diaria y la otra instancia, propone el trabajo colaborativo con los compañeros con el objeto de reflexionar sobre el impacto y su relevancia en los aspectos legales y éticos del cuidado

enfermero. La intención es ampliar su mirada empática hacia diversas situaciones diarias de salud-enfermedad con las que puedan enfrentarse en su práctica profesional, garantizando el deber de la promoción de la salud, la prevención de enfermedades, la recuperación de la salud y aliviar el sufrimiento del sujeto de cuidado.

Primer Momento: intrasubjetivo

Para este primer momento, les solicitamos que realicen lectura reflexiva de la unidad N°1 que se encuentra en el campus virtual. Allí podrán abordar los aspectos teóricos primordiales a tener en cuenta en situaciones que involucran aspectos legales y éticos.


A continuación, les dejamos un vídeo que visibiliza ejemplos de dilemas éticos en enfermería, para analizarlos a partir de la lectura de la Unidad N°1.

Luego realicen un mapa conceptual en el que puedan exponer una síntesis de los diferentes dilemas éticos vistos. Pueden realizar el mapa conceptual en Canva o Padlet, aplicaciones que pueden ser descargadas desde sus celulares.

También, les dejamos un foro en el campus virtual para que puedan consultarnos sus dudas en relación a la temática abordada y en clases veremos los avances, sus dudas y reflexiones.

En el encuentro presencial del día 07/08 dialogaremos sobre el material leído y las diferentes dicotomías éticas que pueden presentarse en la práctica enfermera como una primera síntesis.


Segundo Momento: Instancia de reflexión con los compañeros

 Para el segundo momento de esta práctica, les dejamos un fragmento de la película "La muerte del señor Lazarescu", [La muerte del señor Lazarescu. Fragmento consentimiento informado](#) A partir de comprender la importancia de la empatía en la atención, cómo influyen los aspectos legales interpelados en algunos momentos por la moral y ética profesional.

Por último, luego de haber visto la película les pedimos que graben un audio individual en el muro de Padlet "Huellas de aprendizaje en la ética del cuidado enfermero" que no supere los 3 minutos. En el mismo tendrán en cuenta las siguientes preguntas:


- Teniendo en cuenta los puntos claves del Código Deontológico del Consejo Internacional de Enfermeras, en el fragmento de la película, ¿Alguno se relaciona con estos puntos? ¿Por qué?
- ¿A qué tipo de dicotomía ética o legal corresponde?

- ¿Cómo actuaría ante esta situación teniendo en cuenta los aspectos éticos y legales abordados en el material de lectura?
- ¿Qué perspectiva tenía antes de haber leído el material bibliográfico sobre el abordaje e implicancias de los dilemas éticos? ¿En algún momento de su vida, usted o algún familiar vivenció alguna situación de salud enfermedad, que se relacione con el consentimiento informado, las dicotomías éticas y legales abordadas?, O ¿alguna situación que se relacione con la ética del cuidado? Por ejemplo, vinculada a la marginalidad, el abandono, la pobreza, salud mental o trabajo.

 A su vez, en el muro de Padlet los invitamos a dejar sus reflexiones que amplíen la mirada sobre los dilemas éticos en el cuidado enfermero. La idea es ir interactuando a través de comentarios o aportes de material bibliográfico, audiovisual que complementen el tema abordado.

Lo que esperamos de ustedes es que:

- En un esquema sinteticen las ideas principales sobre los diferentes tipos de conflictos éticos.
- En el muro de Padlet visibilicen la perspectiva construida a partir del trabajo colaborativo, el análisis de la práctica que se expone en el fragmento de la película y las experiencias vivenciadas desde la ética del cuidado, de las consideraciones legales y los aspectos teóricos vistos.
- En relación al material leído de la Unidad N° 1, comprender los diferentes aspectos éticos y legales que involucran la redacción y manejo de los registros de enfermería.

 Tienen tiempo hasta el 18/8 para completar la práctica.

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE N°2

“CUIDADOS ENFERMEROS EN EL PERIODO PREOPERATORIO DEL SUJETO DE CUIDADO”

Para iniciar la práctica de aprendizaje de la unidad 2, “Rol y cuidados de enfermería en el perioperatorio”, les proponemos, en un primer momento, resolver una situación problema vinculada con los cuidados preoperatorios y, en un segundo momento, profundizar en la perspectiva de los sujetos de cuidado.

Para el primer momento:

Supongamos que integran el servicio de cirugía general, ustedes son el grupo de enfermeras/os del área, que deben recibir y preparar a los pacientes que ingresan a cirugía.

La primera en llegar es la señora Lucrecia Alba, la misma les expresa que debe realizarse un procedimiento quirúrgico denominado colecistectomía convencional.


La actividad consiste en responder **¿qué harían ustedes? ¿cómo la prepararían para su cirugía?** Y les decimos ustedes, porque como ya saben, en la mayoría de los servicios, las actividades de enfermería se realizan en equipo, repartiendo tareas, organizando acciones, previendo complicaciones.

Es por esto, que les pedimos que realicen la actividad reunidos en grupos de **4 integrantes**, con el objeto de que mediante el trabajo colaborativo de todo el equipo puedan organizar los cuidados y preparaciones a realizar. La propuesta consiste en armar una guía de procedimiento en donde se detalle las acciones enfermeras que se efectúan en la admisión del paciente quirúrgico. Para esto, recuerden tener en cuenta las acciones encaminadas a valorar a la señora Alba (contemplando los datos esenciales a recolectar), las acciones encaminadas a la preparación de la piel, gástrica y de vestimenta, así como a las tareas relacionadas con la educación de la señora y sus acompañantes.

En el cuatrimestre anterior vimos diferentes guías de procedimientos de enfermería, acá les dejamos un ejemplo para orientar los elementos que debe contener la misma:

- ❖ Breve definición del tema,
- ❖ Sus objetivos,
- ❖ La guía con los cuidados enfermeros a tener en cuenta durante el periodo preoperatorio (los mismos deberán estar fundamentados desde los textos de la unidad 2 subidos al campus virtual).

La guía de procedimiento puede contener hipervínculos con imágenes, videos o audios. Pueden realizar la presentación desde su celular descargando la aplicación desde play store denominada documentos Google o desde el drive y lo van a compartir en el campus.

 Tendremos un encuentro virtual de consulta, en horario a acordar para ver sus avances y dudas.



Es importante que conozcan el tipo de procedimiento, así como la zona quirúrgica y la anestesia a utilizar.

En el segundo momento, les proponemos que con empatía escuchen y comprendan lo que sucede con los sujetos de cuidado en las instancias de cuidados preoperatorios.

En nuestro campo de práctica, a veces por situaciones ajenas nuestro trabajo suele ser mecanizado por la intervención de diversos factores; un ejemplo comúnmente visto en algunas instituciones de salud privadas es la ineficacia y falencias en la distribución del personal. Dada esta problemática, repercute en la calidad de los cuidados enfermeros, ya que se brindan desde un enfoque biologicista y casi podríamos decir "automático".

Es por esto, que los invitamos a realizar una entrevista a algún sujeto de cuidado del servicio de cirugía con el objeto de escuchar su relato sobre el momento previo a la cirugía hasta ingresar al quirófano.

La idea se centra en poder escuchar el relato e identificar qué necesidades o cuidados no fueron brindados y en qué contexto se produjo la atención brindada por el personal de enfermería.

Para dar cuenta de estas problemáticas les compartimos un párrafo de una publicación científica de la investigadora Eliana Aspiazu (2017) que nos dice:

Las problemáticas que afectan a las y los enfermeros en Argentina son diversas, e impactan negativamente tanto en sus condiciones laborales como en la calidad de la atención en salud. La sobrecarga laboral, el pluriempleo, las deficiencias en infraestructura e insumos y los bajos salarios de las y los enfermeros son correlatos de la situación general del sector de la salud. Pero la enfermería también presenta particularidades que la colocan en una posición de mayor vulnerabilidad. El déficit en la cantidad de enfermeros/as y en los niveles de calificación, junto con la relativa situación de desventaja y desvalorización de la enfermería dentro de los equipos de salud, agregan complejidad al panorama laboral de esta ocupación (párr.2).



A partir de esta cita los invitamos a ampliar su mirada hacia los cuidados humanizados, esto involucra comprender que ese sujeto de cuidado al que estamos atendiendo tiene e interactúa con un entorno complejo conformado por factores psicológicos, sociales, históricos, políticos y culturales que pueden predisponer a desestabilizar su salud física o emocional.

Como cierre a esta práctica, los incitamos a producir un texto de no más de una carilla, en la que conste un análisis de lo trabajado en las diferentes instancias de esta práctica de aprendizaje. ¿Cómo lo van a realizar?

1- Leen en grupo las respuestas obtenidas en la entrevista

2-Relean la guía de procedimiento elaborada por Uds. e identifiquen qué necesidades no fueron atendidas (físicas, psíquicas o sociales) según lo expresado por el sujeto de cuidado.



3-Ahora pueden comenzar con la escritura. A partir de lo interpretado por el grupo expresen qué necesidades no fueron suplidas por el personal de enfermería y si las respuestas obtenidas en la entrevista o manifestaciones del paciente coinciden con lo expresado por Eliana Aspiazu (2017) que habla de los factores limitantes en el rol de enfermería.

  Fecha finalización de la práctica 1/9.

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE INTEGRADORA N°3

Estimados estudiantes, nos encontramos en esta práctica de aprendizaje integradora con el objeto de que a través de las diferentes instancias identifiquen las necesidades o alteraciones del sujeto de cuidado durante el periodo perioperatorio para poder brindar cuidados enfermeros integrales humanizados.

Primera instancia individual: el caso problema.

  En este primer momento van a leer una situación clínica para desarrollar los cuidados enfermeros en el sujeto de cuidado con drenaje pleural y una imagen interactiva en la que podrán ver un recorrido de material audiovisual creado por nosotros en diferentes plataformas virtuales. Para iniciar el recorrido, escucharán un audio en el que se les explica la actividad a realizar. Les dejamos el link para acceder y dejar sus comentarios sobre los diferentes videos, como se expuso en el audio.

Segunda instancia: ¡a trabajar en equipo con el Sr. Frontera!

Como ustedes saben en un servicio de una institución de salud se considera necesario el trabajo en equipo. Es por esto, que conformarán grupos de 4 integrantes para trabajar en el caso problema del señor Román Frontera en el Laboratorio de Prácticas Simuladas de la UNViMe.

Allí les planteamos un escenario de simulación para cuidados pre y postquirúrgicos, en el que deberán poner en práctica lo trabajado hasta el momento en el periodo perioperatorio. Tengan en cuenta que este escenario ustedes pueden ir modificándolo, si lo consideran pertinente.

El caso problema nos dice que Román Frontera de 28 años ingresó a la guardia del Policlínico Regional Juan Domingo Perón, con múltiples traumas, producto de un

accidente en motocicleta. Román deberá pasar a quirófano de forma urgente, ya que presenta heridas de gravedad en el tórax y el abdomen. Al salir de cirugía ustedes son el grupo de enfermeras/os que debe recibirlo en la Unidad de Cuidados Posanestesia y que lo acompañarán durante su recuperación postoperatorio.

