



Universidad Nacional del Litoral-Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis de Maestría en Docencia Universitaria

**Retroalimentación Formativa y Tecnologías de la Información y
Comunicación como herramientas de aprendizaje. El caso de
Licenciatura en Enfermería.**

Maestrando: Silvana Zoloaga

Directora de Tesis: Dra. Liliana del Valle Ortigoza

25 de septiembre de 2023

ÍNDICE

CAPITULO I	1
1. Introducción.....	2
1.1 Justificación	6
1.2.1 Objetivo general:	8
1.2.2 Objetivos específicos	8
1.3 Estado actual de conocimiento	9
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO.....	13
2.1 Procesos de aprendizaje.....	14
2.2. Co- construcción del conocimiento	15
2.3. Retroalimentación formativa	18
2.4 Educación mediada por TIC	19
2.5. La importancia de la retroalimentación formativa mediada por las TIC	23
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	26
3.1 Tipo de Investigación	27
3.2 Población y Muestra.....	28
3.3 Fuentes e Instrumentos de Recolección	28
3.4 Instrumentos utilizados.....	28
3.4.1 Evaluación de las planificaciones docente-Practicum y/o prácticas externas	28
3.5 Análisis de Datos	40
SOBRE TRAYECTORIAS Y MARIPOSAS.....	42
Educación Superior: El ciclo de la mariposa y el camino a la graduación.....	42
Acompañar el vuelo desde la Universidad	43
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	46
Respecto del Primer Objetivo específico: Estrategias de enseñanza y retroalimentación formativa, utilizadas por docentes de Licenciatura en Enfermería	47
Respecto del segundo objetivo específico: Momentos o etapas del proceso de aprendizaje para la co-construcción del conocimiento de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería	60

Respecto del Tercer Objetivo Específico: Posibles Relaciones entre la Retroalimentación mediante TIC y la Co-construcción del Conocimiento.....	83
Análisis de Resultados de Observación de Actividades Virtuales en las Asignaturas de Práctica Integrada I y II: Relación entre Herramientas Web, Tipos de Actividades y Co-construcción del Conocimiento.....	100
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	102
Bibliografía	107
Anexos	112

Agradecimientos



Quiero agradecer a mi directora de tesis, Liliana del Valle Ortigoza por su dedicación y paciencia, sin sus palabras y correcciones precisas no hubiera podido llegar a esta ansiada etapa. Gracias por su orientación y todos tus consejos, quedarán grabados para siempre en mi memoria en mi futuro profesional.

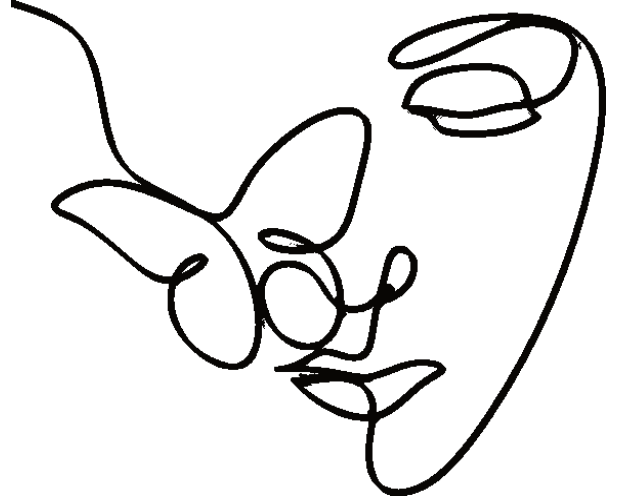
Gracias a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral por permitirme obtener mi ansiado título. Agradezco el trabajo y gestión de cada directivo y cuerpo docente, sin ellos no habría base ni condiciones para aprender y enriquecerme como profesional y ser humano.



Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a mis hijos, Axel y Lucía porque ellos se merecen lo mejor que tengo para darles, mi amor eterno mientras viva.

Cuando digo que los amo, no lo hago por costumbre, sino para recordarles que son lo mejor que me ha pasado en la vida.



CAPÍTULO I



Mariposas de M. C. Escher, 1950.

1. Introducción

En términos de Knight, (2006, como se citó en Salas Madriz 2016), la enseñanza es un trabajo complejo constituido por una red de comunicaciones, actividades, creencias y otras cuestiones relacionadas, ejecutadas por personas para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje intencionados e institucionalizados. Sobre ese sistema de trabajo inciden otros subsistemas, a la vez complejos, como la estructura y la cultura de la organización educativa, la disciplina que se enseña, el enfoque curricular, la visión y funciones de la enseñanza, las características del estudiantado, la estructura, funciones y dinámica administrativa, y el contexto sociocultural en el que está inmersa la institución educativa.

Es decir que la enseñanza y el aprendizaje se encuentran mediados por un sinnúmero de entornos constitutivos del contexto, tramados y organizados alrededor de situaciones y experiencias, mediante los cuales se produce cultura, se co-construyen significados y sentidos en los estudiantes.

Desde la perspectiva del interaccionismo social, Feuerstein (2006, citado en Ferreyra y Pedrazzi, 2007) sostiene que:

El desarrollo del potencial del aprendizaje se ve influenciado por las técnicas instrumentales (lectura, escritura, cálculo) y las técnicas de estudio que utiliza la persona (cómo estructura y procesa la información). También por las destrezas y estrategias cognitivas y metacognitivas que manejan en su proceso de aprendizaje. Del mismo modo, los modelos conceptuales (formas de conceptualizar lo aprendido) “afectan la estructura cognoscitiva del estudiante” (p. 80).

El presente estudio reconoce que el aprendizaje surge de las interacciones docentes-estudiantes-contenidos, elementos que guían los procesos de enseñanza y aprendizajes que allí se producen. En estos términos Coll y Sánchez (2008) destacan que, estudiar su interrelación y su incidencia sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje implica:

Un tránsito desde una toma en consideración del contexto del aula –es decir, de una serie de variables, físicas o mentales, susceptibles de tener una incidencia

sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje— a una visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje —es decir, como un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo (p.21).

Entonces, desde las perspectivas señaladas, pensar el aprendizaje permite reflexionar sobre su construcción, asumiendo que los contextos educativos pueden ser vistos como actividades situadas en las que los sujetos aprenden y se desarrollan en función de las propuestas que se ofrecen.

Partiendo desde estas primeras ideas, se entiende a las propuestas de trabajo como un instrumento pedagógico que plasma las intenciones de una institución educativa y que propone garantizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En él se recogen los principios filosóficos (éticos y epistemológicos) y pedagógicos (teorías de enseñanza y aprendizaje) que dan coherencia a la práctica educativa.

La propuesta pedagógica respalda la intención sobre qué se desea propiciar en los estudiantes, por lo tanto, fundamenta ciertos elementos como los objetivos, propósitos, actividades, formas de evaluación, métodos, programación, estrategias didácticas y recursos que se utilizan para cumplir con la acción educativa. En este contexto se afirma que, la propuesta le da sentido al proceso educativo que lleva a cabo cada institución.

Dentro de este marco, se entiende que el aprendizaje “se sustenta en los métodos, enfoque, estrategias, recursos didácticos y tecnológicos que los docentes han seleccionado para implementar el proceso de enseñanza y la práctica de esta disciplina para adquirir nuevos conocimientos útiles en el quehacer diario” (Vega, 2019, p. 4).

De lo expuesto, el presente estudio pone foco en los procesos de aprendizaje a través de retroalimentación formativa mediada por Tecnologías de la Información y Comunicación, entendidas como estrategias y recursos tecnológicos aplicadas por los docentes en los procesos de enseñanza, propiciando aprendizaje activo, reflexivo y significativo en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería.

Según Espinoza Freire (2021), la retroalimentación formativa se conforma como:

Un factor relevante en el logro del aprendizaje significativo (...) permite reestructurar el sistema de conocimientos, preparando así las estructuras cognitivas del aprendiz para la aprehensión significativa de los nuevos saberes, habilidades y actitudes; es un proceso que contribuye a reducir la distancia que existe entre el nivel actual de conocimientos y el nivel al que se aspira (p.389).

De allí es posible sostener que la retroalimentación es un elemento significativo en el proceso de aprendizaje, en el cual, la apropiación del conocimiento necesita una destacada interacción y supone crear espacios para pensar y hacer (Elichiry, 2008). En ello, los recursos tecnológicos representan no sólo un portal de acceso al conocimiento, a la educación, a la información, sino que constituyen además un punto de referencia y un pilar fundamental para la construcción del conocimiento del estudiante.

En términos de Martínez (2015) “las TIC son herramientas que se suman a este proceso de integración, para promover, estimular, activar, facilitar y mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes” (p.7).

Desde este supuesto, la implementación de las TIC se presenta como “una ventana de oportunidad para innovar en la gestión del conocimiento, en las estrategias de enseñanza, en las configuraciones institucionales, en los roles de los profesores y los estudiantes” (Lugo, 2010, p.1).

Es así como las estrategias y recursos tecnológicos, cobran relevancia en la práctica docente como herramientas facilitadoras en el aprendizaje de los estudiantes y mejora de la calidad educativa (Valdés Cuervo et al., 2011).

Dentro de este marco, surgen preguntas acerca de los beneficios y desafíos que se presentan empleando las tecnologías en las aulas; entre ellas se pueden mencionar:

Las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas didácticas, ¿favorecen los procesos de aprendizaje de los estudiantes de Licenciatura en Enfermería?

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes para promover la co-construcción del conocimiento?

¿De qué manera la retroalimentación formativa configura nuevas maneras de aprendizaje en los estudiantes de enfermería?

¿Existen relaciones entre la retroalimentación formativa utilizando TIC y la co-construcción de conocimiento?

Esta investigación tiene como propósito, analizar las maneras en la que los estudiantes y docentes llevan a cabo un proceso creativo, social y activo, basado en la colaboración, para la co-construcción del conocimiento, haciendo uso de las TIC, aplicando retroalimentación formativa.

1.1 Justificación

La inserción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito educativo, impactó en el proceso de aprendizaje del educando, en el rol del docente, en los contenidos, en la evaluación. El sujeto educativo pasó de ser consumidor a productor de información; el rol explicativo del docente actualmente es comprendido como guía. El aprendizaje resulta significativo y a la vez, potencia el trabajo autónomo en el estudiante (Aguilar Gordón, 2020).

Ante ello, los docentes no solo se enfrentan a un nuevo escenario educativo sino también deben experimentar el uso de nuevas herramientas, recursos tecnológicos y medios de comunicación para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, para perpetuar la existencia armoniosa de la relación recíproca enseñar-aprender, el diálogo adquiere una relevancia esencial. Para Freire, la dialogicidad implica que educador y educando intercambien activa y reflexivamente sus conocimientos, no que sea sólo el educador quien de antemano decida sobre qué tema brindará su conferencia, sino que indague en los intereses de los educandos y desde esta posición se construyan, desde la práctica y la realidad de los educandos, el conocimiento y la reflexión crítica del mundo (citado por Gadotti et al., 2008).

Según Freire, la educación es un “proceso dinámico de construcción, de apropiación, de crítica y autocrítica del conocimiento por parte de los sujetos involucrados para generar nuevos conocimientos y no reducirse a repetir o copiar los existentes” (citado por Gadotti et al., 2008, p.86). De allí la apropiación de contenidos “hace al estudiante capaz de realizar acciones, además de proyectar, producir y valorar su propio desarrollo, como significado de los cambios duraderos y generalizables que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla, formarse y crecer como persona” (Morales Páez, et al., 2018, p.66).

En este sentido se requieren actividades que guíen, apoyen y estimulen la apropiación de los estudiantes, es decir, actividades que expandan los límites del pensamiento y la acción. Desde la perspectiva de Freire, ello requiere de proponer actividades auténticas, en las que el “contenido no esté vacío de sentido político-

pedagógico, no presente una escisión entre aspectos macro y micro; promoviendo que la comprensión de la realidad social (...), tornando evidentes las relaciones de fuerza que enmarcan nuestro quehacer social; poniéndonos en perspectiva (citado por Gadotti, et al., 2008).

En este punto, Rogoff (1993) señala que “la comunicación y coordinación de esfuerzos son centrales en la participación guiada (proceso interpersonal), los miembros de la comunidad intentan dar sentido activamente a las actividades y pueden ser, en principio, responsables de situarse en la posición adecuada para aprender” (p.6). En tal sentido, el uso de retroalimentación formativa, mediada por Tecnologías de la Información y Comunicación permite reformular la relación entre el individuo y el desarrollo social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro.

De acuerdo con lo expuesto, comprender el proceso educativo requiere de considerar las interacciones, intervenciones y fenómenos que se producen entre los principales actores en este proceso (docente- estudiante-saber, como proceso en espiral, con retroalimentación, revisión y creación constante). DIAPOS-INTRODUCCIÓN.

Se espera que esta investigación contribuya a la revisión y reflexión de las prácticas docentes, abordando los recursos y medios tecnológicos disponibles en las dinámicas educativas y las adecuaciones que ello supone en las relaciones de los actores educativos.

El estudio pretende brindar conocimientos actuales acerca de estrategias y recursos docentes relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la carrera de Licenciatura en Enfermería, UNL, como también posibles estrategias que propicien aprendizaje colaborativo, reflexivo y creativo, con uso de Tecnologías de Información y Comunicación, aplicando retroalimentación formativa.

En consonancia con lo mencionado anteriormente, se plantean los siguientes objetivos:

1.2.1 Objetivo general:

Analizar los procesos de aprendizaje a través de retroalimentación formativa, mediada por Tecnologías de la Información y Comunicación, en estudiantes de Licenciatura en Enfermería.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Describir estrategias de enseñanza, implementando retroalimentación formativa, utilizadas por docentes de Licenciatura en Enfermería.
- Identificar los momentos o etapas del proceso de aprendizaje para la co-construcción del conocimiento de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería.
- Indagar sobre posibles relaciones entre la retroalimentación mediante TIC y la co-construcción del conocimiento.

1.3 Estado actual de conocimiento

Es importante resaltar aquellos antecedentes de investigación que aportan sustento al presente estudio. Por ello, se considera la investigación realizada por Quezada Sánchez y Salinas Tapia (2021), en la cual el estudio reconoce la necesidad de que los profesores apliquen un modelo de retroalimentación con referencia al tipo de retroalimentación sugerido por Hattie y Timperley (2007, como se citó en Quezada Sánchez y Salinas Tapia, 2021). Los docentes reconocieron elementos para incluir dentro de la retroalimentación, tales como ubicar al estudiante en su desempeño con respecto a la meta de aprendizaje, mencionar el objetivo o la competencia de la actividad que se está retroalimentando y enlazar la actividad que se está retroalimentando con la siguiente actividad.

Un estudio más reciente de Espinoza Freire (2021) tuvo por objetivo analizar la trascendencia de la retroalimentación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La investigación sostiene que la retroalimentación es un proceso que contribuye a reducir la distancia que existe entre el nivel actual de conocimientos y el nivel al que se aspira. En este sentido el autor concluye que para la planificación de la retroalimentación formativa es menester que el docente domine cuál es el estado inicial de los estudiantes (disposición para el aprendizaje, capacidades, habilidades generales y conocimientos previos).

El estudio realizado por Mena Vences (2021), tuvo por finalidad determinar la influencia de la retroalimentación en el desempeño de la práctica preprofesional de las estudiantes. Los resultados hallados muestran efectos positivos en el desarrollo de las tareas de los estudiantes y su relación con los propósitos de aprendizaje fomentando actitudes positivas en ellos. Sumado a lo anterior, concluye que la retroalimentación favorece el proceso de evaluación, repercute en la afectividad y rendimiento de los estudiantes, se pone en práctica una retroalimentación formativa, que tiene conocimiento del sistema de evaluación y de las reglas de una evaluación anticipada.

Otro estudio que aporta datos relevantes es el realizado por Mollo Flores y Deroncele Acosta (2022). La investigación propone un nuevo modelo de retroalimentación formativa integrada, donde la proyección de la retroalimentación se dinamiza desde procesos de meta-reflexión de los actores educativos, cuya concreción se sustenta en una praxis evaluativa dialógico-experiencial. Se revela como regularidad el

carácter meta-regulado del desarrollo de la Retroalimentación Formativa Integrada como expresión del vínculo dinámico de su construcción táctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto a estudios recientes sobre la relación entre la retroalimentación y el empleo de TIC la investigación de Garcés Bustamante, Labra Godoy, y Vega Guerrero (2020), tuvo como objetivo explorar y desarrollar una estrategia formativa de retroalimentación destinada a estudiantes de nueve carreras renovadas en una universidad estatal regional. En un mundo en constante cambio, donde la educación y la tecnología avanzan a pasos agigantados, es crucial adaptar las metodologías educativas para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la retroalimentación formativa y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se presentan como pilares fundamentales para mejorar el proceso educativo. Dicha investigación cualitativa de caso múltiple con enfoque etnográfico, permitió una comprensión profunda de las experiencias y perspectivas de los estudiantes involucrados. El estudio destaca la importancia de incorporar estrategias de aprendizaje de motivación, manejo de la ansiedad y planificación del estudio para mejorar el proceso educativo.

Este estudio no solo arroja luz sobre cómo los estudiantes enfrentan los desafíos académicos, sino que también ofrece recomendaciones valiosas para enriquecer las estrategias educativas y la retroalimentación proporcionada a través de las TIC. A medida que el entorno educativo evoluciona, es esencial abordar las necesidades cambiantes de los estudiantes y aprovechar al máximo las herramientas tecnológicas disponibles para potenciar el aprendizaje y el desarrollo personal y profesional.

Por su parte el estudio de Luna et al., (2018) se enfocó en explorar los beneficios de utilizar videos como recurso didáctico para estudiantes de Enfermería. El cuestionamiento central del estudio fue entender el impacto positivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), específicamente en forma de videos educativos, en la enseñanza de la Cátedra de Enfermería del Adulto y del Anciano durante el año 2018. La relevancia de este estudio reside en su capacidad para demostrar cómo la integración de las TIC puede influir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación universitaria.

Los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de los estudiantes experimentaron una retroalimentación positiva en su experiencia de enseñanza y de aprendizaje cuando se implementaron las TIC, en particular a través del uso de videos educativos. Muchos estudiantes encontraron en estos recursos una manera efectiva de aclarar dudas y alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Estos hallazgos apuntan a la importancia de la tecnología en la educación, ya que permitió a los estudiantes abordar los contenidos teóricos del campo de la enfermería de una manera más práctica y efectiva. Además, destacó la versatilidad de estos medios audiovisuales para abordar tanto los aspectos teóricos como prácticos de la educación en enfermería.

Los autores subrayan la necesidad de seguir explorando cómo las TIC pueden ser aprovechadas de manera efectiva en la educación, mejorando la calidad del proceso de aprendizaje y fortaleciendo la comprensión de los contenidos teóricos esenciales para la práctica enfermera.

Por último, la investigación de Dos Santos Nogueira de Góes y Jackman, (2020) tuvo como objetivo principal describir el desarrollo de un instrumento de Debriefing holístico en inglés y portugués brasileño, dirigido a educadores de enfermería, con el fin de promover el aprendizaje reflexivo.

Para lograr este objetivo, llevaron a cabo un estudio compuesto por tres fases distintas: una revisión integradora de la literatura, el desarrollo del instrumento y una revisión realizada por un panel de expertos en enfermería. En la primera fase, realizaron una revisión sistemática y profunda de la literatura relacionada con el tema. Esta revisión identificó deficiencias en la preparación pedagógica de los educadores de enfermería y reveló la falta de un instrumento integral de debriefing estructurado que abordara tanto los aspectos formativos como los sumativos del proceso de orientación en el debriefing estructurado, diseñado para ayudar a los educadores a llevarlo a cabo de manera efectiva. Basándose en los resultados de la revisión de la literatura y en el enfoque de debriefing de Lederman y el sistema de aprendizaje de Zabala, los autores desarrollaron un instrumento específico de debriefing estructurado.

El estudio propone un Instrumento del Debriefing Holístico diseñado específicamente para educadores de enfermería. Este instrumento surge como una herramienta esencial para fomentar el aprendizaje reflexivo en el contexto de la Simulación de Alta Fidelidad. Además, el estudio contribuye al ámbito de la educación en enfermería al ofrecer una guía clara y estructurada para educadores, permitiéndoles aplicar las mejores prácticas pedagógicas en el proceso de debriefing y mejorar la calidad de la formación proporcionada a los estudiantes.



M. C. Escher

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Procesos de aprendizaje

Para Bestard et al., (2012) el proceso de aprendizaje es definido como un “proceso activo y continuado que tiene como resultado un cambio de concepto, de comportamiento, de percepción o motivación y el cambio podría ser positivo o negativo” (s/n).

Los autores señalan que la enseñanza es una condición necesaria, pero no suficiente para que se produzca el aprendizaje y afirman que el docente se convierte en el mediador entre el educando y el conocimiento.

En la misma línea, Solomon (2013, como se citó en Lancheros, 2021) define que el aprendizaje es “un cambio relativamente permanente en la conducta, provocado por la experiencia”. Según su criterio, la autora afirma que el proceso de aprendizaje “se da a nivel formal e informal al observar actividades en el transcurso de la vida y en cualquier etapa del ciclo vital del individuo” (Lancheros, 2021, p.4).

Así mismo, para que el aprendizaje ocurra es necesario que existan ciertos elementos, tales como: un objetivo o propósito claro, un contexto en el cual se desarrolle el aprendizaje, materiales o recursos que permitan el aprendizaje, procedimientos o estrategias que lo orienten e instrumentos que midan el progreso en el aprendizaje (Bestard et al., 2012).

Dentro de este marco, se sostiene que el aprendizaje es un proceso dinámico a través del cual se adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en el cual participan tanto el educador como el educando en el medio en el cual se desarrolla el proceso.

Zapata Ros (2015) agrega que el aprendizaje se describe como un proceso de establecer vínculos entre los elementos de información. En este sentido, se subraya que el aprendizaje no se limita a la simple acumulación de conocimientos, sino que implica la creación de conexiones significativas entre ellos.

Dentro de las teorías de aprendizaje, existen diferentes tipos de enfoques para que se lleve a cabo el proceso mediante el cual los sujetos aprenden.

En esta investigación se trabajará desde la teoría constructivista considerando a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un recurso fundamental para el aprendizaje (Martín et al., 2017).

Según esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante construye su propio conocimiento a partir de la experiencia (Anares, 2019). Además, el estudiante es “quien crea el significado, a la vez, que los objetivos de aprendizaje no están predeterminados, ni tampoco se prediseña la instrucción”. (Martín et al., 2017, p.54).

Por lo antes mencionado, el quehacer de los docentes de educación superior exige cada vez más la indagación de las prácticas que se desarrollan en los diferentes espacios de formación, ya que resulta necesario, tener claro lo que se debe hacer en cada etapa de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta dirección, este estudio se centra en la etapa de evaluación formativa a través del análisis del proceso de retroalimentación formativa orientada al aprendizaje de los estudiantes de enfermería.

2.2. Co- construcción del conocimiento

De acuerdo con Bruner (1973) y Díaz y Rogoff (2003), la co-construcción del conocimiento requiere que exista interacción social. La presencia de otros es una condición necesaria para el desarrollo de las habilidades cognitivas, el aprendizaje y el pensamiento.

Asimismo, Castellaro et al., (2021) definen este concepto como la promoción del intercambio de información y la construcción de significados compartidos en el contexto educativo, por eso consideran que es importante fomentar la interacción entre estudiantes y docentes.

El estar con otros, es la base necesaria de dichos procesos donde “la intersubjetividad establece las condiciones de posibilidad de la colaboración, en tanto instancia de co- elaboración y co-construcción socio- cognitiva”. (Mejía Arauz, et al., 2018, citado en Castellaro, 2021, p. 239).

Rogoff (2003) plantea un cambio radical en la visión clásica de la relación persona-entorno, al poner en el tapete la especificidad, y no la generalidad de los acontecimientos o eventos. La autora establece relaciones entre los procesos individuales de pensamiento, el contexto cultural en que se tienen lugar y las interacciones sociales que guían, apoyan y estimulan su desarrollo (Ferreya y Pedrazzi, 2006).

Es decir que el contexto implica el establecimiento de un sistema de relaciones, trama o entramado, que está definido por las acciones que vinculan a los sujetos que lo constituyen y dan existencia a esos contextos. La conceptualización proveniente de los enfoques socioculturales muestra cómo la cultura, las prácticas sociales y los procesos de participación que allí se producen hacen que el aprendizaje siempre sea situado y en tanto tal depende de los problemas, actores y escenarios que lo configuran (Grippe, Scavino, y Arrué, 2010).

Desde esta perspectiva Engeström (1991) plantea que el aprendizaje expansivo en educación puede construir un nuevo objeto expandido, al conectar diferentes contextos de aprendizaje: el contexto de crítica al dispositivo y experiencia pedagógica (que puede consistir en cuestionar, contradecir y debatir); el contexto de descubrimiento (poder de experimentar, simbolizar y generalizar); y el contexto de aplicación a la práctica social (buscar relevancia social, implicación con la comunidad y pertinencia con el campo de actuación).

Esa expansión rompe con el encapsulamiento del aprendizaje e implica una transformación cualitativa del sistema de actividad. Se trata de un proceso largo, distribuido, que no aparece de una vez y para siempre dictaminado desde arriba, sino a través de auto-organización colectiva y reflexiva "desde abajo", convirtiendo a la escuela en "instrumento colectivo". El resultado posible de ese tipo de aprendizaje es una nueva conceptualización-significación, un nuevo modelo para su actividad (Dome y Erausquin, 2015).

En este sentido, se adopta este modelo para abordar y analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la carrera de Licenciatura en Enfermería. Además, se entiende que las propuestas pedagógicas no surgen de manera aislada, sino que se dan dentro de

una institución educativa y en el marco de un proyecto curricular político, histórico y cambiante.

Por su parte, el enfoque contextualista tiene como principales representantes a Vygotsky, Engeström, Wertsch, Rogoff quienes responden a un giro de concepción dominante de la modernidad en el cual sostienen que el aprendizaje y desarrollo de un individuo se expresa como “unidad sustantiva y autosostenida, con propiedades descriptibles y medibles con abstracción de los contextos” (Erausquin y D'Árcangelo, 2018, p.5). De allí radica la elección de este modelo, que pretende un encuadre sociocultural, ya que propone la revisión de supuestos y criterios para definir unidades de análisis para el estudio de la especificidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en contextos educativos.

Esta concepción pone en evidencia tres formas de elaboración del conocimiento que resultan de tres conocimientos o saberes disponibles en los individuos. Los conocimientos se elaboran a partir de actividades colectivas concretas, organizando y mediatizando las interacciones del sujeto con el mundo a conocer. Es decir, es el primer tipo de conocimiento práctico o implícito, cuya significación es de tipo funcional.

El segundo conocimiento, se encuentra marcado por la semántica y la sociohistoria de una comunidad particular, reconocido como conocimiento tradicional. Las abstracciones y generalizaciones son objeto de la dessemantización y descontextualización que permite la organización en unos regímenes lógicos, reconocido como conocimiento explícito y generalizado (Bronckart, 2007).

El modelo se centra en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de contenidos por parte de sujetos particulares (docentes y estudiantes) en un contexto dado (espacio áulico) con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza y promover aprendizaje activo (Peralta, 2012).

En palabras de Coll et al. (1999) en El constructivismo en el aula, cuando se habla de atribuir significados, se habla de un proceso que se moviliza a nivel cognitivo del sujeto que aprende, entre lo dado y lo nuevo. En este sentido, los esquemas aportados

sufren modificaciones con el establecimiento de nuevos esquemas, conexiones, relaciones en la estructura cognoscitiva.

Analizado desde la perspectiva dialéctica, el proceso cognitivo se refleja en el constante equilibrio-desequilibrio y asimilación-acomodación de las estructuras cognitivas como una regularidad evolutiva humana, fenómenos excluyentes, y a la vez unitarios, que al entrar en contradicción promueven el desarrollo.

A partir de lo anteriormente mencionado, en esta investigación el concepto de co-construcción del conocimiento permite conocer cuáles son las interacciones que suceden durante las distintas etapas del proceso de aprendizaje, concretamente, en la retroalimentación formativa.

2.3. Retroalimentación formativa

La retroalimentación formativa emerge como un componente fundamental dentro del proceso de aprendizaje en el contexto educativo. Diversos autores y teóricos han subrayado su importancia y su influencia en la mejora del proceso de enseñanza y de los aprendizajes. Según Contreras y Zuñiga, es entendida como “una instancia para compartir experiencias, promover diálogos entre estudiantes y docentes” (citados en Torres Vázquez y San Martín Cantero, 2021). Desde esta perspectiva la retroalimentación formativa es una instancia para establecer interacciones enriquecedoras entre estudiantes y docentes, impulsando diálogos constructivos que fomentan el crecimiento académico y la reflexión.

Por su parte Hattie y Timperley (2007, citado en Walls Auriolos, 2021), reconocen que dar y recibir retroalimentación requiere de habilidades por parte de los docentes y estudiantes; y confirman que “las formas más efectivas de retroalimentación están relacionadas con el logro de objetivos y proveen indicaciones a los aprendices en forma de vídeo, audio o asistidos por ordenador” (p.132).

Contrastando estas ideas, Anijovich (2020) asevera que, “las prácticas habituales de retroalimentación en el aula, por lo general, consisten en corregir, identificar errores y, finalmente, calificar. De este modo, se desplaza la construcción del sentido del aprendizaje” (p. 26).

En este sentido, es posible señalar que esta forma tradicional de retroalimentación tiende a pasar por alto el aspecto más profundo del aprendizaje y limita el desarrollo del sentido de autodirección en el proceso de aprendizaje.

En este punto, los docentes, necesitamos conocer cuáles son las expectativas e intereses de los estudiantes, cómo dar y recibir retroalimentación para mejorar la enseñanza y promover el aprendizaje activo y reflexivo.

Adhiriendo a lo mencionado por Martínez Miguel et al., (2018) se sostiene que la retroalimentación es imprescindible para incrementar el aprendizaje significativo y observar efectos positivos en el desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes.

Por su parte Shepard (2006, citado en Perazzi y Celman, 2017) destaca la relación inherente entre retroalimentación y aprendizaje significativo. La retroalimentación actúa como un mecanismo crucial para corregir errores y desviaciones en el proceso de aprendizaje, permitiendo al estudiante avanzar y mejorar.

En consonancia con el modelo de retroalimentación planteado por Hattie y Timperley (2007), se comprende el nivel en el que el estudiante interpreta el progreso de una actividad, respondiendo a 3 cuestiones esenciales: “¿cuáles son los objetivos?, ¿cómo me estoy desempeñando? y ¿qué debo hacer a continuación?” (Veytia Bucheli y Rodríguez Serrano, 2021).

De allí es posible señalar que la retroalimentación formativa se erige como una herramienta esencial en el proceso de aprendizaje. Su papel va más allá de la mera corrección de errores y calificación, extendiéndose hacia la construcción de un conocimiento más profundo y el fomento de la reflexión activa por parte de los estudiantes. Las perspectivas expuestas de los diversos autores convergen en la idea de que una retroalimentación bien concebida y efectivamente implementada puede optimizar la experiencia educativa y potenciar el desarrollo de competencias y habilidades.

2.4 Educación mediada por TIC

La inclusión tecnológica en las aulas se relaciona con el hecho de que la sociedad en la cual vivimos se encuentra cada vez más basada en la información y en el

conocimiento. Por eso, la educación debe preparar a los estudiantes para acceder y utilizar estos recursos.

Se adhiere con la relación entre tecnología y enseñanza planteada por Edith Litwin (1995), quien menciona:

Entendemos a la Tecnología Educativa como el cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines educativos, en los contextos sociohistóricos que le otorgan significación” (p. 26).

Desde este modelo, la inclusión de la tecnología en las aulas adquiere un significado más profundo que el mero uso de dispositivos o aplicaciones. Implica una transformación en la forma en que se enseña y se aprende, ya que permite abordar los contenidos curriculares de manera más dinámica, interactiva y personalizada. Los recursos tecnológicos ofrecen oportunidades para explorar conceptos de manera visual y experiencial, lo que puede aumentar la comprensión y retención del conocimiento.

La visión de Litwin, resuena con la importancia de considerar los contextos sociohistóricos en los que se desarrolla la educación mediada por tecnología. La sociedad contemporánea se caracteriza por su dependencia de la información y la comunicación digital. Por lo tanto, la Tecnología Educativa no solo proporciona herramientas para lograr objetivos educativos, sino que también prepara a los estudiantes para una participación activa en esta sociedad digital.

Además, cabe indicar que la transformación que han sufrido las TIC ha llevado a su utilización como instrumento educativo capaz de “mejorar la calidad educativa del estudiante, revolucionando la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información” (Hernández, 2017, p. 329).

Para Jiménez Peñuela (2011), la clave para que el proceso educativo sea mediado por TIC, requiere “independientemente de la experiencia que se quiera implementar, (...), toda experiencia de aula debe tener objetivos de enseñanza y aprendizaje claramente definidos” (p. 113).

Los recursos didácticos son una herramienta fundamental en todo el proceso de construcción del conocimiento, para el diseño de actividades orientadas al desarrollo de competencias profesionales. Además, la incorporación de las TIC en las aulas supone una mayor interacción entre estudiantes y docentes, propendiendo a la independencia y el aprendizaje autónomo.

Esto indica que la aparición de las TIC atravesó el campo de la innovación educativa como herramienta efectiva capaz de mejorar los procesos educativos y elevar la calidad educativa institucional o educacional.

Ahora bien, son prometedores los efectos que produce esta herramienta, su mera aplicación no garantiza un cambio significativo sin involucrar las prácticas del docente. Es decir que la incorporación de las nuevas tecnologías implica modificar nociones respecto al trabajo educativo, como qué se entiende por aprender, qué se considera que debe ser aprendido, qué implica la propuesta, el diseño y la implementación de prácticas utilizando TIC en el proceso de co-construcción del conocimiento, en las interacciones de los estudiantes y en el trabajo docente.

