



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

PROMOVER LA LIBERTAD DE DECIR PARA ACOMPAÑAR LA
CONSTRUCCIÓN DEL SER

Nombre del Alumno: Baudino María Estefanía

Nombre del Supervisor: Meljin Lombardi Mariela Beatriz

Villa Mercedes, 2023



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

PROMOVER LA LIBERTAD DE DECIR PARA ACOMPAÑAR LA
CONSTRUCCIÓN DEL SER

Nombre del Alumno: Baudino, María Estefanía

Nombre del Supervisor: Meljin Lombardi, Mariela Beatriz

Villa Mercedes, 2023

Índice

1. Introducción	3
2. Desarrollo	5
2.1 Contexto Institucional y Curricular	5
2.2 Presentación del problema y su justificación	10
2.3 Fundamentación pedagógica	16
2.4 Propuesta de enseñanza	26
Encuadre de la unidad curricular	26
Prácticas de Aprendizaje	33
2.5 Propuesta de evaluación de los aprendizajes	49
2.6 Propuesta de un proyecto de extensión basado en la comunicación	58
2.7 Una propuesta de investigación educativa	70
3. Cierre	87
4. Referencias Bibliográficas	90
5. Bibliografía	93

1. Introducción

El presente texto intenta construir una propuesta pedagógica innovadora, capaz de recuperar categorías teóricas abordadas en la Especialización en Docencia Universitaria, y utilizarlas para el análisis de la realidad contextual del espacio curricular e institucional por el cual transito. Como es de esperar, este análisis puede conducirnos a variedad de problemáticas educativas, de las cuales nos centraremos en la que considero, afecta a más de un espacio curricular y dificulta no solo el aprendizaje, sino también la capacidad de expresión de los¹ estudiantes. Hablo de la lectura y escritura en el nivel universitario o, mejor dicho, de las dificultades que se presentan en estas tareas, dificultades que se encuentran ligadas con la práctica docente.

Con esta problemática en mente, al igual que los objetivos y propósitos propios de la asignatura, y las particularidades de los estudiantes, intentaré plantear una planificación curricular que contemple prácticas de aprendizajes y evaluaciones, que se constituyan en experiencias educativas significativas. Experiencias en donde se piensan formas de mediar, de acompañar y promover el aprendizaje. Prácticas que intentan superar la clásica transmisión de la información, a partir de clases magistrales o textos sacralizados, concluyendo en la reproducción de contenidos. Que procuran una relación entre docentes y estudiantes que permita el trabajo colaborativo, a través del cual se enseñe a aprender. Lo que Roig (1997), describe como una “educación total del espíritu”, que busca ampliar el desarrollo cognitivo y aportar en la construcción del ser.

En relación a la propuesta de evaluación, la intención es proponer modos en donde se integren el proceso de aprendizaje y el de evaluación, con el fin de generar constantes pedagógicas, que aporten a un trayecto de aprendizaje coherente. También se busca, que las instancias de evaluación sean vividas por los estudiantes como momentos en donde se reflexiona sobre el proceso de aprendizaje, sobre dudas, dificultades y los caminos posibles para continuar con los aprendizajes.

En cuanto a extensión universitaria, se propone un proyecto que busca utilizar el carácter expresivo de la escritura, recurrir a la misma, para entablar un diálogo

¹ En el texto, muy a mi pesar, utilizaré el uso del masculino genérico para referirme a los diferentes géneros, no porque desconozca la diversidad de géneros y las discusiones en torno a los modos de lenguajes inclusivos, sino más bien porque todavía soy ignorante del correcto uso en el lenguaje escrito u oral.

respetuoso y abierto sobre vivencias y percepciones en torno al envejecer, al maltrato y discriminación del adulto mayor. La extensión que se pretende, tiene como base la relación dialógica-comunicativa que plantea Freire (1993), aquella en la que el diálogo entre pares, posibilita el compartir experiencias y saber; e invita a pensar y problematizar situaciones naturalizadas, como lo es la visión negativa del envejecer.

Al final de este trabajo, la propuesta de investigación educativa, indaga en la problemática de la expresión escrita, desde la perspectiva de la propia práctica docente. En otras palabras, interroga sobre las formas en que los docentes entendemos a la escritura, el valor pedagógico que le otorgamos, o las formas en que mediamos el aprendizaje de la expresión escrita.