Al momento de salir de quirófano, el joven Román, presenta un acceso venoso central en la subclavia derecha, en el cual se perfunde solución fisiológica al 0.9% a 42 macrogotas por minuto (126 ml/h), un drenaje torácico en la línea media axilar derecha conectado a una trampa de agua, se observa en la tubuladura de la misma presencia de líquido sanguinolento.

En la zona abdominal se observa un vendaje sobre la herida quirúrgica y un estoma en asa. Al consultar a la enfermera de quirófano, se le informa que el joven fue sometido a una hemicolectomía izquierda, debido al importante trauma que sufrió. También se puede ver en la proximidad a la herida la presencia de dos drenajes aspirativos, tipo Jackson Pratt, los cuales poseen un débito escaso de características sanguinolentas. Asimismo, el señor Frontera tiene colocada una SNG para el drenado del contenido gástrico, que se encuentra conectada a una bolsa colectora, con un débito es de 200 ml, con características biliares.

Por último, se divisa sonda vesical conectada a bolsa colectora con 300 ml de diuresis clara. Control de signos vitales TA: 125/70 mmHg, FC: 98 latidos por minuto, FR: 19 respiraciones por minuto, SpO2 91%, con respiración simétrica y superficial, no se observa uso de musculatura accesoria. T 37.2°C.

 *Indicaciones Médicas:*

- CSV³
- Plan de hidratación parenteral con Sol. Fisiológica a 42 macrogotas por minuto, un paralelo con plan de analgesia, soluciones intercaladas de Dextrosa 5% y SF 0.9% + 3 amp. de ketorolac a 7 gotas por minuto.
- Control de drenajes por turno.
- Balance hídrico cada 8 horas.
- Reposo gástrico

 *Actividad:*

³ Control de signos vitales

En el escenario de simulación planteado de 40 minutos, ustedes identificarán al menos 3 necesidades alteradas del señor Frontera explicitando cuál es la causa de esa necesidad alterada. Ej.: el paciente está taquicárdico, su causa es por miedo a la cirugía. Recuerden que para identificar los problemas deben iniciar con una valoración completa y es un punto clave el diálogo con el paciente.

A partir de estos diagnósticos identificados en la valoración, en equipo idearán un plan de cuidados enfermeros integrales para llevarlos a cabo, teniendo en cuenta la imagen interactiva con el material a trabajar. Debe primar el trabajo en equipo, el diálogo, la organización y división de tareas. Contarán con nuestro acompañamiento durante la simulación, pero recuerden que no podremos intervenir.

Al finalizar la simulación reflexionaremos sobre lo desarrollado, lo que consideran que se les olvidó desempeñar teniendo a mano la “Rúbrica” que está en el campus virtual donde se explicitan los criterios a evaluar.

En el encuentro presencial analizaremos en conjunto los matices de esta experiencia vivenciada desde la simulación. Pero antes deben ver nuevamente la imagen interactiva y en el Foro del campus virtual: “Experiencias del cuidado enfermero en el sujeto con drenaje pleural” van a ver preguntas que orientan a la reflexión de esta práctica de aprendizaje para destacar los cuidados enfermeros primordiales y las posibles complicaciones en estas situaciones. También queremos saber ¿qué modificarían de la actividad práctica simulada? ¿Agregarían algún criterio de evaluación a la rúbrica?

Recuerden que:



Figura N°2. Imagen con frase sobre la empatía en el cuidado enfermero utilizada para dar cierre a la práctica de aprendizaje. SalusPlay [@salusplay]. (14 de enero de 2019). *La empatía es la esencia de una enfermera, Jean Watson.* [imagen]. Twitter.

2.5 Propuesta de evaluación de los aprendizajes.

“Lo propio del saber no es ni ver ni demostrar, sino interpretar”
 Michel Foucault, “Las palabras y las Cosas”.

Si nos aproximamos a la definición establecida por la Real Academia Española (2022), se refiere a la “evaluación” como la acción y efecto de evaluar. Por lo que, “evaluar” es el acto de estimar, señalar o apreciar el valor de los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los estudiantes.

En la mayoría de los casos, en la educación superior se utiliza el examen como instrumento para acreditar y legitimar los aprendizajes del educando. Por lo que, se circunscribe a una mirada netamente instrumental, ya que su desarrollo puede ser escrito u oral, o si es en grupo o individual.

Como lo expresamos con anterioridad es un problema que en el contexto de pandemia nos remitió a preguntarnos qué sucedía con nuestros modos de evaluar ¿qué sentidos involucra la modalidad de evaluación que estamos trabajando en la asignatura? ¿imitamos modelos adoptados por colegas o experiencias vivenciadas? Coincidimos con el interrogante planteado por Del Vecchio (2012) para reflexionar en relación a la concepción y metodología de la evaluación en CEAAM; refiriéndose a ¿con qué frecuencia usamos la evaluación como instrumento para determinar cuánto han aprendido?, las notas de los exámenes ¿demuestran el aprendizaje del estudiante? Otra de las preguntas que también nos interpela es, ¿cómo incide en este problema la cultura de la UNViMe que naturaliza la evaluación desde la concepción teórica del paradigma técnico-racionalista?

A continuación, les describimos los lineamientos de la propuesta de evaluación para Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor, ya que es la problemática que hemos identificado y por la que desde el equipo docente la consideramos como problema y tema de interés.

Por consiguiente, es importante conocer la percepción que se tiene sobre la misma, cuáles son los mitos que la interpelan y que aún siguen vigentes, los instrumentos que se utilizan para evaluar, su finalidad y qué piensa el estudiante sobre los métodos que se utilizan para la transformación de esta práctica. El sentido principal es deconstruir las bases tradicionales sobre las que se apoya esta tarea para redireccionar hacia una actividad humanizada que se sustente en el diálogo recíproco con comentarios que orienten el aprendizaje. Es necesario, delimitar el contexto que se va analizar y adentrarnos en la realidad de nuestros estudiantes; ya que el acto de evaluar va más allá de lo que es tomar un examen. Esta práctica compleja involucra concepciones pedagógicas que se relacionan con los estudiantes, educadores, la metodología, y el contexto institucional. Así como también, influyen diversos factores político-institucionales, epistemológicos, sociales, personales, técnicos, ideológicos y éticos (Steiman 2007) en las prácticas de evaluación. Por esto, es importante analizarlas y comprenderlas en relación al contexto institucional y curricular vigente para producir cambios, ya que la UNViMe es una organización que está en proceso de transformación. En consonancia con lo expuesto por Del Vecchio (2012), se considera movilizador ver cómo se usa el examen como un instrumento fácil de medir aprendizajes, y no se comprende la importancia de aprender.

En párrafos anteriores, expuse que predomina el modelo tradicional para evaluar, es decir se naturaliza este complejo proceso reduciéndolo a los parciales y finales. En este proceso el estudiante aprueba o desaprueba, quedando reducido el proceso de aprendizaje del estudiante a una calificación. En consonancia con lo manifestado sobre el instrumento para evaluar, Steiman (2007) enuncia algunos sucesos que desvirtúan la práctica y nos incita a repensar los modos de evaluar, con el fin de deconstruir esas interpretaciones. Algunas de esas percepciones erróneas expresadas por Steiman (2007) sobre este complejo proceso, se manifiestan en Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor, entre ellas, “lo que sabe el estudiante”, “limitar la evaluación a lo que el educando necesita saber”, “el enseñar solamente para evaluar”, “considerar que enseñar y evaluar son procesos independientes”, “la evaluación tiene un fin para quien “sabe” o “no sabe”, “el error de considerar a la evaluación como una instancia de caza o pesca del saber del otro”, “la corrección de un instrumento se limita a una nota”, “considerar a las notas o los aprobados/ desaprobados sumamente necesarias”, “imaginar que los exámenes múltiple choice cumplen con los objetivos propuestos por el espacio curricular”.

Cuando se naturalizan las prácticas de evaluación, se cae en una de esas interpretaciones erróneas de considerar independientes la enseñanza y la evaluación (Steiman 2007). Coincidimos con lo expuesto por Steiman con el propósito de

desmitificar estas ideas en el rol docente. Cuando hablamos de reflexionar sobre esta tarea, es en relación a los problemas y sus implicancias profundas que limitan el aprendizaje activo en el estudiante. Uno de los sentidos, consiste en hacer a un lado el uso del instrumento y darle lugar a la humanización de esta práctica, sin traicionar al estudiante al momento de evaluar (cuando se le toman contenidos no vistos o trabajados) (Steiman 2007).

En cuanto al concepto de evaluación en nuestra práctica, es necesario preguntarnos: ¿para qué evaluamos? ¿de qué manera lo hacemos? ¿Qué evaluamos? ¿Lo que evaluamos se relaciona con los lineamientos para la práctica evaluativa propuesta? ¿Luego de ver los resultados de la evaluación, analizamos los resultados obtenidos y los instrumentos utilizados? Del Vecchio (2012) desde su análisis de la implicancia de la evaluación en la institución, se hace esta pregunta:

...¿cuáles son los elementos obstaculizadores y favorecedores de estos consensos en cada institución?; ¿qué peso real tiene la función administrativa en la evaluación?; ¿cuánto problematizamos como docentes el proceso evaluativo? o ¿qué otros elementos –de orden cultural y por ello más intangibles- traemos en nuestros maletines a la hora de evaluar, además de las copias de los exámenes? (Del Vecchio, 2012, p.16)

Creo que a través del análisis de la respuesta a estos interrogantes podremos conocer el trasfondo de esta práctica compleja. Otro de los problemas que plantea Del Vecchio (2012) es la diferencia entre examen y evaluación que nos interesa analizar desde nuestra práctica porque generalmente, se limita el aprendizaje a un examen parcial. Lo que no debería ser así, porque tenemos otras instancias para la evaluación como el desarrollo en prácticas de aprendizaje, desempeño en las actividades de simulación clínica y prácticas pre-profesionalizantes.

A continuación, analizaremos las definiciones descritas en párrafos anteriores de Steiman (2007) sobre evaluación didáctica, Del Vecchio sobre evaluación formativa (2012) y Prieto Castillo (2019). El planteamiento de las definiciones expuestas por estos autores, es analizar los puntos claves. Steiman se refiere a la evaluación didáctica como:

... un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta formación, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanzas y/o aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as el el/la docente y que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia, como exige comunicar- por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido y las orientaciones

que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica (2007, p. 143).

En cuanto a la calidad del examen, Del Vecchio (2012) cita a Susana Celman (2005) para dejar en claro que no existen formas ideales para evaluar. La calidad al evaluar depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a las personas involucradas y al contexto socio-histórico que se está transcurriendo.

Hasta el momento, hemos visto lo que nos expresan los diferentes autores sobre el tema; pero para conocer la práctica desde la normativa institucional hemos incursionado en el Plan de Estudios de la carrera de Enfermería y el Régimen Académico de la UNViMe para comprender la concepción de evaluación. En cuanto al Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Enfermería, propone una metodología de evaluación desde el aprendizaje basado en problemas para colaborar en el proceso de construcción del conocimiento y dejar a un lado la concepción tradicional del traspaso de conocimientos. En relación al Régimen Académico, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Motivo por el que, se considera una herramienta que permite concebir y contribuir al proceso de formación del estudiante. Además, describe que el alcance de la práctica evaluativa es realizar una observación de los conocimientos adquiridos y potenciar las aptitudes relacionadas con los propósitos del espacio curricular. Con esto, deja a la vista que la metodología de evaluación va a ser elegida acorde a las particularidades de la asignatura propuestas por el profesor y las normativas de la Comisión de Carrera.