En esta línea es posible sostener que la incorporación de las TIC involucra la modificación de concepciones sobre lo educativo, demandando la transformación del escenario escolar y ajustes en los proyectos curriculares (Díaz Barriga, 2013).

Lo desarrollado muestra que los sistemas educativos “se ven enfrentados a la necesidad de evolucionar desde una educación que servía a una sociedad industrial, a otra que prepare para desenvolverse en la sociedad del conocimiento” (Garay Núñez, 2020, p.3).

Por otro lado, Maggio (2018) sostiene que la forma en que se produce el conocimiento cambió, al igual que los estudiantes y por ello, el claustro tiene que ser capaz de identificar las tendencias culturales atravesadas por las tecnologías de la información, plasmarlas en el diseño de las propuestas didácticas y confiar en ellas para potenciar la enseñanza, siendo uno de los retos más interesantes del ejercicio de la docencia en esta época.

Esta misma perspectiva se visualiza en los autores Juárez Rodríguez y Medecigo Shej (2016), en tanto indican que la institución educativa, como espacio formal de

educación de enseñanza y aprendizaje requiere ser transformado para ser más permeable y dinámica. La nueva sociedad del conocimiento obliga a tener la apertura necesaria para pensar de manera distinta la educación.

En este punto es donde cobran relevancia las tecnologías en la educación para evolucionar y dar paso al conocimiento. Esto exalta la importancia de las tecnologías en el campo de la educación debido a que tiene la capacidad de eliminar las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza y la adopción de un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante. (Silva Quiroz, et al., 2016).

Sin embargo, el uso de las tecnologías en la educación no se reduce a la mera incorporación y cambios de concepciones en el aspecto educativo sino también la asignación de nuevas funciones docentes que pueda articular efectivamente el aprendizaje innovador mediante el uso de las TIC. En términos de Cortés Rincón (2016) “el uso de las nuevas tecnologías en la educación implica nuevos roles docentes, nuevas pedagogías y nuevos enfoques en la educación” (p.17).

De esta manera es posible sostener que el éxito de la aplicación de las TIC dependerá de la capacidad del docente para estructurar el ambiente de aprendizaje de manera innovadora, combinar las prácticas con el uso de las tecnologías con una nueva pedagogía fomentando la interacción cooperativa y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.

En términos de Castro, et al., (2007), quienes exponen que “los espacios de aprendizaje tecnológico son eficaces, cómodos y motivantes, y pueden ser preocupantes para aquellos que no hayan incursionado como usuarios en ellos y/o que no los manejan con propiedad” (p.220).

De esta manera se evidencia la necesidad de diseñar un entorno de formación docente que propicie su participación, incursione en las tecnologías y maneje con propiedad los espacios tecnológicos. Es decir que los docentes tienen un rol central y son los motores principales en tanto tienen la función de acompañar a los estudiantes en el proceso de aprender a aprender.

En definitiva, el docente debe estar preparado y formado como ciudadano de la sociedad de la información para aplicar acciones relacionadas con el uso, selección,

utilización y organización de las TIC en la enseñanza, que favorezcan un aprendizaje activo, participativo y constructivo en cada uno de los estudiantes.

En este punto se inserta una perspectiva de interés cognitivo en la incorporación de TIC al trabajo del aula, es el que muestran los especialistas en didáctica. Ellos trabajan a partir de una concepción centrada en crear ambientes de aprendizaje, en donde los fundamentos psicopedagógicos se constituyan en la guía de la incorporación de estas tecnologías.

De esta manera se realizan desarrollos desde la perspectiva socio constructivista o desde un acercamiento didáctico promoviendo la construcción de secuencias didácticas para ser empleadas en el salón de clases, en lo que se puede denominar ambientes híbridos (Díaz Barriga, 2013).

Canabal y Margalef (2017, citado en Espinoza Freire, 2021), consideran que la retroalimentación es un proceso que facilita el aprendizaje de los estudiantes de manera constructiva, ya sea de forma oral o escrita, sincrónica o asincrónica mediante la información específica y enfocada en la tarea y/o actividad; ésta información debe ser clara, precisa, breve y oportuna, describiendo logros alcanzados e insuficiencias latentes en una etapa determinada y permitiendo al estudiante reflexionar críticamente sobre la toma de decisiones y la ejecución de acciones necesarias para mejorar su desempeño. Esta noción de la retroalimentación formativa introduce el carácter sincrónico o asincrónico posible, lo que alude al empleo de las TIC como herramientas de apoyo, haciéndola más contemporánea.

2.5. La importancia de la retroalimentación formativa mediada por las TIC

La retroalimentación es un elemento esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente de su contexto. En términos Rodríguez Fernández (2014) “el principio de retroalimentación se vincula directamente al aprendizaje autónomo donde es necesario informar al educando sobre su proceso de aprendizaje” (p.78).

Es decir que la retroalimentación proporciona a los estudiantes una evaluación continua y constructiva de su desempeño y comprensión. Este proceso no solo apunta a señalar errores, sino también a reconocer logros y brindar orientación sobre cómo mejorar. Mediante la retroalimentación, los estudiantes pueden identificar áreas de fortaleza y debilidad, lo que les permite ajustar sus enfoques de estudio y estrategias de aprendizaje de manera más efectiva.

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) agrega un nivel adicional de riqueza y oportunidad a la retroalimentación formativa. Al respecto, Contreras y Zuñiga (2017) mencionan cómo las TIC pueden ser utilizadas para facilitar la retroalimentación en ambientes educativos, permitiendo interacciones más ricas entre docentes y estudiantes. El uso de herramientas digitales como plataformas en línea, cuestionarios interactivos, foros de discusión y aplicaciones multimedia brinda nuevas formas de brindar retroalimentación de manera más personalizada y atractiva.

Hattie y Timperley (2007) hacen hincapié en la eficacia de las retroalimentaciones que proporcionan indicaciones claras y directas a los estudiantes. En este sentido, las TIC pueden desempeñar un papel destacado al permitir la entrega de retroalimentación en diferentes formatos, como videos, grabaciones de audio y comentarios escritos, lo que puede ser especialmente beneficioso para abordar diversos estilos de aprendizaje.

En los últimos años, la integración de las TIC ha revolucionado la forma en que se proporciona retroalimentación en la educación, las herramientas existentes de comunicación e información como por ejemplo, Zoom, Microsoft Teams, Paddlet, Kahoot, Educaplay, entre otras, posibilitan a los docentes y a los estudiantes a interactuar y colaborar utilizando esas mismas herramientas para realizar actividades, exámenes, entregar tareas, o participar de foros, con la idea de “ayudarlo a enriquecer su aprendizaje” (Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014, p. 200).

Le Thu Huong y Yee Ki Au (2020) analizaron cuatro pilares del aprendizaje dentro del marco de las Habilidades del Siglo XXI para los estudiantes y afirman que:

Estas formas de aprendizaje contribuyen al desarrollo de la colaboración, de la competencia intercultural y de las destrezas de metacognición, lo que, colectivamente, constituyen las destrezas del siglo XXI (es decir, las destrezas

necesarias para vivir y trabajar en el mundo de hoy, con su diversidad de interpretaciones y perspectivas. (p. 10).

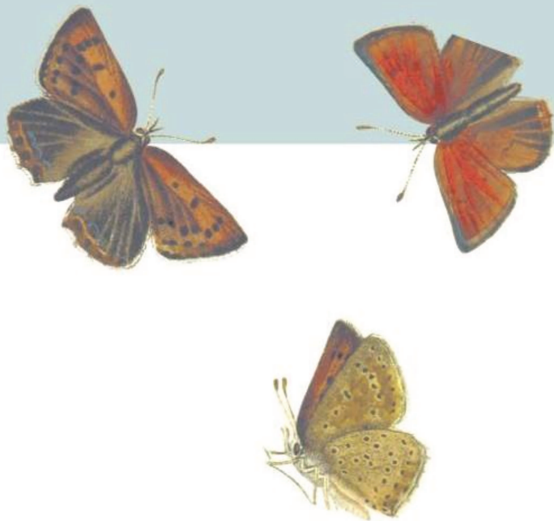
Acordando con Zoloaga (2022), “las tecnologías ofrecen variadas oportunidades de aplicabilidad tales como, presentar materiales novedosos que reorganicen la información, tender puentes para favorecer comprensiones y reconocimiento de la información en contextos diferentes” (p.15).

Esto nos invita a reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que diseñamos y el impacto en los aprendizajes que estas generan. Por lo tanto, es importante pensar la retroalimentación no solo como un elemento de evaluación, sino también como un insumo para guiar mejoras efectivas en nuestra práctica docente, teniendo en cuenta queya sean de alta o baja tecnología, sincrónicas o asíncronicas, “todas las soluciones digitales requieren unas infraestructuras adecuadas” (Le Thu Huong y Yee Ki Au, 2020, par 7).

Lo expuesto permite indicar que la integración de las TIC en la retroalimentación educativa ha impulsado una transformación significativa en la enseñanza y el aprendizaje. Estas tecnologías ofrecen oportunidades para el desarrollo de habilidades clave del siglo XXI y el fomento de un aprendizaje más interactivo y contextualizado. La retroalimentación, mediada por las TIC, no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también se convierte en un recurso valioso para mejorar la práctica docente y promover un aprendizaje más efectivo y significativo.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO



“El profesor debe aumentar el nivel de sus competencias por medio de la reflexión con respecto a su práctica, la innovación y la creatividad”

Zabalza, 2014.



3.1 Tipo de Investigación

La investigación realizada es de tipo descriptivo e interpretativo, ya que, “la investigadora se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado (...) es holístico, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes”. (Hernández Sampieri et al., 2013, p. 9).

En este sentido, la interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente (Hernández Sampieri, et al., 2013, p. 5). Se intenta estudiar el punto de vista de los sujetos a través de su discurso y desde el lugar en donde acontece su experiencia, describiendo, comprendiendo e interpretando sus percepciones sobre el tema planteado.

Para el abordaje y desarrollo de los objetivos planteados se busca describir los procesos de aprendizaje a través de retroalimentación formativa, mediada por Tecnologías de la Información y Comunicación, en estudiantes de Licenciatura en Enfermería e indagar sobre posibles relaciones entre la retroalimentación formativa y la co-construcción de conocimiento. En este sentido Hernández Sampieri, et al., (2013), señalan que este tipo de estudios “buscan especificar las propiedades, características de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 117).

Respecto al diseño, corresponde a una investigación no experimental, ya que no hay posibilidad de controlar las variables y ser, con el fin de analizarla en detalle. Así lo expresa Hernández Sampieri et al., (2013) la investigación no experimental busca observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos.

Teniendo en cuenta el aspecto temporal, la investigación corresponde a un estudio de tipo transversal, por lo que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri, et al., 2013).

Se llevó a cabo un abordaje metodológico cualitativo, realizando en forma planificada y sistemática la obtención de los datos y resultados, profundizando en el análisis pormenorizado y la interpretación de lo acontecido durante el proceso investigativo.

3.2 Población y Muestra

El ámbito espacial de la investigación es la carrera de Licenciatura en Enfermería, con sede en el Centro Universitario Gálvez. El grupo de estudio está conformado por docentes y estudiantes de enfermería de tercer año de la carrera de Licenciatura en Enfermería, de la Universidad Nacional del Litoral.

3.3 Fuentes e Instrumentos de Recolección

Se trabajó con fuentes primarias de investigación. Las unidades de análisis se detallan a continuación:

- Planificaciones didácticas de experiencias mediadas por tecnologías en las asignaturas Prácticas Integradas I y II.
- Observación de actividades educativas virtuales trabajadas mediante el apoyo de las herramientas web como Paddlet, Kahoot y tareas en archivos Word, enviadas al sitio de entrega en el aula virtual.
- Entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes de las asignaturas, Prácticas Integradas I y II.

3.4 Instrumentos utilizados

En el desarrollo del primer objetivo específico, se trabajó en el análisis de las planificaciones didácticas, a través del diseño, planificación, validación e implementación de una rúbrica, conformada por 3 ejes y 16 preguntas totales, siguiendo la perspectiva de Zabalza (2016) en relación con el concepto de Practicum.

3.4.1 Evaluación de las planificaciones docente-Practicum y/o prácticas externas

Con el propósito de desarrollar el primer objetivo específico, se creó una rúbrica de evaluación, que permite valorar las planificaciones de los docentes de Licenciatura en Enfermería, donde se analiza el Practicum en dos asignaturas, Prácticas integradas I y II. Cada una de ellas se encuentra al finalizar cada ciclo de la carrera, convirtiéndose en “un periodo trascendental en la formación de los futuros profesionales, poniendo en práctica las competencias que están adquiriendo en su formación inicial en los contextos reales y

auténticos y provocar la construcción y reconstrucción de su pensamiento práctico” (Ruíz et al., 2017, p.94).

Este instrumento se desarrolló a partir de lo descrito por Zabalza (2016) en su investigación donde fundamenta el Practicum desde una triple perspectiva, como componente esencial de las carreras, como situación de aprendizaje y como experiencia personal, asumiendo que, sólo en el contexto del aula, no se pueden responder todas las competencias que se pretende que los estudiantes alcancen en las planificaciones que el docente plantea. “Ello destaca el papel vital del Practicum, en cuanto a entorno, escenario de desarrollo formativo y aplicación de competencias” (Álvarez y Baños, 2018, p.3).

La rúbrica diseñada está conformada por 3 ejes y 16 preguntas totales, propuestas del siguiente modo:

Eje número 1, evalúa el *componente curricular* de la carrera y está constituido por 5 interrogantes:

1- ¿Se utilizan los proyectos formativos institucionales como marco de referencia para la elaboración del programa del Practicum y las prácticas externas?

2- ¿Hay una relación interinstitucional que se establece entre la universidad y los centros de prácticas?

3- ¿Existe una planificación tipo institucionalizada para ser utilizada por los docentes?

4- ¿Hay complementariedad entre la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales?

5- ¿Se plantean ámbitos para la práctica externa que conciernen a empresas con sistemas productivos innovadores, con profesionales de mayor nivel y con tecnologías de última generación?

El eje número 2, evalúa la *situación de aprendizaje* y se encuentra conformado por 6 interrogantes:

6- ¿Se fundamenta el proceso de aprendizaje que se pretende lograr?

7- ¿Se construye en función de su aportación al perfil profesional de la titulación?

8- ¿Se establecen momentos para la retroalimentación durante las instancias de práctica?

9- ¿Se planifican las condiciones necesarias para la práctica de la retroalimentación formativa a través del uso de instrumentos (rúbricas, listas de cotejo) que permitan identificar y comunicar fortalezas, logros y aspectos a mejorar?

10- ¿Se generan marcos de referencia cognitivos que permiten entender mejor lo que se aprende en clases?

11- ¿Se ha tenido en cuenta una adecuada supervisión?

Respecto de este último interrogante, acerca de las prácticas supervisadas en enfermería, el rol del docente en este período concuerda con lo que Carrasco y Dois (2020) sostienen y lo han definido como, “modelo y guía en los procesos de aproximación al quehacer profesional y se transforma en facilitador del aprendizaje y en un nexo entre la teoría y la práctica” (p.81).

Desde una perspectiva integral, la práctica supervisada en enfermería se encuentra ligada al proceso de formación en el que los estudiantes adquieren y desarrollan habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para brindar atención de calidad a los pacientes, bajo la supervisión y orientación de un profesional experimentado y los principales objetivos incluyen:

1. Desarrollar la capacidad de los estudiantes para aplicar teorías y conceptos aprendidos en el aula a situaciones clínicas reales.
2. Facilitar el desarrollo de habilidades técnicas y no técnicas, como la comunicación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones.
3. Evaluar y mejorar continuamente el desempeño de los estudiantes en un entorno clínico seguro y controlado (Carrasco y Dois, 2020).

Además, permite a los estudiantes familiarizarse con el entorno clínico y el trabajo en equipo, lo que facilita su inserción como profesional una vez finalizada la formación.

Dentro de las estrategias de aprendizaje aplicadas en la práctica supervisada en la carrera de Licenciatura en Enfermería, se pueden mencionar los siguientes aspectos:

1. La intervención multidisciplinaria, que involucra a profesionales de diferentes disciplinas trabajando juntos para abordar problemas complejos. Esta aproximación permite a los estudiantes de enfermería aprender de otros profesionales de la salud, mejorando su comprensión del cuidado integral del paciente y el trabajo en equipo.

2. La simulación clínica, que es una herramienta de aprendizaje con la cual se recrean situaciones clínicas reales en un entorno controlado, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades técnicas y no técnicas de manera segura. La simulación puede incluir el uso de maniqués, actores o simuladores virtuales, y facilitar la práctica repetida y el aprendizaje basado en la experiencia.

Durante estas experiencias en simulación, desde los talleres de habilidades hasta las simulaciones más complejas, los estudiantes tienen permanentemente retroalimentación por parte del docente/tutor que los acompaña, en ocasiones feedback constructivo, coaching y debriefing (Szyld, et al.,2021).

A continuación, se detallan aspectos centrales de las técnicas empleadas con mayor frecuencia.

Feedback: El feedback constructivo desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en entornos de simulación en enfermería. Este concepto se refiere a los comentarios específicos que los docentes proporcionan a los estudiantes con respecto a su desempeño. Este tipo de retroalimentación puede ser inmediata y se centra en resaltar los aspectos que se llevaron a cabo de manera adecuada, al mismo tiempo que identifica áreas que requieren mejora. Por ejemplo, después de que los estudiantes completen una tarea en un escenario de simulación, los docentes suelen brindar comentarios detallados sobre la técnica utilizada durante los procedimientos, la calidad de la comunicación con los pacientes simulados y otros aspectos relevantes para la práctica profesional.

Coaching: El coaching se presenta como un enfoque más personalizado en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. En este rol, los docentes actúan como entrenadores, ofreciendo orientación y apoyo individualizado para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Esta modalidad de interacción puede incluir sugerencias específicas para mejorar habilidades concretas, estrategias para

afrontar situaciones clínicas desafiantes y la identificación de áreas donde los estudiantes pueden mejorar a nivel personal. El coaching no solo se enfoca en el desarrollo de habilidades técnicas, sino también en el crecimiento personal y en la capacidad de los estudiantes para enfrentar diversos desafíos en su futura práctica profesional.

Debriefing: El debriefing es un proceso esencial que ocurre después de una actividad de simulación o práctica clínica. Durante esta etapa, tanto los docentes como los estudiantes se reúnen para analizar y reflexionar de manera estructurada sobre la experiencia reciente. Durante la sesión de debriefing, se exploran tanto los aspectos positivos de la ejecución como los desafíos que se enfrentaron. Se examinan en detalle las decisiones y acciones tomadas durante la actividad y se identifican oportunidades concretas de mejora. El debriefing permite a los estudiantes adquirir una comprensión más profunda de su propio proceso de toma de decisiones y recibir orientación valiosa que puede ser aplicada en situaciones clínicas futuras. Este proceso estructurado fomenta la autorreflexión, el aprendizaje y el desarrollo constante de las habilidades de los estudiantes de enfermería.

Esta combinación de feedback constructivo inmediato, coaching personalizado y debriefing estructurado crea un ambiente de aprendizaje efectivo y enriquecedor en el ámbito de la simulación en enfermería. Al brindar a los estudiantes oportunidades para reflexionar sobre sus acciones y decisiones, y al recibir orientación de los docentes, los estudiantes están preparados para enfrentar los desafíos del entorno clínico real y para desarrollar habilidades sólidas en la práctica enfermera.

El docente/tutor en enfermería, debe poseer un sólido conocimiento teórico-práctico y habilidades clínicas avanzadas, para guiar y supervisar eficazmente a los estudiantes durante el período de prácticas y ser idóneo en el servicio en el que se encuentra transitando el acompañamiento del grupo de estudiantes.

Evaluar el desempeño de los estudiantes y proporcionar retroalimentación constructiva, que, si bien en ocasiones no se encuentran pautadas en un documento o planificación, los docentes realizan de diversas maneras, desde una post clínica luego de haber finalizado las actividades del día en los diferentes campos de práctica, ofreciendo una respuesta inmediata para aquellas situaciones que se presentan como posibilidades de

mejora en la atención para los usuarios de los servicios de salud, (Carrasco y Dois, 2020), como así también en entornos de simulación clínica o espacios áulicos donde se produce el aprendizaje.

La retroalimentación formativa es esencial para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes de enfermería y debe proporcionarse de manera oportuna, específica y orientada a la mejora del desempeño del estudiante (Barrientos Cabezas, et al. 2020).

Eje número 3, evalúa *la experiencia personal* de la carrera y está constituido por 5 interrogantes:

12- ¿Se prepara a los estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo (acompañados por el docente)?

13- ¿Se da más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos?

14- ¿Se propicia una docencia ajustada a los parámetros curriculares con progresividad y continuidad en la formación?

15- ¿Se hace hincapié para que el estudiante pueda lograr la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades?

16- ¿Se ubica plenamente el Practicum y las prácticas externas en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada?

Se realizó una prueba piloto aplicando el instrumento en planificaciones de prácticas profesionalizantes de Tecnicatura Superior de Enfermería de la provincia de Santa Fe, considerando dos planificaciones con características contextuales similares a los que conforma la muestra en el presente estudio.

Huayta, et al., (2021) en su investigación acerca de la Validación de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú- UNCP afirman que:

La validez incluye la precisión y relevancia de la medición de un instrumento de lo que pretende medir, es decir, si el instrumento contiene ítems o indicadores de

cantidad y calidad suficientes para sustentar las variables medidas del instrumento y sus dimensiones elegidas (p.5).

Una vez aplicado el instrumento, se realizaron modificaciones en cuatro preguntas de la rúbrica, optimizando su redacción, como así también, se incluyeron preguntas para evaluar acerca de la retroalimentación formativa en las planificaciones docentes y se eliminaron aquellas que podrían prestarse a confusión.

Se trabajó para la prueba piloto con dos instituciones, Escuela Superior de Enfermería Rosa Carmen All y el Instituto Superior de Profesorado N° 67 Yapeyú, porque tienen el mismo reglamento de prácticas que emite el Ministerio de Salud mediante el decreto número 1559 Reglamento de Práctica Profesionalizante Marco, el que se aplica a todas las carreras de Tecnicaturas Superiores en los Institutos de Educación pública de gestión oficial y privada, dependientes del Ministerio de Educación y Ministerio de Innovación y Cultura, pero es cada Institución de Educación Superior (IES) la que plantea el proyecto a seguir según las necesidades institucionales.

El decreto que las regula establece en su artículo 7 que cada IES diseñará un Programa Institucional de Práctica Profesional para la carrera, tomando en cuenta los lineamientos señalados en el diseño curricular y contexto respectivo.

Además, debe considerar el perfil profesional y las especificidades de la carrera, elegir los equipos de formación, modalidad o práctica y diversas estrategias que faciliten los programas conceptuales y prácticos, la reflexión crítica y la articulación con información de otros campos.

Por otra parte, el concepto de Practicum es tomado desde la perspectiva de Zabalza, refiriéndose al mismo como “una integración de un conjunto de actuaciones curriculares (...), por tal motivo, se aplica y analizan las asignaturas de Prácticas Integradas I y II de la carrera de Licenciatura en Enfermería.

Así mismo, es necesario destacar el énfasis que el autor describe en esta etapa y, con una mirada analítica argumenta el compromiso y las exigencias que requiere un buen Prácticum, considerando que este, debe fortalecer el sentido *profesionalizante* de las carreras (Zabalza, 2016).

Así mismo, dentro del análisis del eje 1, uno de los interrogantes acerca de la complementariedad entre la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales, es imprescindible mencionar que:

El carácter integrador, transferible y multifuncional de las competencias requiere diseños y desarrollos curriculares más coordinados e interdisciplinarios, que posibiliten una educación más integral, la incorporación de metodologías activas y tareas con las que el alumnado aprenda a afrontar situaciones complejas y una nueva filosofía en torno a la evaluación que la convierta en una práctica verdaderamente educativa. (López, Benedito y León, 2016, p. 12).

Por esto se puede pensar en transformaciones relacionadas con los procesos que conforman los componentes curriculares, la situación de aprendizaje y la articulación con los distintos actores que participan en la formación de los estudiantes de enfermería, tal y como destaca Zabalza (2016), para enriquecer los escenarios de formación y sus contenidos, no dependiendo exclusivamente de las explicaciones del profesor, sino del dominio y la comprensión de los contenidos a aprender, tanto educador como educando.

En mayor medida, las instituciones deben fortalecer el aprendizaje autónomo, acompañado por el docente, propiciando una docencia ajustada a los parámetros curriculares con progresividad y continuidad en la formación, propendiendo a que el estudiante desarrolle la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades.

Nada más valioso que la duda de un estudiante, porque esa interpelación nos revela los procesos cognitivos que se están urdiendo en él. Esto nos ayuda a visibilizar el pensamiento (Morales y Uribe, 2015), ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren que los estudiantes sean capaces de organizar e interpretar la información que reciben durante su formación. Es de este análisis que surge la construcción de la herramienta propuesta (Tabla 1, anexo), con el propósito de realizar la descripción de aquellas estrategias y situaciones que responden a instancias de aprendizaje en la práctica profesional, identificando puntos clave, que describen el vínculo entre la teoría y la práctica integrada.

Así mismo, toda práctica de enfermería asume una teoría, y los estudiantes deben analizar la teoría que respalda las propuestas académicas, revisar y enriquecer sus

acciones de trabajo, teniendo en cuenta las realidades, dominios y problemáticas específicas de cada paciente, a su cargo, esgrimiendo estrategias y ajustes instruccionales, como aquellas herramientas para diferentes situaciones adquiridas durante el proceso de formación.

Tabla 1: Rúbrica para la evaluación de Planificaciones docente-Prácticum y/o prácticas externas

EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE – PRACTICUM Y/O PRÁCTICAS EXTERNAS		PARÁMETROS DE EVALUACIÓN		
Cátedra:		PRESENTE	AUSENTE	PERMITE LA MEJORA
EJES	INTERROGANTES	SI	NO	
EJE 1 COMPONENTE CURRICULAR	1- ¿Se plantean ámbitos para la práctica externa para que sean seleccionadas empresas con sistemas productivos innovadores, con profesionales de mayor nivel y con tecnologías de última generación?			
	2- ¿Se utilizan los proyectos formativos institucionales como marco de referencia para la elaboración del programa del Prácticum y las prácticas externas?			
	3- ¿Hay una complementariedad entre la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales?			
	4- ¿Hay una relación interinstitucional que se establece entre la universidad y los centros de prácticas?			
	5- ¿Hay una planificación tipo institucionalizada para ser utilizada por los docentes de la carrera?			
EJE 2	6- Se fundamenta el proceso de aprendizaje que se pretende lograr?			
	7- ¿Se piensa y se construye en función de su aportación al perfil profesional de la titulación?			
	8- ¿Se establecen momentos para la retroalimentación durante las instancias de práctica?			
	9- ¿Se planifican las condiciones necesarias para la práctica de la retroalimentación?			

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	<p>formativa a través del uso de instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, otros) que permitan identificar y comunicar fortalezas, logros y aspectos a mejorar?</p> <p>10- ¿Se generan marcos de referencia cognitivos, que permiten entender mejor lo que se aprende en clases?</p> <p>12- ¿Se ha tenido en cuenta una adecuada supervisión?</p>
EJE 3 EXPERIENCIA PERSONAL	<p>13- ¿Se prepara a los estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo? (acompañados y guiados por el docente).</p> <p>14- ¿Se hace hincapié para que el estudiante pueda lograr la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades?</p> <p>15- ¿Se da más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos?</p> <p>16- ¿Se ubica plenamente el Prácticum y las prácticas externas en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada?</p>

Fuente: Elaboración propia (2023)

En el desarrollo del segundo y tercer objetivo específico, se realizó el análisis de la información recabada a través de entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo a docentes y estudiantes y de la observación de actividades virtuales de Licenciatura en Enfermería de las asignaturas objeto de estudio.

Las entrevistas se realizaron a aquellos docentes y estudiantes que, luego de la lectura y firma de consentimiento informado, decidieron ser participantes voluntarios en el trabajo de investigación.

A continuación, se detallan el guion de la entrevista semiestructurada y la guía de observación de las actividades virtuales implementadas.

En el proceso de desarrollo, se procedió a la validación del guion de la entrevista semiestructurada a través de la consulta a expertos investigadores en el campo. Estos expertos brindaron sus perspectivas y recomendaciones, lo que resultó en modificaciones significativas para mejorar la calidad y pertinencia del guion. A continuación, se presenta la versión final del guion de la entrevista, la cual ha sido enriquecida gracias a las valiosas indicaciones proporcionadas por los expertos consultados:

Tabla 2. Guion para entrevista

DOCENTES		ESTUDIANTES	
EJES	PREGUNTAS	EJES	PREGUNTAS
Situaciones de enseñanza en contexto de Prácticas Integradas	1- Al conversar sobre la enseñanza en la asignatura Práctica Integrada I (o Práctica Integrada II), ¿podría mencionar aspectos que le parezcan significativos en la enseñanza, que incidan en los procesos de aprendizajes de los estudiantes?	Situación de aprendizaje	1- ¿Qué consideras que necesitas fortalecer para lograr los aprendizajes? De acuerdo a tu opinión, ¿cómo te gustaría que sean las clases?
	2- ¿Qué aspectos considera que necesitan fortalecer los estudiantes para desarrollar progresivamente autonomía y autogestión del aprendizaje?		2- ¿Qué valoración realizas respecto a las estrategias de enseñanza de los docentes? ¿De qué manera/s se promueve el trabajo en grupo, se incentiva la investigación y/o la generación de pensamiento crítico?
	3- ¿Qué tipo de interacciones cree que favorecen la mejora de los aprendizajes?		3- ¿Las prácticas se corresponden con el desarrollo de contenidos? ¿Ayudan las prácticas a los aprendizajes de contenidos teóricos? Desde las prácticas integradas, ¿qué tipo de competencias se promueven? ¿qué otras competencias serían necesarias desarrollar en las asignaturas?
	1- En su experiencia docente, ¿ha podido implementar en diversas situaciones de Práctica Integrada		1- ¿Cómo se pueden generar instancias de retroalimentación que te ayuden a aprender?

<p>Instancia de retroalimentación</p>	<p>retroalimentación formativa? Podría comentar de qué forma lo pudo realizar y la repercusión en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Retroalimentación desde el aprendizaje</p>	<p>¿Qué competencias se podrían desarrollar que resulten útiles para el futuro profesional?</p>
	<p>2- ¿Qué considera necesario para que una retroalimentación formativa sea valiosa para los estudiantes? En relación con las competencias que promueve la asignatura, ¿podría mencionar alguna/s y de qué forma se desarrollan?</p>		<p>2- ¿Son suficientes las instancias de retroalimentación durante tus prácticas? ¿Podrías mencionar algunas?</p>
<p>Posibilidades de mejora</p>	<p>1- ¿Cómo podrían mejorar las actividades, tareas o proyectos para que los estudiantes logren alcanzarlos objetivos planteados?</p>	<p>Opinión sobre posibilidad de mejora</p>	<p>1- ¿Qué desarrollo o cambio esperas del docente/tutor durante las prácticas integradas?</p>
	<p>2- ¿La forma de enseñar, ha permitido el desarrollo de nuevos enfoques pedagógicos que incorporen el aprendizaje activo e interactivo? ¿Podría mencionar alguna instancia como ejemplo?</p>		<p>2- ¿Utilizas estrategias individuales para mejorar y fortalecer tu práctica y así mejorar lo aprendido? ¿Podrías mencionar alguna estrategia que utilices?</p>
	<p>3- Respecto a la incorporación de TIC en la enseñanza, podría relatar su experiencia ¿Cree que tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes? Si es así,</p>		<p>3- ¿Qué propuestas de mejoras sobre las prácticas harías al equipo docente? Considerando la incorporación de TIC en la asignatura, ¿qué competencias pensás que se promueven con el uso de TIC?</p>

	¿podría relatar si se ha puesto en evidencia en alguna situación de la práctica?		¿Podrías relatar alguna experiencia que hayas tenido con el uso de TIC durante el cursado?
--	----------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia (2023)

Con la autorización de la institución y de los docentes, se solicitaron los permisos pertinentes para realizar la observación de actividades educativas virtuales trabajadas mediante el apoyo de las herramientas web como Paddlet, Kahoot y tareas en archivos Word, enviadas al sitio de entrega en el aula virtual de las cátedras Prácticas Integradas I y II, en virtud de cumplimentar con los objetivos del trabajo de tesis.

Tabla 3. Actividades educativas virtuales con retroalimentación

CÁTEDRA	HERRAMIENTAS WEB	TIPO DE ACTIVIDAD EVALUATIVA	TIPO DE APRENDIZAJE ESPERADO	RETROALIMENTACIÓN DOCENTE	RETROALIMENTACIÓN POR LA APLICACIÓN	RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES
PRÁCTICA INTEGRADA I	Kahoot					
	Paddlet					
	Word					
	Otras					
PRÁCTICA INTEGRADA II	Kahoot					
	Paddlet					
	Word					
	Otras					

Fuente: Elaboración propia (2023)

Posteriormente a la sistematización y análisis de la información recabada de los instrumentos mencionados, se llevó a cabo una triangulación metodológica de manera de ahondar y enriquecer el objeto de estudio.

3.5 Análisis de Datos

El análisis cualitativo implica organizar los datos recogidos, transcribirlos a texto cuando resulte necesario y codificarlos. La codificación tiene dos niveles: del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos, arrojando como resultado teorías enraizadas en los datos (Bardín, 1991).

A partir de la técnica de análisis de contenido, se buscó analizar los procesos de aprendizaje a través de retroalimentación formativa, mediada por Tecnologías de la Información y Comunicación, en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. Para este procedimiento, se predeterminaron categorías que se encuentran abordadas en el temario de la entrevista. Se transcriben aquellas citas más relevantes obtenidas en estas que tengan relación directa con el problema de investigación y con las categorías predeterminadas para su posterior análisis y codificación.

En la etapa de análisis cualitativo se agruparon las respuestas de las entrevistas semi estructuradas en las categorías analíticas definidas, analizando los datos para su posterior interpretación.