Con esta breve anticipación, los invito a introducirse en mi propuesta educativa, la cual representa la integración y la toma de decisiones personales acerca de lo aprendido durante la carrera y en la propia práctica docente. A recorrer el texto, que se constituyó en un paso fundamental para construirme como educadora, y poner en juego las estrategias y lineamientos pedagógicos vivenciados y discutidos en la especialización.

2. Desarrollo

2.1 Contexto institucional y curricular

Antes de adentrarnos en la propuesta pedagógica, es significativo orientarnos en el contexto en el cual se pretende desarrollar el proyecto educativo. Iniciaremos por el contexto institucional y curricular, intentando asomarnos a la cultura institucional para, de a poco, conocer algunas características del contexto de los jóvenes que transitan por el espacio curricular.

La propuesta pertenece a la asignatura Introducción a la Investigación, la misma forma parte del proyecto curricular de la carrera de Licenciatura en Enfermería, en la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe). Se desarrolla en el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera, la cual tiene una duración de 5 años. El plan de estudios también ofrece un título intermedio, de pregrado, como Enfermero Profesional al finalizar los espacios curriculares del tercer año.

Retrocedamos unos pasos para poder ubicar a la carrera en el marco institucional. La Licenciatura en Enfermería pertenece a la Escuela de Ciencias de la Salud, la cual depende del Departamento de Ciencias Básicas. El plan de estudios actual es el [324/2018](#), aprobado el 7 de mayo de 2018 y acreditado ante CONEAU. En el mismo, se consigna como uno de los objetivos generales de la carrera, la “...formación del estudiantado en las áreas de atención, gestión, investigación y docencia a fin de contribuir a una mejora continua de sus prestaciones a la comunidad (Plan de estudio 324/18, pág. 2)”. En el perfil del Licenciado en Enfermería se integra a la ciencia y la investigación, fundamentándose en la necesidad de basar el cuidado en la evidencia empírica y contribuir en la transmisión y construcción de las bases teóricas de la disciplina. Para lograr esto, el currículum dispone de tres espacios curriculares, Introducción a la investigación (3º año), Investigación en Enfermería (4º año) y Taller de Investigación en Enfermería (5º año), los cuales se encuentran vinculados en contenidos y objetivos, pretendiendo una relación que procura acompañar el proceso de aprendizaje. Vemos así, cómo desde el currículum se busca generar una continuidad que permita al estudiante concebir un camino integrado.

Volviendo a la UNViMe como organización educativa universitaria, es significativo señalar su historia reciente, que inicia con su construcción el 11 de noviembre del año 2009, y tras diez años de normalización, finaliza su regulación con las primeras elecciones de rectorado y consejos escolares, departamentales y superior en el año 2019. Queda constituida con una disposición académica por medio de Departamentos, Escuelas, Carreras e Institutos con funciones específicas.

Traer a colación la juventud de esta Universidad, implica reflexionar sobre la cultura institucional que se fue gestando en los 13 años de funcionamiento (10 de ellos en normalización). Implica pensar en torno a lo que se fue definiendo como instituido y lo que podemos plantear como instituyente. En este momento reflexionaremos puntualmente sobre la fragmentación educativa desarticulada, como conducta instituida que se visualiza en la carrera de Enfermería. Prieto Castillo (2020) nos presenta a la fragmentación como un recurso al que podemos apelar en educación. Señala que, en el mundo del espectáculo y el entretenimiento, estamos habituados a la fragmentación, pero la fragmentación que propone el autor es articulada. De ruptura en la unidad, un juego de fragmentos, en un todo afianzado y sostenido.

¿Por qué hablamos de fragmentación en la UNViMe? En el transcurso de las diferentes prácticas de aprendizaje de esta especialización, se nos propuso indagar en la cultura institucional, reconociendo en la misma aquellas prácticas instituidas², que aportan o interfieren en la mediación pedagógica. El camino de la indagación implicó el diálogo con colegas, estudiantes y la reflexión sobre la planificación curricular, así como la articulación entre espacios académicos. El análisis permitió visualizar la fragmentación pedagógica como una práctica instituida, pero una fragmentación sin constantes pedagógicas, desarticulada y desvinculada en lo referente a modos de mediar el aprendizaje, de evaluar, e incluso en contenidos.