Luego de haber incursionado en el marco conceptual de la práctica de evaluación, expresaremos los lineamientos para evaluar en el espacio curricular de Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor (CEAAM). Como hemos visto, acorde a las normativas institucionales se establece la evaluación por aprendizaje basado en problemas. Con respecto al espacio curricular de CEAAM buscamos cumplir con los lineamientos, ya que se plantean situaciones problema en los exámenes parciales, en las prácticas de simulación y en las prácticas de aprendizaje; pero, se prioriza el examen parcial como el instrumento que predomina para valorar el proceso de aprendizaje del estudiante. En este aspecto, recaemos en los modos tradicionales de evaluar, ya que se deja a un lado la evaluación en el desempeño durante las prácticas de aprendizaje, simuladas y las preprofesionales. Recordemos, lo expuesto por Steiman (2007) en relación a los tres momentos de la evaluación, enuncia: la evaluación inicial, la de proceso y la sumativa. Si nos referimos al proceso de acreditación en las instancias de

evaluación, Steiman (2007) manifiesta que la evaluación inicial y la de seguimiento, son procesos no acreditables y la evaluación sumativa es acreditable.

Los requerimientos para obtener la regularidad de la materia expresados en el programa son:

-La aprobación de las prácticas de aprendizaje que incluyen la resolución de casos problemas en el laboratorio de simulación y actividades colaborativas.

-Acreditar los dos exámenes parciales con la posibilidad de una recuperación, se les consigna aprobado o desaprobado (se aprueba con el 70% al 100% que corresponde a una nota numérica según sea de 7 a 10), en la revisión de los parciales se dejan comentarios sobre las interpretaciones conceptuales erróneas.

-La evaluación formativa de las actividades de campo profesionalizantes mediante el uso de una rúbrica, ya que la nómina de estudiantes suele alcanzar los 90 estudiantes. En la rúbrica se describen los criterios de evaluación, relacionados con aspectos conceptuales y actitudinales del educando.

Después de haber analizado los fundamentos pedagógicos de esta propuesta, considero pertinente realizar cambios en el programa de la asignatura, en el apartado de la propuesta de enseñanza y evaluación. Como expresa Steiman (2007) es necesario dejar en claro los aspectos que definen la aprobación o no de la asignatura. Esto, para el estudiante es muy importante, porque conoce desde un principio las formas y los criterios de la evaluación de proceso y final. Para esto, se describe en el programa: ¿cuándo evaluamos? haciendo referencia a los momentos de la evaluación, ¿con qué evaluamos? en relación a los instrumentos de evaluación y los criterios a tener en cuenta en la evaluación parcial o integradora, para evitar traicionar al estudiante.

La intención es llevar adelante el proceso de evaluación en un marco de respeto hacia el estudiante, sin emitir juicios de valor, ni humillar con comentarios despectivos o negativos; sino mediante comentarios cualitativos positivos sobre su desempeño y cuáles son los aspectos que requieren ser trabajados. La misma modalidad se adopta para los exámenes parciales, se desestima la calificación numérica para dar lugar al aprobado o desaprobado que va acompañado de comentarios que marcan tanto los errores como los aciertos.

Las prácticas de aprendizaje, se planifican de acuerdo a las instancias individuales, con el grupo, con el contexto y con el educador. Las propuestas tienen diferentes momentos de trabajo individual, colaborativo y con el contexto; en cada actividad se los guía y acompaña teniendo en cuenta el umbral pedagógico, en un contexto de respeto mutuo, siempre bajo la corresponsabilidad al momento de enseñar y aprender, con la premisa de promover y acompañar el proceso de aprendizaje. Por lo que concierne a nuestro rol en la práctica evaluativa, la idea es reflexionar sobre los

resultados de los exámenes, prácticas de aprendizaje y de las prácticas hospitalarias, para resaltar los aspectos positivos y proponer la revisión de los errores o dificultades.

Entendemos que la corresponsabilidad se lleva adelante también cuando los estudiantes hacen una evaluación de la materia, nos hacen llegar su opinión sobre la experiencia. Esto nos ayuda a revisar nuestra práctica y cambiar lo que sea necesario. También le damos importancia a la validación del material (Prieto Castillo, 2019) a trabajar por los estudiantes y colegas para determinar si el material bibliográfico responde a los objetivos propuestos y si se comprende al leerlo.

De esta manera, hemos tratado de superar algunos de los problemas enunciados desde el marco de la mediación pedagógica, educadores y estudiantes, somos sujetos de la evaluación. La práctica de la evaluación propuesta en este trabajo, se focaliza en enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de romper con los esquemas tradicionales promoviendo el diálogo de los saberes en diferentes instancias del aprendizaje, sin prejuicios, ni búsquedas centradas en el error, sino más bien en la información y reflexión que ayudan al aprendizaje y en la importancia que tiene en este sentido el interaprendizaje.

2.6 Propuesta de vinculación universitaria basado en la comunicación

Fundamentos teóricos sobre la noción de extensión universitaria en los que se apoya la propuesta

Desde los primeros diálogos que entablamos con colegas de la ESDU referidos a mejorar nuestro rol docente, surgieron ideas para este proyecto. El ambiente que se construyó fue el de cooperación, el trabajo en conjunto, con la idea de articular, conocernos y generar una experiencia, que no extienda ni ofrezca conocimientos acabados desde una postura asistencial. Sino más bien, una "comunicación" entre instituciones y la sociedad.

La extensión que pretendemos, no se extiende, si no que nace desde la sociedad, porque parte de la base de que "la educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste" (Tünnermann Bernheim, 2000, pp 7-8). Como seres sociales, somos parte de la comunidad,

compartimos problemáticas para acompañar a la sociedad y propiciar cambios desde la base comunicacional: “el diálogo”.

Con esto, dejamos en claro que esta posición no debe interpretarse como una postura que nos coloca en un pedestal superior, sino que estamos a la misma altura porque somos parte de la comunidad. Lo que sí, estamos ante esta función de la universidad que viene siendo proclamada desde la histórica Reforma de 1918 (Córdoba), con el fin de unir la docencia con el campo de la investigación para trabajar en conjunto sobre problemáticas vigentes en la comunidad.

Si nos remontamos a los hitos históricos que formaron parte de la extensión universitaria que pretendemos, es aquella que se describe dentro de los aportes conceptuales de La Segunda Conferencia Latinoamericana De Extensión Universitaria Y Difusión Cultural (México,1972). Una de las ideas es que la extensión cuestiona el sistema y trabaja por la creación de situaciones sociales que desencadenan en procesos de cambio y debe concertarse con otras fuerzas sociales que busquen la misma finalidad.

La premisa de este trabajo comunicacional con la sociedad es fundarse en la relación dialógica-comunicativa que plantea Freire (1999), aquella en la cual todos los actores involucrados son sujetos que se expresan y pronuncian la palabra. Este esquema comunicacional no se funda en las bases tradicionales de emisor y receptor; lo que hay es un diálogo entre personas que comparten saberes, experiencias, que buscan problematizar ideas, relaciones, situaciones y sistemas. ¿Qué persigue esta problematización? Comprender, explicar y transformar realidades en un acto conjunto, mediante la reflexión y el trabajo colaborativo, que enriquece la experiencia y contempla a todos los actores.

Por esto, ansiamos apartarnos de la idea de la universidad que se ve a sí misma como centro que emana cultura y conocimiento, que desconoce los saberes de todos los sectores de la comunidad y transfiere patrones de comportamiento. Tünnermann Bernheim (2000) cita a Augusto Salazar Bondy y nos dice que para que la extensión sea genuina debe concebirse “como una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalinearse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social”(p.9).

En síntesis, intentamos que la propuesta de extensión contemple al menos uno de los problemas concretos de la sociedad que conformamos; y que, para problematizarlo, unamos fuerza con otros actores sociales implicados para plantear soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles.

Título de la propuesta de comunicación: “El cuidado del otro como dimensión transversal de la práctica educativa”

En el marco de la compleja relación salud y educación, el abordaje de la capacitación de contenidos teóricos-procedimentales sobre situaciones específicas vinculadas a diferentes tipos de heridas que pueden sufrir los actores sociales en los establecimientos educativos se torna un aprendizaje necesario, en tanto el cuidado del otro funciona como eje transversal de toda práctica educativa. En particular si se toma en cuenta que desde el propio Estado Nacional se favorece una mirada de inclusión social, en las que los derechos a la salud y a la educación se constituyen políticas activas para cuidar, proteger y desarrollar a los niños, niñas y adolescentes (Ley N° 26.061, 2005).

En esa línea toda problematización que pretenda algún grado de rigurosidad necesita ser situada, ubicada en su contexto sociohistórico para que su especificidad adquiera sentido. Sin duda, que los profesionales de la educación como los docentes se constituyen en un actor privilegiado, no solamente porque tienen un lugar central en la formación de los estudiantes, sino también porque se instituye como un agente multiplicador de contenidos. En este contexto, tenemos que ubicar los actores sociales de esta práctica como sujetos de la educación en el marco de la institución que cobija sus prácticas profesionales: los establecimientos educativos; y en un territorio específico, la localidad de Sampacho.

Con respecto a las características del territorio, en el cual se realizarán las diferentes intervenciones vinculadas a este proyecto interinstitucional, lo podemos englobar en lo que Cloquell (2014) denomina pueblos rurales. El autor entiende a esta categoría como aglomeraciones que no son localidades rurales con menos de 2.000 habitantes y tampoco son ciudad en sentido legal, al no superar los 10.000 residentes (Ministerio del Interior, obras públicas y vivienda de la Nación, 2017). Sin embargo, tienen las características de constituirse en hábitat de productores y trabajadores tanto rurales como industriales y de servicios. El autor especifica que comprenden varios lugares de la pampa argentina y funcionan como un soporte, un nodo central o intermediario, para la gestión de la producción, transporte y comercialización de la agricultura. En este sentido, se configura como un espacio socioeconómico fuertemente relacionado con estas actividades. Sin embargo, las cercanías a ciudades medianas como Río Cuarto o Villa Mercedes los ubican en un escenario de tensión permanente en aspectos vinculados a la educación y salud que obliteran su desarrollo. La creciente tendencia a la concentración en los grandes centros urbanos en estos sectores despoja de ciertos recursos y actores capacitados para desarrollar actividades que requieren de

cierta complejidad. Por tal motivo, desde las instituciones sociales de la localidad se traza un recorte de esa realidad intentando garantizar los saberes y competencias prioritarias en estas áreas. En salud se pone el foco en la atención primaria de la misma; mientras que en educación se garantizan los niveles obligatorios de escolaridad y se sostiene, con mucho esfuerzo, una institución de educación superior, cuyos destinatarios son docentes que van a intervenir en los mencionados niveles obligatorios.