SOBRE TRAYECTORIAS Y MARIPOSAS



“El aprendizaje es el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia”

Zabalza, 2011.

Educación Superior: El ciclo de la mariposa y el camino a la graduación

La educación superior es un viaje único que requiere que los estudiantes hagan variadas transformaciones a lo largo de su trayecto académico, hasta llegar a la graduación. En esta construcción de sí mismos, como “sujetos pedagógicos”¹ deben transitar las exigencias que conllevan los procesos de enseñanza y de los aprendizajes en la universidad, donde pueden distinguirse “diferentes fases enlazadas íntimamente unas con otras” (Moretta, 2016, p.72) y comprende al menos nueve etapas: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación (Moretta, 2016).

Si comparamos cada fase de este proceso, alimento la idea, que los estudiantes, o al menos una gran parte de ellos, son como las mariposas, ya que ellas -las mariposas-, tienen uno de los ciclos de vida y transformación más espectaculares de la naturaleza.

Una mariposa pasa por una serie de etapas desfavorables y sorprendentes en su vida, y su tiempo es limitado. Desde su nacimiento, este viaje se divide en cinco etapas: huevos, orugas, crisálida, alas y finalmente libertad, sin perder un segundo van cumpliendo cada uno de estos desafíos. Como diminutas orugas, se enfrentan a un mundo en el que se convierten en presas o aprenden a luchar contra los depredadores, buscando salvaguardarse, luchando día tras día, todo es proteger una meta; encontrar un refugio

¹ Toda práctica educativa es en sí productora de sujetos, a partir de la mediación de otros sujetos. La lógica de las mediaciones pedagógicas, se articula a partir del entramado de significaciones que suponen las acciones concretas que dinamizan las relaciones entre el sujeto, el sujeto mediador y el mundo. Este proceso mediador define a lo que se conoce como sujeto pedagógico. (Zaccagnini, s/f, p.1)

donde convertirse en una crisálida que dará origen a un adulto que vuela (Psicomont, 2014).

De este modo, se puede comprender que los estudiantes, así como las mariposas, pasan por muchas situaciones que requieren esfuerzo y tiempo de cada uno de ellos para que luego de su recorrido, logren su propósito u objetivo: libertad o graduación.

Acompañar el vuelo desde la Universidad

La Licenciatura en Enfermería es una carrera de cinco años, que se dicta en el Centro Universitario Gálvez (CUG) y depende de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Al finalizar el primer ciclo -los primeros tres años-, los estudiantes obtienen un título intermedio de Enfermero Universitario, y al completar el segundo ciclo -dos años- se otorga el título de grado de Licenciado. Ambos ciclos tienen una duración teórica de 5 años -10 cuatrimestres- y la carga horaria total es de 3725 horas reloj (Plan de estudios 2016, Licenciatura en Enfermería, UNL).

Todos los espacios curriculares del plan de estudios tienen una duración cuatrimestral. Cada cuatrimestre tiene una duración de quince semanas. La carga horaria de la carrera se divide en horas teóricas, horas de práctica pre- profesionales específicas y horas destinadas a prácticas integradas de acuerdo con lo establecido por la Res. (ME) 2721/15.

De acuerdo con el Plan de estudios 2016 (CS 602/16), disponible en Anexo 1, “el currículo se diseñó con el objetivo de propender a la integración de distintos saberes, referenciándolos a objetos de conocimiento que surgen del análisis de las prácticas profesionales del Licenciado en Enfermería y contextualizándolos en la realidad sociosanitaria del país” (p.8).

Este currículo es coherente con el nuevo marco conceptual de la educación en salud que propone nuevos conocimientos y estrategias metodológicas para afrontar el desarrollo profesional y la superación de los problemas sociales, de modo que la enseñanza de enfermería se centre en actividades creativas de los estudiantes con nuevas formas de percibir y pensar.

Es importante que los estudiantes adquieran los conceptos, técnicas y procedimientos inherentes a la disciplina de enfermería que se imparten en las aulas de la universidad, y es aquí donde entran en juego las estrategias que los docentes aplican para planificar la enseñanza con el propósito de desarrollar y reforzar competencias de manera eficaz, eficiente y creativa.

Quizás la planificación sea una de las complicaciones más temidas, y por lo tanto una de las más molestas en la formación del claustro, en parte, porque aún no se comprende del todo su utilidad. Pero la incompreensión de su beneficio hace eco de una especie de inexperiencia y utopía en quienes enseñamos, ya que resulta común pensar que “mientras se conoce el contenido, se puede enseñar, y que, un título de grado lo garantiza” (Perupato, 2022. p.394).

Perupato (2022), afirma que:

El docente que planifica, elige entre diversos caminos, toma decisiones en relación a múltiples variables, teorías vigentes, objetivos, contenidos, metodologías, estrategias, actividades, recursos, evaluación, entre otras. Cada decisión esconde detrás una serie de posicionamientos, concepciones no sólo epistemológicas, sino también didácticas. Detrás de cada elección hay una idea, consciente o inconsciente, de cómo el sujeto aprende y de cómo se debe enseñar (p.397).

En concordancia con el autor, implementar métodos de enseñanza que produzcan de manera didáctica y auténtica estrategias que logren producir “aprendizajes significativos” (Ausubel, 1976), en los estudiantes, “abre las puertas a pensar la clase y a pensarnos a nosotros mismos como docentes, como profesionales reflexivos con vocación transformadora” (Perupato, 2022, p. 407).

Por otro lado, una de las situaciones más trascendentales y significativas del docente es la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. Es significativa porque, según cómo se emprenda, puede ser un excelente momento formativo y según cómo se proyecte, manifiesta cómo y qué enseñará (Aran, 2019).

De acuerdo con esto, Arán (2019) sostiene que “los estándares y métodos de evaluación determinan si se logran o no los objetivos de aprendizaje” (p.20) y que la labor de una buena enseñanza en evaluación involucra seleccionar y compartir un conjunto de

evidencias que retroalimente a los estudiantes sobre su progreso en cada etapa de los aprendizajes, de una manera más completa y menos segmentada a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y tener una voluntad formativa (Aran, 2019).

Se concibe la “evaluación formativa” como aquella que “abarca todas las actividades llevadas a cabo por los docentes y/o por sus estudiantes, las cuales proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están involucrados” (William, 2009, como se citó en Perassi y Celman, 2017).

Proporcionar retroalimentación es una actividad clave en la enseñanza de los educandos, porque significa brindarles información que los ayudará a conseguir sus objetivos de aprendizaje.

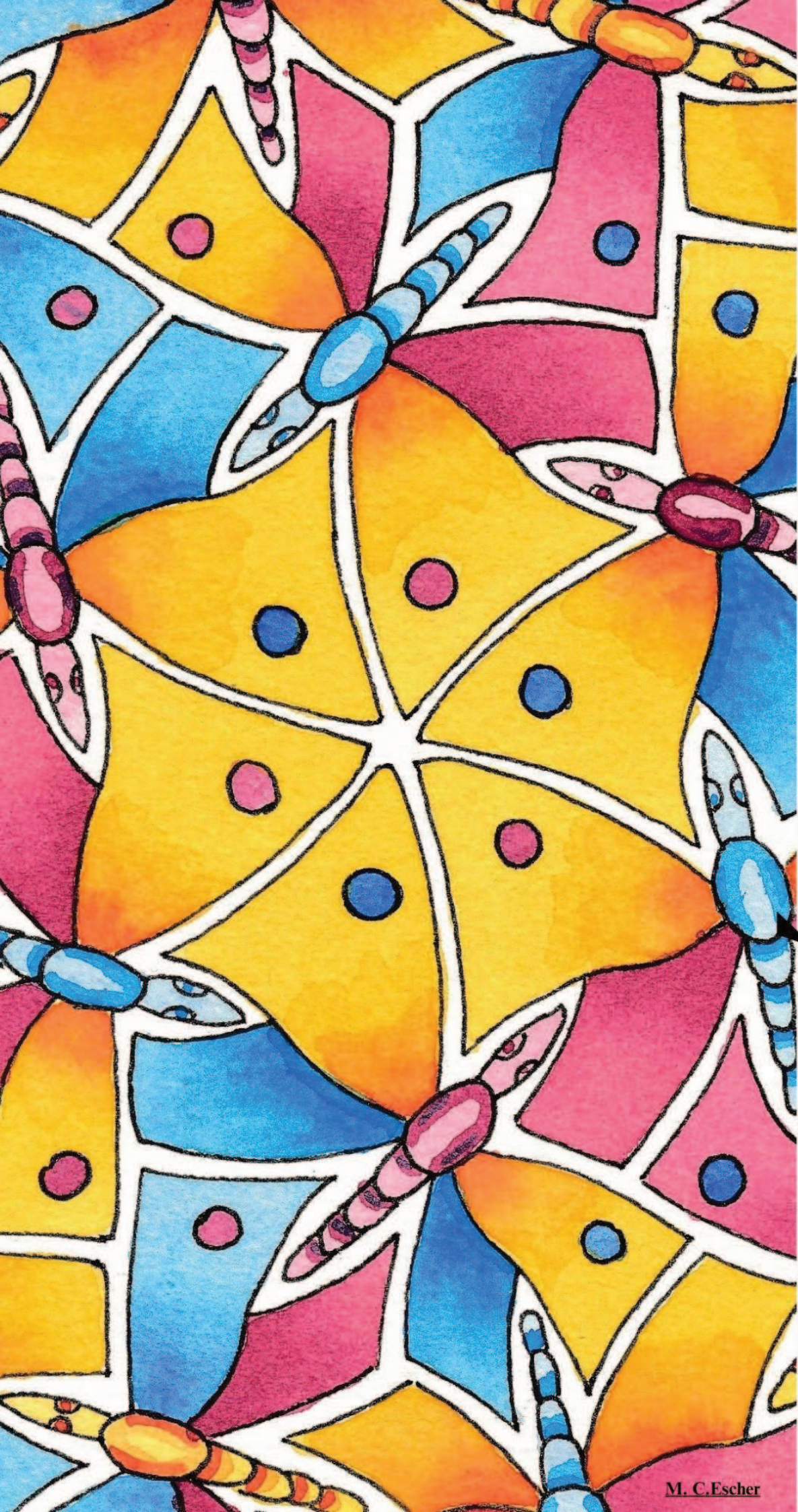
Retroalimentar una actividad de aprendizaje es la acción en que el profesor proporciona al estudiante información enfocada a mejorar un producto o proceso académico, mientras que cuando se otorga solo una calificación se denomina evaluación sumativa, y no mejora el aprendizaje del estudiante (Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014, p.201).

A lo largo de mi recorrido como docente universitaria, observo que no es suficiente con comentar a un estudiante si su trabajo está correcto o incorrecto, o corregir problemas de formato en la presentación de las actividades propuestas en la cátedra, o asignarle tan sólo un concepto en esa actividad.

Alguno de sus cuestionamientos es conocer qué aspectos de sus saberes necesitan mejorar, siendo una de las consultas más frecuentes, por lo que debemos orientarlos, y facilitarles las herramientas necesarias para enriquecer su aprendizaje, generando su autonomía y gestión del conocimiento (Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014).

En este sentido, Zoloaga (2021) sostiene que:

Esto nos lleva a la necesidad de integrar las diferentes áreas del currículo para que los estudiantes aprendan a actuar desde la educación inicial con base en el saber hacer, el saber conocer y el saber ser (que integra el saber convivir), con el fin de alcanzar determinados propósitos pertinentes en el contexto (p.60).



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto del Primer Objetivo específico: Estrategias de enseñanza y retroalimentación formativa, utilizadas por docentes de Licenciatura en Enfermería

1. El análisis de las estrategias de enseñanza y retroalimentación formativa utilizadas por los docentes de la Licenciatura en Enfermería, en particular en relación con la evaluación de la planificación docente de las asignaturas Práctica Integrada I y II, reveló una serie de hallazgos importantes. A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras sistematizar y analizar los datos recopilados mediante la rúbrica presentada en el capítulo III. En Anexo III se encuentra la información con los datos sistematizados de las planificaciones evaluadas. (Anexo III: Resultados de Rúbricas de Evaluación De La Planificación Docente-Practicum y/o Prácticas Externas).

Práctica Integrada I

Respecto del eje 1 COMPONENTE CURRICULAR

A medida que los estudiantes continúan el proceso de formación, es esencial adquirir experiencia práctica en el campo de estudio. Una forma de lograrlo es a través de proyectos de formación institucional. Estos proyectos ofrecen a los estudiantes la experiencia complementando la instrucción tradicional en el aula, mejorando la preparación para la práctica.

En la tabla siguiente se presenta la sistematización de la información en relación con el eje 1

Tabla 4. Rúbrica de evaluación planificaciones docentes Práctica Integrada I eje 1 Componente Curricular

PLANIFICACIÓN DOCENTE – PRACTICUM Y/O PRÁCTICAS EXTERNAS		PARÁMETROS DE EVALUACIÓN					
EJE 1	Cátedra: Práctica Integrada I	Planificación 1			Planificación 2		
		Presente	Ausente	Permite la mejora	Presente	Ausente	Permite la mejora
Componente curricular	1- ¿Se plantean ámbitos para la práctica externa para que sean seleccionadas empresas con sistemas productivos innovadores, con profesionales de mayor nivel y con tecnologías de última generación?	x			x		
	2- ¿Se utilizan los proyectos formativos institucionales como marco de referencia	x			x		

para la elaboración del programa del Prácticum y las prácticas externas?				
3- ¿Hay una complementariedad entre la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales?	x		x	
4- ¿Hay una relación interinstitucional que se establece entre la universidad y los centros de prácticas?		x		x
5- ¿Hay una planificación tipo institucionalizada para ser utilizada por los docentes de la carrera?	x		x	

Fuente: Elaboración propia (2023)

Los resultados hallados indican que en el eje Componente Curricular, la mayoría de los aspectos evaluados están presentes en las planificaciones. Se destaca el uso de proyectos formativos institucionales como marco de referencia, así como la existencia de una relación interinstitucional entre la universidad y los centros de prácticas. No obstante, se observa la posibilidad de mejora, esto sugiere que, aunque la relación interinstitucional entre la universidad y los centros de prácticas está presente en la planificación, se considera que puede mejorarse o fortalecerse en ciertos aspectos. Esta premisa está en consonancia con el enfoque de Davini (2008), quien destaca que los objetivos educativos deben estar alineados con las demandas del entorno laboral. La inclusión de proyectos de formación institucional en la planificación, como se refleja en los resultados, responde a esta necesidad al complementar la instrucción tradicional en el aula. A través de estos proyectos, los estudiantes pueden abordar situaciones complejas y desarrollar habilidades pertinentes para su futura práctica profesional (Perupato, 2022).

La presencia de proyectos formativos institucionales como marco de referencia evidencia la concepción curricular y la integración de la formación académica con la práctica. Esta perspectiva también se refleja en el enfoque de Ventosilla Sosa et al. (2021), quienes abogan por una educación que se adapte a la era de la revolución tecnológica y permita un aprendizaje más autónomo y enriquecedor. La relación interinstitucional entre la universidad y los centros de prácticas, identificada en los resultados, también apoya la colaboración entre diferentes actores educativos y profesionales para un aprendizaje contextualizado y pertinente.

La oportunidad de que los estudiantes participen en proyectos de capacitación institucional en entornos como hospitales, Centros de Salud, SAMCO o áreas asignadas para la práctica, destaca la importancia de la experiencia práctica enriquecedora. Esto

coincide con la idea de que las experiencias prácticas son esenciales en la formación de enfermeros, ya que brindan el desarrollo de habilidades y competencias clínicas (Perupato, 2022).

Sin embargo, es crucial abordar la identificada oportunidad de mejora en relación con la complementariedad entre la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales. Esta disidencia podría vincularse con la importancia de una conexión fluida entre la teoría y la práctica para un aprendizaje auténtico y efectivo. La falta de esta conexión podría afectar la transferencia de conocimientos y habilidades a situaciones reales, lo que destaca la relevancia de abordar esta cuestión (Zapata-Ros, 2015).

El análisis del eje Componente Curricular revela la importancia de los proyectos formativos institucionales y la colaboración interinstitucional para enriquecer la formación de los estudiantes. Estos hallazgos están en sintonía con Garcés Bustamante, Labra Godoy, y Vega Guerrero, (2020), quienes subrayan la necesidad de una educación que integre de manera coherente teoría y práctica para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo laboral. La identificación de áreas de mejora también resalta la constante búsqueda de una formación más efectiva y contextualizada.

En cuanto a la ausencia de la planificación tipo institucionalizada para ser utilizada por los docentes de la carrera, su razón podría derivar de múltiples motivos y el propósito detrás de esta ausencia podría estar relacionado con la flexibilidad, la autonomía docente, la personalización de la enseñanza, limitaciones de recursos o cambios en curso en la institución. En este sentido, sería importante investigar más a fondo en la institución específica para comprender mejor por qué esta planificación no está presente y cuál es su propósito subyacente.

Respecto del eje 2 SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

En el eje 2, denominado "Situación de Aprendizaje," se profundiza en cómo se aborda la preparación de los estudiantes para un aprendizaje autónomo en el contexto de la Práctica Integrada I.

La tabla siguiente sistematiza la información respecto del eje en estudio.

Tabla 5. Rúbrica de evaluación planificaciones docentes Práctica Integrada I eje 2 Situación de Aprendizaje

PLANIFICACIÓN DOCENTE – PRACTICUM Y/O PRÁCTICAS EXTERNAS		PARÁMETROS DE EVALUACIÓN					
EJE 2	Cátedra: Práctica Integrada I	Planificación 1			Planificación 2		
		Presente	Ausente	Permite la mejora	Presente	Ausente	Permite la mejora
Situación de Aprendizaje	6- ¿Se fundamenta el proceso de aprendizaje que se pretende lograr?	x			x		
	7- ¿Se piensa y se construye en función de su aportación al perfil profesional de la titulación?	x			x		
	8- ¿Se establecen momentos para la retroalimentación durante las instancias de práctica?		x			x	
	9- ¿Se planifican las condiciones necesarias para la práctica de la retroalimentación formativa a través del uso de instrumentos (rúbricas, listas de cotejo) que permitan identificar y comunicar fortalezas, logros y aspectos a mejorar?			x			x
	10- ¿Se generan marcos de referencia cognitivos que permiten entender mejor lo que se aprende en clases?		x			x	
	11- ¿Se ha tenido en cuenta una adecuada supervisión?	x			x		

Fuente: Elaboración propia (2023)

La búsqueda de transformar la enseñanza tradicional en una experiencia más centrada en las necesidades de los estudiantes, como lo enfatizan Ventosilla Sosa et al. (2021), resalta la importancia de evolucionar hacia métodos educativos más orientados al aprendizaje y al desarrollo de competencias. Esta perspectiva coincide con los resultados encontrados, donde se identifica la presencia de aspectos que promueven un enfoque más autónomo en la formación.

Por su parte, la ruptura de la dicotomía entre teoría y práctica, como plantea Palacios, Pedragosa y Querejeta (2018), es esencial para la formación en enfermería. Los resultados indican que se le otorga mayor importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos. Esta orientación al desarrollo de habilidades prácticas y competencias coadyuva a la construcción de un perfil profesional sólido, lo cual es congruente con la meta de preparar a los estudiantes para la vida profesional.

En cuanto a la retroalimentación, se identifica una ausencia en el análisis de procesos de retroalimentación durante las instancias de práctica. Esto contrasta con las sugerencias de William (2011, como se citó en Canabal y Margalef, 2017), quien resalta la importancia de la retroalimentación como recurso formativo y enfatiza la necesidad de la calidad en las interacciones entre docentes y estudiantes.

Ahora bien, la consideración de la retroalimentación como multidimensional y su influencia en los futuros aprendizajes, como señalan Canabal y Margalef (2017), aporta un marco conceptual importante para el análisis. La ausencia de ciertos aspectos de retroalimentación en las planificaciones puede influir en la capacidad de los estudiantes para reflexionar y mejorar su desempeño. Por lo tanto, es fundamental abordar la planificación de la retroalimentación de manera integral y contextualizada.

Respecto del eje 3 EXPERIENCIA PERSONAL

El eje 3, que se enfoca en la "Experiencia Personal," explora cómo se prepara a los estudiantes para asumir un papel activo en su propio aprendizaje y desarrollo.

A continuación, se presenta la información recabada de la materia Práctica Integrada I, respecto del eje 3

Tabla 6. Rúbrica de evaluación planificaciones docentes Práctica Integrada I eje 3 Experiencia Personal

PLANIFICACIÓN DOCENTE – PRACTICUM Y/O PRÁCTICAS EXTERNAS		PARÁMETROS DE EVALUACIÓN					
EJE 3	Cátedra: Práctica Integrada I	Planificación 1			Planificación 2		
		Presente	Ausente	Permite la mejora	Presente	Ausente	Permite la mejora
Experiencia Personal	12- ¿Se prepara a los estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo (pero acompañados y guiados por el docente)?			X			X
	13- ¿Se da más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos?		X			X	
	14- ¿Se propicia una docencia ajustada a los parámetros curriculares con progresividad y continuidad en la formación?	X			X		
	15- ¿Se hace hincapié para que el estudiante pueda lograr la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades?	X			X		
	16- ¿Se ubica plenamente el Practicum y las prácticas externas en el plan de formación			X			X

que constituye la titulación en la que está integrada?			
--------------------------------------------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2023)

La consideración de Zabalza (2016) sobre la ubicación y el papel del Practicum en el plan de formación es especialmente relevante en este contexto. El Practicum no debe ser simplemente una parte desconectada del currículo, sino que debe estar intrínsecamente integrado en la estructura educativa. Esta perspectiva se alinea con la necesidad de brindar una experiencia coherente y planificada que impulse el crecimiento de los estudiantes.

Los resultados revelan una preparación para el aprendizaje autónomo, en consonancia con la propuesta de Ventosilla Sosa et al. (2021), donde se enfatiza la importancia de adoptar enfoques educativos que fomenten la autonomía. La combinación de un aprendizaje autónomo con la guía y el acompañamiento del docente se alinea con prácticas pedagógicas que buscan equilibrar la independencia con el apoyo necesario para el éxito.

Además, la atención al dominio de las herramientas de aprendizaje y la promoción de una docencia que se ajusta a los parámetros curriculares refuerza la idea de que la educación debe ser relevante y orientada a competencias. Esta coincidencia entre la teoría y los resultados sugiere una comprensión sólida de la importancia de preparar a los estudiantes para desempeñarse en contextos profesionales reales.

El énfasis en que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades resuena con la noción de formar profesionales éticos y comprometidos con su campo. Esta dimensión de la formación no solo impacta en el desarrollo profesional, sino también en la contribución positiva a la sociedad en general.

El análisis del Practicum y las prácticas externas en el plan de formación, es coherente con las recomendaciones de Zabalza (2016), quien aboga por una integración efectiva de estas experiencias en el diseño curricular, entendido como un componente esencial de la carrera, como situación de aprendizaje y como experiencia personal, asumiendo que, sólo en el contexto del aula, no se pueden abordar y desarrollar todas las competencias que se pretende que los estudiantes alcancen en las planificaciones que el docente plantea. En este sentido, la congruencia entre los resultados y la teoría subraya la

importancia de abordar el Practicum como un componente integral y estratégico de la formación.

Lo expuesto permite señalar que el eje 3 destaca la importancia de preparar a los estudiantes para el aprendizaje autónomo, el compromiso y la asunción de responsabilidades. Los resultados coinciden en gran medida con las teorías educativas que respaldan la necesidad de brindar una formación que promueva la autonomía y la relevancia profesional. La congruencia entre los resultados y la teoría resalta una comprensión profunda de la importancia de diseñar experiencias educativas significativas y coherentes.

En cuanto a la ausencia de énfasis en el dominio de las herramientas de aprendizaje en la planificación educativa es un aspecto que requiere reflexión. Los teóricos contemporáneos de la educación han abogado por un cambio en el paradigma educativo, alejándose de la mera acumulación de contenidos hacia un enfoque más centrado en el desarrollo de competencias y habilidades.

Zabalza (2016) argumenta que el Practicum y la formación deben estar intrínsecamente integrados en el plan de formación, lo que implica que no solo se trata de adquirir conocimientos teóricos, sino también de desarrollar la capacidad de aplicar esos conocimientos en situaciones prácticas. Esto requiere un énfasis en el dominio de las herramientas de aprendizaje, como la capacidad de investigar, analizar información y tomar decisiones informadas.

Así mismo, Ventosilla Sosa et al. (2021) respaldan esta perspectiva, enfatizando la importancia de adoptar enfoques educativos que fomenten la autonomía y la capacidad de aprender de manera independiente. Esto implica que los estudiantes deben adquirir habilidades que les permitan aprender a lo largo de sus vidas, en lugar de simplemente acumular información.

Practica Integrada II:

Respecto del Eje 1 COMPONENTE CURRICULAR

Hoy, el aprendizaje se ha vuelto más importante que nunca. Sin embargo, los enfoques tradicionales del aprendizaje, que se centran únicamente en los aspectos cognitivos, pueden no ser suficientes para que los estudiantes alcancen su máximo potencial (Chong Baque y Marcillo García, 2020).

El grado de institucionalización de las prácticas se vincula al lugar que les es otorgado en la formación profesional, a la realización y evaluación constantes de los procesos y procedimientos requeridos para su efectiva implementación.

A continuación, se presenta la información recabada de las planificaciones de Práctica Integrada II, respecto del eje 1:

Tabla 7. Rúbrica de evaluación planificaciones docentes Práctica Integrada II eje 1 Componente Curricular

PLANIFICACIÓN DOCENTE – PRACTICUM Y/O PRÁCTICAS EXTERNAS		PARÁMETROS DE EVALUACIÓN					
EJE 1	Cátedra: Práctica Integrada II	Planificación 1			Planificación 2		
		Presente	Ausente	Permite la mejora	Presente	Ausente	Permite la mejora
Componente curricular	1- ¿Se plantean ámbitos para la práctica externa para que sean seleccionadas empresas con sistemas productivos innovadores, con profesionales de mayor nivel y con tecnologías de última generación?	x			x		
	2- ¿Se utilizan los proyectos formativos institucionales como marco de referencia para la elaboración del programa del Prácticum y las prácticas externas?	x			x		
	3- ¿Hay una complementariedad entre la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales?	x			x		
	4- ¿Hay una relación interinstitucional que se establece entre la universidad y los centros de prácticas?			x			x
	5- ¿Hay una planificación tipo institucionalizada para ser utilizada por los docentes de la carrera?			x			x

Fuente: Elaboración propia (2023)

En este sentido, al hablar del currículo de enfermería, se puede afirmar que se encuentra tensionado por el importante peso que tiene la práctica profesional para la disciplina. “Asimismo, la carrera presenta como rasgo distintivo, al igual que otras

carreras de la salud” (Heredia, Espíndola, y Ramírez, 2018, p. 16). Su corte profesionalista, promueve que el estudiante al egresar de la carrera pueda incorporarse rápidamente con eficiencia en el ámbito laboral.

Esto plantea una singularidad, ya que impone la responsabilidad de lograr esa aproximación a su futuro ámbito de desempeño profesional, durante el transcurso de la formación académica. (Heredia y Espíndola, 2014, como se citó en Heredia, Espíndola, y Ramírez, 2018)

Dentro del eje número 1, que analiza el componente curricular, se evidencia que, si bien, la universidad no necesita responder a las demandas del mercado laboral, la complementariedad entre la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales, implica una interacción entre el “mundo académico” y el “mundo profesional” (Heredia, Espíndola, y Ramírez, 2018, p. 16) durante la formación, poniendo en permanente tensión las formas de desarrollar buenas prácticas, enriqueciendo ámbitos para la práctica externa productivos, innovadores, con profesionales de mayor nivel y con tecnologías de última generación.

Respecto del eje 2 SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Abogando por una situación de enseñanza que conciba el aprendizaje desde una concepción humanista y holística, es imprescindible considerar un modelo de enseñanza integral, multidimensional y complejo (Mijangos-Fuentes, 2014).

Desde el modelo mencionado, las prácticas integradas adquieren un valor fundamental para el desarrollo en el estudiante de un aprendizaje reflexivo, competencia transversal en la carrera de Licenciatura en Enfermería. En estas asignaturas el estudiante se desempeña como una persona autónoma capaz de asumir responsabilidades y construir su propio aprendizaje, orientado por el equipo docente que facilita y acompaña su desarrollo.

En este contexto, es fundamental analizar el eje 2 sobre la situación de aprendizaje, que se refiere a cómo se planifica y se lleva a cabo el proceso de aprendizaje en estas asignaturas, con orientación en la continuidad y las relaciones entre las diferentes etapas formativas. Este enfoque busca promover aprendizajes auténticos y coherentes a lo largo del programa de estudios.

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a la información recabada de las planificaciones de Práctica Integrada II, respecto del eje 2:

Tabla 8. Rúbrica de evaluación planificaciones docentes Práctica Integrada II eje 2 Situación de Aprendizaje

PLANIFICACIÓN DOCENTE – PRACTICUM Y/O PRÁCTICAS EXTERNAS		PARÁMETROS DE EVALUACIÓN					
EJE 2	Cátedra: Práctica Integrada II	Planificación 1			Planificación 2		
		Presente	Ausente	Permite la mejora	Presente	Ausente	Permite la mejora
Situación de Aprendizaje	6- ¿Se fundamenta el proceso de aprendizaje que se pretende lograr?	x			x		
	7- ¿Se piensa y se construye en función de su aportación al perfil profesional de la titulación?	x			x		
	8- ¿Se establecen momentos para la retroalimentación durante las instancias de práctica?		x			x	
	9- ¿Se planifican las condiciones necesarias para la práctica de la retroalimentación formativa a través del uso de instrumentos (rúbricas, listas de cotejo) que permitan identificar y comunicar fortalezas, logros y aspectos a mejorar?			x			x
	10- ¿Se generan marcos de referencia cognitivos que permiten entender mejor lo que se aprende en clases?		x			x	
	11- ¿Se ha tenido en cuenta una adecuada supervisión?	x			x		

Fuente: Elaboración propia (2023)

Del análisis de los resultados correspondientes al eje 2, los actores que intervienen en la formación de los estudiantes consideran que la calidad de las prácticas se relaciona con su adecuada planificación y supervisión. La planificación de la Práctica Integrada II tiene en cuenta este tipo de acompañamiento supervisado en todos sus aspectos, directos e indirectos.

Acordando con los autores Heredia, Espíndola, y Ramírez (2018), quienes describen los diferentes tipos de supervisión necesarias para los estudiantes

(...) no requieren supervisión directa del docente: Este grupo de actividades no supone riesgo para el paciente, no son prácticas invasivas e incluyen actividades apropiadas por los estudiantes (...) y las que requieren supervisión directa del docente (...) aun cuando haya ensayado el procedimiento en el laboratorio de simulación. Son

ejemplos de ellas: los sondeos, las curaciones, aspiración de secreciones etc. (Heredia, Espíndola, y Ramírez, 2018, p.21).

En este eje, al igual que en todas las planificaciones analizadas, existe un punto de comparación, que es la falta de planificación para entregar u otorgar momentos para la retroalimentación durante las instancias de práctica. Si bien en esta planificación hay algunos momentos que describen “feedback, debriefing” y el uso de las listas de cotejo, relacionados a una técnica aplicada que ofrece retroalimentación formativa durante las instancias de simulación clínica, que es el empleo de esta técnica como herramienta de aprendizaje para los profesionales de las ciencias de la salud, aplicada a un taller de habilidades o un escenario que se asemeja lo más posible a la realidad, no se distingue en otros espacios, el momento para que los docentes o tutores ofrezcan retroalimentación planificada.

Es necesario contar con condiciones necesarias para la práctica de la retroalimentación formativa a través del uso de instrumentos (rúbricas, listas de cotejo) que permitan identificar y comunicar fortalezas, logros y aspectos a mejorar en los contextos donde ocurre la producción de conocimiento (Zoloaga, 2022).

Esta red de intereses y tensiones reconfigura y da forma permanentemente a la práctica y, a partir de aquí, es que, como docente de la institución, considero que se deben analizar estrategias pedagógicas para desarrollar mayores propuestas que jerarquicen la importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que sólo a la mera acumulación de contenidos, para poder ubicar plenamente el Practicum y las prácticas externas en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada.

Respecto del eje 3 EXPERIENCIA PERSONAL

En el marco del eje 3, que se centra en la experiencia personal, la formación de estudiantes se convierte en una oportunidad fundamental para aplicar conocimientos teóricos y competencias reflexivas de manera crítica, humanista y holística a situaciones de la vida real.

Este enfoque reconoce que el aprendizaje no se limita a la acumulación de contenidos, sino que implica la preparación de los estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo, pero siempre acompañado y guiado por el docente. Así, se busca no solo

desarrollar habilidades técnicas, sino también fomentar la capacidad de compromiso y asunción de responsabilidades, lo que contribuye a la formación integral de futuros profesionales de la salud.

En la tabla siguiente se presenta la sistematización de la información en relación con el eje 3:

Tabla 9. Rúbrica de evaluación planificaciones docentes Práctica Integrada II eje 3 Experiencia Personal

PLANIFICACIÓN DOCENTE – PRACTICUM Y/O PRÁCTICAS EXTERNAS		PARÁMETROS DE EVALUACIÓN					
EJE 3	Cátedra: Práctica Integrada II	Planificación 1			Planificación 2		
		Presente	Ausente	Permite la mejora	Presente	Ausente	Permite la mejora
Experiencia Personal	12- ¿Se prepara a los estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo (pero acompañados y guiados por el docente)?			X			X
	13- ¿Se da más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos?		X			X	
	14- ¿Se propicia una docencia ajustada a los parámetros curriculares con progresividad y continuidad en la formación?	X			X		
	15- ¿Se hace hincapié para que el estudiante pueda lograr la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades?	X			X		
	16- ¿Se ubica plenamente el Practicum y las prácticas externas en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada?			X			X

Fuente: Elaboración propia (2023)

Respecto del eje 3 experiencia personal, analizando la pregunta sobre si ¿se prepara a los estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo (pero acompañados y guiados por el docente) ?, el objetivo es preparar a los estudiantes para que puedan aplicar los conocimientos teóricos a situaciones de la vida real.