En los intercambios con los estudiantes, resaltó su transcurrir vertiginoso de una asignatura a otra, de un docente a otro, de un tema a otro, de una modalidad pedagógica a otra, durante el día, a lo largo de la semana, intentando conectar los fragmentos, buscando conexiones, ambicionando armar un esquema que le permita comprender el todo. Prieto Castillo lo grafica como un zapping, y precisa que, “si ese

² Para visualizar la práctica de aprendizaje y poder leer los diferentes diálogos con estudiantes y docentes se puede recurrir al siguiente hipervínculo. [Especialización en Docencia Universitaria, módulo 3: La Educación Superior. Práctica de Aprendizaje 4: Percepción de la Cultura Institucional](#)

salto temático no está compensado con constantes pedagógicas, con formas comunes de evaluación, con acuerdos en torno a qué prácticas de aprendizaje pedir, la desestructuración crece” (2020, pág. 10). Está claro que los principales perjudicados de la fragmentación desarticulada, son los estudiantes, quienes pierden la conexión con una totalidad, no consiguen ensamblar los contenidos abordados, perdiendo de vista las competencias generales y los aportes que hace cada asignatura a las mismas. Prieto Castillo recupera la analogía del físico David Bohm, quien describe como fútil el intento de ver un todo después de la fragmentación desarticulada, “es como ensamblar los fragmentos de un espejo roto para ver un reflejo fiel. Al cabo de un tiempo desistimos de tratar de ver la totalidad.” (2020, pág. 18).

El relato de los docentes no difiere mucho al de los estudiantes, asumen el desconocimiento acerca de los modos de mediar el aprendizaje, de abordar contenidos y prácticas que son transversales y vinculantes en otras asignaturas, incluso aquellas que están estrechamente relacionadas por el plan de estudio, al ser materias complementarias y correlativas. Se describe un accionar coordinado dentro de cada espacio curricular, pero carente de relación pedagógica entre asignaturas. Algunos de los docentes entrevistados expresan esta fragmentación como una práctica que es acarreada de otras universidades. Otros fundamentan que se debe a que muchos de los docentes y equipos de asignatura son recientes en el desempeño educativo³, esto implica que desconocen la necesidad y los modos de articular, y que abocan sus energías y tiempo a la planificación y coordinación dentro de la asignatura.

Con lo referido anteriormente, no digo que los docentes actúen de mala fe, que no tengan en cuenta al estudiante y sus necesidades. Podemos pensar que se apegan a determinaciones institucionales, a las reglamentaciones de la UNViMe, a las solicitudes de orden y estructura de la organización. Y este hecho es comprensible si tomamos en cuenta el contexto y la historia de UNViMe.

Comencemos por el contexto socio-educativo, hasta hace poco más de un año, transitamos una pandemia, la cual estamos intentando dejar atrás, pero no

³ La UNViMe, atravesó por procesos de incorporación y efectivización masiva de la planta docente en el año 2019, el cual se retomó a mediados del año 2022. Asimismo, la carrera de Enfermería, logró ampliar dedicaciones horarias e incorporar docentes a través del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Universidades Nuevas (PROUN), dependiente de la Secretaría de Universidades Públicas. El cual fue ejecutado durante el año 2021. Todo esto, se traduce a la presencia de nuevos docentes, los cuales muchas veces poseen una fuerte formación profesional, pero con necesidad de formación en materia pedagógica.

podemos dejar de advertir las repercusiones educativas que se encuentran presentes y aun emergiendo. El contexto pandémico obligó a las organizaciones educativas a reformularse en la virtualidad, a cerrar las aulas, a limitar en extremo las actividades prácticas presenciales. Es de esperar que los docentes se sujeten a prácticas que le otorgaron seguridad, estabilidad, esquivando innovaciones y cambios que no sean una exigencia urgente. Sumemos a esto la historia institucional de la UNViMe, una universidad joven, que tuvo sus primeras elecciones a fines del año 2019, que debió iniciar con el funcionamiento de todos los niveles gubernamentales y organizacionales, como consejos, secretarías, claustros, departamentos y comisiones bajo una dinámica y lógica reciente para sus integrantes. Podemos agregar el contexto socioeconómico que afecta los recursos materiales institucionales, de los estudiantes y docentes, lo que también demanda una adecuación en nuestras planificaciones. No es ilógico pensar que los sujetos que integran la universidad, se aferran a lo seguro, esforzándose por contribuir a la adaptación y construcción de la institucionalidad, apegándose a normativas y reglamentos, cumpliendo con lo que consideran esencial. No pretendo con estas reflexiones justificar o condenar a ningún profesor o grupo docente, solo intento describir y comprender el porqué de la fragmentación como práctica instituida.