En cuanto a los establecimientos educativos, partimos del supuesto expresado por insoslayable de que las prácticas de los docentes se inscriben y se desarrollan en ella; institución que, lejos de ser a-temporal o a-histórica, forma parte de un entramado sociohistórico complejo que carga de sentido y nutre de significatividad dichas prácticas.

En ese marco, es preciso mencionar que los procesos de rupturas, de quiebre históricos, como el que estamos atravesando, implican necesariamente instituir, por parte de los sujetos, otras significaciones y construir otros sentidos, que les permita representar, aprender y sobrellevar los hechos nuevos. La escuela, como una de las instituciones centrales en los procesos de socialización, de producción y re-creación cultural, no es ajena a estas transformaciones (Calderón et al, 2015). Los cambios producidos a partir del acontecimiento de la pandemia originada por el COVID-19 puso en el centro de la escena escolar el problema de la salud como una dimensión integral que no puede ser ajena a las prácticas pedagógicas. En ese sentido, los actores institucionales no sólo tuvieron que aprender y enseñar de manera acelerada los cuidados necesarios para prevenir el contagio de coronavirus, sino que también se abrió un espacio de reflexión para revisar otros problemas vinculados a la salud en los ámbitos educativos que se repiten de manera relativamente recurrente y cuya forma de intervenir en su cuidado y protección no están resueltos.

Esta demanda concreta activó varias de las instituciones educativas de la localidad. En particular el Instituto Superior Juan Cinotto ubicado en la localidad de Sampacho, se hizo eco de la situación para generar las condiciones que hagan posible algún tipo de respuestas a estos problemas. Esta institución, pública de gestión privada, es la única oferta de formación docente de una amplia zona de la región. Fundada en 1991 cuenta actualmente con tres profesorados, uno en Educación Inicial, otro en Educación Primaria y también en Educación Especial.

En el caso particular del diseño curricular de los Profesorado de Educación Inicial y Primaria es pertinente mencionar que cuenta con el seminario “Educación para la salud”, en tercer año de las respectivas carreras. El mismo tiene como propósito reflexionar sobre la salud como problema social. Su abordaje propicio que los futuros docentes puedan interrogarse sobre qué es la salud y por qué educar para la salud,

aportando los marcos teóricos y metodológicos de enseñanza que permitan una reflexión crítica para la construcción de acciones vinculadas a su promoción.

En el propio diseño curricular se especifica que en los ámbitos educativos se requiere “de un docente preparado para la toma de decisiones en colaboración con otros profesionales responsables de la salud de los niños, articulando desde la institución escolar con las políticas públicas de salud y de atención primaria y contemplando las características de los/as destinatarios/as con sus particularidades evolutivas, socio-culturales y regionales, así como las repercusiones en su desempeño escolar futuro” (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2015, p. 75).

Por otro lado, la amplia oferta en educación que brinda el Instituto y su característica de ser institución formadora lo posiciona como el nexo central con el territorio. En concreto, mantiene vínculos estrechos y permanentes con las denominadas escuelas destinos (lugar donde los estudiantes del instituto van a desarrollar sus prácticas formativas) de nivel inicial, primario y especial de todo el territorio; y, además, forma a los futuros docentes de los respectivos niveles que habitarán, en el porvenir, distintos establecimientos educativos de Sampacho y la región adyacente.

Como antecedente inmediato de esta propuesta hay que mencionar que desde 1995 la Sociedad de Bomberos Voluntarios de la localidad viene realizando capacitación sobre “Reanimación Cardiopulmonar” (RCP) y “Maniobras para Despejar las Vías Aéreas”, con una importante respuesta del público. Esto demuestra la necesidad de ese tipo de formación en la localidad.

En este sentido, la propuesta de extensión pretende trabajar sobre aspectos no abordados con anterioridad, tales como diferentes tipos de heridas en los contextos educativos y bajo otra modalidad de trabajo, la simulación. También se pretende cambiar de escenarios de intervención, en este caso particular se realizarán directamente en las instituciones educativas, en tanto tiñe de realismo la propuesta y se ajusta a la técnica de simulación^[5].

Las acciones para esta propuesta.

Estas actividades serán previas al encuentro de capacitación e interacción social:

1. Reunión con coordinadores de las instituciones participantes, para organizar espacios, fechas, horarios, tareas, roles y gestiones de permisos.
2. Invitación formal a las instituciones educativas, mediante los nexos responsables antes especificados.

3. Encuentro entre docentes universitarios, bomberos voluntarios, estudiantes y graduados para distribución, armado y desarrollo de los escenarios.
4. Práctica simulada de entrenamientos a docentes y no docentes en laboratorio de simulación e in situ.
5. Encuentros de preparación e información a los estudiantes que participarán en las simulaciones.
6. Reunión con los estudiantes y graduados que realizarán el registro audiovisual de la actividad y la implementación de encuestas.

Las siguientes actividades se desarrollarán durante la jornada de diálogo:

1. Aplicación de una encuesta autoadministrada en donde se consulte a los docentes asistentes sobre la experiencia de aprendizaje a través de la simulación, así como la utilidad de los conocimientos y técnicas abordadas.
2. Ateneo de reflexión pedagógica de la enseñanza de primeros auxilios mediante la simulación clínica.
3. Documentación escrita de la experiencia de capacitación.

Como lo comentamos en párrafos anteriores el proyecto tendrá una duración de dos años. Para el segundo año las actividades se centrarán en:

1. Encuentro entre docentes extensionistas, representantes de bomberos voluntarios de Sampacho y del instituto Cinotto para trabajar la elaboración de un protocolo de manejo inicial de lesiones no intencionales que contemple recursos y características contextuales de las escuelas de Sampacho.
2. Socialización del protocolo.
3. Jornada de capacitación aplicando la simulación realizada por docentes del Instituto Cinotto que ya hicieron la capacitación y destinada a jóvenes estudiantes, con la colaboración de docentes extensionistas de la UNViMe.
4. Análisis de la experiencia de aplicación de la simulación en capacitación de primeros auxilios en lesiones no intencionales, en contexto rural.
5. Reunión con los representantes escolares para la creación de una mesa de trabajo interinstitucional que trabaje en las problemáticas comunes.

Sentidos en los que se enmarca esta propuesta comunicativa:

- Fomentar el vínculo entre la universidad y la sociedad desde el diálogo como eje principal para mejorar el desempeño docente de diferentes niveles educativos para la activación de la cadena de emergencia y la disposición de entornos seguros en la asistencia primaria de las lesiones.
- Colaborar en la formación de docentes de los distintos niveles educativos, en torno a saberes y técnicas de cuidados primarios a realizar en diferentes situaciones de trauma que pueden presentarse en las instituciones educativas.
- Generar un espacio de encuentro en donde se trabaje en torno a las necesidades sanitarias de las distintas instituciones participantes y se proyecten acciones conjuntas.
- Crear un escrito en el cual se documente la experiencia del empleo de la simulación en el contexto de pueblo rural.
- Producir de forma colaborativa un protocolo de manejo inicial de lesiones no intencionales para instituciones educativas, que contenga los cuidados primarios abordados durante las diferentes actividades.
- Favorecer ambientes escolares seguros, mediante la identificación de factores de riesgo que pudieran predisponer a lesiones no intencionadas.

Los actores e instituciones intervinientes

En esa línea, las distintas charlas sobre el cuidado del otro en contextos educativos aportadas desde la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Villa Mercedes se llevarán a cabo con la articulación del Instituto Superior Juan Cinotto lo que producirá un efecto multiplicador sobre todo el territorio. No sólo posibilitará el acceso a esa formación a las estudiantes (futuras docentes) del instituto sino también a los docentes de las escuelas destino. A continuación, se detallan estas instituciones:

- Sala Cuna “Semillitas de Amor”. (Establecimiento público municipal).
- Instituto de Educación Inicial y Primaria “La Consolata”. (Establecimiento público de gestión privada).
- Centro Educativo Inicial y Primaria “Periodista Remigio Lupo”. (Establecimiento Público).
- Centro Educativo Inicial “San Martín”. (Establecimiento Público).

- Instituto de Enseñanza Especial Ntra. Sra. de Luján (de C.I.A.DI.) (Establecimiento público de gestión privada).
- Taller Laboral Protegido de C.I.A.DI. (Establecimiento público de gestión privada)

Los saberes que se ponen en diálogo

En todas las instituciones educativas suceden accidentes de diferente índole, ya sea en los recreos, en clases de educación física o en situaciones de juego en el espacio áulico. Según la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP), se estima que el 5% de la población estudiantil sufre lesión asociada a actividad escolar, es decir 4/5 de cada 100 alumnos. Las lesiones leves constituyen el 85% del total, las lesiones moderadas el 14% y el resto son lesiones graves.

La literatura sanitaria denomina hoy, a los antes llamados accidentes infantiles, como lesiones no intencionales. De esta manera, se pretende restar la carga de inevitabilidad que implica la palabra accidente y se potencia la importancia que la prevención tiene en su abordaje. De esta forma, se pueden afrontar como un problema susceptible de mejora mediante medidas coordinadas de salud pública.

Es en el ámbito de la salud comunitaria, principalmente en el nivel primario, desde donde se trabaja para la prevención de las lesiones no intencionadas y la promoción de acciones para la asistencia oportuna y segura de las mismas. Del campo de la salud comunitaria se desprende el concepto de Educación para la Salud (EpS). Según la OMS⁴(2017), el mismo puede definirse desde dos vertientes: Por un lado, consiste en proporcionar a la población los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la promoción y la protección de la salud. Por otro lado, la educación para la salud contribuye a capacitar a los individuos para que participen activamente en definir sus necesidades y elaborar propuestas para conseguir unas determinadas metas en salud.

Desde el presente proyecto pretendemos trabajar ambas vertientes desde una postura dialógica, ya que no se imparte una charla ideada desde la abstracción individual, por el contrario, se responde con educación para la salud ante la necesidad expresa de un sector social que demanda herramientas para afrontar sus necesidades en salud. Específicamente abordando los cuidados primarios que deben realizarse ante

⁴ Organización Mundial de la Salud

el suceso de una lesión no intencionada en un/una estudiante, docente o trabajador/a escolar.

Utilizamos las palabras cuidados primarios, no de forma azarosa, sino más bien con la intención de hacer referencia al cuidado del otro, reconociendo al otro como sujeto de derecho a la salud y la educación. Para Watson (Guerrero Ramírez et al, 2015), el cuidado implica la práctica interpersonal y tiene como finalidad promover la salud y el crecimiento de la persona. Asimismo, al ser primarios, hacemos referencia a aquellas medidas inmediatas que se toman en una persona lesionada, inconsciente o súbitamente enferma, en el sitio donde ha ocurrido el incidente (escena) y hasta la llegada de la asistencia sanitaria (servicio de emergencia). Estas medidas que se toman en los primeros momentos son decisivas para la evolución de la víctima (recuperación).

Es poco frecuente que exista personal sanitario dentro de las instituciones escolares que realicen estas primeras acciones. Por lo general, quienes padecen lesiones no intencionales son asistidos por quienes trabajan en las escuelas, hasta que pueden ser trasladados a centros sanitarios públicos o privados. Motivo por el cual, es de suma importancia que el personal docente y no docente, a través de la participación en escenarios de simulación teóricos-prácticos, comprendan las acciones primordiales a tener en cuenta en un incidente real, que implique lesiones cortantes, quemaduras, electrocución, convulsión, fracturas y traumas múltiples leves. El objetivo central de estas competencias es el de minimizar los riesgos vitales en el niño, hasta la llegada de la asistencia médica pre hospitalaria o trasladarlo hasta la institución de salud más próxima al lugar.