Sin embargo, este aprendizaje no se produce sin la orientación y el apoyo de los docentes y tutores, quienes desempeñan un papel transcendental acompañando y guiando a los estudiantes a lo largo de su práctica y sus prácticas externas.

Así mismo, en ocasiones, en este enfoque, la atención se centra únicamente en la acumulación de conocimientos de contenido y en su lugar, debería hacer más hincapié en

el dominio de herramientas y habilidades de aprendizaje, animando a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades de comunicación, entre otras, que son esenciales para la carrera, por esto es que este eje puede verse favorecido si se mejoran estos aspectos que son indudablemente oportunidades de mejora.

Álvarez y Moya (2017) afirman que:

La formación clínica del estudiante de enfermería necesita trascender la idea de instrucción o de enseñanza para la fabricación; es decir, superar la racionalidad técnica. Entendiendo que la formación hace alusión a un proceso interno y no a los resultados, se vuelca hacia la experiencia educativa entre el educando y el educador, y problematiza el significado de cuidar a otro, a diferencia de la instrucción, que se preocupa por el aprendizaje meramente teórico y técnico (p. 20).

Según Zabalza (2016), la experiencia personal es un factor crucial en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Esta perspectiva destaca la naturaleza única del vuelo de cada individuo a través del Practicum y reconoce que cada persona aporta sus propios antecedentes, habilidades y expectativas al proceso de aprendizaje, lo que configura su experiencia y sus resultados. Esto pone de relieve la naturaleza subjetiva del aprendizaje y la importancia de reconocer y validar la experiencia individual de cada persona durante el Practicum.

Esto subraya aún más la individualidad del proceso de aprendizaje y refuerza la idea de que no existe un enfoque único del aprendizaje, enfatizando en que “cada sujeto va a vivir el Practicum de una manera particular” (Zabalza,2016, p. 19) pero también estará en juego, “el talante con que cada estudiante afronte y se involucre en la experiencia” (Zabalza,2016, p. 19).

Respecto del segundo objetivo específico: Momentos o etapas del proceso de aprendizaje para la co-construcción del conocimiento de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería

El presente análisis tuvo como objetivo identificar los momentos o etapas del proceso de aprendizaje que son relevantes para la co-construcción del conocimiento de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, en el contexto de la retroalimentación formativa y el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas de aprendizaje.

Como instrumento de análisis se diseñó e implementó una entrevista semiestructurada -cuyo guion se menciona en el capítulo III- a tres docentes de las asignaturas Prácticas Integradas I y II y 4 entrevistas a estudiantes cursando las mencionadas asignaturas. A través del análisis de sus respuestas, se han identificado categorías analíticas que permiten clasificar los momentos clave del proceso de aprendizaje que favorecen la co-construcción del conocimiento en la formación de los futuros profesionales de enfermería.

Las categorías, emergentes de las respuestas de los participantes, fueron:

- *Comunión entre teoría y práctica*
- *Consolidación de marco teórico y científico*
- *Adecuada planificación y acompañamiento*
- *Promoción de autonomía y autogestión del conocimiento*
- *Retroalimentación y utilización de TIC*

Se presentan párrafos significativos con los que los entrevistados dan cuenta de las categorías mencionadas.

En primer lugar, se les ha consultado a los docentes sobre los aspectos que le parecen significativos en la enseñanza, que inciden en los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

En relación con las primeras dos categorías, *Comunión entre teoría y práctica* y *Consolidación de marco teórico y científico*, los docentes manifestaron:

“Lograr que el alumno pueda llevar todo lo que aprendió en la teoría en los distintos años de la carrera a la práctica... que logren entender y terminar de darle un punto, un cierre a todo eso que vieron en la teoría y que aparte que encuentran en lo que están haciendo un marco teórico y científico” (Docente 1).

"El estudiante no puede ingresar crudo a la práctica, entonces hay ciertos pasos que sí o sí se deben cumplir... primero tiene que tener los conocimientos mínimos del servicio o la práctica que va a realizar” (Docente 3).

Lo expuesto indica que los docentes enfatizan la importancia de lograr una comunión efectiva entre los conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes a lo largo de su formación en la Licenciatura en Enfermería y su aplicación práctica. Esta integración es considerada un aspecto significativo en la enseñanza, ya que permite a los estudiantes consolidar su comprensión de la teoría y aplicarla en situaciones reales de atención y cuidado a pacientes. Esta co-construcción del conocimiento facilita el desarrollo de competencias profesionales, habilidades para el trabajo en equipo y la comunicación efectiva con otros profesionales y pacientes.

Esta idea converge con el enfoque constructivista, donde los estudiantes participan activamente en la construcción de su propio conocimiento. Bestard et al. (2012) enfatizan que el aprendizaje es un proceso activo y continuo, impulsado por cambios en conceptos y comportamientos. Esta relación entre la práctica y la teoría es esencial para consolidar la comprensión y desarrollar habilidades técnicas y de comunicación en el ámbito de la enfermería.

Por su parte, los docentes subrayan la necesidad de que los estudiantes trabajen con un marco teórico y científico sólido en su práctica profesional. Es importante que los futuros enfermeros comprendan y justifiquen sus acciones y decisiones basándose en fundamentos teóricos y evidencia científica. Esta base de conocimiento les permite brindar cuidados de calidad y tomar decisiones informadas en el ámbito de la enfermería.

"...que encuentren en lo que están haciendo un marco teórico y científico porque nos pasa muchas veces que los que estamos en práctica hospitalaria vemos que el enfermero trabaja sin él o aplica algo sin el cuerpo teórico y científico de lo que está haciendo..." (Docente 1).

La opinión de los docentes coincide con los principios de la teoría constructivista al resaltar la necesidad de que los estudiantes comprendan y justifiquen sus acciones y decisiones basándose en fundamentos teóricos y evidencia científica. Lo mencionado refuerza la idea de que el aprendizaje debe ser un proceso activo y contextualizado, en el cual los estudiantes desarrollan una comprensión profunda al aplicar conceptos teóricos en situaciones prácticas (Solomon, 2013, como se citó en Lancheros, 2021).

La convergencia entre las opiniones de los docentes, refuerza la importancia de integrar un enfoque teórico y científico en la formación de enfermería, promoviendo que los futuros profesionales sean capaces de proporcionar cuidados de calidad y tomar decisiones informadas basadas en la evidencia (Bestard et al., 2012; Martín et al., 2017).

Continuando con las categorías emergentes, en relación con ***Adecuada planificación y acompañamiento*** se ha identificado que los docentes resaltan la importancia de una adecuada planificación en la enseñanza de las asignaturas Prácticas Integradas I y II. Una planificación clara y bien estructurada permite establecer objetivos, contenidos y competencias a desarrollar por los estudiantes. Además, el seguimiento cercano de los docentes, instructores o tutores propicia que los estudiantes reciban el apoyo y orientación necesarios durante su proceso de aprendizaje.

"Creo muy importante que haya una buena planificación y que se cumpla con la misma... creo, también es importantísimo, fundamental el seguimiento del alumno y por eso contar con instructores y tutores que estén guiándolos es fundamental para que el alumno pueda desempeñarse y se sienta acompañado en esta instancia de aprendizaje (Docente 2).

Las consideraciones docentes sobre la planificación y el seguimiento encuentran eco en la teoría de la co-construcción del conocimiento. En un contexto educativo, donde se busca la interacción social para la construcción compartida de significados, la

planificación adecuada cobra relevancia. Autores como Bruner (1973) y Díaz y Rogoff (2003) postulan que la interacción social es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas y el aprendizaje. La presencia de otros, según estos enfoques, es esencial para modelar el conocimiento y el pensamiento. Castellaro, Leguizamón, y Tuzinkievicz, (2021) sostienen que la interacción entre estudiantes y docentes promueve la construcción de significados compartidos.

En relación con la co-construcción del conocimiento, los docentes enfatizan la importancia de lograr una efectiva comunión entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica. Esta integración, según ellos, es esencial para que los estudiantes puedan consolidar su comprensión de la teoría y aplicarla en contextos de atención y cuidado a pacientes. Los docentes subrayan que este enfoque no solo fortalece las competencias específicas, sino también las habilidades de trabajo en equipo y la comunicación efectiva con otros profesionales y pacientes.

Respecto de la categoría *Promoción de autonomía y autogestión del conocimiento*, se consultó a los docentes sobre los aspectos que consideran que necesitan fortalecer los estudiantes para desarrollar progresivamente autonomía y autogestión del aprendizaje. En las voces de los entrevistados se destaca:

“(…) podemos generar un espacio o una instancia en donde el alumno pueda reflexionar. Ahí se puede, quizás, durante la simulación, ya sea de alta fidelidad o en los talleres de habilidades, uno como docente, puede estar guiando los alumnos, haciéndoles coaching y feedback y a la vez darles el espacio para que ellos piensen y reflexionen y ahí generar una especie de autonomía” (Docente 1).

En este punto la docente destaca la importancia de la simulación clínica como una herramienta pedagógica potente para desarrollar la autonomía y autogestión del aprendizaje en los estudiantes. A través de la simulación, los estudiantes pueden reflexionar sobre sus acciones y decisiones en un entorno controlado, lo que les permite comprender y mejorar su desempeño. Además, mencionan la importancia de guiar a los estudiantes en este proceso, brindándoles coaching y feedback durante las simulaciones para que puedan reflexionar y tomar decisiones informadas.

A ello, los docentes agregan sobre la importancia de fortalecer la toma de decisiones y el pensamiento crítico en los estudiantes:

"...es importante que él sepa qué patología tiene su paciente, entonces ya, quizá él armando un plan de cuidado va hacia el paciente sabiendo que acciones de enfermería son acordes a las necesidades de este paciente y después de haber controlado, de haber observado de haber visto, buscado síntomas, signos, de haber hecho una entrevista, de haberse comunicado con el paciente y por qué no, con el familiar, volver hacia el office de enfermería o al lugar que se acorde para charlar con el estudiante y ahí hacer otro espacio de reflexivo y donde él pueda desarrollar ese juicio crítico..." (Docente 2).

"Bueno, primero tiene que conocer la teoría de la práctica que va a realizar... Tener las técnicas afianzadas y para eso es importante que en la práctica formativa uno puede utilizar el laboratorio de simulación... esa evaluación se hace conjunta, se tiene que hacer tanto el estudiante hacia la práctica y hacia el docente y el docente evaluarlo también en la práctica y ambos tienen que conocerla antes de que pase a la otra práctica... se debe hacer una reunión entre los tutores o docentes de práctica para ver el seguimiento de este estudiante, para que no quede nada al azar, o sea, falta esto, tiene que llegar hasta la otra... eso le va a permitir realizar la práctica más optimizada, porque va a ir más confiado." (Docente 3).

Los docentes enfatizan la importancia de fortalecer la toma de decisiones y el pensamiento crítico en los estudiantes. Para lograr esto, sugieren trabajar con simulaciones de alta fidelidad y talleres de habilidades, donde los estudiantes puedan enfrentar situaciones reales y complejas. El objetivo es que los estudiantes aprendan a analizar, evaluar y tomar decisiones fundamentadas en su práctica, identificando aspectos de mejora y aprendiendo del error.

Los docentes resaltan la importancia de la interacción social, la comunicación efectiva y la reflexión en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos aspectos están en línea con la teoría de la co-construcción del conocimiento, donde se destaca que el aprendizaje es un proceso activo y social en el cual los estudiantes construyen significado a través de la interacción con otros y con el entorno. La importancia de la comunicación

y la reflexión en el proceso de aprendizaje es consistente con los conceptos presentados por autores como Bruner (1973) y Díaz y Rogoff (2003).

Además, resaltan la importancia de las interacciones y la comunicación en el proceso de aprendizaje. Destacan que una comunicación efectiva con los docentes, instructores, tutores y directivos es fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar su autonomía y autogestión. Además, mencionan la relevancia de generar espacios de reflexión y evaluación conjunta, donde se promueva el diálogo y se identifiquen aspectos a mejorar en el proceso de aprendizaje.

"...partiendo de ahí. Bueno creo que cualquier tipo de interacción con el docente con los directivos y creo que es hay desde ahí donde debemos dar el ejemplo para que después el alumno pueda lograr esa comunicación con el paciente, pero, o sea, en cuanto interacción fundamental con el docente, instructor, tutor y bueno obviamente con los directivos." (Docente 2).

La simulación clínica y la práctica reflexiva permiten a los estudiantes integrar la teoría con la práctica, mientras que la toma de decisiones y el pensamiento crítico son habilidades fundamentales para el desarrollo de su autonomía y autogestión en el aprendizaje. Estos aspectos son cruciales para los estudiantes de enfermería, ya que les ayudan a enfrentar situaciones complejas y tomar decisiones fundamentadas en su práctica profesional.

Lo expuesto demuestra que los docentes consideran relevante generar espacios de reflexión conjunta y de trabajar en la toma de decisiones y el pensamiento crítico de los estudiantes. Estos aspectos están en consonancia con el enfoque contextualista de Vygotsky, Engeström, Wertsch, Rogoff, que destaca la importancia de considerar el contexto sociocultural en el que se desarrolla el aprendizaje y enfatiza la necesidad de fortalecer habilidades cognitivas y reflexivas para enfrentar desafíos complejos.

Respecto de la categoría ***Retroalimentación y utilización de TIC***, a partir de las respuestas de los docentes sobre qué tipo de interacciones favorecen la mejora de los aprendizajes, expresan sobre diversas técnicas empleadas en simulación clínica:

“dar lugar, no, en esa retroalimentación a que el reflexione por sí solo... quizás planteando una situación problema, que es lo que más se trabajan en el área de las ciencias de la salud o una situación hipotética y en base a eso saber plantear posibles soluciones y por qué harían tal o cual otra cosa.” (Docente 1).

"En esta instancia pudieron practicar varias veces y pudieron observar en donde había fortalezas, donde había debilidades y por último lo que nosotros hicimos, o sea, no, no fue, no nos quedamos solamente con la retroalimentación que hacía este simulador y que pudimos plasmar a través de un televisor, sino que, luego de la habilidad técnica, de esto que planificamos, hicimos una reflexión o les pedimos a ellos que hicieran una reflexión sobre este aprendizaje y de cómo se sintieron, pero también fue importante preguntarles, bueno, desde la primer práctica que vos hiciste, a la última, ¿viste alguna evolución? entonces llevarlos a eso, fue también nuestro objetivo, que se vayan con lo que aprendieron y creo que ese es el objetivo de una retroalimentación, de que ellos se vayan con esto, con que sí aprendí con qué y si no me joro, me faltó algo, bueno, que es lo que tengo que hacer para poder llegar a hacerlo bien." (Docente 2).

Aquí se destaca la importancia de la retroalimentación constante durante la simulación clínica, lo que se conoce como coaching y feedback constructivo. Mediante esta interacción, los docentes guían a los estudiantes durante la práctica, pero también les permiten reflexionar y tomar decisiones por sí mismos. Esta retroalimentación es fundamental para el desarrollo de habilidades específicas y la adquisición de competencias en el contexto de la práctica.

Estos hallazgos se refuerzan cuando se considera la perspectiva de Szyld et al. (2021), quienes indican que, durante estas experiencias en simulación, desde los talleres de habilidades hasta las simulaciones más complejas, los estudiantes reciben retroalimentación de manera continua por parte del docente o tutor que los acompaña. Estos momentos de retroalimentación incluyen tanto el feedback específico sobre su desempeño como el coaching personalizado para mejorar sus habilidades y enfoque en situaciones clínicas desafiantes. Además, después de cada actividad, se lleva a cabo un

debriefing estructurado en el que tanto los docentes como los estudiantes analizan y reflexionan sobre la experiencia.

Este enfoque permite a los estudiantes no solo identificar áreas de mejora, sino también comprender en profundidad su proceso de toma de decisiones y su enfoque en situaciones clínicas.

La observación de los docentes sobre la importancia del coaching y el feedback en las simulaciones clínicas acuerda con el enfoque propuesto por Szyld et al. (2021), quienes reconocen que la retroalimentación constante y la reflexión estructurada son esenciales para el aprendizaje efectivo en el contexto de la simulación en enfermería. A través de estas interacciones, los estudiantes no solo adquieren habilidades específicas, sino que también desarrollan la capacidad de tomar decisiones informadas y enfrentar desafíos clínicos de manera efectiva.

Otra docente señala sobre el uso de tecnología y material audiovisual:

Si bien antes nosotros trabajamos con otro tipo de torsos, que el que en este caso no le devolvían retroalimentación, el feedback, lo hacíamos nosotros como docentes... sino que bueno, este tipo de retroalimentación es más puntual sobre el alumno y él puede visualizar y esto lo que hace, es que él, vaya mejorando esta práctica." (Docente 2).

Los docentes enfatizan el uso de tecnología y material audiovisual como herramientas para mejorar los aprendizajes. El empleo de simuladores y vídeos permite a los estudiantes visualizar y practicar habilidades técnicas de manera más realista. La combinación de tecnología y práctica reflexiva les brinda la oportunidad de mejorar y evaluar su desempeño.

Estos resultados concuerdan con la perspectiva de Litwin (1995), quien considera que la Tecnología Educativa no se limita al uso de dispositivos, sino que abarca una transformación en la enseñanza y el aprendizaje. Los docentes señalan que la incorporación de las TIC no solo mejora la calidad educativa, sino que también fomenta la interacción entre estudiantes y docentes, promoviendo la independencia y el

aprendizaje autónomo. La utilización de tecnología y recursos audiovisuales enriquece la construcción del conocimiento al abordar los contenidos curriculares de manera dinámica y visual, lo que puede aumentar la comprensión y retención del conocimiento.

El tercer docente destaca la importancia de diversas interacciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Menciona la práctica áulica, donde se combina la teoría con casos clínicos y se muestran vídeos para preparar a los estudiantes antes de la práctica. Además, resalta el uso del laboratorio de simulación para desarrollar habilidades técnicas y la importancia de trabajar con casos clínicos que les permitan reconocer situaciones reales y practicar el juicio crítico.

"Bueno, primero uno puede hacer una práctica áulica, entonces, antes de llegar a esa práctica yo pongo la teoría y la práctica en una práctica áulica donde va a haber teoría donde se van a enseñar, se van a mostrar vídeos, entonces se van a trabajar con casos clínicos, que, volcando la teoría, pero ya mostrándole que esto le va a pasar, que se va a encontrar con un paciente así. Esos son los casos clínicos, vuelvo a decir, el laboratorio de simulación, para que pueda desarrollar las habilidades..."
(Docente 3).

Los datos expuestos demuestran que los tres docentes coinciden en la importancia del coaching y feedback en simulación clínica como una interacción fundamental para el aprendizaje. También destacan el uso de tecnología y material audiovisual, como vídeos y simuladores, para mejorar las habilidades técnicas de los estudiantes. Además, el tercer docente menciona la relevancia de la práctica áulica y los casos clínicos para preparar a los estudiantes y promover el juicio crítico. Todas estas interacciones se presentan como estrategias efectivas para fortalecer el aprendizaje y desarrollar la autonomía y autogestión de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería.

La noción de retroalimentación formativa propuesta por Canabal y Margalef (2017), como mencionado por Espinoza Freire (2021), encuentra apoyo en las acciones docentes mediante las estrategias de coaching y feedback con los estudiantes. La retroalimentación, ya sea oral o escrita, sincrónica o asincrónica, es vista como una herramienta crucial para el aprendizaje constructivo de los estudiantes, y la utilización de tecnología puede mejorar su efectividad y contemporaneidad.

Dentro de lo analizado, se hace relevante incluir los resultados de las entrevistas realizadas a estudiante que cursaron Práctica Integrada I y Práctica Integrada II.

Las categorías, emergentes de las respuestas de los participantes, fueron:

- *Comunión entre teoría y práctica*
- *Consolidación de marco teórico y científico*
- *Retroalimentación y relación de contenidos*
- *Utilización de TIC*
- *Adecuada planificación y acompañamiento*
- *Promoción de autonomía y autogestión del conocimiento*
- *Retroalimentación desde el aprendizaje*

Se presentan párrafos significativos con los que los entrevistados dan cuenta de las categorías mencionadas

Se indagó sobre la situación de aprendizaje de los estudiantes, pretendiendo conocer necesidades de fortalecimiento en el aprendizaje. La primera categoría que emerge es sobre la necesidad ***Integración o comunión entre teoría y práctica***. A lo que los estudiantes de Práctica Integrada I manifestaron:

"Al llegar al hospital, es como que estamos boyando y desde el hospital nos exigen que nosotros tengamos conocimientos que no tenemos... la organización debería ser de otra manera." (estudiante 1).

"Para fortalecer el aprendizaje en mi caso en particular, sería retomar o investigar un poco más con respecto a los temas... ir asociándolos como para que todo lo aprendido se convierta en algo súper universal." (estudiante 2).

Ambos estudiantes expresan la necesidad de fortalecer sus conocimientos y habilidades en relación con los temas de estudio. Sienten que deben investigar más, relacionar los contenidos entre distintas áreas y profundizar en la comprensión de

patologías y enfermedades. Los estudiantes identifican la importancia de contar con una base sólida para poder aplicar eficientemente los conocimientos en situaciones prácticas.

En cuanto a los estudiantes pertenecientes a Práctica Integrada N°2, se evidenció también esta categoría:

"Para mí, deberían estar más relacionados con la parte práctica... uno va relacionando todo con el hospital o en el sector donde te toque." (estudiante 1).

"Bueno, en estas materias de cuidados críticos es preferible relacionar lo que es el contenido con las prácticas, ir haciéndola a la par... me parece que ha sido más extensa y a mí me sirve mucho el vídeo, los vídeos, me veo lo que se está haciendo, entonces aprendo mejor." (estudiante 2).

Ambos estudiantes hacen hincapié en la importancia de relacionar los contenidos teóricos con la parte práctica de la asignatura. Consideran que la conexión entre lo aprendido en clase y su aplicación en el contexto hospitalario es esencial para un aprendizaje efectivo y significativo. Los estudiantes desean que la enseñanza se desarrolle de manera paralela a las prácticas clínicas para poder relacionar de manera directa los conceptos con las experiencias prácticas. Lo expuesto halla coincidencia con Litwin (1995) sobre la necesidad de incorporar medios para alcanzar objetivos educativos en contextos específicos. Los estudiantes desean que la enseñanza sea paralela a las prácticas clínicas para poder aplicar de manera directa lo que aprenden en la clase a situaciones reales.

Sobre la Correspondencia entre las prácticas y los contenidos teóricos los estudiantes de Práctica Integrada II señalan que en algunos momentos las prácticas no están alineadas con los contenidos teóricos, lo que puede generar falta de sincronización en la adquisición de conocimientos y habilidades.

"En algunos momentos ¡no!... es una cuestión de organización." (Estudiante 1)

"Todas las materias van avanzando... no tan a la par, pero van llevando ese sentido desde la ubicación de la carrera o de las cosas que estamos dando." (Estudiante 2).

Las respuestas de los estudiantes enfatizan sobre la importancia de relacionar la teoría con la práctica para un aprendizaje efectivo. Consideran que las prácticas son una herramienta valiosa para lograr esta conexión. También resaltan la actitud proactiva de los docentes al fomentar la investigación y el pensamiento crítico, alentándolos a encontrar soluciones por sí mismos.

Lo expuesto por los estudiantes se encuentra en línea con las recomendaciones de los docentes, quienes destacan la necesidad de conectar los conceptos teóricos con las experiencias prácticas. Además, la teoría pedagógica respalda esta perspectiva al enfocarse en la importancia de la construcción activa del conocimiento a través de la interacción con el entorno y la aplicación de conceptos en contextos reales. Según Litwin (1995), la tecnología educativa busca incorporar medios que respondan a objetivos educativos en contextos sociohistóricos significativos. En este caso, la relación entre teoría y práctica en el ámbito de la enfermería es esencial para formar profesionales competentes y contextualmente conscientes.

Los resultados de las entrevistas a los estudiantes muestran una perspectiva que se relaciona con las observaciones realizadas por los docentes y con aspectos teóricos del aprendizaje. Aquí se identifica el surgimiento de la categoría respecto a la **Consolidación de marco teórico y científico**. Los estudiantes de la asignatura Práctica Integrada I, expresan sus percepciones sobre la situación de aprendizaje y las necesidades de fortalecimiento en sus procesos educativos.

Las declaraciones de los estudiantes están en consonancia con lo mencionado por los docentes y con enfoques teóricos sobre la importancia de una base sólida de conocimiento. Uno de los estudiantes expresa que, al llegar al hospital, sienten que carecen de ciertos conocimientos y habilidades necesarios para enfrentar situaciones prácticas. Esta observación se relaciona con la importancia que los docentes le dan a la preparación teórica previa a la práctica clínica. Además, se alinea con la teoría de la co-construcción del conocimiento, donde se resalta la importancia de integrar los conocimientos teóricos con la práctica real para un aprendizaje efectivo.

Otro estudiante menciona la necesidad de investigar más y asociar los temas para que el aprendizaje se vuelva más comprensivo y universal. Esta declaración se relaciona

con la sugerencia de los docentes sobre el uso de tecnología y material audiovisual para enriquecer el aprendizaje. También refleja la idea de Litwin (1995) sobre la importancia de crear ambientes de aprendizaje que promuevan la comprensión profunda de los contenidos.

Lo expuesto revela que los estudiantes reconocen la importancia de fortalecer sus conocimientos teóricos y habilidades para aplicarlos en situaciones prácticas. Sus percepciones coinciden con las estrategias que los docentes proponen, como el coaching y feedback en simulación clínica, el uso de tecnología y material audiovisual, y la creación de ambientes de aprendizaje que integren la teoría y la práctica.

Por su parte se ha detectado que los estudiantes reconocen que las prácticas son fundamentales para el proceso de aprendizaje, ya que permiten aplicar conocimientos teóricos en situaciones prácticas y enfrentar desafíos del mundo real. Los estudiantes de Práctica Integrada I señalan:

"A la hora de las prácticas... el accionar frente a una urgencia, o que nosotros tenemos que estar en la vista de lo que es la observación, del paciente... la práctica es fundamental." (Estudiante 1)

"A la hora de las prácticas es... fundamental para llevar a cabo todo eso." (Estudiante 2).

En cuanto a los estudiantes de Práctica Integrada N°2 añaden:

"Las prácticas sirven un montón, para poder relacionar lo que es la parte teórica con la práctica... te hace mucho más fácil el aprendizaje." (Estudiante 1)

"Buscaban el modo, que pensemos nosotros, que investiguemos sino sabíamos algo, que preguntemos... para la próxima clase lo investigábamos." (Estudiante 2)

Lo expuesto permite inferir que las prácticas permiten a los estudiantes enfrentar desafíos del mundo real y aplicar los conocimientos adquiridos es un principio fundamental en la educación basada en competencias y enfoques constructivistas.

La conexión entre la teoría y la práctica se considera esencial para una educación efectiva en enfermería, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades clínicas, tomar decisiones informadas y entender cómo se aplican los conceptos en situaciones concretas. Los docentes también resaltan la importancia de la relación entre la teoría y la práctica, y mencionan el uso de casos clínicos y simulaciones como herramientas para fortalecer esta conexión.

De los resultados de las entrevistas surge la categoría de análisis que vincula *Retroalimentación y la integración de contenidos*. Los estudiantes resaltan la importancia de retomar puntos anteriores y relacionarlos con los nuevos conceptos les ayuda a comprender mejor los temas y a construir una comprensión más sólida. La retroalimentación les permite avanzar de manera más efectiva en su aprendizaje:

"Yo personalmente intento buscar otra información, leo mucho, entonces por ahí, eso sí me ayuda y pregunto... puedo llegar a contestar eficientemente a la hora de ir al hospital." (estudiante 1).

"A mí me gusta esto de la retroalimentación, retomar la clase anterior, o asociarla para poder comprender o llevar un poco más a cabo la clase siguiente... me funciona retomar un punto anterior y seguir avanzando." (estudiante 2).

Las percepciones de los estudiantes en cuanto a la importancia de la retroalimentación y la relación entre los contenidos de las clases refuerzan las observaciones realizadas por los docentes y los aspectos teóricos relacionados con el aprendizaje significativo y la construcción de un conocimiento sólido. Los estudiantes enfatizan la necesidad de obtener retroalimentación y de relacionar los conceptos previos con los nuevos para una mejor comprensión. La retroalimentación brindada por los docentes durante estas experiencias de práctica se muestra como un elemento esencial para el desarrollo de habilidades y la toma de decisiones informadas.

Los comentarios de los estudiantes sobre buscar información adicional y preguntar también son coherentes con la perspectiva de Litwin (1995) acerca de que la educación debe preparar a los estudiantes para acceder y utilizar recursos de información en un mundo basado en el conocimiento. Además, esto coincide con la noción sobre la

Tecnología Educativa, que incorpora medios para alcanzar objetivos educativos en contextos sociohistóricos específicos. En este sentido la retroalimentación y la integración de contenidos se presentan como estrategias que permiten a los estudiantes avanzar de manera efectiva en su proceso de aprendizaje y construir una comprensión más sólida, tal como mencionó Garay Núñez (2020).

Otra categoría emergente es la *Utilización de las TIC*. Los estudiantes refuerzan sobre el uso de Recursos Audiovisuales para la Enseñanza:

"Bueno, las clases en el aula me gustaría que sean, por ejemplo, con más vídeos... aprendo mejor porque si bien cuando uno va a la práctica uno ve, pero en la práctica no siempre depende del lugar, se puede llegar a hacer la actividad de enfermería." (estudiante 1).

"Me gustaría que haya más clase, por ejemplo, con esta materia de adultos, pediatría para mí tendría que haber sido una materia anual y no cuatrimestral... me sirve mucho el vídeo, los vídeos, me veo lo que se está haciendo, entonces aprendo mejor." (estudiante 2).

Los comentarios de los estudiantes sobre la utilidad de los recursos audiovisuales, como los vídeos, refuerzan la idea de que la tecnología puede desempeñar un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes consideran que los vídeos les proporcionan una comprensión más concreta y efectiva de los procedimientos y técnicas de enfermería. Estas observaciones respaldan la noción de que las TIC pueden mejorar la calidad educativa y permitir un aprendizaje más visual y contextualizado. Lo expuesto refuerza los hallazgos de Luna, et al., (2018), sobre la importancia de la tecnología en la educación, ya que permitió a los estudiantes abordar los contenidos teóricos del campo de la enfermería de una manera más práctica y efectiva.

No obstante, las preferencias y preocupaciones de los estudiantes en ambas etapas de la asignatura sugieren la importancia de mantener una coherencia entre la teoría y la práctica a lo largo del programa de estudio. Esto está en línea con la idea de que la inclusión de las TIC en la educación implica una transformación en la forma en que se

enseña y se aprende, y que debe ajustarse a las necesidades de los estudiantes en el contexto sociohistórico actual (Díaz Barriga, 2013).

En cuanto a la categoría *Adecuada planificación y acompañamiento*, los estudiantes de Práctica Integrada N°1 expresaron en su mayoría una valoración positiva hacia las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes:

"No, a mí me parece que la parte didáctica está muy bien, se da mucho material teórico, me parece excelente porque nos brinda muchas herramientas, mucho contenido, eso me parece que está bien, me parece que está muy bien." (*Estudiante 1*).

"Yo destaco mucho, a mí me encantó y eso que la primera vez no me había gustado Neo, pero no me gustaba por el hecho de que a mí me hacía mal emocionalmente cuando yo fui a las prácticas me encantó la tutora. [...] en las prácticas con ella aprendí mucho más que con las otras, sin merecer las otras profesoras, porque buenísima es todo, pero me parece que el modo de ella era mejor y aparte una persona muy tranquila muy pacífica." (*Estudiante 2*)

Los estudiantes de Práctica Integrada N°2 también valoraron positivamente las estrategias de enseñanza de los docentes, pero también plantearon algunas consideraciones sobre la coherencia entre enfoques.

"No, para mí es en las estrategias están buenas, sino que por ahí. Tendrían que estar más correlativas con todos los docentes, es que, por ahí, hay docentes que nos impulsan a tener un pensamiento crítico [...] otros profesores tienen planteada la cátedra de otra manera, no constructivista, sino más positivista, 'esto es lo que se da, porque está el programa así y acá termina la enseñanza'." (*Estudiante 1*)

"Bien... en mi punto de vista yo creo que son todas acordes digamos a como lo enseñan y a como lo desenvuelven en cuanto a la... a dictar la clase y todo lo que eso conlleva, todo el apoyo que tienen, llámese apuntes, video, Power, toda esa información, por decirlo así, que viene y que es nueva, siempre es acompañada más allá de lo que se verbal de la clase oral." (*Estudiante 2*).

Las valoraciones positivas de los estudiantes de ambas Prácticas Integradas con respecto a las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes respaldan la importancia de diseñar enfoques pedagógicos efectivos en el proceso de formación en enfermería. Las percepciones de los estudiantes de Práctica Integrada N°1 resaltan la riqueza del material teórico proporcionado y el valor de la enseñanza práctica en el desarrollo de sus habilidades y conocimientos. Esto se alinea con la importancia atribuida por los docentes a la relación entre la teoría y la práctica, así como al uso de recursos como vídeos y simuladores para mejorar la comprensión y el aprendizaje.

En cuanto a los comentarios de los estudiantes de Práctica Integrada II, la valoración positiva de las estrategias de enseñanza es reforzada, pero también hacen hincapié en la coherencia entre los enfoques pedagógicos de diferentes docentes. Esto refleja la necesidad de una experiencia educativa más uniforme y alineada en términos de enfoque educativo. Los estudiantes de este grupo parecen estar más conscientes de la importancia de mantener una coherencia entre los diferentes aspectos del programa de estudio.

Las observaciones de los estudiantes en ambos grupos refuerzan la idea de que las estrategias de enseñanza deben ser consistentes y alineadas con los objetivos del programa educativo para ofrecer una experiencia de aprendizaje efectiva y significativa. Además, la valoración de los recursos visuales, como los vídeos, por parte de los estudiantes en ambas prácticas, se alinea con la importancia de utilizar la tecnología y los recursos audiovisuales para mejorar la comprensión y la aplicación de conceptos complejos.