Demos un paso más y pensemos en lo instituyente, en este caso, el trabajo articulado, interdisciplinario, transversal entre profesores que se desempeñan en diferentes asignaturas, a lo largo de la carrera. Lo instituyente nos invita a articular los fragmentos, intentando crear un entramado coordinado que le permita a los estudiantes percibir la estructura completa, distinguir los aportes de cada asignatura a las competencias adquiridas en el transcurso de la carrera. Nos permite a nosotros los docentes, dar cuenta de un trayecto planificado, y distinguir nuestro rol y contribución específica en el mismo. Nos impulsa a la búsqueda de objetivos comunes, retomando objetivos ya planteados en el currículum, pero que eran vistos como metas individuales.

Sin duda existen otras prácticas instituidas, pero nos limitaremos a la fragmentación, ya que es un punto a retomar en el planteo de la problemática educativa que se pretende abordar con la propuesta de este trabajo final integrador. Poco a poco, junto con la descripción del contexto, nos adelantamos en la problemática.

Para finalizar este pantallazo de contextos, considero valioso hablar de los estudiantes que transitan por la asignatura Introducción a la Investigación. El espacio curricular posee una matrícula promedio de 40 educandos, los cuales en su mayoría son jóvenes adultos que reparten su tiempo entre el trabajo, la familia y el estudio. Muchos iniciaron la carrera en época de pandemia, por lo que su cursado fue mutando desde la educación remota de emergencia a la bimodalidad para, en el año 2022, ingresar a la presencialidad plena. Esto implica, que han pasado por todas las adecuaciones pedagógicas requeridas por los distintos contextos, teniendo que adaptarse a diferentes modalidades, entornos, docentes y acompañamientos pedagógicos.

El trayecto de un estudiante, sus dificultades y las herramientas con las que cuenta, que ha desarrollado en su proceso educativo y las que no, son significativas y constituyen un punto cardinal desde el cual planificar la asignatura y sus prácticas de aprendizaje.

2.2 Presentación del problema y su justificación

Cuando faltan las palabras, falta el pensamiento. Hegel (1966).

Al iniciar la Especialización, cuando pensaba en problemáticas educativas, los planteos en mi mente eran muy acotados, creía conocer causas y soluciones. Por supuesto, la mayoría de estos problemas no eran míos, es decir, afectaban mi quehacer cotidiano como docente, pero no me visualizaba como parte del problema, ni mucho menos como alguien que debía impulsar soluciones. Los problemas eran históricos, ajenos, y las soluciones, de otros.

A medida que fui transitando por la carrera, cuestionar y analizar las prácticas docentes derivaron en la complejidad creciente de las problemáticas. Problematizar hizo que mirara de otra forma, al contexto, a estudiantes, docentes y fundamentalmente a mis prácticas como educadora. El constante ejercicio de reflexionar sobre los significados de las enseñanzas que encierran las prácticas de aprendizaje que planifico, me llevó a ver que las mismas sólo versaban sobre la transmisión de contenido. Este fue el camino que recorrí para poder divisar y delimitar el problema pedagógico que pretendo abordar, camino que inició con una sucesión de quejas:

*“Los estudiantes llegan al nivel universitario sin saber leer ni escribir”,
“... los trabajos escritos que recibo son todos iguales, copiados y pegados”,
“no podemos a esta altura, en este nivel, tener que ponernos a enseñarles
como se hace un trabajo escrito”, “no leen, no comprenden lo que leen, por
eso les cuesta escribir”.*

En estas constantes protestas, se origina el problema que me interesa estudiar, y no puedo negar, que compartí muchas de estas expresiones. Las quejas, son demandas que escucho en el diálogo diario con docentes de la carrera en la que me desempeño; pero creo que bien pueden ser locuciones generalizables al resto de las carreras de salud y también a otros espacios educativos.

La disconformidad no es infundada, ciertamente observo en mi quehacer docente cotidiano, que los estudiantes presentan serias dificultades a la hora de escribir, de realizar prácticas que demandan producciones escritas. Como también

es cierto que es una problemática que los jóvenes arrastran a lo largo de su trayectoria educativa, encontrando más reproches que mediaciones.