Los posibles resultados.

Cuando se habla de resultados, en principio, nos interesa poner en juego en cada charla la interacción comunicativa que involucre vivencias de los diferentes docentes, estudiantes, personal no docente y por supuesto, las nuestras también entran en juego, porque nos enriquecen tanto a nosotros como a ellos. Por esto, la idea es que puedan afrontar situaciones que involucren lesiones no intencionales, como así también puedan prevenirlas en los estudiantes.

Con respecto a los talleres de simulación, consideramos que va a ser una experiencia novedosa para ellos. Por lo que, el escrito que elaboraremos con las vivencias de los participantes resultará sumamente enriquecedor para nosotros, ya que nos permitirá redireccionar la propuesta si fuese necesario.

Desde los inicios de la planificación de la presente propuesta comunicativa, pensamos en estos derechos fundamentales, el de la salud y la educación. Como actores partes de la comunidad, nos hacemos eco de la ley 26.061 y de los artículos 6, 14 y 15, y consideramos que el aprender a cuidar la salud de los infantes y jóvenes, y el poner a disposición de la comunidad educativa de Sampacho conocimientos técnico-científicos, es una forma aportar a nuestro deber de garantizar espacios educativos que contemplen la salud de sus estudiantes. Como así también, de la población de Sampacho ya que una de las ideas principales es invitar a la plaza del pueblo a los vecinos y que sean partícipes de este taller de armado del botiquín y en los diferentes talleres los vecinos podrán expresar sus dudas e intereses en torno a esta temática.

2.7 Propuesta para la investigación educativa

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”.

Paulo Freire.

Planteamiento del problema

Es importante reconsiderar lo expuesto por Prieto Castillo allá por el módulo uno, sobre la importancia de tender puentes para promover y acompañar el proceso de aprendizaje. Por lo que, la evaluación es una instancia de aprendizaje más y no debemos estar ajenos a las concepciones, significados o representaciones que tenemos los docentes sobre la misma.

En este momento, la intención es aproximarnos al campo de la investigación educativa enfocada en el planteo del problema expuesto en la presentación del problema en este TFI:

"Representaciones sobre las diferentes formas de evaluar de los docentes a los estudiantes en pandemia y durante la educación remota de emergencia; en el espacio curricular de CEBAP (Cuidados Enfermeros Básicos Aplicados a las Personas), Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor, Cuidados Enfermeros de la Salud de la Mujer y el Recién Nacido, Cuidados Enfermeros del Niño y el Adolescente y Práctica Integradora de los Cuidados Enfermeros de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (San Luis) en el año 2022”.

La Pandemia por Covid-19 repercutió en diferentes niveles de nuestra vida, en el sistema de salud, económico, social y educativo. De algún modo nos obligó a llevar la actividad educativa a la virtualidad, conocida como educación remota de emergencia.

Tal vez, en la mayoría de los casos se relacionó con las clases virtuales; ya que algunas instituciones y docentes nos tomó por sorpresa esta readecuación pedagógica de emergencia que se produjo. A la mayoría, nos interpelaba miedos, incertidumbres e inseguridades el traspaso de la enseñanza presencial a la virtualidad. Tal vez era por miedo al cambio, incertidumbre ante lo novedoso, no decimos que tenemos incertidumbre por ser una modalidad novedosa porque las clases virtuales devienen de años anteriores. Pero no nos queremos adelantar (como lo hicimos en la práctica de aprendizaje anterior) porque para eso elegimos esta temática, con el objeto de conocer en profundidad las representaciones o percepciones de los docentes sobre la evaluación en pandemia.

Para reconsiderar algunas de las preguntas que nos ayudaron a definir el planteamiento del problema, retomamos algunos interrogantes sobre la propia práctica docente en torno a la evaluación, expresadas por el profesor Prieto Castillo. Una de ellas “el saber hacer” (Prieto Castillo, 2019) que involucra a las prácticas de evaluación:

- ¿La capacidad de recrear y reorientar los contenidos, está presente?;
- ¿Son capaces de plantear preguntas y propuestas ?;
- ¿Tienen la capacidad de recreación a través de distintos recursos expresivos?;
- ¿Son capaces de imaginar situaciones nuevas?;
- ¿Introducen cambios en el texto?;
- ¿Proponen alternativas a situaciones dadas?;
- ¿Son capaces de proyectar en las prácticas evaluativas?;
- ¿Tienen la capacidad de recuperación del pasado para comprender y enriquecer los procesos evaluativos presentes?;
- ¿Son capaces de innovar en aspectos tecnológicos?

Por otro lado, el profesor Prieto Castillo (2019) enuncia categorías que se relacionan con el “saber ser” en las prácticas evaluativas:

- ¿Son capaces de evaluar y analizar las relaciones que se dan en su contexto?;
- ¿Relacionan los temas estudiados con personas que pueden aportar a ellos?;
- ¿Hay respeto hacia el otro en estas prácticas?
- ¿Se observa la capacidad de aportar a modificaciones de relaciones para hacerlas más significativas?;
- ¿Hay relación grupal?;
- ¿Se construye conocimiento en equipo?;
- Se observa la capacidad de involucramiento en su comunidad y en equipo?

Por otra parte, Sandra Del Vecchio (2012) en su texto “Reflexiones en torno a la evaluación de los aprendizajes en la universidad”, habla de las diferentes manifestaciones psicofísicas que experimenta el estudiante a la hora de ser evaluado. En su escrito, hay una pregunta que de cierta forma se relaciona con el planteamiento del problema en cuestión:

“¿En qué medida estas manifestaciones están arraigadas en un modo de evaluar que los actores toleran como el mal menor de un justo tributo a la calidad del aprendizaje? ¿Más aún, en qué medida los docentes contribuimos a perpetuar esta cultura?” (Del Vecchio, 2012, p.4).

En cuanto a los múltiples interrogantes que fueron surgiendo a lo largo del planteamiento del problema, seleccionamos los siguientes:

- Estos modos de evaluar de los educadores comprenden aspectos del “saber hacer “y el “saber ser”?
- Las prácticas evaluativas ¿se enmarcan en una búsqueda del error en el estudiante?
- Los docentes en cuanto a la metodología de evaluación, ¿tienen en cuenta el contexto institucional y la cultura como influencias internas y externas al momento de evaluar? esta pregunta la relaciono con una pregunta planteada por Del Vecchio (2012):

“... ¿Con qué frecuencia se da por sentado, en las unidades académicas, que los procedimientos de elaboración de pruebas, calificación, devolución de notas,

etc., son sinónimo del complejo proceso de evaluar? Las exigencias sociales e institucionales, ¿contribuyen a distorsionar el fin educativo de la evaluación?” (Del Vecchio, 2012,p. 7)

- Esas prácticas evaluativas, ¿se enmarcan en criterios de evaluación, que expresan la finalidad de la misma?
- Los docentes, ¿reciben “seminarios sobre evaluación”, para poder reflexionar sobre sus prácticas evaluativas?

Finalmente, para concluir con este planteamiento del problema nos referimos a un estudio investigativo llevado a cabo en Lima (Perú) durante la pandemia, por Mollo-Flores y Medina-Zuta (2020) denominado “La Evaluación Formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia”. Este trabajo nos invita a reflexionar sobre las bases pedagógicas que cada docente utiliza a la hora de evaluar, y ratifica la necesidad de producir cambios en las competencias del currículum de los espacios curriculares para orientarlas hacia una pedagogía integral.(Mollo-Flores y Medina- Zuta, 2020). En consonancia, Pérez Lindo (2017) en su texto “La Educación Superior Argentina (1983-2015)” describe la importancia de la informatización a través de las diferentes redes informáticas para contribuir al óptimo funcionamiento de las universidades. Con esto, reafirma la necesidad de la actualización de las políticas universitarias en la UNViMe sobre innovación tecnológica con orientación pedagógica. Esto conlleva, a cambios sustanciales en la práctica docente. Como todo proceso de cambio lleva o llevará su tiempo analizarla, reflexionar sobre la misma y comenzar a cambiar esos hábitos en la docencia, que nos alejan de realidades de los estudiantes, del contexto universitario y social.

Referente empírico

En esta propuesta de investigación educativa los referentes empíricos serán los docentes disciplinares de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Villa Mercedes, ya que este problema surge del diálogo con colegas de los diferentes espacios curriculares.

Casi el total de docentes son profesionales (Licenciados en Enfermería) sin experiencia en docencia, pero sí, algunos de ellos se están especializando en esta área. Al ser un grupo de aproximadamente 25 docentes, dificulta la profundidad del estudio por la influencia de diferentes variables como el tiempo disponible y los recursos, por ende, decidimos tomar uno o dos docentes de cada año para conformar un grupo de

estudio de 10 colegas. Este se conformará de dos docentes del área de primer año de Enfermería, dos de segundo año, 2 o 1 educador de tercer año, dos de cuarto y dos de quinto año de la Licenciatura en Enfermería.

Propósitos

El propósito general es indagar y analizar críticamente el quehacer docente diario en torno a las prácticas de evaluación, sobre las representaciones que los docentes de la Licenciatura en Enfermería tenemos acerca de esas prácticas, especialmente las desarrolladas durante la pandemia por Covid-19 en la virtualidad.

El hecho de conocer esas representaciones nos sirve para reflexionar sobre las prácticas educativas y rever las bases pedagógicas que tenemos como educadores. Si bien, la mayoría somos profesionales sin experiencia en pedagogía o docencia, la importancia de la propuesta de investigación radica en compartir en el grupo las experiencias de evaluación durante el ASPO⁽¹⁾ con el objeto de transformar y trabajar desde un modelo alternativo en nuestra labor como educadores.

Enfoque epistemológico

En cuanto al enfoque epistemológico para este estudio, se basará en el paradigma socio-crítico (Alvarado & García, 2008). Esta perspectiva epistemológica la adoptamos, ya que a través del dispositivo de documentación narrativa se buscará conocer en profundidad las representaciones de los educadores sobre las prácticas evaluativas en tiempos de Covid-19. Este paradigma, se centra en las representaciones sociales destacadas por la autorreflexión a partir de necesidades que surgen en los grupos sociales. Para este caso, el problema de la evaluación surge a partir de charlas con grupos de colegas de la universidad durante el contexto de pandemia. En cuanto a la narración, buscamos que mediante la autonomía racional y liberadora que poseen los seres humanos, reflexionen y se produzcan transformaciones en la práctica pedagógica. Con lo cual, no es un proceso nada fácil ya que necesita de la reflexión y el conocimiento interno y personalizado, para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo. Por esto, el enfoque adoptado será interpretativo, crítico, comprensivo y transformador para profundizar en las prácticas pedagógicas sobre los modos de evaluar.