En cuanto a la promoción del trabajo en grupo, investigación y pensamiento crítico, los estudiantes de Práctica Integrada I resaltan la importancia de los trabajos en grupo y la colaboración para generar conocimiento. También reconocen la relación entre la investigación y el pensamiento crítico, donde la investigación promueve el cuestionamiento y la reflexión crítica.

"Los trabajos en grupo son muy importantes... se ponen en vista tres, cuatro o cinco personas que piensan de manera diferente... suma a la conducción de un nuevo conocimiento." (Estudiante 1)

"La investigación y el pensamiento crítico van de la mano... te ponen la situación y decir qué hago primero, cómo resuelvo esto." (Estudiante 2).

Finalmente, sobre la *Promoción de autonomía y autogestión del conocimiento*, se evidencia en la importancia del trabajo en grupo, la investigación y el pensamiento crítico, resaltada por los estudiantes, en concordancia con las perspectivas de los docentes sobre la promoción de la colaboración y el desarrollo de habilidades críticas. Esto se apoya en la teoría educativa que subraya la importancia de la construcción social del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

El hecho de que los estudiantes mencionen que las docentes alientan la investigación y el pensamiento crítico sugiere que los enfoques pedagógicos implementados están promoviendo habilidades más profundas de aprendizaje. Estos aspectos también concuerdan con las teorías educativas que abogan por el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, a través de la interacción con el contenido y la reflexión sobre las experiencias prácticas.

Asimismo, los estudiantes destacan que las prácticas promueven competencias relacionadas con la atención directa al paciente, la realización de procedimientos prácticos y la aplicación de conocimientos teóricos en situaciones clínicas. En palabras de los estudiantes de Práctica Integrada I:

"Aprendes cómo atender el paciente, cómo fijar el tubo endotraqueal, el respirador... vas fortaleciendo lo que es el contenido." (Estudiante 1)

"Todas las que son de competencia de enfermería... uno hacía hasta más de lo que debería ser siempre y cuando sabiendo lo que se está haciendo." (Estudiante 2)

A ello, los estudiantes de Práctica Integrada II agrega:

"Los docentes desde su lugar, promueven las competencias tanto sea a nivel práctico como teórico... falta una unificación de los saberes." (Estudiante 1)

Los datos muestran que los estudiantes mencionan que las prácticas integran competencias tanto prácticas como teóricas. Se enfatiza que los docentes desde diferentes enfoques promueven estas competencias, aunque señalan la necesidad de una mayor coherencia en la enseñanza.

Los comentarios de los estudiantes sobre la integración de competencias tanto prácticas como teóricas en las prácticas clínicas coinciden con las afirmaciones de los docentes, quienes han destacado sobre la importancia de combinar la teoría con la práctica y promover un enfoque holístico en la formación de enfermeros. La necesidad de conectar los contenidos teóricos con situaciones prácticas reales y cómo utilizan estrategias como el uso de casos clínicos y videos para preparar a los estudiantes antes de la práctica. Esto demuestra que los docentes están conscientes de la importancia de la integración de competencias y están implementando enfoques para lograrlo.

Además, los estudiantes de ambos grupos valoran las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes, destacando la importancia de la colaboración en grupo y la investigación, expresado por Maggio (2018) y Juárez Rodríguez y Medecigo Shej (2016) sobre la participación activa de los estudiantes en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, también se plantean consideraciones sobre la coherencia entre enfoques docentes, lo que refleja su conciencia sobre la necesidad de una enseñanza uniforme, en consonancia con Jiménez Peñuela (2011) sobre la importancia de objetivos de enseñanza claros.

En cuanto a la necesidad de desarrollo en áreas específicas, se destaca la importancia de la comunicación y la necesidad de mejorar la alineación entre la teoría y la práctica. También se resalta la valoración de las simulaciones como una herramienta enriquecedora para la integración del conocimiento.

"La comunicación es muy importante, es muy importante la comunicación para trabajar en esa práctica integral en esa simulación." (Estudiante 2)

"En una simulación, es totalmente enriquecedor... uno piensa en todo lo que hizo, lo que pudo haber hecho mejor." (Estudiante 2)

Por su parte, el otro grupo de estudiantes manifiestan:

"Tendríamos que haber tenido más Farmacología... para complementar todo el resto." (Estudiante 2)

"Tener una asignatura para complementar todo el resto... eso va de la mano." (Estudiante 2)

El análisis de los testimonios de los estudiantes, junto con las perspectivas de los docentes y los autores previamente mencionados, amplía la comprensión de la necesidad de desarrollo en áreas específicas de la Licenciatura en Enfermería. Los comentarios de los estudiantes resaltan la importancia de la comunicación, la comunión entre la teoría y la práctica, y la valoración de las simulaciones como herramientas enriquecedoras para la integración del conocimiento.

En concordancia con Maggio (2018), los estudiantes subrayan la relevancia de la comunicación en el contexto de las prácticas integradas. La habilidad para comunicarse efectivamente en situaciones clínicas se erige como un componente vital en la formación de enfermeros competentes. Asimismo, su reconocimiento de la alineación entre la teoría y la práctica reafirma la postura de Jiménez Peñuela (2011) y Juárez Rodríguez y Medecigo Shej (2016) sobre la necesidad de coherencia en la experiencia educativa.

La valoración de las simulaciones como una herramienta enriquecedora para la integración del conocimiento encuentra apoyo en la perspectiva de Litwin (1995), en tanto las simulaciones ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aplicar teorías y habilidades en un entorno controlado y realista, fomentando la adquisición de competencias y la reflexión sobre su propio desempeño.

No obstante, resaltan sobre la necesidad de desarrollo en áreas específicas, como la Farmacología, subrayada por los estudiantes, refleja la importancia de un enfoque holístico en la formación en enfermería, tal como plantea Maggio (2018).

Con respecto a la categoría *Retroalimentación desde el aprendizaje*, las respuestas del estudiante de práctica integrada I:

"Los profesores tienen una parte fundamental... la práctica es totalmente productiva y aprendes un montón... el profe te ayuda y te dice." (Estudiante 1)

"Retomar lo dado y tener una base... cuando estás en presencia del profesor preguntar y decir... eso también sirve para tener un enunciado o ver en qué estamos fallando." (Estudiante 2)

Respecto de la retroalimentación en el contexto de las prácticas integradas, los estudiantes destacan la importancia de la presencia de los profesores durante las prácticas clínicas para brindar retroalimentación efectiva. Mencionan que cuando los profesores están presentes, la práctica se vuelve productiva y enriquecedora, ya que pueden aclarar dudas y proporcionar orientación práctica.

Las palabras de los estudiantes también respaldan la importancia de las interacciones docente- estudiante y la retroalimentación formativa destacada por Canabal y Margalef (2017). Este enfoque coherente con las teorías mencionadas es esencial para el proceso de aprendizaje activo y participativo, ya que fomenta el diálogo, la reflexión y la mejora continua.

En cuanto al desarrollo de competencias para el futuro profesional:

"Tutores podrían llegar a tener alguna capacitación a la hora de acompañarnos... muchos de los tutores son como delegados y están ahí, pero no están capacitados para enseñar." (Estudiante 1)

"La comunicación es primordial... de ahí saldrán las expectativas... la comunicación lo es todo." (Estudiante 2)

Los estudiantes sugieren que la capacitación de los tutores podría mejorar la calidad de la retroalimentación en la práctica. Resalta la importancia de la comunicación y la necesidad de que los tutores estén mejor preparados para brindar orientación durante las prácticas.

A ello agregan:

"Particularmente, quisiera que fueran más... hay muchísimas cosas para aprender frente a cualquier instancia." (Estudiante 1)

"Por lo general falta tiempo... trato de no quedarme con ninguna duda... que esta retroalimentación sea que tenga ida y vueltas." (Estudiante 2)

En los discursos de los estudiantes se detecta que las instancias de retroalimentación podrían ser más frecuentes durante las prácticas. Considera que el tiempo de las prácticas es limitado en relación con la cantidad de cosas por aprender. Destaca la necesidad de aclarar dudas y recibir orientación para lograr un aprendizaje efectivo.

La sugerencia de los estudiantes de que los tutores deberían recibir capacitación para brindar una retroalimentación efectiva se conecta con la importancia de la formación de los profesionales de la salud como docentes. Los estudiantes expresan la necesidad de que los tutores no solo posean conocimientos clínicos, sino también habilidades pedagógicas para guiar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes durante las prácticas. Esto refuerza la noción de que la calidad de la retroalimentación y la guía en el contexto de práctica impacta en la adquisición de competencias esenciales para el futuro profesional.

Además, una estudiante comparte una experiencia enriquecedora en la práctica de RCP, donde la retroalimentación con maniqués permitió mejorar las técnicas y comprender mejor los procedimientos. También menciona una experiencia negativa en una simulación donde un paciente ficticio falleció, lo que le causó angustia y reflexión sobre su propia actuación.

"La práctica de RCP... fue muy lindo y enriquecedor... poder ver ahí también nuestros errores... me encantaría repetirla obviamente." (Estudiante 2)

"En una simulación... cuando se nos falleció un niño... fue terrible... uno piensa en frío y pude haber hecho esto mejor." (Estudiante 1)

A pesar de una experiencia negativa en una simulación, el estudiante valora la retroalimentación de esa situación, ya que brindó una oportunidad para la reflexión y el

aprendizaje. Aunque fue una experiencia difícil, reconoce que estas situaciones ayudan a entender la responsabilidad y mejorar el desempeño en futuras circunstancias.

Desde la perspectiva teórica, autores como Canabal y Margalef (2017) resaltan la importancia de la retroalimentación constructiva en el proceso de aprendizaje, ya sea de forma oral o escrita, sincrónica o asincrónica. Este enfoque se alinea con las experiencias compartidas por los estudiantes, donde la retroalimentación en situaciones prácticas y simulaciones desempeña un papel fundamental en la mejora del aprendizaje y la competencia profesional.

En conjunto, las experiencias de los estudiantes, las perspectivas de los docentes y las teorías educativas convergen en la importancia de la retroalimentación como una herramienta esencial para el desarrollo de habilidades, la reflexión crítica y el crecimiento profesional en el contexto de la práctica clínica.

Respecto del Tercer Objetivo Específico: Posibles Relaciones entre la Retroalimentación mediante TIC y la Co-construcción del Conocimiento

El enfoque de este apartado se centra en cómo la retroalimentación, respaldada por la utilización de TIC, puede estimular una dinámica colaborativa entre docentes y estudiantes, dando lugar a la co-construcción del conocimiento. Bajo el concepto de co-construcción, tanto los docentes como los estudiantes participan activamente en la creación y evolución conjunta de nuevos saberes, a través de un intercambio interactivo y dialogado.

A medida que se exploran estas experiencias, se busca discernir cómo la retroalimentación formativa, respaldada por la tecnología, influye en la manera en que se comparten perspectivas, se enfrentan desafíos y se idean soluciones en el proceso educativo.

En ese sentido, mediante las entrevistas se les ha consultado a los docentes sobre situaciones de práctica integrada y retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes, manifestando:

"En esto de la retroalimentación formativa, quizás dentro de lo que es un escenario de simulación de alta fidelidad en el espacio de briefing que se hace después de la simulación, creo que ahí hay un tipo de retroalimentación formativa, pero quizás más abierta a la reflexión y quizás es el alumno el que hace su retroalimentación y es el docente el que lo guía en las habilidades en los talleres de habilidades."
(Docente 1)

"En la lista de cotejo (...) los estudiantes pueden observar cómo (...) se han desarrollado durante la habilidad técnica, pero como te decía podemos poner un número o una letra, pero si ellos no saben dónde estuvieron bien o dónde estuvieron mal como pueden llegar a cambiar para la próxima vez, entonces es importante eso, (...) por eso creo que son tan importantes estas formas de retroalimentar (..) como la lista de cotejo o como por ejemplo poder utilizar una

rúbrica donde ellos puedan saber dónde estuvieron sus fortalezas o debilidades."
(Docente 2)

"Esto permite que, tanto el docente como el estudiante, al ver que el objetivo no está logrado, si faltó algo, reorientar las acciones para lograr ese objetivo propuesto, alcanzándolo entonces y mejorando y haciendo un esfuerzo para que pueda lograr el resultado deseado, esperado, de qué forma también no solamente en la práctica cuando uno termina la práctica."(Docente 3).

Tal como se observa en los fragmentos, los tres docentes resaltan la relevancia de la retroalimentación formativa en fomentar la reflexión de los estudiantes sobre sus acciones y decisiones. La retroalimentación se presenta como un medio para llevar a los estudiantes a analizar sus errores y buscar formas de mejora. Esta retroalimentación parece ser especialmente efectiva en contextos como la simulación clínica, donde los estudiantes pueden aprender de situaciones realistas y de alto impacto.

Los resultados de las entrevistas con los docentes revelan un claro vínculo entre la retroalimentación formativa mediada por TIC y la co-construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes. Los docentes destacan la importancia de la retroalimentación en fomentar la reflexión y la mejora de los estudiantes, lo que acuerda con las ideas presentadas por autores como Le Thu Huong y Yee Ki Au (2020) y Canabal y Margalef (2017), quienes resaltan la retroalimentación como un proceso esencial para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades del siglo XXI. Estos autores subrayan que las TIC ofrecen herramientas efectivas para facilitar esta retroalimentación y promover la interacción y colaboración entre docentes y estudiantes.

En este contexto, la retroalimentación mediada por TIC crea un ambiente propicio para la co-construcción del conocimiento. La interacción docente-estudiante, impulsada por la retroalimentación, se convierte en un espacio donde ambos actores participan activamente en la creación y evolución conjunta del saber. Lo mencionado se encuentra en línea con la noción presentada por Edith Litwin (1995) sobre la Tecnología Educativa como una disciplina que integra conocimientos para fines educativos y responde a contextos sociohistóricos, donde la retroalimentación mediada por TIC se adapta a las características de la sociedad actual basada en la información y el conocimiento.

Los docentes también mencionan el valor de herramientas de evaluación como las listas de cotejo y las rúbricas. Estas herramientas ofrecen una estructura clara para que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades, lo que es coherente con la idea de que las TIC pueden proporcionar información específica y detallada para guiar la co-construcción activa del conocimiento (Zoloaga, 2022).

El enfoque en la simulación clínica como contexto de aprendizaje resuena con la propuesta de autores como Jiménez Peñuela (2011), quien enfatiza la importancia de establecer objetivos de enseñanza y aprendizaje claros en cualquier experiencia educativa. En este sentido, los docentes señalan que la retroalimentación en entornos de simulación permite a los estudiantes aprender de situaciones realistas y desafiantes, lo que respalda la co-construcción del conocimiento a partir de experiencias significativas.

Además, se ha identificado que los docentes destacan el uso de diversas herramientas, como listas de cotejo, rúbricas y evaluaciones finales, para proporcionar una retroalimentación estructurada a los estudiantes.

"(...) en lo que es simulación clínica la retroalimentación o el feedback, como le decimos nosotros es sumamente importante y es uno de los pilares fundamentales porque es lo que lleva la reflexión del alumno y es como se pretende que el alumno pueda aprender justamente reflexionando la mayoría de los casos en base al error que cometieron no y buscar aspectos de mejora... llevándolo a la reflexión, decir por qué lo haces de esta forma, por qué lo haces, qué pasaría si lo harías de la otra, entonces pienso que sí, estamos constantemente haciendo retroalimentación formativa." (Docente 1).

"Nosotros utilizamos mucho en simulaciones la lista de cotejo donde ellos pueden observar cómo se han desarrollado durante la habilidad técnica... si ellos no saben dónde estuvieron bien o dónde estuvieron mal, cómo pueden llegar a cambiar para la próxima vez... esas formas de retroalimentar, como la lista de cotejo o como por ejemplo poder utilizar una rúbrica donde ellos puedan saber dónde estuvieron sus fortalezas o debilidades y en cuanto a lo que es este espacio, ayuda mucho en cuanto al juicio crítico." (Docente 2).

"Una evaluación final de una práctica o la post clínica junto con el estudiante... permite que el docente y el estudiante, al ver que el objetivo no está logrado, si faltó algo, reorienten las acciones para lograr ese objetivo propuesto, alcanzándolo y mejorando... también en cuanto al juicio crítico... Realizar preguntas como ¿qué se entendió?, ¿qué dificultades tuvieron? en realizar las sugerencias... acompañarlo y decirle, mira, por ejemplo, hacer un diálogo para que él no se sienta ni rechazado ni totalmente abandonado." (Docente 3).

Los docentes han resaltado el papel esencial de diversas herramientas, como las listas de cotejo, las rúbricas y las evaluaciones finales, en la provisión de retroalimentación estructurada a los estudiantes. Se erigen como componentes fundamentales para guiar y facilitar la co-construcción activa del conocimiento. Los docentes han subrayado su valor en el contexto de la simulación clínica, donde la retroalimentación desempeña un papel crucial al impulsar la reflexión sobre el aprendizaje.

Este enfoque acuerda con las ideas presentadas por autores como Jiménez Peñuela (2011) y Canabal y Margalef (2017), quienes han enfatizado la importancia de establecer objetivos de enseñanza y aprendizaje claros para garantizar experiencias educativas efectivas. La retroalimentación formativa, proporcionada a través de herramientas como las listas de cotejo y las rúbricas, permite a los estudiantes identificar de manera precisa sus fortalezas y áreas de mejora, de acuerdo con el concepto de retroalimentación específica y detallada defendido por Canabal y Margalef (2017).

Los docentes mencionan que estas herramientas promueven la autoevaluación y la autorreflexión. Esto concuerda con la idea de Le Thu Huong y Yee Ki Au (2020) sobre el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como la metacognición, a través de procesos de retroalimentación. Las TIC, en este contexto, actúan como facilitadoras al permitir que los estudiantes analicen y evalúen sus propias acciones y decisiones.

En este contexto, la co-construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes adquiere un matiz particular. La retroalimentación estructurada brinda una base sólida para que los estudiantes participen activamente en el proceso de mejora continua. Los docentes se convierten en guías y facilitadores de esta co-construcción, alentando a los

estudiantes a realizar preguntas críticas y a considerar alternativas. Esto concuerda con la visión de Litwin (1995) quien destaca la importancia de los docentes como mediadores en la creación conjunta de saberes.

Las herramientas de retroalimentación estructurada mencionadas por los docentes no solo impulsan el aprendizaje, sino que también fortalecen el desarrollo de habilidades críticas y de juicio. Las listas de cotejo, las rúbricas y las evaluaciones finales parecen ser facilitadoras esenciales en el proceso de co-construcción del conocimiento, permitiendo a los estudiantes no solo evaluar su desempeño, sino también internalizar y aplicar aprendizajes significativos en situaciones futuras.

Sumado a ello, los docentes respaldan sobre la categoría acompañamiento y soporte personalizado, ya que los docentes hacen énfasis en la importancia de la interacción personalizada entre docentes y estudiantes para guiar la reflexión, fomentar el diálogo constructivo y brindar un apoyo cercano durante el proceso de retroalimentación. Las expresiones son las siguientes:

"Quizás más abierta a la reflexión y quizás es el alumno el que hace su retroalimentación y es el docente el que lo guía quizás en las habilidades en los talleres de habilidades o más directa porque el docente está al lado del alumno y a medida que va haciendo la habilidad o la técnica está retroalimentando, ¿no? Y siempre aparte que es lo que queremos lograr, no indicándole seas, así se hace así sino preguntándolo, llevándolo a la reflexión decir porque lo haces de esta forma, porque lo haces, qué pasaría si lo harías de la otra, entonces pienso que sí, estamos constantemente haciendo retroalimentación formativa." (Docente 1)

"Realizar preguntas como ¿qué se entendió?, ¿qué dificultades tuvieron? en realizar las sugerencias... acompañarlo y decirle, mira, por ejemplo, hacer un diálogo para que él no se sienta ni rechazado ni totalmente abandonado." (Docente 3).

"Una evaluación final de una práctica o la post clínica junto con el estudiante... permite que el docente y el estudiante, al ver que el objetivo no está logrado, si faltó algo, reorienten las acciones para lograr ese objetivo propuesto, alcanzándolo

y mejorando... también en cuanto al juicio crítico... Realizar preguntas como ¿qué se entendió?, ¿qué dificultades tuvieron? en realizar las sugerencias... acompañarlo y decirle, mira, por ejemplo, hacer un diálogo para que él no se sienta ni rechazado ni totalmente abandonado." (Docente 3)

El respaldo otorgado por los docentes a la categoría de *Acompañamiento y soporte personalizado* en relación con la retroalimentación mediada por TIC, refleja su sentir sobre el papel fundamental que desempeña la interacción individualizada entre docentes y estudiantes en el proceso educativo. Las expresiones destacan la necesidad de una orientación cercana para guiar la reflexión, fomentar un diálogo constructivo y proporcionar apoyo continuo durante el proceso de retroalimentación.

Los docentes reconocen que la retroalimentación no se limita a un enfoque unidireccional de "decir cómo se hace", sino que implica una co-construcción activa del conocimiento. En este sentido, las palabras de los docentes revelan un enfoque pedagógico que valora la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. En esta dirección Le Thu Huong y Yee Ki Au (2020) subrayan la importancia de las habilidades del siglo XXI, como la colaboración y la comunicación, en el proceso educativo.

La noción de "acompañamiento" se traduce en un enfoque de docencia más holístico, donde el docente actúa como guía, fomentando la autorreflexión y estimulando la indagación crítica. La retroalimentación no se trata solo de proporcionar respuestas, sino de plantear preguntas que desencadenen el pensamiento profundo y la búsqueda activa de soluciones por parte de los estudiantes. Este enfoque dialogado y personalizado respalda la idea de Díaz Barriga (2013) sobre la transformación del escenario educativo para fomentar la permeabilidad y la dinamicidad.

Las expresiones de los docentes también subrayan la importancia del "juicio crítico", lo que sugiere que la retroalimentación no solo se enfoca en el dominio técnico, sino también en el desarrollo de habilidades analíticas y de pensamiento crítico. Este enfoque acuerda con la perspectiva de Canabal y Margalef (2017) sobre la retroalimentación constructiva y específica, que va más allá de la corrección de errores para fomentar la comprensión profunda y contextualizada de los contenidos.

También los docentes mencionan sobre la integración de herramientas tecnológicas como apoyo para la retroalimentación formativa. Las TIC facilitan la creación de espacios virtuales donde los estudiantes pueden acceder a recursos, participar en discusiones y colaborar entre sí. Estas tecnologías también ofrecen oportunidades para la retroalimentación continua, incluso antes y después de las sesiones presenciales.

"Poder tener wifi, tener otros elementos tecnológicos como, por ejemplo, una Tablet eso ayudaría, colaboraría muchísimo más, porque ellos tienen una predisposición absoluta y saben muchísimo en cuanto a lo que es tecnología, entonces es un desperdicio, no poder trabajar en eso, a veces ellos nos enseñan a nosotros, así que creo que, en aspectos de mejora, tendríamos que ir por más en cuanto a lo tecnológico." (Docente 2)

Las respuestas de los docentes abordan aspectos relacionados con el mejoramiento de las actividades, tareas y proyectos para facilitar el logro de los objetivos planteados en la asignatura.

Se plantea un desafío en la inserción de la retroalimentación formativa y la simulación clínica en el currículo de enfermería. Se menciona que algunos docentes podrían estar más inclinados hacia enfoques tradicionales en lugar de adoptar enfoques constructivistas que fomenten un aprendizaje más significativo. Se sugiere la necesidad de cambiar paradigmas docentes para aprovechar mejor la retroalimentación y los enfoques tecnológicos:

"¿Cómo podríamos mejorar estas tareas? Creo que algunos docentes deberían abrir su mente un poquitito más quizás no ser tan tradicionalistas, tan ortodoxos..." (Docente 1)

Los docentes señalan la necesidad de adaptarse a enfoques más constructivistas y utilizar tecnologías de manera efectiva para mejorar las actividades y proyectos, permitiendo un aprendizaje más activo, colaborativo e interactivo. Estas ideas reflejan una búsqueda constante de estrategias innovadoras que fomenten un aprendizaje más significativo y participativo por parte de los estudiantes.

Los docentes destacan la relevancia de la integración de herramientas tecnológicas como apoyo para la retroalimentación formativa, lo que refleja su reconocimiento de la capacidad de las TIC para transformar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las expresiones de los docentes enfatizan la necesidad de aprovechar las ventajas que ofrecen las tecnologías en la creación de espacios virtuales que fomenten la interacción, el acceso a recursos y la colaboración entre los estudiantes.

En particular, la idea de que los estudiantes tienen una predisposición y habilidades tecnológicas que pueden ser aprovechadas para el aprendizaje es un punto clave. Las palabras de los docentes subrayan la necesidad de coordinar las estrategias educativas con las preferencias y habilidades tecnológicas de los estudiantes, creando así un ambiente más atractivo y efectivo para el aprendizaje.

El deseo de los docentes de explorar y ampliar la integración tecnológica en su práctica educativa se ve reflejado en su deseo de contar con recursos como tablets y wifi para mejorar la colaboración y el acceso a la información. Esto concuerda con la perspectiva de Luna, et al., (2018) sobre la evolución de la educación para preparar a los estudiantes para desenvolverse en una sociedad basada en el conocimiento.

Las respuestas de los docentes apuntan a desafíos en la implementación de la retroalimentación formativa y la incorporación de enfoques constructivistas hallado por Mena Vinces (2021). El énfasis en la necesidad de cambiar paradigmas docentes sugiere la importancia de la formación continua y el desarrollo profesional para adaptarse a las nuevas metodologías y enfoques pedagógicos respaldados por la tecnología.

El enfoque en estrategias de aprendizaje activo e interactivo, como el uso de vídeos y la creación de contenidos por parte de los estudiantes, refleja un interés en promover la participación y el compromiso de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. La idea de un aula invertida, donde los estudiantes se preparan previamente a las clases presenciales a través de recursos en línea, se alinea con la perspectiva de Litwin (1995) sobre la transformación de la enseñanza para abordar los contenidos de manera más dinámica y personalizada.

En conjunto, las respuestas de los docentes enfatizan la importancia de utilizar las TIC de manera estratégica para fomentar la colaboración, la reflexión y el aprendizaje activo entre los estudiantes. Además, se observa una disposición por parte de los docentes para explorar nuevas formas de enseñanza y adaptarse a los cambios tecnológicos, con el objetivo de mejorar la calidad del proceso educativo y la co-construcción del conocimiento.

En las entrevistas con los estudiantes de práctica integrada I, se pueden identificar elementos que también sugieren relaciones entre la retroalimentación formativa, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la co-construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes.

Sobre el desarrollo o cambio esperado en el docente tutor:

"Sería un mundo ideal si hubiese una unificación entre todos... esa identificación que tiene el docente con el alumno... es muy importante" (Estudiante 1).

"No cambiaría nada... ya va con miedo de equivocarse... estamos trabajando con personas, no con algún producto" (Estudiante 2).

Los estudiantes expresan la importancia de un trato respetuoso y acompañamiento por parte de los docentes. Destacan la relevancia de un vínculo cercano entre el tutor y los estudiantes, que les permita sentirse cómodos y evaluados de manera constructiva.

Las voces de los estudiantes en las entrevistas reflejan un valioso punto de vista sobre cómo la retroalimentación formativa, apoyada por las TIC, puede influir en la co-construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes en el contexto de la Práctica Integrada I.

El deseo de los estudiantes de una "unificación entre todos" y de una mayor "identificación que tiene el docente con el alumno" subraya la importancia de una conexión fuerte y un sentido de comunidad en el proceso educativo. Esta búsqueda de unidad sugiere que los estudiantes anhelan una experiencia colectiva en la cual tanto docentes como estudiantes estén comprometidos en un esfuerzo conjunto para construir conocimiento. Esta idea se relaciona con la noción de co-construcción del conocimiento,

donde tanto docentes como estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje y colaboran en la creación de nuevos saberes (Litwin, 1995).

La mención de que "estamos trabajando con personas, no con algún producto" refuerza la idea de que la educación va más allá de la simple transmisión de información. Los estudiantes reconocen que la retroalimentación y el proceso de co-construcción deben considerar las individualidades y las emociones de cada estudiante. Esto refleja la perspectiva de Castro, Guzmán y Casado (2007) sobre la importancia de crear ambientes de aprendizaje tecnológico que sean motivantes y sensibles a las necesidades individuales.

El énfasis de los estudiantes en la importancia de un trato respetuoso, acompañamiento y vínculo cercano con los docentes revela su deseo de recibir retroalimentación en un ambiente de confianza y apoyo. Esto concuerda con la idea de Garcés Bustamante, Labra Godoy, & Vega Guerrero, (2020); la inclusión de tecnología en el aula no solo se trata de herramientas, sino de transformar la forma en que se enseña y se aprende. Las TIC pueden ser un medio para establecer ese vínculo cercano y brindar retroalimentación de manera más personalizada.

En los comentarios de los entrevistados se identifican estrategias individuales para fortalecer la práctica:

"Hago muchos resúmenes... compartimos... fundamenta... si se le llega a presentar, esto es por esto..." (Estudiante 1)

Siempre hemos buscado, me gusta buscar un poco más... trato de informarme y saber mínimamente lo básico... tratar de llevarlo a lo mejor." (Estudiante 2).

Lo expuesto demuestra que los estudiantes emplean diversas estrategias para mejorar su práctica y el aprendizaje. Esto incluye la elaboración de resúmenes, cuadros y la formación de grupos para compartir información y experiencias. La búsqueda de información adicional y la autoevaluación también son prácticas frecuentes.

Los estudiantes valoran el acompañamiento, el respeto y la comunicación por parte de los docentes. Sugieren que un enfoque en el trabajo en equipo y la igualdad de oportunidades para acceder a tecnologías podría mejorar la experiencia de aprendizaje.

"El acompañamiento y el respeto es fundamental... estaría genial que lo hagan todos." (Estudiante 1).

"Si el profesor trata de que todos vayan avanzando pasito a pasito todos juntos... avanza con eso." (Estudiante 2).

Las estrategias individuales que los estudiantes mencionan para fortalecer su práctica y aprendizaje son indicativas de su compromiso y responsabilidad hacia su formación. Los estudiantes reflejan la importancia de la autorregulación y la autogestión en su proceso de aprendizaje, concordando con la perspectiva de Jiménez Peñuela (2011) sobre la necesidad de que las experiencias de aula tengan objetivos de enseñanza y aprendizaje definidos.

La elaboración de resúmenes, cuadros y la formación de grupos para compartir información y experiencias son estrategias que demuestran la voluntad de los estudiantes de procesar la información de manera efectiva y colaborativa.

La búsqueda de información adicional y la autoevaluación resaltan la orientación hacia la mejora continua y la autorreflexión. Estos enfoques también pueden verse como ejemplos de metacognición, una competencia que se considera fundamental para el aprendizaje autónomo (Le Thu Huong y Yee Ki Au, 2020).

En cuanto a la promoción de competencias con el uso de las TIC, los estudiantes reconocen la importancia de las TIC para la educación. Destacan que las tecnologías ayudan a presentar información de manera atractiva y a alcanzar a un público diverso. A pesar de ciertas reticencias iniciales, encuentran beneficios en la implementación de TIC en la enseñanza.

"La implementación de las TIC es fundamental... la información se va avanzando... llevarlo a lo mejor y eso para fortalecer la práctica." (Estudiante 1)

"Las tecnologías brindan... información... llegar a esa persona con otro tipo de... algo de eso, que pueda llegar a interesarle y que les sea atractivo... para investigar... o sumergirse en el tema." (Estudiante 2)

En conjunto, los resultados de estas entrevistas también sugieren que la retroalimentación formativa, apoyada por el uso de las TIC, puede contribuir a la co-construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes. La importancia del respeto, la comunicación cercana y el enfoque en el trabajo en equipo se alinean con la idea de una colaboración activa en la construcción del conocimiento.

Los comentarios de los estudiantes sobre la importancia de las TIC en la educación reflejan una comprensión de las ventajas que estas tecnologías pueden aportar al proceso de aprendizaje. Su percepción de que las TIC pueden presentar información de manera atractiva y llegar a una audiencia diversa ya que las tecnologías pueden ofrecer diversas formas de representar el contenido educativo y adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje indicado por Luna, et al., (2018).

Por su parte, la actitud positiva de los estudiantes hacia la implementación de las TIC en la enseñanza, a pesar de algunas reticencias iniciales, refleja su disposición a experimentar y adaptarse a nuevas herramientas tecnológicas.

Sumado a lo expuesto, los estudiantes de Práctica Integrada II, señalaron sobre el desarrollo o cambio esperado en el docente tutor:

"Me gustaría que sean todos como la tutora que tuve en la Neo... el alumno está más relajado... terminas tomando más que sentándolo." (Estudiante 2).

El estudiante reconoce la calidad de la enseñanza proporcionada por los docentes, aunque sugiere preferencias en la forma de enseñanza. Destaca la tutora que fomentaba un ambiente relajado y participativo, lo que lleva a un aprendizaje más efectivo y co-construido.

Además, mencionan sobre la necesidad de estrategias individuales para fortalecer la práctica:

"Si tengo una duda, consulto con los médicos... me las respondían." (Estudiante 1)

"Busco información... busco muchos videos... pregunto mucho a profesionales." (Estudiante 2)

El estudiante menciona la importancia de la búsqueda de información y la consulta con profesionales para aclarar dudas y mejorar su práctica. La utilización de recursos como la consulta con médicos y el uso de videos sugiere la posibilidad de emplear las TIC para co-construir conocimiento más allá del aula.

Los comentarios de los estudiantes de Práctica Integrada II en relación al desarrollo esperado en los docentes tutores resaltan la importancia de un enfoque pedagógico que promueva un ambiente relajado y participativo. La mención de una tutora que lograba crear un entorno de aprendizaje más cómodo y participativo sugiere que los estudiantes valoran la interacción docente-estudiante que fomente la confianza y la comunicación abierta. En consonancia con la teoría del constructivismo social de Vygotsky (1978), que enfatiza la colaboración y la interacción como elementos fundamentales para el aprendizaje y la co-construcción del conocimiento.