Líneas conceptuales para el Marco Teórico:

A lo largo de la búsqueda bibliográfica fuimos incursionando en la evaluación, leyendo a diversos autores entre ellos, los más destacados Jorge Steiman (2007) y Sandra Del Vecchio (2012), quienes le dieron el marco teórico al planteamiento del problema a este proyecto de investigación educacional. A lo largo de la lectura de diversos autores que tratan esta problemática, descubrimos que esta situación deviene de años anteriores y que con la educación remota de emergencia ocasionada por la pandemia de COVID-19 quedó aún más visible. Una investigación consultada de Cheli, Marano y Montenegro (2021) realizada en la ciudad de La Plata (Buenos Aires), estudió la sistematización de los relatos de algunas/os docentes universitarias/os acerca de la docencia y la enseñanza en el tramo inicial de distintas carreras de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante los inicios de la pandemia. Esta memoria, corresponde a las expresiones de las y los docentes cursantes de dos Seminarios de posgrado referidos a la democratización de la formación universitaria y a las prácticas pedagógicas en el ingreso y primer año, destinados a profesores de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata). Las fuentes de acceso a la información son las expresiones producidas en los diversos dispositivos implementados en entornos virtuales de los cursos mencionados: wikis, foros, muros colaborativos, encuentros sincrónicos y tareas, donde las y los docentes problematizan sobre diversos aspectos. Entre ellos, la enseñanza y la evaluación relacionado con las trayectorias estudiantiles de las y los ingresantes, y el derecho a la educación superior. A partir de ellas, analizaron las problematizaciones que realizaban las/os docentes acerca de sus propias prácticas pedagógicas, en el contexto particular del aislamiento social preventivo y obligatorio. Desde la descripción de esta investigación, pretendemos dejar en claro que la evaluación fue una problemática destacada durante el aislamiento social por COVID, en el contexto educativo.

Continuando con esta búsqueda bibliográfica nos embarcamos al primer módulo de esta Especialización en Docencia Universitaria, específicamente a las instancias del aprendizaje expresadas por el profesor Prieto Castillo (2019); ya que este estudio tiene como objetivo conocer los modos de evaluar. Para esto, acudimos a las alternativas de aprendizaje de Prieto Castillo para elegir las más apropiadas para la evaluación.

Para acompañar estas instancias de aprendizaje, se necesita trabajar sobre la madurez y certidumbre pedagógica (Prieto Castillo, 2019), que van a darle el sentido a nuestra labor como educadores. Con esto, quiero aclarar que irradiar certidumbre y adquirir la madurez pedagógica para acompañar a los estudiantes, no es una tarea fácil.

Generalmente, como todo cambio inicia con una reflexión sobre nuestra práctica; que luego deriva en la necesidad de cambios, para promover y acompañar el aprendizaje en el estudiante. El objetivo es guiarlo y acompañarlo a alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo^[2] a través del andamiaje; y así asimilar aquellos conceptos o definiciones enseñadas. Ahora volvemos a retomar las diferentes alternativas para la mediación pedagógica. Prieto Castillo (2019) con respecto a Educar para la Incertidumbre dice: “Educar para interrogar en forma permanente la realidad de cada día y, por lo tanto, no enseñar ni inculcar respuestas. No se trata de una pedagogía de la respuesta, sino de una pedagogía de la pregunta, como dice Freire” (Prieto Castillo, 2020, p.12). En segundo lugar, se refiere a “educar para localizar, reconocer, procesar y utilizar información”, lo que indica que mientras mayor sea la falta de información, mayor será la incertidumbre ante esta. También, se debe tener en cuenta los recursos disponibles y las metodologías para abordar la información. En la tercera parte de esta instancia, se relaciona directamente con el tema abordado en este estudio; ya que habla de “educar para resolver problemas” (Prieto Castillo, 2019) y se orienta hacia el futuro que implica el diagnóstico, comprensión y la toma de decisiones entre diversas opciones de resolución. En esta se centra nuestro objetivo al momento de evaluar, ya que el estudiante a partir de la integración de los diferentes conceptos interdisciplinarios pueda dar solución a las necesidades alteradas del paciente. En síntesis, educar para la incertidumbre implica enfrentarla con una actitud activa, con el fin de moverse con la mente abierta a los cambios, a las transformaciones personales que se necesiten para subsistir en este espacio social actual tan complejo en el que vivimos. Sumado a esto, para evaluar es necesario trabajar sobre el “Educar para la comprensión” y “educar para convivir” o para vivir con, como decía Simón Rodríguez “estamos en este mundo para entre ayudarnos, no para entre destruirnos” (Prieto Castillo, 2019, p.16). Esta frase con mucha certeza porque la clave está en lo compartido y aprendido con el otro sin descalificar. A veces, los comentarios de colegas sobre la finalidad de evaluación hacen referencia a la descalificación hacia el otro más que centrarse en evaluar su trayecto de aprendizaje. Entonces, si hablamos de educar para convivir, debemos educar para la cooperación, la participación colectiva mediante el interaprendizaje que se da en grupos. Así como, en cada clase se refresca la importancia de ser empáticos con el paciente, también es para todo tipo de ámbitos la empatía. Es la mejor forma de poder comprender al otro. Por ende, es necesario tener en cuenta estas instancias para el momento de evaluar.

A continuación de los “Educar Para...” enunciados por el profesor Prieto Castillo (2019), seguimos con Steiman (2007) para tener en cuenta los aspectos a evaluar

nuestra propuesta de enseñanza desde una mirada objetiva sobre la práctica pedagógica. Específicamente, se ocupa del “qué evaluar”, los contenidos a enseñar y su presentación, también de las formas para intervenir en la mediación pedagógica, la organización de la cursada y todo lo relacionado con la evaluación. Por consiguiente, se sitúa en el problema del tiempo, más bien en, “cuándo evaluar” las prácticas de enseñanza en la asignatura. En relación a este problema de los tiempos para evaluar, Steiman (2007) destaca la importancia de la evaluación de seguimiento para modificar esas prácticas y mejorar la mediación pedagógica. Continuando con el análisis de este autor, se refiere a “quien evalúa”, describe la importancia de evaluar nuestra práctica pedagógica para resolver esos problemas. Aclara que esa reflexión puede ser ayudada por la opinión de los estudiantes sobre la práctica docente. Finalmente, nos habla del problema de los instrumentos que se usan para evaluar y acá hacemos un paréntesis, ya que al inicio de esta pandemia por COVID la problemática en el equipo docente del espacio curricular de Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor fue, ¿Cómo evaluamos sin prácticas hospitalarias? Consecuentemente, nos interpelaba qué instrumento sería el más adecuado para evaluar, ya sea cuestionario, coloquio o el desarrollo de alguna situación problemática. Pero el hecho de estar haciendo la Especialización en Docencia Universitaria, nos permitió tomar decisiones con respecto a la evaluación de seguimiento y la final. Por esto, usamos la rúbrica como parte de la evaluación de seguimiento en las prácticas de simulación en el laboratorio. Este instrumento, fue usado los dos cuatrimestres; ya que dejaba a la vista los criterios a tener en cuenta para evaluar y complementar la evaluación formativa.

En el texto de Steiman (2007) hay una frase de Amigues y Serbato-Poudou (1999), que nos invita a reflexionar sobre la evaluación de seguimiento y la final describiendo un claro ejemplo en nuestra práctica pedagógica. Nos dice que, no es lo mismo evaluar el desarrollo de las prácticas de aprendizaje que la calificación en un examen, porque la primera es complemento de la evaluación final para analizar el desempeño del alumno.

En la evaluación existen diversos problemas, por lo cual Steiman (2007) los analiza a partir de reflexionar sobre su práctica docente. El primero de ellos, hace referencia al “problema de la devolución” donde la nota no resuelve el proceso de aprendizaje, sino más bien forma parte de la estructura institucional. Por esto, destaca la importancia de realizar comentarios cualitativos ya sea orales o escritos que guíen hacia la construcción del saber. A su vez, Steiman nos enuncia diferentes formas de realizar devoluciones cualitativas, que muchas veces están influenciadas por diferentes

variables que nos afectan como el tiempo, la cantidad de estudiantes, la disponibilidad de la planta docente, las actividades curriculares, los cargos docentes simples, entre otras. Algunas de estas formas enunciadas son (Steiman, 2007):

- Los comentarios escritos con anotaciones sobre concepciones erróneas sin emitir juicios de valor.
- Comentarios orales nos invita a realizarlos individualizados pero enfocados en comentarios asertivos que incluyan los errores en concepciones, prácticas, etc.
- El uso de rúbricas que incluya puntaje de los diferentes criterios a tener en cuenta para evaluar.
- Codificada: este tipo de evaluación se refiere al uso de códigos escritos que indican los errores.

En cuanto al examen oral, desde la escasa experiencia en docencia repetimos modelos estandarizados para evaluar. En estas situaciones vivenciadas hemos visibilizado como docente y estudiante lo complejo que implica rendir un examen, ya que a veces, suelen manifestar síntomas psicológicos y físicos (este relato lo expresamos en el módulo uno cuando les hablé sobre mi experiencia con los exámenes como estudiante). Consideramos necesario retomar experiencias previas relacionadas con la práctica de evaluación, ya que a partir de la reflexión nos lleva a transformar esta perspectiva y no repetir modelos tradicionales.

Ahora Steiman (2007) habla de la evaluación en los exámenes orales, destaca que la misma debe ser guiada por comentarios cualitativos que guíen hacia los propósitos del espacio curricular.

Luego, nos habla del “problema de la promoción”, seguro dirán ¿por qué la promoción como instrumento de evaluación es un problema?; porque según lo expresado por Steiman(2007) incluye diferentes regímenes para promocionar. Todas las promociones deben ser acorde a los propósitos del espacio curricular. En sus líneas, nos relata que el régimen más usado es el de promoción para los exámenes finales con la presentación de algún tipo de trabajo que integre todos los contenidos. En cuanto a la promoción del espacio curricular de tipo oral, recomienda que se revea todo el material con visión de totalidad e integración individual y grupal. Para estos casos de exámenes orales con promoción, recomienda que sean guiados por una ficha (hoja de ruta) para moderar el tiempo de capilla del estudiante. En cuanto al momento de la

devolución, nos debemos referir a problemáticas globales, casos o preguntas encadenadas que direccionen las concepciones o ideas erróneas.

Otro de los temas que giran en torno a la evaluación es la consideración de errores en las prácticas evaluativas. Los llamados “juicios de valor” que se realizan al momento de tomar un examen, esto va en detrimento de los principios de la mediación pedagógica. Después de haber profundizado en los textos de Steiman y Del Vecchio, comprendí que para evaluar no hace falta humillar, porque podemos tener todo el conocimiento del mundo, pero sino sabemos acompañar y promover el aprendizaje de nada sirve.

En los párrafos anteriores he descrito algunos contenidos de la bibliografía sobre evaluación tomado de diversos autores para justificar los lineamientos del presente trabajo de investigación educativa.

Anticipaciones

En nuestra vida cotidiana, cuando surge un problema generalmente nos anticipamos pensando cuáles serían las posibles causas del mismo. Para este caso, trabajamos planteando un problema en vigencia en la práctica docente. El ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) dejó entrever problemáticas que tal vez, estaban presentes de tiempo atrás en nuestro quehacer diario docente; una de ellas la evaluación. En la práctica de aprendizaje 3 del Módulo 3 describí las anticipaciones sobre el problema a investigar.