La necesidad de estrategias individuales para fortalecer la práctica señala la iniciativa y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje y desarrollo profesional. La consulta con médicos y la búsqueda de información en línea, incluyendo el uso de videos, reflejan la disposición de los estudiantes para utilizar múltiples recursos y fuentes de información para mejorar sus habilidades y conocimientos.

En cuanto a las propuestas de mejora al equipo docente, indican:

"Las prácticas fueron para mí...muy cortas...enriquece un montón". (Estudiante 1)

"Deberían ponerse de acuerdo... todos a ver qué van a explicar uno y qué va a explicar otro." (Estudiante 2)

Los estudiantes sugieren que las prácticas podrían ser más largas para enriquecer el aprendizaje. Además, destaca la necesidad de una mayor coherencia entre lo enseñado

por diferentes tutores, lo que podría ser abordado a través de la co-construcción y colaboración docente.

Los comentarios de los estudiantes en relación a las propuestas de mejora para el equipo docente ofrecen valiosas perspectivas sobre cómo optimizar su experiencia educativa. La sugerencia de que las prácticas sean más largas para enriquecer el aprendizaje refleja el deseo de los estudiantes de tener una mayor oportunidad de involucrarse en situaciones de aprendizaje práctico y aplicar lo aprendido en contextos más prolongados. Esto podría tener un impacto positivo en su comprensión profunda de los conceptos y en su capacidad para transferir el conocimiento a situaciones del mundo real.

Por su parte resalta la promoción de competencias con el uso de TIC:

"Buscar información... te ayuda un montón... sacarte las dudas." (Estudiante 1)

"Sí, nosotros estuvimos en la Neo y en adulto donde... llevaban todo un registro para que no pase nada... eso sí me parece igual." (Estudiante 2)

El estudiante reconoce que las TIC, como herramienta para buscar información y aclarar dudas, promueven competencias en la búsqueda autónoma y eficiente de información. Además, menciona la utilización del sistema SICAP para acceder a información relevante, lo que implica la co-construcción y el acceso a datos compartidos.

En conjunto, estas respuestas sugieren que la retroalimentación formativa, apoyada por el uso de TIC, puede contribuir a la co-construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes. La preferencia por ciertos métodos de enseñanza y la búsqueda de información a través de recursos digitales indican una disposición hacia la co-creación de conocimiento y la utilización de tecnologías para fortalecer el aprendizaje. Además, las propuestas de mejora y la búsqueda de coherencia entre tutores apuntan hacia una colaboración docente más efectiva, en línea con la idea de co-construcción del conocimiento.

En las entrevistas con los estudiantes de Práctica Integrada II, se pueden identificar elementos que también sugieren relaciones entre la retroalimentación

formativa, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la co-construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes.

Los estudiantes reconocen la calidad de la enseñanza proporcionada por los docentes y valoran su habilidad para aclarar dudas y reforzar contenidos. La preferencia por ciertas formas de enseñanza y tutoría, donde los estudiantes se sienten más relajados y participativos, indica una disposición hacia la co-construcción del conocimiento en un ambiente cómodo.

"Me gustaría que sean todos como la tutora que tuve en la Neo...le terminas tomando más que sentándolo... sin ponerle tanta presión al alumno". (Estudiante 2)

Los estudiantes mencionan la importancia de la investigación, la búsqueda de información y la consulta con profesionales para mejorar su práctica. Además, la utilización de videos y la interacción con médicos aportan a la construcción de conocimiento a través de fuentes diversas y tecnológicas.

"Investigar, seguir investigando, reforzar los contenidos... me las respondían." (Estudiante 1)

"Busco información... pregunto mucho a profesionales... le pregunto mucho a él." (Estudiante 2)

Los estudiantes expresan su reconocimiento hacia la calidad de la enseñanza proporcionada por los docentes, especialmente en términos de su capacidad para aclarar dudas y reforzar los contenidos. Esta apreciación sugiere que los estudiantes valoran la interacción con los docentes como una fuente valiosa de retroalimentación y aprendizaje. Además, la preferencia por ciertas formas de enseñanza y tutoría donde los estudiantes se sienten relajados y participativos refleja la importancia de crear un ambiente propicio para la co-construcción del conocimiento. Cuando los estudiantes se sienten cómodos y empoderados para participar activamente en su aprendizaje, es más probable que se involucren en procesos colaborativos de construcción de conocimiento.

Las estrategias mencionadas por los estudiantes, como la investigación, la búsqueda de información y la consulta con profesionales, indican una actitud proactiva hacia el aprendizaje autodirigido. La búsqueda activa de información y la interacción con fuentes diversas, como profesionales y videos, reflejan la disposición de los estudiantes para aprovechar las TIC como herramientas para acceder a información y conocimientos más allá de las aulas tradicionales. Esto a su vez contribuye a la co-construcción del conocimiento, ya que los estudiantes están integrando múltiples fuentes de información y perspectivas en su proceso de aprendizaje.

Entre las propuestas de mejora sobre las prácticas, los estudiantes sugieren que las prácticas podrían ser más largas para un aprendizaje más enriquecedor. Además, resaltan la importancia de la coherencia en la enseñanza entre diferentes tutores, lo que podría mejorar a través de la colaboración y la co-construcción.

"Las prácticas fueron... para mí... muy cortas... enriquece un montón."

(Estudiante 1)

"Deberían ponerse de acuerdo... qué van a explicar uno y qué va a explicar otro."

(Estudiante 2)

Los estudiantes reconocen que las TIC promueven competencias como la búsqueda autónoma y eficiente de información, la aclaración de dudas y la posibilidad de acceder a datos relevantes. La utilización del sistema SICAP y la búsqueda de información en línea indican el uso de tecnologías para co-construir conocimiento y agilizar procesos.

"Buscar información, sacarte las dudas... buscas ahí." (Estudiante 1)

"A la hora de rendir busco muchos videos... ahorra tiempo y es mucho más rápido." (Estudiante 1)

"Yo manejo todo lo que es SICAP... llevaban todo un registro para que no pase nada." (Estudiante 2)

Los resultados de estas entrevistas también sugieren que la retroalimentación formativa, apoyada por el uso de las TIC, puede contribuir a la co-construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes. La preferencia por ciertas formas de enseñanza y tutoría, la búsqueda de información diversa y la utilización de tecnologías para acceder a datos relevantes indican un enfoque hacia la colaboración en la construcción del conocimiento.

Análisis de Resultados de Observación de Actividades Virtuales en las Asignaturas de Práctica Integrada I y II: Relación entre Herramientas Web, Tipos de Actividades y Co-construcción del Conocimiento

A continuación, se procede a presentar los resultados obtenidos mediante la aplicación de la observación. Para ello, se ha empleado una matriz que registra información relevante sobre las herramientas web empleadas, el tipo de actividad desarrollada, el tipo de aprendizaje esperado, la retroalimentación proporcionada por los docentes y la retroalimentación entre los pares. Estos datos corresponden a las asignaturas de Práctica Integrada I y II. En Anexo V se presenta la matriz con la información sistematizada.

En la asignatura de Práctica Integrada I, la utilización de herramientas web como Kahoot, Paddlet, Word y otras se alinea con la tendencia actual de integrar tecnología en la educación. Autores como Garrison y Anderson (2003) destacan la importancia de diseñar ambientes de aprendizaje que involucren interacciones significativas y auténticas, lo que puede lograrse a través de herramientas colaborativas en línea como Paddlet. La diversidad de actividades, incluyendo cuestionarios, infografías y trabajos en Word, refleja la adopción de enfoques de aprendizaje variados, lo que está respaldado por la teoría del aprendizaje constructivista (Vygotsky, 1978) que promueve la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento.

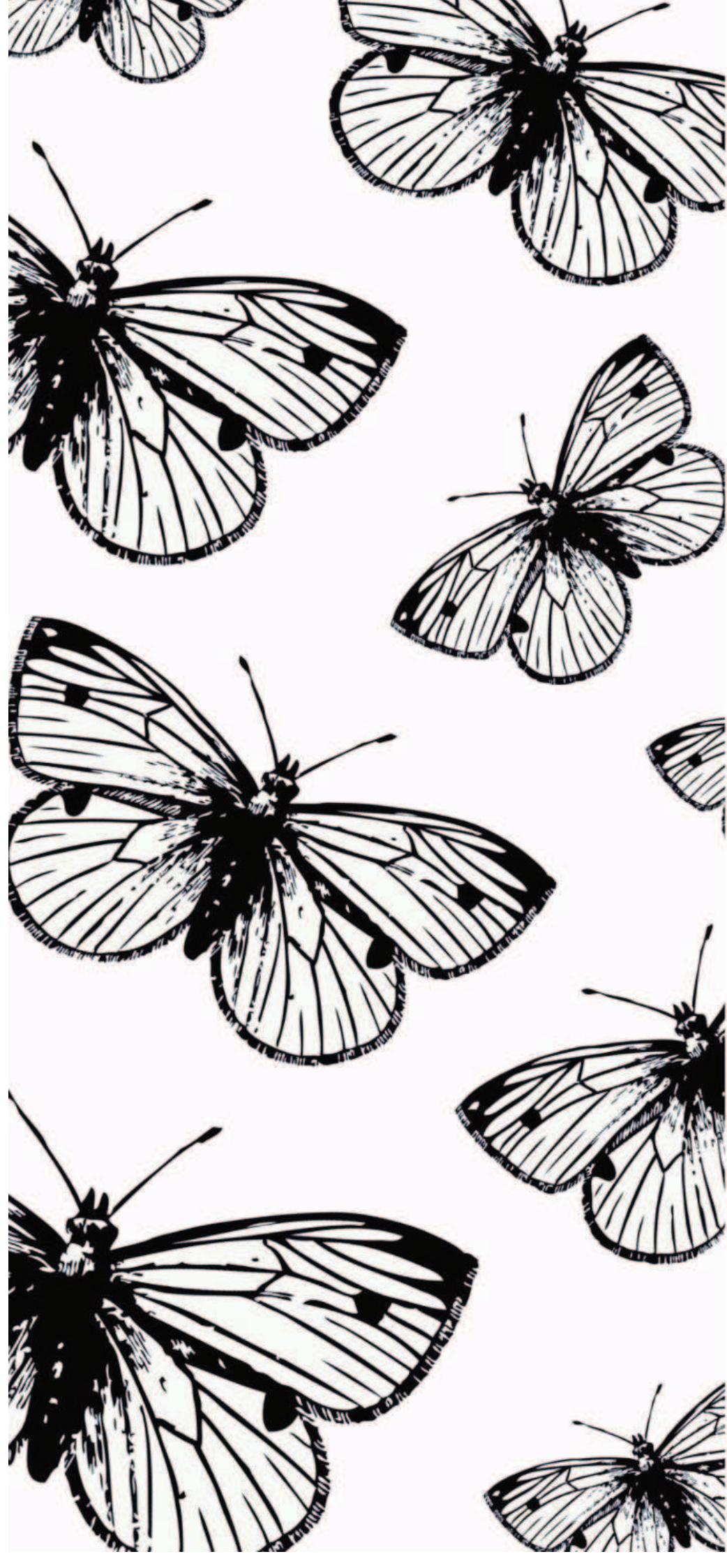
Las entrevistas con docentes de la asignatura respaldan la importancia de la retroalimentación formativa para el aprendizaje significativo expresada por Hattie y Timperley (2007). La retroalimentación diferida proporcionada por el docente puede permitir a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño y mejorar en futuras actividades. Sin embargo, la falta de retroalimentación entre pares en algunas ocasiones podría limitar la co-construcción del conocimiento, ya que la retroalimentación entre compañeros puede promover el intercambio de ideas y perspectivas

En la asignatura de Práctica Integrada II, la continuidad en el uso de herramientas como Kahoot, Paddlet y Word sugiere una apreciación positiva de su efectividad en la promoción del aprendizaje. La adopción de diferentes tipos de actividades evaluativas y enfoques de aprendizaje apoya la idea de que la diversificación de estrategias pedagógicas

puede atender a las diferentes necesidades de los estudiantes de Chong-Baque, y Marcillo-García, (2020).

Los estudiantes entrevistados también destacaron la utilidad de las herramientas web para buscar información y resolver dudas. Esto respalda la noción de que las TIC pueden facilitar el acceso a recursos y promover el aprendizaje autodirigido señalado por Garcés Bustamante, et al, (2020) y Luna, et al., (2018). Además, la retroalimentación entre pares fue reconocida como valiosa, ya que permite a los estudiantes obtener perspectivas diferentes y enriquecedoras propuesta por Mollo Flores y Deroncele Acosta (2022) como retroalimentación formativa Integrada como expresión del vínculo dinámico de su construcción táctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los datos hallados permiten afirmar que la utilización de herramientas web en las asignaturas de Práctica Integrada I y II parece estar alineada con enfoques pedagógicos contemporáneos que valoran la interacción, diversidad de actividades y retroalimentación. Sin embargo, la inconsistencia en la retroalimentación entre pares podría ser un área de mejora para potenciar la co-construcción del conocimiento. La triangulación de datos entre observaciones, teorías educativas y entrevistas de docentes y estudiantes proporciona una comprensión más profunda de cómo estas prácticas tecnológicas pueden influir en el proceso de aprendizaje y co-construcción del conocimiento en la formación en enfermería.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

El presente estudio se propuso por objetivo general analizar los procesos de aprendizaje a través de la retroalimentación formativa, mediada por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en estudiantes de Licenciatura en Enfermería.

La confluencia de la educación y la tecnología ha redefinido la forma en que concebimos y promovemos el aprendizaje en la Licenciatura en Enfermería. A partir del objetivo general de este estudio, se ha desplegado una exploración exhaustiva de cómo los procesos de aprendizaje pueden ser transformados a través de la retroalimentación formativa mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La investigación no solo evidenció una nueva concepción educativa, sino que también aporta a la base de conocimiento del campo disciplinar, identificando oportunidades de mejora y avance.

La integración de las TIC en la educación superior no es una simple adición de herramientas tecnológicas, sino un cambio profundo en la dinámica educativa. Los estudiantes de hoy, inmersos en un entorno digital, tienen expectativas y necesidades distintas en su proceso de aprendizaje. El cambio no se limita al contenido, sino que también influye en la forma en que se estructuran las clases y actividades, cómo se interactúa con el contenido y cómo se brinda la retroalimentación. Esta intersección de lo tecnológico y lo educativo refuerza la idea de que las TIC no son solo un medio para un fin, sino que son agentes clave en la formación de futuros profesionales de enfermería.

En el primer objetivo específico, el estudio se centró en la descripción y análisis de las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes de Licenciatura en Enfermería que involucraron la retroalimentación formativa, mediada por TIC. La investigación se enfocó en las planificaciones didácticas y su implementación a través del diseño de una rúbrica que permitió evaluar diversos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo la perspectiva de Zabalza (2016) en relación con el concepto de Practicum, se exploró la convergencia entre la teoría y la práctica en el contexto de la formación en enfermería. Se evidenciaron una variedad de enfoques pedagógicos que utilizan las TIC como herramientas para proporcionar retroalimentación formativa. Este hallazgo resalta la capacidad de las TIC para personalizar la enseñanza y el feedback, adaptándolos a las necesidades individuales de los estudiantes.

El segundo objetivo específico se encauzó en identificar los momentos o etapas del proceso de aprendizaje en los cuales se facilita la co-construcción del conocimiento en los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. El estudio mostró que la retroalimentación formativa mediada por TIC juega un papel esencial en la co-construcción del conocimiento. Estos momentos se observaron durante las interacciones en línea, discusiones asincrónicas y síncronas, y actividades colaborativas a través de plataformas digitales. Esta conclusión subraya la relevancia de las TIC en la creación de entornos de aprendizaje colaborativos y dinámicos que fomentan la co-construcción activa del conocimiento.

El tercer objetivo específico exploró las relaciones entre la retroalimentación proporcionada mediante TIC y la co-construcción del conocimiento en estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. Se observó una relación positiva entre el uso efectivo de la retroalimentación formativa mediada por TIC y la profundidad de la co-construcción del conocimiento. Se evidenció que las TIC facilitan la comunicación constante entre docentes y estudiantes, permitiendo un intercambio de ideas más rico y continuo, fortaleciendo la comprensión y retención de conceptos clave, lo que contribuye a una formación más integral y aplicable en el campo de la enfermería.

Este estudio ha proporcionado una visión profunda de cómo la retroalimentación formativa mediada por TIC impacta en los procesos de aprendizaje y co-construcción del conocimiento en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. La implementación de estrategias de enseñanza basadas en TIC ha demostrado ser efectiva en personalizar la experiencia educativa y promover la interacción entre la teoría y la práctica.

La identificación de momentos clave en el proceso de aprendizaje resalta la importancia de la retroalimentación continua y la colaboración en línea para la co-construcción activa del conocimiento.

Finalmente, la relación positiva entre la retroalimentación mediante TIC y la co-construcción del conocimiento acentúa el potencial de las tecnologías para enriquecer la formación académica y profesional de los futuros enfermeros.

Lo investigado, no solo tiene implicaciones para la Licenciatura en Enfermería, sino también para la educación superior en general, resaltando el valor de las TIC como herramientas de aprendizaje y retroalimentación formativa en la era digital.

Más allá de los objetivos propuestos...

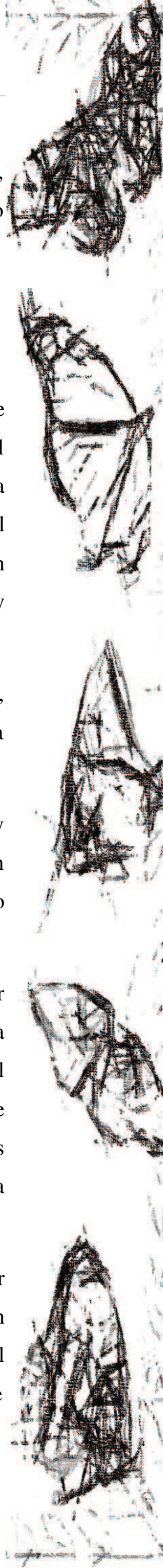
Al volver a pensar en lo investigado, se vislumbra una ventana hacia un horizonte educativo emocionante y lleno de potencial en el campo de la docencia universitaria. Al promover la creación de estrategias educativas basadas en la retroalimentación formativa mediada por TIC, personalizando la enseñanza, fomentando la co-construcción del conocimiento y mejorando la calidad de la formación académica y profesional en enfermería, se contribuye a una enseñanza y aprendizajes holísticos, integrados y complejos.

Desde el estudio de la situación educativa de la Licenciatura en Enfermería, también se puede enriquecer la reflexión y la discusión sobre la transformación de la educación superior en su conjunto.

Los hallazgos aquí presentados, enraizados en la intersección entre educación y tecnología, allanan el camino hacia un futuro en el que las TIC y la retroalimentación formativa se entrelacen para cultivar un aprendizaje colaborativo, reflexivo y significativo en el ámbito de la enfermería y más allá.

Finalmente, la metáfora de la mariposa utilizada en este estudio persigue mostrar que la educación de enfermería tiene un poder transformador. Al igual que la mariposa emerge de su capullo, los estudiantes de enfermería pueden transformarse a través del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades. Esta transformación no solo se refiere a la adquisición de conocimientos técnicos, sino también al desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación que son esenciales para brindar atención de calidad a los pacientes.

La formación en enfermería, por lo tanto, no es únicamente una ayuda para vencer los miedos, sino también para transformarse en estudiantes que tienen una gran preparación, además implica que, si en una parte de un sistema, (en este caso, el educativo) se produce una pequeña alteración inicial, a través de un procedimiento de



intensificación, este podrá tener un efecto significativamente grande en un plazo de corto o medio plazo, de acuerdo con el proverbio chino, "el aleteo de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo" y es en búsqueda de ese trayecto hacia donde nos dirigimos.



Bibliografía

- Abril-Lancheros, M. S. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Panorama*, 15(28), 188-205. Acercamiento a las Teorías del Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista UNIANDES Episteme*, 4(1), 48-60.
- Álvarez, A. A., y Baños, R. V. (2018). Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Practicum del grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Practicum*, 3(1), 1-19.
- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. (Segunda edición). Fundación Bancaria “La Caixa”.
- <https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL++RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+--+CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49ac47a14a36bfc?t=1590582934618>
- Aran, A. P. (2019). Del plan de estudios al programa de la asignatura. In *Planificación de la docencia universitaria: del plan de estudios a la programación de aula* (pp. 39-44). Octaedro.
- Asprelli, M. C. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H., y Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Bruner, J. (1973). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1989). *El lenguaje de la educación. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento*. NYE U: Iberia.

- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La Retroalimentación: La Clave Para Una Evaluación Orientada Al Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (2), 149-170.
- Castellaro, M. A., Leguizamón, R. D. V., y Tuzinkievicz, M. A. (2021). La co-construcción del conocimiento escolar en tiempos de aislamiento y virtualidad: Reflexiones desde una mirada socio constructivista.
- Chong-Baque, P. G. y Marcillo-García, C. E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Domino de las Ciencias*, 6(3), 56-77.
- Colmenares, G. N. L. (2019). Aplicando las TIC en el aprendizaje de la enfermería profesional. *Revista Digital Universitaria*, 20(5).
- Díaz, E. M. y Rogoff, B. (2003). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press. DOI: [10.51302/tce.2021.575](https://doi.org/10.51302/tce.2021.575)
- Docentes al día DJF (2020/07/04). <https://www.docentesaldiajf.com/como-realizar-la-retroalimentacion-en-entornos-virtuales/>
- Domingo Perupato, S., (2022). Usos y abusos de un instrumento docente. Claves para pensar la planificación y no morir en el intento1. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21 (45), 395-408. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.020>
- Espinoza Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
- Ferreira, H. A., & Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Noveduc Libros.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heredia, A. M., Espíndola, K., & Ramírez, S. (2018). Sobre la evaluación de las prácticas pre-profesionales de enfermería: algunas reflexiones en torno a la acreditación.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill Education.
- Huayta, L. A. H., Márquez, M. R. H., y Cuicapusa, Y. M. F. (2021). Validación de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú-UNCP. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 255-276.
- Jiménez Peñuela, J. R. (2011). Perspectivas en educación mediada por TIC para el contexto autista. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 111-120.
- Litwin, E. (1994). La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. *Educación*, 3(6), 135-151.
- Litwin, E. (Comp.). (1995). Tecnología educativa: historia, políticas y propuestas. Buenos Aires: Paidós.
- López, Carmen, Benedito, Vicente, y León, María J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Lozano Martínez, F. y Tamez Vargas, L. (2014). Retroalimentación Formativa Para Estudiantes De Educación A Distancia. *Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221.
- Macías Bestard, C., Méndez Torres, V. M., Cuza Olivares, Y. y Poch Soto, J. (2012). Algunas consideraciones teóricas sobre el proceso enseñanza- aprendizaje. *Revista Información Científica*, 74(2).
- Maestre, J. M., & Rudolph, J. W. (2015). Teorías y estilos de debriefing: el método con buen juicio como herramienta de evaluación formativa en salud. *Rev. esp. cardiol.(Ed. impr.)*, 282-285.
- Martín, G. M., Martínez, R. M., Martín, M. M., Nieto, M. I. F., y Núñez, S. V. G. (2017).
- Morales, M., y Uribe, I. R. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias imágenes*, 14(2), 89-100.
- Moretta, P. Y. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, (11), 70-81.

- Perazzi, M., y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa*, 21(3), 23-31.
- Psicomont, (2014). La lección de la mariposa. <http://psicomont.blogspot.com/2014/02/cuento-la-leccion-de-la-mariposa.html>
- Quezada Cáceres, S., y Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251.
- Ruiz, M. Gil, M., Fernández, M., y Vivar, D. (2017). La evaluación del practicum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110.
- Salas Madriz, FE, (2016). Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria. *Revista Educación*, 40 (2), 1-22.
- Silva Quiroz, J., Fernández Serrano, E., y Astudillo Cavieres, A. (2016). Modelo Interactivo En Red Para El Aprendizaje: Hacia Un Proceso De Aprendizaje Online Centrado En El Estudiante. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 225-238
- Szyld, D., Arriaga, A. F., y León-Castelao, E. (2021). El debriefing clínico, retos y oportunidades en el ámbito asistencial; aprendizaje en la reflexión colectiva para mejorar los sistemas sanitarios y la colaboración interprofesional. *Revista Latinoamericana de Simulación Clínica*, 3(2), 69-73.
- Torres Vásquez, Angélica, y San Martín Cantero, Daniel (2021). Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43),249-265. [fecha de Consulta 7 de febrero de 2022]. ISSN: 0717-6945. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243168246014>
- Vega, H. (2019). La enseñanza y aprendizaje de la matemática apoyado en entornos virtuales en el contexto de la educación universitaria.
- Ventosilla Sosa, Danny Nicke, Santa María Relaiza, Héctor Raúl, Ostos De La Cruz, Felipe, y Flores Tito, Ana María. (2021). Aula invertida como herramienta para

- el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1043. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1043>
- Veytia Bucheli, M. G., y Rodríguez Serrano, K. (2021). La retroalimentación efectiva en estudiantes desde la perspectiva de los docentes. *Transdigital*, 2(4). <https://doi.org/10.56162/transdigital63> (Original work published 22 de agosto de 2021)
- Walss Auriolos, M. (2021). Ten digital tools to facilitate formative assessment. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 127-139.
- Yáñez Flores, K., Rivas Riveros, E., y Campillay Campillay, M. (2021). Ethics of Care and Nursing Care. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 10(1), 3-17.
- Zabalza Beraza, M. A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1). <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zaccagnini, M. (s/f). Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo. [Documento en Línea], Grupo G.I.S.E.A. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Disponible: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/171.pdf>
- Zoloaga, S. A. (2022). Acercamiento a las competencias profesionales de enfermería a través de una propuesta didáctica. *Itinerarios educativos*, (16).

Anexos

I. Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Enfermería

Carrera: Licenciatura en Enfermería

Unidad académica: Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

Denominación del título: la Universidad Nacional del Litoral (UNL) otorgará al finalizar el primer ciclo el título intermedio de Enfermero Universitario y al finalizar el segundo ciclo el título de grado de Licenciado en Enfermería.

Modalidad: presencial

1. Fundamentación

Las dificultades que ha atravesado nuestro país en cuanto al deterioro de las condiciones de vida de la población y la profunda crisis que arrastra desde hace años el sistema de salud requieren la implementación de acciones de formación de profesionales enfermeros para todos los niveles de atención y complejidad, así como también en sus diversas funciones de cuidado, gestión, investigación y educación. La educación de los profesionales de la salud ha sido señalada reiteradamente como uno de los aspectos críticos de la actual situación del sistema público-privado de atención de la salud pues según se ha difundido por diferentes medios, el país tiene un enorme déficit de enfermeros profesionales. En este contexto, tanto el gobierno nacional como las jurisdicciones han avanzado en acciones tendientes a mitigar este déficit.

En nuestro país, la formación de enfermeros refleja una amplia diversidad y heterogeneidad. Esta realidad ha posibilitado la apertura de debates y de discusiones en torno a la necesidad de concertar criterios y acuerdos respecto de las características de formación y profesionales de los Licenciados en Enfermería.

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) a través la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), consciente de esta realidad, haciendo eco de su propia historia y comprometida con los problemas locales, regionales y nacionales, ofrece las carreras de Enfermería Universitaria (Resolución CS 340/06 y Res. CS 675/13) y

de Licenciatura en Enfermería (Res. CS 253/09). Desde su creación, el primer ciclo de la carrera se desarrolla en el Centro Universitario Gálvez por ser considerado un espacio con especial necesidad de formación de enfermeros profesionales. Es así que FBCB/UNL ha participado en diversos ámbitos de discusión en los cuales se delinearon y definieron las características necesarias y mínimas de la formación académica de Enfermería Universitaria y de los Licenciados en Enfermería.

Estas discusiones y debates han configurado un nuevo contexto para la educación en enfermería en las UUNN y se materializaron en la incorporación del título de Licenciado en Enfermería al art. 43° de la Ley de Educación Superior. Esta situación implica la definición de actividades reservadas propias del título, así como también la enunciación de las características de formación de los profesionales de enfermería en las universidades.

Teniendo en cuenta lo expresado previamente, y en acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación de la Nación mediante la Resolución 2721/15 se propone la modificación del plan de estudios de la carrera de Enfermería, en sus dos tramos: tanto de Enfermería Universitaria como título intermedio como el de Licenciado en Enfermería.

El presente plan de estudios es formulado sobre la base de acuerdos tendientes a promover la formación de los estudiantes de enfermería desde una perspectiva integral, interdisciplinaria y humana, entendiendo el modo de vivir como instancia determinante del proceso salud-enfermedad-atención, proponiendo nuevos modos de atención de la salud y de los cuidados centrados en las personas, que incluyen los principios básicos de la equidad, integralidad, universalidad y autonomía. Resulta concordante con los nuevos marcos conceptuales educativos sanitarios que plantean nuevos saberes y estrategias metodológicas para responder al desarrollo profesional y a la superación de los problemas sociales, de modo que la enseñanza en enfermería se encuentra centrada en la actividad creativa del estudiante en una nueva manera de percibir y pensar el mundo y en nuevos vínculos docente-alumnos.

Las modificaciones que se realizaron se sintetizan en los siguientes aspectos:

Se incluye la titulación intermedia de Enfermero Universitario al finalizar el tercer año de la carrera.

Se adecuaron las cargas horarias teóricas y prácticas, los contenidos mínimos y la distribución de los mismos de acuerdo con lo establecido en la Resolución 2721/15.

Se ordenó el sistema de correlatividades entendiendo que la formación de los profesionales es un proceso y que, como tal, debe respetar los tiempos de enseñanza y de aprendizaje de los saberes propios de la disciplina.

Se incorpora un plan de transición ofreciendo a los estudiantes de años anteriores la posibilidad de continuar su formación con el nuevo plan de estudios.

El nuevo plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Enfermería pretende continuar la formación de profesionales de enfermería dando a los futuros egresados una sólida formación científica disciplinar, promoviendo su capacidad para adaptarse a los cambios sociales, políticos y económicos por los que atraviesa actualmente la salud pública de nuestro país.

2. Objetivos de la carrera

- Formar profesionales en Enfermería con capacidad para intervenir en la mejora de la calidad de vida, tanto individual como colectiva, en todas las etapas del ciclo vital, vinculando la formación teórica con la práctica mediante diversos enfoques metodológicos con el objetivo de responder a los requerimientos del contexto social del país y la región en la que estarán insertos.
- Propiciar espacios de formación que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo como condición necesaria para lograr jerarquizar el rol de Licenciado en Enfermería en el equipo de salud.
- Propiciar una formación integral que permita a los futuros egresados resolver problemas de manera interdisciplinaria, capaces de analizar e influir en su entorno social e histórico y construir teorías, métodos y técnicas que incidan en su transformación permanente.

- Generar las condiciones para diseñar y ejecutar estudios de investigación en el área específica de Enfermería.

3. Perfil del egresado:

Enfermero/a Universitario

- Brinda cuidados de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación a las personas sanas o enfermas en cualquiera de las etapas de la vida, en los niveles de complejidad mínima e intermedia, en instituciones hospitalarias y comunitarias.
- Desarrolla sus capacidades como personal técnico, crítico y reflexivo, con competencia para dar cuidados de enfermería a la persona, familia y comunidad mediante una actitud humanística, ética y de responsabilidad legal, social y política.
- Promueve el autocuidado e independencia precoz de las personas en una relación interpersonal de participación mutua que asegure el respeto por la individualidad y la dignidad personal de aquellos bajo su cuidado.
- Comprende la evolución y desarrollo de teorías y conceptos de enfermería para dar respuesta a las problemáticas de la profesión.
- Se preocupa por su continuo crecimiento y desarrollo personal y profesional

Licenciado en Enfermería:

- Dispone de una sólida base de conocimientos científico-técnico-disciplinares, así como habilidades y destrezas orientados a comprender el proceso de salud-enfermedad en su manifestación en la vida cotidiana, entendiendo a éste como resultado de la interacción de múltiples factores, entre los que se destacan los biológicos y socioculturales.
- Brinda cuidados para la promoción, prevención, recuperación y rehabilitación en los tres niveles de atención, a individuos sanos o enfermos incluyendo situaciones de emergencia y de alta complejidad promoviendo el autocuidado en una relación

interpersonal de participación mutua, que asegura el respeto por la individualidad y dignidad personal de aquellos a los que se cuida.

- Participa en equipos multidisciplinarios para el desarrollo de programas de salud y de la profesión de enfermería que contribuyan a la mejora de la atención y generen aportes que permitan la confrontación con las bases conceptuales y las prácticas profesionales.
 - Participa en la comunidad para la búsqueda, detección, y priorización de las necesidades y problemas de salud que afectan a la población y colabora en la concreción de las intervenciones teniendo como guía la equidad y la solidaridad.
4. Alcances del título de Enfermero/a Universitario y actividades reservadas al título de Licenciado en Enfermería (según lo establecido por la Resolución (ME) 2721/15):

Alcances del título de Enfermero/a Universitario

- Brindar cuidados de enfermería promoviendo la capacidad de autonomía, el cuidado de sí mismo y la independencia vital.
- Colaborar con la gestión y administrar servicios de enfermería en los efectores de primer y segundo nivel de atención.
- Participar en acciones de educación para la salud con especial énfasis en la promoción de la misma y la prevención de enfermedades.
- Participar proyectos de investigación acción y examen periódico de la propia práctica.
- Colaborar y participar en proyectos de investigación científica.
- Participar en equipos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios, según corresponda al lugar y tarea a realizar.
- Ejercer la profesión en el marco de los principios éticos y legales que rigen la enfermería.

Actividades reservadas (según lo establecido por la Resolución (ME) 2721/15):

1. Valorar y diagnosticar los requerimientos de los cuidados integrales de enfermería, planificar, evaluar y supervisar la realización de esos cuidados de acuerdo a las necesidades de las personas y la población en todos los niveles de atención y complejidad.
2. Organizar, gestionar y evaluar servicios y procesos de enfermería en la prevención de enfermedades y promoción de la salud.

5. Requisitos para el ingreso a la carrera de grado

Podrán acceder a la carrera aquellas personas que posean título de nivel secundario y cumplan con los requisitos establecidos por la Universidad Nacional del Litoral.

Podrán incorporarse al segundo ciclo de la Carrera de Licenciatura en Enfermería:

- a. egresados de carreras de Enfermería Universitaria con planes de estudios vigentes o pretéritos que cuenten con reconocimiento oficial y consecuente validez nacional de instituciones de nivel superior universitario de no menos de tres años de duración y 1600 horas reloj de carga horaria total con titulaciones.
- b. egresados de carreras de Enfermería Profesional o de Enfermería Universitaria con planes de estudios que cuenten con reconocimiento oficial, vigentes o pretéritos, de Instituciones de nivel superior no universitario con oferta en enfermería profesional, inscriptas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica y Profesional, y cuya jurisdicción haya completado el proceso de homologación de título de acuerdo a la Resolución (CFE) N° 207/13.

6. Descripción de la estructura del Plan de Estudios

El currículum se ha diseñado con el objetivo de propender a la integración de distintos saberes, referenciándolos a objetos de conocimiento que surgen del análisis de las prácticas profesionales del Licenciado en Enfermería y contextualizándolos en la realidad socio-sanitaria del país.

El Plan de estudios está organizado en dos ciclos. Ambos ciclos tienen una duración teórica de 5 años (10 cuatrimestres). La carga horaria total es de 3725 h. reloj.

El primer ciclo se desarrolla en 3 años (seis cuatrimestres) con un total de 2250 h reloj.

El segundo ciclo se desarrolla en 2 años (cuatro cuatrimestres) con un total de 1475 h. reloj.

Todos espacios curriculares del plan de estudios tienen una duración cuatrimestral. Cada cuatrimestre tiene una duración de quince semanas.

La carga horaria de la carrera se divide en horas teóricas, horas de práctica pre-profesionales específicas y horas destinadas a prácticas integradas de acuerdo con lo establecido por la Res. (ME) 2721/15 y se distribuye de la siguiente manera:

Ciclos	Horas teóricas	Horas prácticas	Carga horaria total
I	1660	590	2250
II	1010	465	1475
Total	2670	1055	3725

De acuerdo con lo establecido por la Res. ME 2721/15 los espacios de formación reúnen las siguientes características:

Los espacios de formación teórica proponen el desarrollo del corpus conceptual que conforma los pilares disciplinares y del ejercicio de la enfermería. La enseñanza está orientada al conocimiento epistemológico y científicamente desarrollado. Se propone el carácter dinámico del proceso enseñanza y aprendizaje que en su conjunto conduce a los estudiantes a comprender el fundamento del ejercicio de la enfermería a partir del desarrollo de un espíritu crítico, con conciencia social, humanística y ética.

Los espacios de formación de práctica pre-profesionales específicas conforman un conjunto de actividades supervisadas que se llevan adelante en el ámbito hospitalario y/o de centros de salud u organizaciones sociales. Se trata de un espacio extra-aúlico central que hace posible la articulación e integración en forma progresiva de los contenidos teóricos desarrollados en las distintas asignaturas del núcleo profesional.

En ellas, los estudiantes realizan la atención directa a la persona, familia y comunidad a través de la construcción e implementación de distintos planes de cuidado, ajustados a la situación específica de cada uno de los sujetos de atención.

Las actividades desarrolladas durante este espacio están orientadas a la atención de las personas en todas las etapas del ciclo vital, en los distintos niveles de atención, poniendo el énfasis en la promoción de la salud y la protección específica, a través de un trabajo interdisciplinario que lleva al estudiante a la capacidad de cooperación e integración.

Por último, los espacios de formación de práctica integrada conforman un período de formación que se realiza al finalizar cada uno de los ciclos. Durante la práctica integrada el estudiante tiene la oportunidad de articular, aplicar e integrar todos los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados a lo largo de cada ciclo, buscando fortalecer su autonomía y responsabilidad profesional y la interacción con otros profesionales de la salud. Estas prácticas se fundamentan en la posibilidad de adquirir experiencia para comprender los múltiples aspectos que configuran el ejercicio profesional y que se encuentran vinculadas a las necesidades de atención de la salud de la población.

7. Estructura del plan de estudios de la carrera Licenciatura en Enfermería:

Ciclo	Año	Cuatrimestre	Espacio curricular	Carga horaria semanal	Carga horaria total
I	1°	1ero	1. Enfermería Comunitaria	8	120
			2. Antropología	5	75
			3. Aspectos Biológicos del Ser Humano I	4	60

			4. Enfermería Básica I	8	120
		2do	5. Microbiología y Parasitología	4	60
			6. Sociología	5	75
			7. Aspectos Biológicos del Ser Humano II	4	60
			8. Enfermería Básica II	8	120
	2°	3er	9. Enfermería del Adulto y del Anciano I	9	135
			10. Psicología	5	75
			11. Filosofía	4	60
			12. Farmacología	4	60
		4to	13. Enfermería del Adulto y del Anciano II	9	135
			14. Enfermería Materno-Infantil I	9	135
			15. Epidemiología	5	75
			16. Nutrición y Dietoterapia	4	60

	3°	5to	17. Ética y Deontología Profesional	5	75
			18. Enfermería Materno-Infantil II	9	135
			19. Administración en Enfermería	4	90
	6to	20. Enfermería en Salud Mental	7	105	
		21. Introducción a la Investigación en Enfermería	4	60	
		22. Enfermería del niño y del adolescente	9	135	
		23. Asignatura optativa/ electiva	7	105	
		24. Práctica Integrada I	8	120	
	Carga horaria total primer ciclo				2250
	II	4°	1er	25. Salud Pública	6
26. Educación en Enfermería				4	60
27. Problemáticas Filosóficas de la Enfermería				6	90

			28. Enfermería en Atención Primaria de la Salud	4	60
			29. Cuidados Críticos Neonatales	4	60
		2do	30. Organización y Gestión de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios I	6	105
			31. Problemáticas Socio-Antropológicas de la Enfermería.	6	90
			32. Cuidados Críticos Pediátricos	6	90
			33. Investigación en Enfermería	7	105
	5°	3er	34. Cuidados críticos del adulto	6	120
			35. Organización y Gestión de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios II	6	105
			36. Bioética	3	45

			37. Taller Integrador de Prácticas de Investigación en Enfermería I	4	75
	4to		38. Prevención y Control de Infecciones Asociadas al Cuidado de la salud	3	45
			39. Problemáticas Ético Legales de la Práctica Profesional	4	60
			40. Práctica Integrada II	7	105
			41. Taller Integrador de Prácticas de Investigación en Enfermería II	8	120
			42. Asignatura electiva/optativa	4	60
		Carga horaria total segundo ciclo			1485
CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA 3735 h. reloj					

8. Duración teórica de la carrera: cinco años (10 cuatrimestres)

9. Contenidos mínimos de las asignaturas obligatorias del primer ciclo presentados por área de formación:

Área profesional:

1. Enfermería Comunitaria

Ofrece al estudiante las bases conceptuales de la salud comunitaria en los diferentes niveles de atención a partir de los principios de Atención Primaria de la Salud, dirigida a la persona, familia y distintos grupos etarios de la comunidad. Conceptualiza a la promoción de la salud, basada en los principios fundamentales de la misma: equidad y participación comunitaria de modo de encuadrar en este contexto el Rol de la enfermera como promotora y educadora para la salud.

Comunidad y familia como unidades de atención. El modelo profesional de enfermería comunitario. Salud comunitaria concepto, características. Salud Pública concepciones, características y funciones. Atención Primaria de la Salud.

Estudio comunitario de salud: concepto, etapas, elementos y aplicación. Promoción de la Salud: concepto, declaraciones de las conferencias internacionales. Conceptos de la promoción de la salud: estilos de vida, condiciones de vida, calidad de vida, equidad, participación comunitaria. Rol de enfermería, enfermería e intersectorialidad e ínter disciplina, trabajo en equipo. Organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales.

Conceptos de Educación para la salud: definición, modelos de educación para la salud, procedimientos en educación para la salud, métodos y medios. Agentes y ámbitos para la educación para la salud: comunidad, escuelas, medios de comunicación, hospital, fábrica, universidad. Programas de atención en las distintas etapas del ciclo vital, participación de enfermería. Intervenciones de enfermería, instrumentos, registros.

4. Enfermería Básica I

Enfermería como profesión. Concepto de profesión. Características. Funciones y rol de enfermería como integrante del equipo de salud. Proceso salud enfermedad. Concepciones, factores condicionantes y determinantes que modifican salud de

las personas y la familia. Fundamentos del cuidado. Modelos teóricos de enfermería.

Necesidades básicas humanas. Concepto, teoría, taxonomía, distintos enfoques y perspectivas (socio, histórica, psicológica, filosófica, económicas). Necesidades psicosociales de los sujetos, familia y sociedad. Actividades vitales: mantenimiento del entorno seguro, comunicación, respiración, hidratación, eliminación, higiene regulación térmica, movilidad, trabajo y recreación, expresión de la sexualidad, sueño. Control de signos vitales.

8. Enfermería Básica II

Campo de actuación de enfermería. Fundamentos del cuidado. Dimensiones del cuidado. Modelos teóricos de enfermería. El cuidado según niveles de complejidad y de atención. Gestión del cuidado. Cuidado humano y su valor para la salud mental. Proceso de atención de enfermería. Rol de enfermería en el equipo de salud. Normas de bio seguridad, esterilización. Comunicación en enfermería. Teoría de la comunicación. Comunicación de una orden de administración de medicamentos: sistema de medidas, peso y volumen. Conversión de medidas. Relación con paciente familia y comunidad. Impacto de la enfermería en la persona y en la dinámica de la familia. Programas de salud. Planificación, ejecución, evaluación y registro, Sistemas de registro.

9. Enfermería del Adulto y el Anciano I

- La adultez como etapa de la vida: adulto joven, maduro y anciano. Característica de la población adulta y anciana en el país y en la región. Perfil de salud. El cuidado del paciente adulto hospitalizado. El significado de la hospitalización para el adulto. Reacciones emocionales del paciente ante la enfermedad y la hospitalización. Participación de la familia del paciente en el cuidado. La estructuración del tiempo del paciente hospitalizado. Modelos de atención primaria con enfoque familiar. La acción educativa en salud. Programas de salud centrados en el adulto. Proyectos comunitarios interinstitucionales e intersectoriales. Trabajo con grupos comunitarios.

Enfermería en las alteraciones de la oxigenación, cardiovasculares, eliminación, líquidos y electrolitos, equilibrio ácido base, nutricionales, de la piel y de la comunicación. Valoración de enfermería. Cuidados específicos de enfermería a pacientes con distintas alteraciones. Terapéutica medicamentosa, control y vigilancia. Dietoterapia. Educación al paciente y familia.

13. Enfermería del Adulto y el Anciano II

Actuación de enfermería en instancias pre y post quirúrgicas. Valoración del dolor, drogas para el tratamiento del dolor, terapias alternativas en el manejo del dolor: masajes, relajación, control mental, otras técnicas alternativas. Programas de internación domiciliaria. Desarrollo de la visita domiciliaria: preparación de la visita, valoración, ejecución, evaluación de la visita, registros. Manejo de la información, veracidad. Confidencialidad. Consentimiento informado ética del trabajo. Ética en el trabajo de enfermería. Atención de enfermería a las necesidades psicosociales de la ancianidad, abandono, Alzheimer, marginalidad, pobreza. Salud.

14. Enfermería Materno Infantil I

Familia y sociedad. Distintas concepciones de familia. Teoría de la familia. Acciones educativas en Salud. Trabajo con grupos comunitarios. Educación sexual. Ciclo menstrual. Planificación Familiar. Anticoncepción. Esterilidad. Aborto. Exámenes ginecológicos y pruebas diagnósticas. Embarazo. Fisiología y evolución. Embarazo normal. Fecundación. Controles pre-natales. Embarazo niñas y adolescentes. Alteraciones del embarazo. Patologías del embarazo. Mortalidad materna: sus determinantes sociales, económicos, políticos culturales y sanitarios. Educación sexual. Ciclo menstrual. Planificación Familiar. Anticoncepción. Esterilidad. Exámenes ginecológicos y pruebas diagnósticas. La acción educativa en salud. Embarazo. Fisiología y evolución. Embarazo normal. Embarazo niñas y adolescentes. Patologías del embarazo. Problemas del feto. Enfermedad hemolítica. Factor RH. Monitoreo fetal. Sufrimiento fetal. Periodo perinatal. Controles pre-natales. Intervención de Enfermería para el cuidado pre-natal. Alteraciones del parto y el alumbramiento: sufrimiento fetal agudo, hemorragia en el alumbramiento. Parto distócico y operaciones obstétricas. Alteraciones del puerperio. El proceso de atención de enfermería en el cuidado

materno-infantil. Intervenciones de Enfermería para el cuidado pre-natal, en el parto, puerperio, período inter-genésico y menopausia. Factores de riesgo en salud materno infantil. Dimensiones psicosociales de la mujer, el embarazo, parto y puerperio. Cuidados de enfermería en la promoción y protección de la salud materna y el recién nacido.

18. Enfermería Materno Infantil II

Atención de enfermería al recién nacido normal. Problemas del feto. Enfermedad hemolítica. Factor RH. Monitoreo fetal. Sufrimiento fetal. Recién nacido de alto riesgo. Signos de alarma. Parámetros normales y alterados. Control de signos vitales. Detección y clasificación de las alteraciones. Administración de fármacos más usados. Dosis. Factores a tener en cuenta. Malformaciones congénitas más frecuentes. El cuidado del recién nacido normal. La incorporación de la familia en el cuidado del recién nacido. El cuidado del recién nacido prematuro. Dimensiones psicosociales de la mujer, el embarazo, parto y puerperio. Cuidados de enfermería en la promoción y protección de la salud materna y el recién nacido. Promoción de la estimulación temprana y desarrollo psicoafectivo del niño. Valoración integral de las necesidades, planificación, ejecución y evaluación de las intervenciones de enfermería. Cuidados de enfermería en la promoción y protección del recién nacido. Promoción de la estimulación temprana y desarrollo psicoafectivo del niño.

19. Administración en Enfermería

Los sistemas de salud. Estructura del sistema sanitario en Argentina. Organizaciones de salud. Los servicios de salud. Normas, técnicas y protocolos. Manuales de procedimientos. El proceso de gestión y administración. Concepto, principios, evolución, etapas del proceso de gestión. Estructura hospitalaria y comunitaria. Servicios de enfermería: filosofía, objetivos y organización. Gestión y organización del cuidado de enfermería. Centro de salud comunitario: estructura, funciones, recursos, programas, actividades y registros. La dirección. El proceso de toma de decisiones. Liderazgo. Auditoría. Planificación de sistemas educación continua y permanente del personal. Condiciones y medio ambiente de

trabajo en el ejercicio de la enfermería. Legislación en enfermería. Asociaciones profesionales.

20. Enfermería en Salud Mental

Historia de la salud y la enfermedad mental. Concepto de salud mental. Transformaciones del modelo de atención de la salud mental. El proceso de la reforma en salud mental. Marcos legislativos Nacionales y provinciales. La atención de la salud mental en la comunidad: promoción y prevención. Organización institucional en la atención de la salud mental y las alteraciones psiquiátricas. Modelo de intervención de enfermería en salud mental. Marcos legislativos nacionales y provinciales. La Salud Mental determinada por la realidad mundial y nacional. Análisis de la situación actual. Políticas y tendencias actuales de salud mental. La disciplina enfermería en el cuidado de la salud mental. Perfil y dimensiones del cuidado en Enfermería en Salud Mental. La intervención del cuidado enfermero desde el abordaje de la atención primaria de la salud. La salud mental de las personas en las distintas etapas de la vida. Estilos de vida saludables. Conflictos y resoluciones. Cuidado de enfermería en alteraciones psiquiátricas prevalentes. Enfermería en la transformación de las prácticas ante la cronicidad. Cronicidad y el proceso de transformación del manicomio- intervenciones profesionales de enfermería y el trabajo en equipo en el proceso de desmanicomialización. La Salud Mental y su relación en el ámbito laboral de la Enfermería. Factores predisponentes y desencadenantes. La promoción y la prevención de los problemas de salud mental en la actualidad. Situación actual. Modelos de promoción y prevención de los problemas de salud mental. Modelo de intervención de enfermería en salud mental. Estrategias terapéuticas psiquiátricas y alteraciones de las actividades vitales: mantenimiento de entornos seguros, comunicación, respiración, comida y bebida, eliminación, higiene personal y vestido, trabajo, ocio. Expresión de la sexualidad. Sueño y muerte.

21. Introducción a la Investigación en enfermería

Investigación en enfermería. Importancia, evolución histórica, tendencias futuras de la investigación. Política de enfermería en la Argentina acerca de la investigación. La idea de ciencia en enfermería. Fuentes de conocimiento humano. Característica

del enfoque científico. Propósitos de la investigación científica. Paradigmas en investigación, el método científico. Ética e investigación científica. El proceso de la investigación: etapas. La elaboración de Proyectos de Investigación.

22. Enfermería del niño/a y el adolescente

Situación de salud del niño/a y de los adolescentes en el país y en la región y en el ámbito local. Servicio de apoyo a la familia. Aprendizaje y desarrollo de competencias para crianza. Espacios de escucha y asesoramiento para adolescentes. Políticas para la niñez y adolescencia. Promoción y protección de los derechos de los niños y apoyo a la familia: asesoramiento y promoción. Promoción y protección de la salud escolar. Primeras causas de morbilidad. Signos vitales en el primer año de vida. Inmunizaciones. Desnutrición concepto y clasificación. AIEPI: consideraciones básicas. Cuidados de enfermería al niño/a y al adolescente que presenta alteraciones de las actividades vitales, alteraciones clínicas y quirúrgicas. Valoración integral de las necesidades, planificación, ejecución y evaluación de las intervenciones de enfermería. Rol de enfermería en las terapéuticas farmacológicas, nutricionales, kinésicas y alternativas. Administración de medicamentos: dilución, aplicación conservación Alimentación enteral y parenteral. Enfermedades transmisibles propias de la infancia y de la región: respiratorias de las vías altas y bajas, diarreas agudas y crónicas y parasitosis. Lesiones prevenibles en la infancia. Preparación del niño/a para estudios diagnósticos. Registros. Atención de enfermería de las necesidades de comunicación, de juego y aprendizaje del niño y adolescente hospitalizado. El niño y familia frente a una situación de enfermedad y hospitalización. La estructuración del tiempo en el niño. El proceso de comunicación con el niño, el adolescente y su familia.

23. Práctica Integrada I

La práctica integrada I de enfermería es pensada como una propuesta académica que le permita a los estudiantes aplicar en forma sistemática todo lo visto en las asignaturas cursadas anteriormente.

Implica hay una oportunidad pedagógica de integración práctica y de reflexión teórica de la misma.

Proponemos que el alumno logre atender en forma integral un conjunto de usuarios. Durante la experiencia práctica, el alumno integra los conocimientos obtenidos en asignaturas previas a la práctica hospitalaria, en las áreas materno – infantil, niño y adolescente, enfermería básica y comunitaria, enfermería en el adulto y anciano I y II, nutrición, ética profesional, aplicando los principios de administración y de farmacología. Desarrolla acciones de promoción y educación para la salud. Brinda atención de enfermería personalizada e integral, con un enfoque epidemiológico utilizando el método científico para resolver los problemas que se plantean y de este modo satisfacer las necesidades tanto del paciente como de la familia. El alumno analizará la problemática institucional actual en la que se encuentra inserto, y buscará posibles soluciones a fin de colaborar con los profesionales de enfermería de dicho servicio.

Área Biológica

3. Aspectos Biológicos del Ser Humano I

Composición química del ser humano. Agua corporal. Gasometría. Nociones básicas del medio interno. Medida de la acidez y escala de Ph. El análisis de procesos como el control de la temperatura, equilibrio hidroelectrolítico, la respuesta inmune contribuyen a la elaboración del concepto de homeostasis. Célula: definición, composición química, membrana celular, matriz citoplasmática, superficie celular, señalización intercelular, sistema de endomembranas, mitocondrias, núcleo interfásico, mitosis, ciclo celular, meiosis, citogenética, muerte celular.

Tejidos: definición, clasificación de los tejidos, características, ubicación, función. Tejido epitelial, conectivo, muscular, nervioso: definición de anatomía y fisiología. Posición anatómica. Sistema Tegumentario: Estructura de la piel, funciones, tipos de piel. Anexos cutáneos. Sistema Nervioso: Estructura macroscópica del sistema nervioso. División, irrigación. Pares craneales. Meninges, líquido cefalorraquídeo. SNA. Sinapsis. Sistema motor. Sistema somato sensorial. Sistema osteo-artro-muscular. Osteología. Clasificación de los huesos. El

esqueleto por regiones. Articulaciones. Propiedades de los músculos. Los movimientos articulares. Los músculos. Generalidades. Estructuras de los músculos esqueléticos. Propiedades de los músculos. Fisiología muscular. Principales grupos de musculares. Integración osteo-artro-muscular. Fisiología muscular.

Receptores. Clasificación. Órganos de los sentidos. Sistema Endócrino: Estructura y función del sistema endócrino. Concepto de hormona. Eje hipotálamo-hipofisario. Glándulas suprarrenales, tiroides, paratiroides. Metabolismo del calcio y fósforo. Páncreas endócrino.

7. Aspectos biológicos del Ser Humano II

Sangre: Descripción. Función. Composición. Hemostasia y coagulación. Grupos y tipos sanguíneos. Factor Rh. Respuesta inmunitaria al factor Rh, formación de aglutininas. Reacción por transfusión. Eritroblastosis fetal. Sistema Cardiovascular: Tórax, mediastino. Conceptos generales: Corazón. Miocardio, ventrículos y aurículas, válvulas cardíacas. Endocardio. Pericardio. Sistema de conducción. Riego sanguíneo del corazón. Inervación. Vasos sanguíneos. Estructura y función. Conducción del impulso. Regulación. Electrocardiograma. Función del corazón. Presión arterial. Medición clínica de la presión arterial. Pulso. Presión de pulso en las arterias. Medición clínica. Circulación mayor y menor. Sistema porta. Anastomosis porto – cava.

Conceptos básicos y generales de inmunización. Barreras naturales. Antígenos y anticuerpos. Inmunidad: vacunas y sueros. Inmunoglobulinas. Respuesta inmunológica. Antibiograma. Injertos y trasplantes. Timo. Ganglios. Bazo. Médula ósea. Sistema respiratorio: Nariz. Faringe. Laringe. Cuerdas vocales. Tráquea. Bronquios. Pulmón. Alvéolos pulmonares. Pleura. Fisiología. Volúmenes y capacidades pulmonares. Frecuencia respiratoria y volumen de ventilación pulmonar. Captación de O₂ por la sangre pulmonar. Difusión del CO₂. Hemoglobina. Regulación de la respiración. Sistema digestivo: Moléculas de interés biológico. Nutrientes. Enzimas. Obtención y almacenamiento de energía metabólica. Metabolismo: catabolismo y anabolismo. El ATP. Respiración celular. Metabolismo de los hidratos de carbono, lípidos, proteínas.

Requerimientos nutricionales. Boca. Faringe; deglución. Esófago. Estómago. Regulación de la secreción gástrica. Digestión. Intestino delgado. Motilidad intestinal. Glándulas de secreción. Enzimas digestivas. Absorción de nutrientes. Mecanismos de absorción. Recto y ano. Defecación. Glándulas anexas al tubo digestivo: Glándulas salivales. Hígado. Secreción biliar. Páncreas. Secreción exocrina del páncreas, enzimas pancreáticas. Participación en el mecanismo de la digestión de nutrientes.

Sistema Urinario: Consideraciones generales. Órganos. Funciones. Participación en la regulación de la homeostasis. Riñón. Nefrón. Arteria y vena renal. Conductos excretores. Vejiga. Uretra. Fisiología renal. Regulación hormonal de la diuresis. Característica de la orina normal. Equilibrio ácido básico –hidroeléctrico. Sistema reproductor masculino: Estructura anatómica e histológica del testículo. Función. Hormonas masculinas. Epidídimo. Glándulas anexas. Estructura de sostén. Irrigación, Inervación, Histofisiología. Sistema reproductor femenino: Estructura anatómica e histológica del útero, trompas de Falopio, Ovarios, vagina, vulva. Función. Irrigación, Inervación, Histofisiología. Ciclo menstrual femenino. Regulación. Menarca y menopausia. Mamas. Crecimiento y desarrollo. Conceptos sobre desarrollo. Ciclo vital de los seres humanos. Genética: ADN. Genes. Cromosomas. Cariotipo humano. Genotipo y fenotipo. Leyes de Mendel. Meiosis: fases. Meiosis en la especie humana: espermatogénesis y ovogénesis.

5. Microbiología y Parasitología

Principios de la microbiología aplicados a las normas que rigen los procedimientos que competen al rol profesional para proteger a las personas de enfermedades infecciosas, parasitarias y tóxicas. Microbiología. Microorganismos: clasificación, características generales. Parasitismo, virus, bacterias, hongos, algas y protozoos que afectan la salud del hombre. Medidas preventivas. Zoo parasitología. Invertebrados causantes de enfermedades en el hombre. Ciclos biológicos. Invertebrados y vertebrados que producen toxinas y venenos. Vegetales que resultan tóxicos para el hombre Esterilización: métodos. Antígenos, anticuerpos e inmunidad. Vías de penetración, diseminación y eliminación de agentes infecciosos. Epidemias, endemias, pandemias.

12. Farmacología

Interacciones medicamentosas, efectos beneficiosos, adversos y relaciones dosis - respuesta. Vías de administración de los medicamentos según la edad, estado de salud o enfermedad. Principales grupos farmacológicos: clasificación, acciones farmacológicas, administración, reacciones adversas. Farmacología general. Procesos farmacodinámicos, interacción fármaco -receptor, conceptos de fármaco agonista y antagonista. Interacciones farmacológicas. Interacciones farmacéuticas, farmacodinámicas, farmacocinéticas y alimentos/ medicamentos. Fármacos indicados en las distintas alteraciones respiratorias, cardíacas, del medio interno, metabólicas, neurológicas. Clasificación, mecanismos de acción, reacciones adversas, aplicaciones terapéuticas. Vigilancia y control de enfermería. Registros. Educación al paciente y la familia.

16. Nutrición y Dietoterapia

Composición de los alimentos. Factores que intervienen en la selección, preparación y manejo de una dieta normal adecuada a las distintas características sociales y culturales abordando además las situaciones de salud específicas del individuo o grupo bajo cuidado de enfermería. Bases para el manejo de la Dietoterapia. La nutrición y su relación con la salud, crecimiento y desarrollo del ser humano. Alimentación, metabolismo y excreción. Conceptos de requerimientos y de recomendaciones. Alimento: Producto alimentario y principio nutritivo. Clasificación de los alimentos según su origen. Grupos de alimentos. Principales fuentes alimenticias para cada principio nutritivo. Guías alimentarias para la población argentina. Leyes de la alimentación. Contenido en proteínas, grasa, carbohidratos de los alimentos. Hábitos alimentarios desde el punto de vista socioeconómico, cultural. Niños, adolescentes, adulto y el anciano y su alimentación. Grupos vulnerables y grupos de riesgo. Factores de riesgo alimentarios. Campañas de educación y cambios de hábitos alimentarios. Índice de masa corporal. Dietoterapia en pacientes con alteraciones prevalentes. Nutrición enteral y parenteral. Programas de educación nutricional.

Área humanística

2. Antropología

La antropología como ciencia dedicada al estudio de la diversidad humana. La influencia de las principales corrientes teóricas: evolucionismo, estructuralismo, francés, funcionalismo británico y particularismo histórico. Etnocentrismo. Racismo. Relación naturaleza. Cultura. Hombre. Rol y status social. Hombre y sociedad. Sociedades complejas y cultura. Diversidad cultural en salud: tradiciones, valores, prácticas y creencias sociales en la construcción social para la salud. Modo de afrontar el proceso salud-enfermedad. La muerte, la enfermedad y los padecimientos como hechos universales que atraviesan a todos los grupos humanos en todos los tiempos históricos. Respuestas antropológicas individuales y sociales ante las distintas situaciones de salud. Medicina popular y curas alternativas. Cómo repensar las instituciones de salud.

6. Sociología

Objeto de estudio de la Sociología. Integración de la Sociología en la comprensión del fenómeno de Salud-Enfermedad. Teorías sobre el estado. Estados liberales y estado benefactor. Procesos de desigualdad. Conflicto social. La salud como una cuestión pública. Cultura. Etnocentrismo. Racismo. Sociedad y Comunidad. Normas. La familia como grupo. Cultura y Relaciones sociales. Relación entre cultura, política, economía, sociedad y salud. La salud como una cuestión pública. Estado y Sistema de Salud. Las condiciones de vida como determinantes sociales de la salud. Salud como derecho. El proceso de trabajo en salud y en particular de enfermería como práctica social.

10. Psicología

Formas psicológicas que trascienden las conductas individuales, grupales e institucionales. Condicionantes y determinantes de la salud mental de las personas, familia y comunidad. Personalidad. Proceso de estructuración. Factores. Conducta. Concepción del aparato psíquico. Tópicos Freudianos. Sexualidad: Libido y Cultura. Embarazo. Parto. Puerperio: Ansiedades y defensas. Nacimiento. El recién nacido. Primer año de vida. Psicología Genética: aportes.

El niño pre-escolar. El niño escolar: caracterizaciones. Familia. Cambios sociales y culturales. La escuela. El niño de la calle. Violencia. Maltrato infantil. Resiliencia. Pubertad. Adolescencia. Adolescencia y cultura. Duelos, familia, intereses, tiempo libre, recreación y otros aspectos en la construcción de la subjetividad adolescente. Posición masculina y femenina. Adolescentes y los medios de comunicación. Problema de la maternidad precoz. Delincuencia y violencia. Droga-dependencia. Adulterio. Crisis evolutiva. El proceso del envejecimiento. Relaciones generacionales. La segregación de nuestros mayores. El cuerpo: sufrimiento y dolor. Modalidades de atención. Grupos y organizaciones: psicología institucional.

11. Filosofía

Filosofía. Definición, alcances y límites de la filosofía. El método filosófico. Filosofía y las Ciencias Particulares. Historia de las ideas filosóficas. El problema ontológico en la filosofía. Epistemología, ciencia y conocimiento científico. Paradigmas en ciencias de la salud. Arte, belleza y naturaleza humana. Cuestiones filosóficas en torno al sufrimiento humano. Filosofía del cuidado.

15. Epidemiología

Epidemiología: concepto, definición, concepciones de la epidemiología en la historia, bases y usos. Aplicaciones de la Epidemiología. Métodos, medidas y escalas de medición. Indicadores epidemiológicos. Variables demográficas, sociales y relacionadas con el estilo de vida. Diagnóstico de necesidades de salud de la comunidad, análisis de situación de salud y vigilancia epidemiológica. Concepto de riesgo, grupo vulnerable, prioridades y prevención. Metodología epidemiológica y su aplicación a los procesos de cambio en los sistemas de atención de la salud. Transformaciones socioeconómicas con fuerte impacto en las políticas sociales.

17. Ética y Deontología Profesional

La persona. Los valores y creencias morales. Sujeto moral. Ética y moral: conceptos. Éticas formales y éticas de bienes. Concepto de ética aplicada y ética normativa. Dilemas éticos en el mundo contemporáneo relacionados con el avance de las

ciencias biológicas, bioquímicas y médicas. El debate ético legal del campo de la salud en la actualidad. Actitud crítica hacia las consecuencias éticas y sociales del desarrollo científico y tecnológico. Códigos de ética internacional y nacional. Problemas éticos del origen de la vida y del final de vida. El control de la natalidad y técnicas reproductivas. Manipulación genética. Sostenimiento de la vida a través de medios artificiales. Eutanasia. La enfermedad terminal. El trasplante de órganos. Los derechos humanos y la enfermería. Derechos humanos de los pacientes. Discriminación y manicomialización. Acción humana responsable. Autonomía. Niveles de Juicio moral. Deontología en enfermería. Aspectos legales de la profesión de enfermería: responsabilidad (administrativa, civil y penal). Responsabilidad profesional. Responsabilidad respecto de la aplicación de las normas de seguridad. Nociones básicas respecto a la relación de empleo: privado, estatal e independiente. Reglamentaciones que regulan el ejercicio profesional. Desarrollo de las organizaciones profesionales. Colegiación. Leyes y reglamentaciones.

Contenidos mínimos correspondientes a los espacios curriculares del 2do ciclo presentados por área de formación:

Área Profesional

25. Salud Pública

Salud Pública. Salud colectiva. Consideraciones generales. Concepto e Importancia. Campo de conocimiento y ámbito de acción. Organismos internacionales relacionados a la salud pública. Sistema de Salud, subsectores. Sistema de salud en argentina, recorrido histórico. Gestión en salud. Políticas públicas para el desarrollo de entornos saludables. Evaluación de la situación y las tendencias de salud del país y de sus factores determinantes, con atención a las desigualdades existentes entre los distintos grupos. Epidemiología. Definiciones. Campo de aplicación. Usos. Nuevos Alcances. Influencia del medio en la salud. Indicadores de vida. Concepto y características. Indicadores de mayor utilidad en atención primaria de la salud: Demográficos, Socioeconómicos y del Estado de Salud. Indicadores del estado de salud: Mortalidad, morbilidad, de carga de enfermedad y Estilo de vida. Relación de Indicadores: Oferta, demanda, proceso y resultado.