En primera instancia, percibo que el problema tal vez, se radica en esta forma tradicional de evaluar, donde el resultado de esa metodología es ver los errores y no se centra en una evaluación de todo el proceso de aprendizaje del estudiante. Como así también, la ineficacia de nuestro proceso de reflexión sobre nuestra práctica pedagógica. A continuación, una frase del texto de Del Vecchio nos dice:

“...puede analizarse la evaluación en relación con la concepción y metodología de la misma: ¿Con qué asiduidad se usa la evaluación para determinar cuánto han aprendido los alumnos con pruebas sólo de conocimiento? Las calificaciones, ¿reflejan lo que el alumno sabe? Calificar, ¿es sinónimo de evaluar? ¿Cómo influye en esta problemática la fuerza de la tradición institucional como una verdadera pauta de cultura y la "naturalización" del paradigma técnico-racionalista en la concepción teórica evaluativa?” (Del Vecchio, 2012, p.7). Estas preguntas planteadas por este autor coinciden con las

anticipaciones sobre esta temática elegida. En cuanto a la institución del cual formamos parte los docentes diría:

“... ¿Con qué frecuencia se da por sentado, en las unidades académicas, que los procedimientos de elaboración de pruebas, calificación, devolución de notas, etc., son sinónimo del complejo proceso de evaluar? Las exigencias sociales e institucionales, ¿contribuyen a distorsionar el fin educativo de la evaluación?” (Del Vecchio, 2012, p. 7)

Durante la pandemia, se pudo comprobar la carencia de instrumentos de evaluación o acreditación de los saberes del estudiante en un contexto de enseñanza virtual, pero, no por no haber sino más bien, por desconocimiento de que hay otras opciones de evaluar. La evaluación virtual presenta diferencias con la presencial, por lo que se genera la necesidad de desarrollar otras metodologías que respondan al contexto. Considerando que la formación y experiencia en la docencia virtual son escasas, se ha producido una deficiencia en las normativas y legalidad que cobijan los métodos de evaluación.

Recogida de Información

Desde el paradigma socio-crítico adoptado para abordar esta problemática a investigar, considero que el instrumento de recolección de datos para registrar experiencias de los educadores, es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La intención es utilizar un documento narrado por los docentes, quienes van a estar guiados y coordinados por un equipo con experiencia en este tipo de investigación. Previo a esto, en el cronograma se tendrá en cuenta la planificación de los tiempos, recursos teóricos y metodológicos para la realización de este itinerario. Esta perspectiva, es la más apropiada para dar cuenta de las representaciones de los docentes sobre sus prácticas evaluativas en el contexto de pandemia por Covid-19. La idea, es intentar poner el foco en este tema para describir en profundidad y analizar las características singulares que adoptan las prácticas educativas en esta modalidad. Con sus relatos e historias de la propia vida en las prácticas de enseñanza universitaria, los docentes estarían tornando visible, documentable, disponible, parte del saber pedagógico práctico que muchas veces resulta tácito en el camino de su carrera profesional. Por eso, si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos podríamos conocer buena parte de las comprensiones pedagógicas de los docentes sobre la enseñanza y la escuela, sus recorridos profesionales y experiencias laborales, las palabras e historias que cuentan para darle sentido e interpretar sus mundos, sus inquietudes, sus deseos y sus logros. Podríamos documentar con cierta densidad una

porción importante de aquellos aspectos de su biografía profesional, que se entranan en el mundo de la vida de la escuela (Suárez, 2007).

Más allá de la forma específica que tome en cada caso en particular, el proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas sigue un itinerario relativamente preestablecido. Su descripción sintética permitirá una comprensión más cabal de los complejos procesos cognitivos e intelectuales en los que se comprometen los docentes dispuestos a transitar este proceso (Suarez, 2007).

Creemos que investigar la experiencia de la praxis pedagógica, documentar el saber profesional de docentes mediante relatos y reescribir el discurso de la acción pedagógica en un colectivo de interpretación, son momentos decisivos de una política de democratización del conocimiento educativo que supone el reconocimiento de saberes, prácticas y sujetos y la elaboración de estructuras de participación más horizontales (Suarez, 2007, p. 5)

Suarez y Dávila (2007) en su texto señalan una serie de pasos para llevar a cabo este dispositivo. Uno de ellos, hace referencia a la interacción entre el equipo investigador y la institución, indirectamente nos invita a dialogar con las autoridades educativas. En este caso, con la directora del Departamento de Ciencias Básicas y Aplicadas, la directora de Escuela de Ciencias de la Salud y la Coordinadora de la Licenciatura en Enfermería; con el objetivo de informar los lineamientos de este proyecto de investigación educativo para implementarlo y emprender los pasos a seguir mediante el trabajo en conjunto. Luego de esto, iniciar la invitación a los docentes disciplinares de forma individual mediante email o WhatsApp para convocarlos a una reunión presencial o virtual y poder entablar un diálogo sobre el enfoque del trabajo de la investigación, los pasos a seguir, la importancia del compromiso en la narración y los alcances del proyecto. Se definirán dos grupos focales con 5 docentes en cada uno de ellos.

Básicamente, los pasos a seguir para realizar este itinerario de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, según Suarez (2007) son: 1) identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas a relatar y documentar (incursionar en la memoria personal, relevar y registrar huellas y rastros materiales de ciertas prácticas pedagógicas de los docentes, para reconstruirlas reflexivamente) en esta instancia pueden acudir a exámenes parciales, prácticas de aprendizaje, recuerdos sobre exámenes finales, consultar con otros pares, entre otras.; 2) escribir y reescribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar (en donde los docentes componen y recomponen la intriga narrativa que

articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia) combinando momentos de trabajo solitario y reflexivo con formas de trabajo colectivo y colaborativo entre pares.

Para este momento, serán orientados por un coordinador que los guíe ante las dudas y así darle la posibilidad de recordar sobre prácticas pedagógicas relacionadas con la evaluación, como ayuda de memoria se pueden usar el programa del espacio curricular, parciales, rúbricas, diálogo con colegas sobre experiencias cuando evalúan en exámenes finales. Junto a esto los investigadores tomarán notas sobre las ideas y entrevista que se vaya dando con el grupo a trabajar, donde se plantearán preguntas tales como: ¿Qué significado tiene evaluar al estudiante? ¿Considera que la evaluación final es un indicador del aprendizaje del estudiante? ¿Qué modo de evaluación adoptó durante el Aislamiento social, preventivo y obligatorio por Covid-19? ¿Qué objetivos se persiguen al evaluar? ¿Qué experiencia dejó evaluar sin la presencialidad?; 3) luego se edita pedagógicamente el relato de experiencia, lo que implica una compleja trama de operaciones cognitivas, orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico: lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos; la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales; y, la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico; 4) publicar el relato de la experiencia pedagógica y, en el mismo movimiento, transformar en documento pedagógico a la narración construida por el docente, 5) hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, filmicos). Con el fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas de los relatos escritos por docentes y dar a conocer, debatir, contrastar y criticar los saberes construidos durante sus prácticas pedagógicas. La circulación y su eventual utilización como materiales pedagógicos de la formación continua de docentes, o como insumo para la investigación educativa y pedagógica, es un momento dentro del itinerario de la documentación que demanda la activa participación de todos los que estuvieron involucrados en el proceso.

En los párrafos anteriores se ha descrito a grandes rasgos los pasos que implica la recolección de datos con la documentación narrativa.

Equipo de investigación.

En cuanto al equipo de investigación para esta propuesta de investigación educativa, se convocaría a investigadores con experiencia en esta área y principalmente en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, ya que no tengo experiencia en este campo. La colaboración de personas expertas o con experiencia en la documentación narrativa, permitirá profundizar en los encuentros con los grupos de colegas para dejar un relato enriquecedor, producto del análisis y reflexión sobre cómo es su labor relacionada con la evaluación. Si bien, para algunos es un dilema que viene de años anteriores, pero para este momento, se contextualiza en la pandemia que nos tocó vivenciar y que en lo personal dejó tanto por reflexionar.

3. CIERRE

En este momento final, volvemos sobre algunas consideraciones y percepciones que a lo largo de este trayecto nos permitieron reflexionar sobre la problemática de la práctica docente, y especialmente sobre la evaluación. En este sentido fueron importantes las charlas con el equipo docente, tanto como con compañeros y compañeras de la ESDU, muchas en el contexto de pandemia, en las que consensuamos que el problema de la evaluación tiene que ver con repetir modelos o prácticas con los que fuimos formados durante la propia carrera universitaria.

A partir de estas reflexiones, en el marco de este TFI, construimos lineamientos pedagógicos para el espacio curricular de Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor en el contexto de la institución y de la carrera de Licenciatura en Enfermería y que se sustentan principalmente en el pensamiento de Daniel Prieto Castillo, Sandra Del Vecchio y Jorge Steiman. Advertimos, a lo largo de este trabajo, que el alcance de la reflexión pedagógica incluye tanto la enseñanza como la investigación y la comunicación con la sociedad.

Así construimos una propuesta de enseñanza, centrada en la mediación pedagógica en la que la relación de los estudiantes y el docente resulte de la comunicación, el respeto mutuo y el trabajo colaborativo. Esta propuesta busca superar posturas paternalistas y la mera transferencia de conocimientos para llevar adelante estrategias de apropiación cultural a través de situaciones problemáticas en las que el estudiante tiene un rol activo.

En cuanto al aprendizaje, desde la mirada del constructivismo planteada por Baquero (1997) y Meléndez Rodríguez (2009), a través de la resolución de casos problemas clínicos, simulaciones y situaciones de la vida diaria, buscamos desarrollar las funciones ejecutivas. En Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor pretendemos promover el desarrollo de la observación, el planteo de diagnósticos enfermeros, plantear objetivos a corto o largo plazo para mejorar la calidad de vida del paciente. También, planificar, organizar y evaluar el desempeño de los cuidados enfermeros para modificarlos si es necesario, con el acompañamiento que permita al estudiante comprender e internalizar conceptos y procedimientos. Asimismo, anhelamos que este proceso sea lo más consciente y colaborativo posible, así como también desarrollado con distintas tecnologías .

Con las orientaciones pedagógicas para la evaluación, tratamos de ir más allá de los exámenes y de los instrumentos centrados solamente en la calificación, hacia una evaluación de proceso y formativa. La idea principal sobre la que trabajamos es que es necesario pensar la propuesta de evaluación junto con la de enseñanza y de

aprendizaje si buscamos mejorar la promoción y acompañamiento en los saberes y educar para la comprensión, la complejidad, para convivir y la expresión (Prieto Castillo, 2019)

Todo esto con el fin de romper con los esquemas tradicionales con los que se desarrolla la evaluación promoviendo el diálogo de los saberes en diferentes alternativas para la mediación pedagógica, como las prácticas de aprendizaje relacionadas con uno mismo, con el grupo y el contexto. Como así también, las actividades de simulación y pre-profesionalizantes, sin prejuicios, ni búsquedas del error, sino más bien, con el fin de comprender que el aprendizaje da lugar al interaprendizaje por el trabajo colaborativo. Asimismo, cada estudiante tiene diferentes procesos para apropiarse de los conocimientos.

En párrafos anteriores, hablamos de reflexiones y orientaciones pedagógicas para la mediación pedagógica en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. A continuación, nos referimos a otros roles que nos interpelan en la docencia: la investigación y la comunicación con la sociedad.

Posteriormente, hablaremos del rol docente en la investigación. A partir de la problemática elegida, la evaluación, ideamos una propuesta de investigación con el objeto de utilizar la metodología de estudio que Como lo expresa Teresa Guajardo (2020) en su texto “Los Caminos de la Ciencia no son recetas” si no indagamos nuestra práctica docente, es difícil sistematizar el conocimiento pedagógico. Es así, que nos planteamos como problema “las representaciones sobre las diferentes formas de evaluar de los educadores a los estudiantes en pandemia y durante la educación remota de emergencia en los espacios curriculares de Cuidados Enfermeros Básicos Aplicados a las Personas, Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor, Cuidados Enfermeros de la Salud de la Mujer y el Recién Nacido, Cuidados Enfermeros del Niño y el Adolescente y Práctica Integradora de los Cuidados Enfermeros en la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Para profundizar en esta problemática hemos incursionado en el pensamiento de Del Vecchio (2012) y de Steiman (2007) que analizan minuciosamente diversos mitos o creencias referidos a esta práctica que involucran factores institucionales internos y externos. A partir de esas ideas nos surgieron interrogantes que nos incitan a conocer la realidad en las representaciones de los educadores en torno a la evaluación, ¿qué metodología utilizan los docentes de las asignaturas disciplinares de la Licenciatura en Enfermería? ¿Consideran qué evalúan al estudiante o califican? No obstante, para conocer qué pasa en la práctica pedagógica evaluativa, elegimos una metodología de estudio para profundizar en este tema. La

misma fue la documentación narrativa de experiencias en la evaluación, decidimos optar por este paradigma que se sale del molde que nos habla Teresa Guajardo (2020) porque consideramos que cambiar nuestra labor como educadores requiere de un análisis crítico del saber hacer, para este caso, desde la evaluación.

En cuanto al rol de los educadores en la extensión universitaria, lo propusimos desde la mirada liberadora de Freire como proyecto de comunicación con la sociedad. En relación a lo expuesto con anterioridad, nuestro objetivo es cambiar la metodología tradicional de comunicarse con la sociedad, que suele abocarse netamente a la transferencia de conocimientos a un sector o grupo de la sociedad. Y así, idear orientaciones centradas en una relación dialógica con la comunidad, en la que a partir de sus relatos expresan sus necesidades. Consideramos que es imposible desentenderse de lo que pasa en la sociedad porque somos seres sociales, inmersos en una profesión que nos incita a ser partícipes de los problemas y necesidades de comunidades externas a la universidad. Con esto, dejamos en claro que esta posición no debe interpretarse como una postura que nos coloca en un pedestal superior, sino que estamos a la misma altura porque somos parte de la comunidad. Es así, que la premisa de este trabajo comunicacional con la sociedad es fundarse en la relación dialógica-comunicativa que plantea Freire (1993), aquella en la cual todos los actores involucrados son sujetos que se expresan y pronuncian la palabra. Entendemos, que este esquema comunicacional no se funda en las bases tradicionales de emisor y receptor; lo que hay es un diálogo entre personas que comparten saberes, experiencias, que buscan problematizar ideas, relaciones, situaciones y sistemas. ¿Qué persigue esta problematización? Comprender, explicar y transformar realidades en un acto conjunto, mediante la reflexión y el trabajo colaborativo, que enriquece la experiencia y contempla a todos los protagonistas.

Por esto, ansiamos apartarnos de la idea de la universidad que se ve a sí misma como centro que emana cultura y conocimiento, que desconoce los saberes de todos los sectores de la comunidad y transfiere patrones de comportamiento. En este apartado, quiero contarles en breve la experiencia con una colega de la Especialización en Docencia Universitaria con quien nos embarcamos a poner en marcha parte de esta propuesta de comunicación con la sociedad enmarcada en una actividad vinculada a la extensión universitaria. La misma surgió de las instituciones educativas en la localidad de Sampacho (Córdoba), en la que vive mi colega, los docentes manifestaron preocupación por el manejo ante situaciones de lesiones no intencionales que se vivencian en las instituciones educativas de la localidad. Iniciamos esta actividad de vinculación en octubre de 2022 en la comunidad sampachense con el objeto de

promover el vínculo entre la universidad y la sociedad desde el diálogo como eje principal para mejorar el desempeño docente de diferentes niveles educativos para la activación de la cadena de emergencia y la disposición de entornos seguros en la asistencia primaria de las lesiones. Para esto, tuvimos que indagar como habitualmente era el manejo ante estas situaciones en las instituciones educativas y vecinos. A continuación, con estudiantes de la Asignatura de Cuidados Enfermeros del Adulto y Adulto Mayor nos propusimos desarrollar esta actividad en estaciones de escenarios imaginarios simulados relacionadas a los cuidados iniciales ante quemaduras, heridas, convulsiones, desmayos y RCP básico. La experiencia fue hermosa para todo el equipo, los estudiantes muy emocionados de formar parte de estas actividades vinculadas con la comunidad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICA

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y la enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*. 9(2). Pp. 187-201
- Álvarez Suarez, J. et al. (2010). *Manual de valoración de patrones funcionales*. <https://www.uv.mx/personal/gralopez/files/2016/02/MANUAL-VALORACION-NOV-2010.pdf>
- Araujo, Sonia M. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la educación superior*, 43(172), 57-77. Recuperado en 18 de abril de 2023, de http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400004&lng=es&tlng=es.
- Argnani-Dávila (2013). Relatos pedagógicos de Educación Técnico-Profesional: un aporte a la investigación narrativa y una estrategia de formación de docentes. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Aspiazu, Eliana, (2017). Las condiciones laborales de las y los enfermeros en Argentina: entre la profesionalización y la precariedad del cuidado en la salud. *Trabajo y sociedad*, (28), 11-35. http://scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712017000100002&lng=es&tlng=es.
- Baquero, R. (1997). Ideas centrales de la Teoría Socio-Histórica. En AIQUE (Ed), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*.
- Cheli, M. Marano, G. y Montenegro, J. (2021, diciembre). *Pedagogía universitaria en contexto de pandemia: Relatos docentes sobre prácticas de enseñanza y de evaluación en el ingreso y el primer año*. Vol.7 (N°13). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/12689>

- Cloquell, S. (Coord.) (2014). Pueblos rurales. Territorios, sociedad y ambiente en la nueva agricultura. Buenos Aires: CICCUS.
- Cristi Puiu. (2005). La Muerte del Señor Lazarus [Film] https://youtube.com/watch?v=D_RY5IZskdo
- Cruz Roja Argentina (octubre 2021), Guía de capacitación en primeros auxilios. <https://www.cruzroja.org.ar/primeros-auxilios/>
- Dirección Nacional de Emergencias, Ministerio de Salud de la Nación Argentina, (octubre 2021), Manual de Primeros Auxilios y Prevención de Lesiones. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual_1ros_auxilios_web.pdf
- Freire, P. (1999). *¿Extensión o Comunicación? -La Concientización del Medio Rural*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Siglo XXI. México.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio De Educación (2015). Diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria. Disponible en https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf
- Ley N° 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Publicada en Información Legislativa del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 21 de octubre de 2005. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Litwin, E. (2009) El oficio de enseñar: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. Buenos Aires, Paidós. Cap. 5
- Mary Fran Hazinski (2010) Aspectos destacados de las guías de la American Heart Association de 2010 para RCP y ACE. [Archivo PDF] https://www.sati.org.ar/images/guias/Guias_RCP.pdf
- Meléndez Rodríguez, L. (2009). Neurodidáctica y el desarrollo de las funciones ejecutivas.
- Ministerio del Interior de la Nación, Bs. As. Ministerio del Interior, obras públicas y vivienda de la Nación (2017). Plan de fortalecimiento institucional. Plantilla para

planes estratégicos urbanos. Disponible en https://argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_territorial_bengolea.pdf

- Mollo-Flores; Medina-Zuta. (2020). La Evaluación Formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y sociedad*, (17), (4). pp 635-651. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- Organización Mundial de la Salud (2017). Educación para la Salud con enfoque Integral. Concurso de Experiencias Significativas de Promoción de la Salud en la Región de Las Américas. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2017/promocion-salud-intersectorialidad-concurso-2017-educacion.pdf>
- Pereyra et al, (2010). Prácticas pedagógicas y políticas educativas- Investigaciones en el territorio bonaerense. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Unipe <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200422124101/Practicas-pedagogicas.pdf>
- Pérez Lindo, A. (1996) *Mutaciones. Escenarios y filosofías del cambio de mundo*. Editorial: Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- Pérez Lindo, A. (2017) *La Universidad Inteligente (1985-2015)*. Diagnóstico y prospectiva. Editorial: Eudeba. Buenos Aires, Argentina.
- Prieto Castillo, D. (2019). *La enseñanza en la universidad (7ma Ed.)* Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Prieto Castillo, D. (2020). *El aprendizaje en la universidad. (9na.ed.)* Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Prieto Castillo, D. (2021). *Comunicación de y desde la Universidad*. Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

- Prieto Castillo, D. (2021). *Pedagogía en la Comunicación con la Sociedad. De la Extensión a la Comunicación*. Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Prieto Castillo, D. y Guajardo, M. (2020) *La pedagogía universitaria*. (7ma.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 20 de febrero de 2023, de <https://dle.rae.es/evaluar>.
- Roig, A. (1998). *La universidad hacia la democracia* (1era edición). Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- SalusPlay [@salusplay]. (14 de enero de 2019). *La empatía es la esencia de una enfermera, Jean Watson*. [imagen]. Twitter. <https://twitter.com/salusplay/status/1084866739408723970?lang=es>
- Sociedad Argentina de Pediatría. (2022). *Lesiones no intencionales en la escuela*. <http://comunidad.sap.org.ar/index.php/2016/02/19/lesiones-no-intencionales-en-la-escuela/>
- Steiman, J. (2007). *Las prácticas de evaluación*. En Miño y Dávila (Ed.), *Más Didáctica -en la educación superior-* (165-205). UNSAM
- Suárez, D. (06 de mayo de 2014). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8E4QJrKFMfY>
- [Suarez, Daniel H. \(2007\). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e- Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. Otoño- invierno, 2007. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.](#)
- Tünnermann Bernheim, C. (2000). *El Nuevo concepto de la Extensión Universitaria*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, México.

- Vera Godoy, R. (20 de octubre de 2010). Entrevista a Vera Godoy. Parte 1.[video]. YouTube. https://youtu.be/_3BR0yW4srs
- Vera Godoy, R. (20 de octubre de 2010). Entrevista a Vera Godoy. Parte 2.[video]. YouTube. <https://youtu.be/pU3clmdwG2g>
- Vera Sáez-Benito et al, (1 de marzo de 2023). Conociendo a Marjory Gordon: aplicación del patrón cognitivo-perceptivo en un caso clínico. *Revista Sanitaria de Investigación*. <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/conociendo-a-marjory-gordon-aplicacion-del-patron-cognitivo-perceptivo-en-un-caso-clinico/>