26. Educación y Salud en Enfermería

Educación Superior. Políticas y responsabilidad social de la Educación Superior. Acceso, equidad y calidad. Tendencias y perspectivas de la educación en enfermería en Latinoamérica y Argentina. La formación de enfermería y la responsabilidad social. Instituciones educativas. Gestión del currículo. Gestión, seguimiento y evaluación de los planes de estudio. Sistemas de acreditación para la calidad educativa. Marcos legales de la formación de enfermería Bases para el planeamiento educativo de programas, unidades y clases. Utilización de los medios didácticos y técnicas de evaluación. Educación permanente: conceptos y enfoques. La teoría y la práctica como proceso de retroalimentación del cuidado y la atención de la salud. Situación de la educación y de la capacitación en servicio para enfermería. Modelos y opciones para la formación de recursos humanos. Modelos pedagógicos. Bases conceptuales y metodológicas. Diferentes dimensiones del concepto Educación para el profesional enfermero. Teorías del Aprendizaje. Planificación y programación de proyectos educativos. Metodologías y recursos. La capacitación de los profesionales de salud. Trabajo multidisciplinario. Identificación, organización y ejecución de acciones educativas a las personas, familia, comunidad y personal de salud. Concepto de educación y Educación para la salud: evolución de su concepto. Educación para la salud. Terminología (Educación, promoción, etc.) y modelos. La educación en los servicios de salud y su efecto en la calidad de servicio. La educación en la comunidad a través de Atención primaria de salud (APS). Modelos, técnicas y métodos para una estrategia de comunicación en salud con una perspectiva comunitaria.

28. Enfermería en Atención Primaria de la Salud

Atención Primaria de la Salud. Perspectiva histórica. Principales características. Ventajas y riesgo. APS como política internacional, como programa, como estrategia integrada en un sistema de salud. Elementos esenciales de la APS. Integral e integrada. Ética y equidad. Énfasis en la prevención y promoción. Orientación familiar y comunitaria. Marco Legal de las Instituciones. Organización y Gestión. Políticas y Programas. Epidemiología. Epidemiología comunitaria. Clínica del

sujeto. Intersectorialidad, Interculturalidad. Mecanismos activos de participación comunitaria. Interdisciplina. El equipo de salud. El enfermero en APS. Acciones Intersectoriales. Planificación, Planificación Local Participativa. Redes. Concepto, abordaje. Competencias para los equipos de APS. Fuerza de trabajo de enfermería según niveles de formación y necesidades de la población. Recursos materiales apropiados. Manejo de la información: clínica, epidemiológica y administrativa. Ciudadanía. Salud como derecho. Individuo, familia, comunidad. Factores psicosociales protectores y de riesgo en las familias y comunidades – grupos vulnerables. Internación domiciliaria. Cuidados de Enfermería en la promoción y protección psicosocial de familias y comunidades. Promoción y protección del desarrollo humano. Promoción y desarrollo de las redes sociales.

29. Cuidados críticos neonatales.

Introducción a la Neonatología. Características, organización y funcionamiento de servicio en Neonatología. El cuidado integral del paciente crítico neonatal. El significado de la hospitalización para su familia. Participación de la familia del paciente en el cuidado. Atención de enfermería de las necesidades psicosociales de la familia ante el dolor y la muerte. Traslado neonatal. Generalidades. Definiciones. Tipos de traslados. Cuidados al recién nacido que requiere un traslado. Patologías Quirúrgicas. Cuidados de recién nacido con defectos en la pared abdominal. Cardiopatías congénitas. Oxigenoterapia. Características y métodos de administración de oxígeno. Asistencia respiratoria mecánica. Complicaciones de la oxigenoterapia. Displasia Broncopulmonar. Retinoterapia del prematuro. Empleo de surfactante artificial. Reanimación cardiopulmonar neonatal. Apneas. Clasificación. Programa de pesquisa neonatal. Promoción de la salud. Bioseguridad: Concepto y Aplicación en el área de la Enfermería. Recomendaciones de precauciones universales.

30. Organización y Gestión de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios I

El hospital público: Organización. Niveles de complejidad. Los Centros de Salud. El análisis institucional. Planificación estratégica situacional a partir de los problemas de la comunidad-meta y de los recursos humanos disponibles.

Dirección de enfermería: organización y gestión del Servicio de Enfermería. Administración del personal: cálculo de dotación, proceso de selección, evaluación del desempeño, capacitación, relaciones, equipo de salud. Evaluación de los servicios de enfermería. Criterios en la asignación de los recursos. Gestión del cuidado. Políticas. Modelos de Gestión en Enfermería: Gestión de Cuidados en la red pública en los servicios de salud. Indicadores de Gestión de Cuidados. Aspectos ético-legales de la gestión de los servicios de salud. Calidad: concepto. Modelos de atención. Indicadores de calidad del cuidado de enfermería. Relaciones interpersonales y comunicación en el trabajo. Conflicto y manejo de los conflictos.

32. Cuidados Críticos Pediátricos.

Características de las unidades de cuidados intensivos pediátricos. (UCIP). Función de la UCIP. Paciente crítico, definición. Relación enfermera/o-niño. Rol del enfermero en cuidados críticos. El significado de la hospitalización para el niño y su familia. Participación de la familia del niño en el cuidado. Atención centrada en la familia. Aspectos emocionales del paciente crítico. Actividad terapéutica y cuidados del niño inconsciente. Valoración neurológica. Niño sometido a ventilación mecánica. Monitorización. Respirador. Control hemodinámico. Ambiente térmico. Ecografía cerebral. Radiografías. Resonancia Magnética nuclear (RMN). Valoración de las necesidades de oxigenación, nutrición, eliminación, movimiento, comunicación, aprendizaje y de seguridad. Planificación, ejecución y evaluación de las actividades de enfermería. Registros. Atención a la familia de niños ingresados en cuidados intensivos. Reacción de los padres ante la hospitalización. Cuidados a los padres de niños ingresados en la UCIP. Atención de enfermería de las necesidades psicosociales del niño y su familia ante el dolor y la muerte. Cuidados de los aspectos psicosociales de la salud de los enfermeros que desarrollan su práctica profesional en las unidades de cuidados críticos.

33. Investigación en Enfermería.

La investigación científica: concepto, importancia, etapas fundamentales, consideraciones éticas y legales. Ciencia, conocimiento y método científico. Relación entre ciencia, investigación y tecnología. Investigación en enfermería:

reseña histórica, dificultades y estrategias para su desarrollo. Lógica del proceso de investigación, instancias, fases y momentos. Selección y definición de un problema de investigación, fuentes de problemas, criterios para evaluar problemas de investigación. El diseño de la investigación. Concepto de diseño, proceso, proyecto y protocolo. El plan de la investigación. Etapas del proceso de investigación. Objetivos. Fuentes de Información. Población a estudiar. Tipo de estudios. Interpretación y análisis de datos. Tipos de informes. Diseños de Proyectos de Investigación básica en el campo de la Salud. Metodologías cualitativas y cuantitativas. Paradigmas y estrategias de la investigación social: el sujeto como "objeto de estudio". El mundo social como objeto pre-construido por los sujetos sociales. La construcción del campo de estudio en la investigación social. Etapa del trabajo de campo. Herramientas metodológicas de la investigación social: entrevista en profundidad, historia de vida, observación participante, otras técnicas. Análisis del material en la investigación cualitativa.

34. Cuidados Críticos del Adulto.

Características de las unidades de cuidados críticos. Cuidado del paciente crítico. Significado de hospitalización para el paciente crítico y su familia. Participación de la familia en el cuidado del paciente crítico. Aspectos emocionales del paciente crítico. Rol de enfermería. Técnicas de relajación, distracción y contención. Farmacoterapia: control y vigilancia. Incumbencias de enfermería en el manejo de los fármacos. Responsabilidad ético legal. Valoración de las necesidades básicas, tales como oxigenación, nutrición, eliminación, movimiento, comunicación, aprendizaje y seguridad. Pre y posoperatorios. Complicaciones potenciales. Intervención de enfermería en cada complicación críticas que se presente. Rol de la enfermera de cuidados críticos en el ECMO (Oxigenación por membrana extracorpórea) Rol de enfermería de cuidados críticos en hemodiálisis y hemofiltración. Planificación, ejecución y evaluación de las intervenciones de enfermería Registro utilizados por el personal de enfermería en cuidados críticos. Atención de enfermería de las necesidades psicosociales del paciente y la familia. Cuidados de los aspectos psicosociales del personal de enfermería que desempeñan sus funciones en unidades de cuidados críticos.

35. Organización y gestión de los Servicios de Enfermería hospitalarios y comunitarios II

Sistemas locales de Salud: los centros de salud, organización, funcionamiento, el financiamiento, los recursos, el trabajo interdisciplinario y en equipo. Trabajo en Redes. Planificación organización y dirección del Servicio de Enfermería Comunitario. Estructura, organigrama. Definición de los puestos de trabajo. Programa de bienestar del personal (salud ocupacional, cultural, recreacional y derechos laborales del personal). La auditoría. Indicadores. Sistemas de evaluación. Asesoría: concepto. Herramientas. Asesoría del cuidado de la salud a nivel individual, familiar, en las comunidades, organizaciones populares y en niveles institucionales y gubernamentales.

37. Taller integrador de Prácticas de Investigación en Enfermería I.

Este taller integra vertical y horizontalmente la Práctica de Investigación en Enfermería por lo que procura desarrollar actividades tendientes a recuperar los aportes teóricos-metodológicos y prácticos que se desarrollaron en las distintas asignaturas en los procesos de problematización y sistematización de las prácticas de Investigación en Enfermería. Se plantea la posibilidad de ofrecer a los/as estudiantes experiencias concretas de trabajo en terreno con el fin de desarrollar aprendizajes que le permitan conocer, comprender y analizar críticamente, abriendo interrogantes, identificando problemas, desocultando procesos, planteándose supuestos, elaborando criterios, construyendo fundamentos teóricos, proponiendo líneas y/o alternativas posibles de intervención en el ámbito profesional de la Enfermería. En él se abordarán los siguientes contenidos: la construcción del objeto de investigación. La pregunta como intervención sobre el mundo dado. Supuestos subyacentes y prejuicios en la formulación del problema. La construcción de un problema de investigación y su justificación. El proceso de construcción del marco teórico.

38. Prevención y Control de Infecciones Asociadas al Cuidado de la Salud.

Introducción y justificación. IACS, Definición y conceptos. Evaluación de los programas de prevención y control de IACS en América Latina. Componentes esenciales de

los programas de prevención y control de IACS. Objetivos de la prevención y el control de las IACS y sistema de vigilancia. Epidemiología de las IACS. Metodología de la vigilancia. Infección hospitalaria asociada a dispositivo. Infecciones objeto de vigilancia. Indicadores. Análisis de los datos y sistemas de información. Software de vigilancia de IACS. Comité de Infecciones Hospitalarias - Programa de Control - Vigilancia de las Infecciones Hospitalarias - Investigación de Brote y estudios de prevalencia - Epidemiología Clínica y Uso racional de Antibióticos. Resistencia bacteriana en nuestro medio. Programa de gestión de uso racional de antibióticos.

40. Práctica Integrada II

La práctica integrada del segundo ciclo tiene como propósito ofrecer a los estudiantes una experiencia real de la práctica del Licenciado en Enfermería que integre la formación recibida durante toda la carrera. Busca fortalecer su autonomía y responsabilidad profesional en interacción con otros profesionales de la salud.

En esta etapa, el estudiante toma contacto con las actividades del cuidado en los distintos niveles de complejidad y atención de la salud, logrando experiencia sobre los múltiples aspectos que determinan el ejercicio profesional, teniendo en cuenta las áreas de desempeño: asistencial o cuidados directos, de gestión y administración, de docencia y de investigación.

En ellas los estudiantes llevan a cabo la planificación y los cuidados de enfermería en los distintos espacios de práctica profesional, la programación, planificación y ejecución de propuestas de educación para la salud y educación en enfermería y el diagnóstico, planeamiento y ejecución de actividades de gestión y organización de servicios de enfermería en todos los niveles del sistema de salud.

41. Taller integrador de Prácticas de Investigación en Enfermería II

Constituye el último espacio académico con la consiguiente promoción de la Licenciatura por lo que debe reforzar el propósito de síntesis integradora. El alumno construye un proyecto de investigación que se relaciona con las problemáticas disciplinares sobre las que se ha desarrollado la carrera. Las actividades de indagación y producción que estos trabajos requieran se centrarán en los conceptos de la

metodología de la investigación científica y tendrán como finalidad la integración de los saberes, metodologías y principalmente las experiencias profesionales. El Taller Integrador de Prácticas e Investigación en Enfermería II concluye con un informe final de investigación y se centrará en los siguientes contenidos: construcción de un proyecto de investigación disciplinar. Elaboración de hipótesis. Definición de objetivos generales y objetivos específicos. Metodología. Procesamiento y presentación de resultados. Elaboración y comunicación del informe final.

Área humanística

27. Problemáticas Filosóficas de la Enfermería.

Conceptos generales de ciencia, filosofía, epistemología, metodología de la investigación y enfermería profesional. Epistemología y meta-ciencia. El conocimiento, como actividad social. Historia de las ideas y su impacto en la ciencia y las profesiones. La importancia de la historia de la ciencia y de la técnica para la comprensión de los problemas del conocimiento. Conceptualización y evolución de enfermería como ciencia. El conocimiento científico y técnico - tecnológico. Las formas de acceso al conocimiento humano. La construcción del conocimiento técnico y científico profesional de la enfermería. La enfermería como ciencia y técnica. La enfermería como ciencia humana práctica. Fundamentos epistemológicos de la enfermería. El nacimiento de la enfermería como ciencia. La enfermería como ciencia del cuidado de la salud. La Enfermería como disciplina profesional. Desarrollo teórico de Enfermería. Teoría y práctica. Modelos conceptuales. Teoría y taxonomía de Enfermería. Del conocimiento científico al rol profesional. Las dimensiones del meta-paradigma enfermero. Modelos y teorías. La enfermería como saber complejo. El paradigma de la complejidad en las ciencias de la salud en general y en la enfermería en particular.

31. Problemáticas socio-antropológicas de la enfermería.

La antropología y la sociología. Concepción y alcance. Distinciones disciplinares: disciplinas filosóficas, sociológicas y humanísticas. Objeto y método de la

sociología. Naturaleza y formación del hecho social. El profesional de la salud y las situaciones límites. Teoría Sociológica Clásica. Persona y sociedad. Acción e interacción social. La construcción social de la realidad y de la salud. Las diversas corrientes de la modernidad. Los padres fundadores de la sociología. Teorías sociales contemporáneas. Las visiones críticas en la contemporaneidad. La salud desde las sociedades modernas. Los hospitales en el mundo moderno. Sociología de las profesiones. Sociología del poder: el poder en salud. El profesional de la enfermería en el mundo contemporáneo. Las teorías antropológicas contemporáneas. La influencia de las principales corrientes en teorías y modelos de Enfermería: Evolucionismo, Estructuralismo, Funcionalismo, Particularismo Histórico. Realidad como construcción histórica-social, desnaturalización de la vida cotidiana. La cultura como forma de existencia humana. Diversidad cultural en el abordaje interdisciplinario de la prevención sanitaria. Costumbres culturales y su vinculación con la calidad de vida y calidad de atención. La cultura como el quehacer del hombre. La expresión y construcción de la subjetividad a través de la cultura. Cultura y culturas.

36. Bioética.

Bioética. Origen e historia. Concepto y Principio. Bioética Contemporánea. Bioética sistemática. Meta bioética y Bioética filosófica. Bioética y el Enfermero. Bases fundamentales de la Enfermería y la Bioética. Problemas bioéticos actuales en la práctica de Enfermería. Bioética y derecho. Bioética e investigación. Investigación con sujeto humano. Normas de internacionales de Investigación. Bioética y el cuidado del origen de la vida. Bioética y la conservación de la vida. Bioética y Medio ambiente. Bioética y el final de la vida. Dilema Bioético ante la muerte. Aspectos Bioéticos – legales. Comité de Bioética hospitalario. Comité de Investigación. Normas Internacionales.

39. Problemáticas Ético Legales de la Práctica Profesional

Introducción a conceptos fundamentales: Concepto de derecho, derechos humanos, derechos personalísimos, ética y valores. Ética biológica. Principios de la Ética formal. Problemas éticos de la relación Usuario – sistema de salud. Manejo de la información, confidencialidad, veracidad. Consentimiento informado. Derechos

del paciente. La ética del cuidado, la relación enfermera-paciente, familia, medico. Conflictos éticos. Ética e investigación. Investigación con sujetos humanos. Ética e investigación con sujetos humanos. Normas internacionales de investigación. Sostenimiento de la vida a través de medios artificiales. La enfermedad terminal. Secreto Profesional. Registros de Enfermería. Eutanasia. Mala Praxis. Iatrogenia. La responsabilidad ético-jurídica-profesional. Código de Ética Profesional. Análisis de las normas legales desde la responsabilidad ético-profesional. Comités de Evaluación ética y Científica de la Investigación en seres humanos, en los países latinoamericanos. Normas legales para los Comités de Ética de la Investigación científica. Ética en la publicación de resultados de la Investigación. Comités de ética hospitalaria. Rol de enfermería en los comités de ética de la investigación científica. Aspectos éticos de los estudios multicéntricos.

10. Régimen de correlatividades

Requisitos: se deberán acreditar los conocimientos mínimos exigidos de Inglés e Informática antes de iniciar el cursado del tercer año de la carrera.

<i>Actividad inicial: Cursos de articulación Química (CAQ) y Lectura y Escritura de Textos Académicos (LETA)</i>						
Ciclo	Año	Cuatrimestre	Espacio curricular	Para cursar		Para rendir
				Regular	Aprobada	Aprobada
I	1°	1ero	1. Enfermería Comunitaria	-----	-----	-----
			2. Antropología	-----	-----	-----
			3. Aspectos Biológicos del Ser Humano I	CAQ	-----	-----
			4. Enfermería Básica I	LETA	-----	-----
		2do	5. Microbiología y Parasitología	-----	-----	
			6. Sociología	-----	-----	
			7. Aspectos Biológicos del Ser Humano II	3	-----	3
			8. Enfermería Básica II	4	-----	4

	2°	3er	9. Enfermería del Adulto y del Anciano I	1, 7, 8	3, 4	7, 8
			10. Psicología	-----	-----	-----
			11. Filosofía	-----	-----	-----
			12. Farmacología	-----	-----	-----
		4to	13. Enfermería del Adulto y del Anciano II	9	1 a 4	9
			14. Enfermería Materno-Infantil I	7, 8	1 a 4	7, 8
			15. Epidemiología	-----	-----	-----
			16. Nutrición y Dietoterapia	-----	-----	-----
	3°	5to	17. Ética y Deontología Profesional	-----	1 a 8	-----
			18. Enfermería Materno-Infantil II	14	1 a 8	14
			19. Administración en Enfermería.	-----	1 a 8	-----
		6to	20. Enfermería en Salud Mental	9 a 12	1 a 8	-----
			21. Introducción a la Investigación en Enfermería.	9 a 12	1 a 8	-----
			22. Enfermería del niño y del adolescente	9 a 12, 18	1 a 8	18
23. Asignatura optativa/ electiva			1 a 8	-----	-----	
24. Práctica Integrada I			17 a 19	1 a 16	17 a 19, 22	
II	4°	1er	25. Salud Pública		1 a 19	
			26. Educación en Enfermería		1 a 19	18, 22
			27. Problemáticas Filosóficas de la Enfermería.		1 a 19	-----
			28. Enfermería en Atención Primaria de la Salud		1 a 19	-----
			29. Cuidados Críticos Neonatales	22, 24	1 a 19	22,24
		2do	30. Organización y Gestión de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios I	20, 24	1 a 19	-----

			31. Problemáticas Socio-Antropológicas de la Enfermería.	-----	1 a 19	-----
			32. Cuidados Críticos Pediátricos	29	1 a 19,22	-----
			33. Investigación en Enfermería	24	1 a 19, 21	-----
5°	3er		34. Cuidados críticos del adulto	20 a 24	1 a 19	-----
			35. Organización y Gestión de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios II	20 a 24	1 a 19	30
			36. Bioética	20 a 24	1 a 19	-----
			37. Taller Integrador de Prácticas de Investigación en Enfermería I	20 a 24, 33	1 a 19	33
	4to		38. Prevención y Control de Infecciones Asociadas al Cuidado Intensivo	-----	1 a 24	-----
			39. Problemáticas Ético Legales de la Práctica Profesional.	36	1 a 24	-----
			40. Práctica Integrada II	25, 28,29,32, 34	1 a 24	25, 28,29,32, 34
			41. Taller Integrador de Prácticas de Investigación en Enfermería II	25 a 37	1 a 24	1 a 40
			42. Asignatura electiva/optativa	-----	1 a 24	-----

11. Régimen de equivalencias de asignaturas con los de Planes de Estudios anteriores:

Asignaturas Plan de Estudios Res. CS N°675/13	Asignaturas plan nuevo
Enfermería Comunitaria	Enfermería Comunitaria
Antropología	Antropología
Aspectos biológicos del ser humano I	Aspectos Biológicos del Ser Humano I
Enfermería Básica I	Enfermería Básica I
Microbiología y Parasitología	Microbiología y Parasitología
Sociología	Sociología
Aspectos biológicos del ser humano II	Aspectos Biológicos del Ser Humano II
Enfermería Básica II	Enfermería Básica II
Enfermería Materno-Infantil	Enfermería Materno-Infantil I - Enfermería Materno Infantil II
Psicología	Psicología
Filosofía	Filosofía
Farmacología	Farmacología
Enfermería del niño y del adolescente	Enfermería del niño y del adolescente
Epidemiología	Epidemiología
Nutrición y Dietoterapia	Nutrición y Dietoterapia
Ética y Deontología Profesional	Ética y Deontología Profesional
Gestión de los servicios de enfermería hospitalarios y comunitarios	Administración en enfermería.
Enfermería del Adulto y del Anciano I	Enfermería del Adulto y del Anciano I
Enfermería en Salud Mental	Enfermería en Salud Mental

Investigación en Enfermería	Introducción a la Investigación en Enfermería
Enfermería del Adulto y del Anciano II	Enfermería del Adulto y del Anciano II
Práctica Integrada I(1er año), II (segundo año) , III y IV (tercer año)	Práctica Integrada I
Asignaturas Plan de Estudios Res. CS N°259/09	Segundo ciclo
Modelos, Teorías y Tendencias en Enfermería	-----
Educación y Salud	Educación en Enfermería
Taller de Informática	-----
Enfermería en Atención Primaria de la Salud	Enfermería en Atención Primaria de la Salud
Organización de Gestión de Servicios de Salud	Organización y Gestión de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios I
Estadística Aplicada	-----
Antropología Social y Cultural	Problemáticas Socio-Antropológicas de la Enfermería
Enfermería en Neonatología	Cuidados Críticos Neonatales
Metodología de la Investigación	Investigación en Enfermería
Enfermería Quirúrgica	Cuidados críticos del adulto
Patologías del Adulto	
Enfermería Pediátrica	Cuidados Críticos Pediátricos
Enfermería en Salud Mental	-----
Epidemiología	-----
-----	Bioética

-----	Organización y Gestión de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios II
Taller Integrador de Prácticas e Investigación en Enfermería I	Taller Integrador de Prácticas de Investigación en Enfermería I
Taller Integrador de Prácticas e Investigación en Enfermería II	
Aspectos Éticos Legales de la Práctica Profesional	Problemáticas Ético Legales de la Práctica Profesional
-----	Prevención y Control de Infecciones Asociadas al Cuidado Intensivo
Enfermería en Terapia Física y Rehabilitación	-----
Proyecto Final	Taller Integrador de Prácticas de Investigación en Enfermería II

12. Fecha de implementación del plan y de extinción de planes de Estudios anteriormente vigentes

En presente plan de estudios se implementará a partir del año 2018.

El plan de estudios Res CS N°675/13 correspondiente a la carrera de Enfermería Universitaria y el plan de estudios correspondiente al Ciclo de Licenciatura en Enfermería Res. CS N° 253/09 caducan en diciembre de 2020.

A partir de ese momento, los estudiantes pasarán automáticamente al presente plan de estudios.

13. Coordinación de la Enseñanza

Coordinación horizontal:

El ordenamiento cronológico de las asignaturas y cursos obligatorios está determinado por el año al que ellas pertenecen según se indica en el ordenamiento

curricular. Este ordenamiento ha sido realizado de manera tal que permita avanzar de manera coordinada y simultáneamente en diferentes áreas.

Coordinación vertical:

La coordinación vertical está determinada por las correlatividades correspondientes a cada asignatura según se indica en los apartados explicitados anteriormente.

14. Normas Comunes:

El cursado, regularización y aprobación de las asignaturas y requisitos de la carrera se ajustará a las normas académicas y administrativas establecidas por la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL y por la Universidad Nacional del Litoral.

La oferta de asignaturas optativas/electivas no implica la consolidación de la misma ni excluye la posibilidad de incorporaciones futuras dependiendo de los requerimientos formulados por necesidades insatisfechas o de la oferta surgida de la misma comunidad universitaria.

15. Recursos necesarios

Recursos Humanos: Se dispone de la mayor parte de los mismos, a través de los docentes que dictan las asignaturas de la Facultad Bioquímica y de la Escuela de Sanidad Ramón Carrillo dependiente de ésta.

El dictado de asignaturas o requisitos que requiera de docentes/investigadores de disciplinas en las que esta Facultad no cuente con recursos propios, se efectuará en el marco de convenios preexistentes o de futuros convenios. Recursos Físicos:

Infraestructura edilicia. Equipamiento.

El dictado de las clases correspondientes a las distintas asignaturas y requisitos, especialmente las de orden práctico, se realizará en las instalaciones del Centro Universitario Gálvez y en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, así como

también en instituciones de salud y centros comunitarios en todos los niveles de complejidad.

II. Modelo de Consentimiento Informado

El presente consentimiento informado es un componente esencial en el proceso de investigación científica y médica que valoramos profundamente. Este proceso está diseñado para brindarle toda la información necesaria sobre el estudio en el que se le invita a participar. Reconocemos y respetamos su derecho a tomar decisiones informadas y voluntarias sobre su participación en este estudio. Su bienestar y confianza son de suma importancia para nosotros, y estamos comprometidos a garantizar que tenga toda la información que necesita para tomar una decisión informada.

El propósito de este estudio es Analizar los procesos de aprendizaje a través de retroalimentación formativa, mediada por Tecnologías de la Información y Comunicación, en estudiantes de Licenciatura en Enfermería.

Usted ha sido invitado(a) a participar en una entrevista para el estudio mencionado anteriormente. La entrevista consistirá en una serie de preguntas organizadas en tres ejes: Situaciones de enseñanza en contexto de Prácticas Integradas, Instancia de retroalimentación y Posibilidades de mejora

Sus respuestas serán tratadas con la máxima confidencialidad. La información recopilada en esta entrevista se utilizará exclusivamente para fines de investigación y no se compartirá con ninguna persona que no esté directamente involucrada en el estudio. Sus respuestas serán anonimizadas en los informes o publicaciones resultantes.

Su participación en esta entrevista es completamente voluntaria. Tiene el derecho de retirarse de la entrevista en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Entiendo que he sido invitado(a) a participar en esta entrevista y he tenido la oportunidad de leer y entender la información proporcionada anteriormente. Mis preguntas han sido respondidas satisfactoriamente y acepto participar voluntariamente en esta investigación. Entiendo que puedo retirarme en cualquier

momento sin penalización. Autorizo el uso de la información proporcionada en esta entrevista para fines de investigación.

Por favor, tome su tiempo para leer y comprender esta información antes de firmar. Si está de acuerdo con los términos y está dispuesto(a) a participar, firme y feche este formulario. Si tiene alguna pregunta adicional, no dude en preguntar antes de decidir. Su participación es valiosa y apreciada.

Firma del Participante: _____

Fecha: _____

III. Resultados de Rúbricas de Evaluación De La Planificación Docente-Practicum y/o Prácticas Externas Práctica Integrada I.

EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE-PRACTICUM Y/O PRÁCTICAS EXTERNAS				
CATEDRA: Práctica Integrada I		PARÁMETROS DE EVALUACIÓN		
EJES	INTERROGANTES	PRESENTE	AUSENTE	
		SI	SI	
EJE 1 Componente curricular	1- ¿Se utilizan los proyectos formativos institucionales como marco de referencia para la elaboración del programa del Practicum y las prácticas externas?	X		
	2- ¿Hay una relación interinstitucional que se establece entre la universidad y los centros de prácticas?	X		
	3- ¿Hay una planificación tipo institucionalizada para ser utilizada por los docentes?		X	
	4- ¿Hay una complementariedad entre la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales?			X
	5- ¿Se plantean ámbitos para la práctica externa para que sean seleccionadas empresas con sistemas productivos innovadores, con profesionales de mayor nivel y con tecnologías de última generación?		X	
PARÁMETROS DE EVALUACIÓN				
EJES	INTERROGANTES	PRESENTE	AUSENTE	
		SI	SI	
EJE 2 Situación de aprendizaje	6- ¿Se fundamenta el proceso de aprendizaje que se pretende lograr?	X		
	7- ¿Se piensa y se construye en función de su aportación al perfil profesional de la titulación?	X		
	8- ¿Se establecen momentos para la retroalimentación durante las instancias de práctica?		X	
	9- ¿Se planifican las condiciones necesarias para la práctica de la retroalimentación formativa a través del uso de instrumentos (rúbricas, listas de cotejo) que permitan identificar y comunicar fortalezas, logros y aspectos a mejorar?			X
	10- ¿Se generan marcos de referencia cognitivos que permiten entender mejor lo que se aprende en clases?		X	
	11- ¿Se ha tenido en cuenta una adecuada supervisión?	X		
PARÁMETROS DE EVALUACIÓN				
EJES	INTERROGANTES	PRESENTE	AUSENTE	
		SI	SI	

EJE 3 Experiencia personal	12- ¿Se prepara a los estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo (pero acompañados y guiados por el docente)?			X
	13- ¿Se da más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos?		X	
	14- ¿Se propicia una docencia ajustada a los parámetros curriculares con progresividad y continuidad en la formación?	X		
	15- ¿Se hace hincapié para que el estudiante pueda lograr la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades?	X		
	16- ¿Se ubica plenamente el Practicum y las prácticas externas en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada?			X

IV. Resultados de Rúbricas de Evaluación De La Planificación Docente-Practicum y/o Prácticas Externas Práctica Integrada II

EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE-PRACTICUM Y/O PRÁCTICAS EXTERNAS				
CATEDRA: Práctica Integrada II		PARÁMETROS DE EVALUACIÓN		
EJES	INTERROGANTES	PRESENTE	AUSENTE	PERMITE LA MEJORA
		SI	SI	
EJE 1 Componente curricular	1- ¿Se utilizan los proyectos formativos institucionales como marco de referencia para la elaboración del programa del Practicum y las prácticas externas?	X		
	2- ¿Hay una relación interinstitucional que se establece entre la universidad y los centros de prácticas?	X		
	3- ¿Hay una planificación tipo institucionalizada para ser utilizada por los docentes?		X	
	4- ¿Hay una complementariedad entre la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales?			X
	5- ¿Se plantean ámbitos para la práctica externa para que sean seleccionadas empresas con sistemas productivos innovadores, con profesionales de mayor nivel y con tecnologías de última generación?			X
PARÁMETROS DE EVALUACIÓN				
EJES		PRESENTE	AUSENTE	PERMITE LA MEJORA
		SI	SI	
EJE 2	6- ¿Se fundamenta el proceso de aprendizaje que se pretende lograr?	X		
	7- ¿Se piensa y se construye en función de su aportación al perfil profesional de la titulación?	X		
	8- ¿Se establecen momentos para la retroalimentación durante las instancias de práctica?		X	
	9- ¿Se planifican las condiciones necesarias para la práctica de la retroalimentación formativa a través del uso de instrumentos (rúbricas, listas de cotejo) que permitan identificar y comunicar fortalezas, logros y aspectos a mejorar?			X

Situación de aprendizaje	10- ¿Se generan marcos de referencia cognitivos que permiten entender mejor lo que se aprende en clases?		X	
	11- ¿Se ha tenido en cuenta una adecuada supervisión?	X		
PARÁMETROS DE EVALUACIÓN				
EJES	INTERROGANTES	PRESENTE	AUSENTE	PERMITE LA MEJORA
		SI	SI	
EJE 3 Experiencia personal	12- ¿Se prepara a los estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo (pero acompañados y guiados por el docente)?			X
	13- ¿Se da más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos?		X	
	14- ¿Se propicia una docencia ajustada a los parámetros curriculares con progresividad y continuidad en la formación?	X		
	15- ¿Se hace hincapié para que el estudiante pueda lograr la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades?	X		
	16- ¿Se ubica plenamente el Practicum y las prácticas externas en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada?			X

V. Actividades educativas virtuales con retroalimentación

CÁTEDRA	HERRAMIENTAS WEB	TIPO DE ACTIVIDAD EVALUATIVA	TIPO DE APRENDIZAJE ESPERADO	RETROALIMENTACIÓN DOCENTE	RETROALIMENTACIÓN POR LA APLICACIÓN	RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES
PRÁCTICA INTEGRADA I	Kahoot	Cuestionario	Individual	Grupal	Inmediata	No
	Paddlet	Infografías	Colaborativo	Diferida		SÍ
	Word	Investigación	Cooperativo	Grupal	-	Sí
	Otras	Crucigrama para enfermería (Educaplay)	Individual	Diferida	Inmediata	No
PRÁCTICA INTEGRADA II	Kahoot	Cuestionarios	Grupal	Grupal	Inmediata	No
	Paddlet	Póster Científicos	Colaborativo	Diferida		SÍ
	Word	Situaciones problema	Cooperativo	Grupal	-	Sí
	Otras	Cuestionario (Google Forms)	Individual	Individual	Inmediata	No



Fuente: Imágenes de aula virtual Práctica Integrada I. Trabajos realizados por los estudiantes mediante aplicaciones Kahoot y Paddlet.



Fuente: Imágenes de aula virtual Práctica Integrada II. Trabajos realizados por los estudiantes mediante aplicaciones Kahoot y Google Forms.

Link de PinPoint para ver/escuchar las entrevistas

<https://journaliststudio.google.com/pinpoint/search?collection=5a2d15ee5539ee19>