Pude vivenciar y advertir en profundidad esta problemática, cuando ingresé a la asignatura Introducción a la Investigación en el año 2021. Pero antes de continuar, es relevante mencionar que este espacio curricular se dictó por primera vez ese mismo año. Con una docente novicia y a la espera de la profesora titular, que tardó algunos meses en incorporarse de forma efectiva. Describir el contexto en el cual experimenté la problemática le otorga sentido a la misma, ya que, en aquel entonces no pude articular o planificar una mediación pedagógica que acompañara a los estudiantes.

Uno de los objetivos del espacio curricular, es introducir a los estudiantes a la lectura y escritura académico-investigativa, para lo cual se plantean prácticas de aprendizaje que demandan producciones escritas. Es en estas actividades, en donde encontramos las mayores dificultades, desde problemas de redacción y ortografía, hasta trabajos en donde solo se leían párrafos copiados y pegados. También se observa la falta de un hilo conductor y de coherencia en los escritos. El estudiantado no acude a las herramientas digitales para mejorar sus producciones. En general, desconocen el uso de programas básicos como procesadores de textos o documentos en línea. Asimismo, muchos no cuentan con computadoras o tablets, valiéndose solo de sus teléfonos para hacer las tareas. Incluso quienes poseen ordenador, muchas veces deben compartirla con otros miembros de la familia.

Las dificultades en la lectura y escritura, derivaron en complicaciones para comprender y reelaborar el contenido de la asignatura. Introducirse a la esfera de la investigación, implica discutir las raíces epistemológicas de la disciplina enfermera, plantear los primeros pasos de la problematización de la práctica profesional, y acercarse a diferentes teorías para el análisis de estas problemáticas. Por tanto, necesita de un estudiante que pueda sumergirse y valerse de la lectura comprensiva y crítica y que cuente con capacidades de escritura académica, que le sirvan como herramienta de apropiación del conocimiento. Este hilo de pensamiento, nos lleva a reflexionar que los alumnos, no sólo continuarán arrastrando sus dificultades en la lectura y escritura, sino que esto impacta directamente en la apropiación del contenido disciplinar.

Como dijimos anteriormente, las quejas provienen de docentes de toda la carrera, de diferentes años y asignaturas, lo cual amplía la problemática y demanda

un abordaje articulado. A mediados del segundo cuatrimestre, tuve la oportunidad de reunirme con docentes de otros espacios curriculares que también se ocupan de la investigación en enfermería⁴. El encuentro fue sumamente enriquecedor, y constituyó un puntapié inicial para la labor colaborativa entre asignaturas, para superar la fragmentación entre espacios e intentar articular constantes pedagógicas. Su provecho principal fue poder dibujar un panorama general, en el cual se pudo observar que las dificultades en la lectura y escritura, son transversales a las asignaturas y se acentúan a medida que el educando avanza en la carrera.

En esta reunión, logramos ver la necesidad de generar un trayecto articulado, y esbozamos intenciones conjuntas para cada espacio curricular, aspirando a construir un recorrido único para los estudiantes, que permita una experiencia de aprendizaje integrada. Trazamos a mano alzada, un camino en donde visualizamos propósitos y dificultades y consideramos formas de acompañar. En este trazar, dibujamos el contexto y analizamos responsabilidades, sin intenciones de culpabilizar, con el objeto de no repetir tropiezos. Y con el compromiso de convertir este bosquejo en una planificación que aporte a la articulación entre asignaturas, permita al estudiante sentirse acompañado y visualizar el recorrido completo.

Hasta aquí, intenté describir la problemática pedagógica, ahora pretendo justificar su relevancia en el proceso de aprendizaje y en la apropiación del conocimiento disciplinar. Para lo cual comenzaré por una pregunta. ¿Por qué es importante trabajar en el desarrollo de la lectura y escritura en el nivel universitario? Aunque el interrogante pueda parecer básico, la búsqueda de respuesta demandó la lectura y relectura de la bibliografía proporcionada en la especialización y de producciones de investigadores que trabajan la problemática en el nivel universitario.

En esta relectura, me reencontré con los sentidos de la educación alternativa (*Educar para...*) de Prieto Castillo (2019), uno de los cuales, resalta la importancia de educar para la expresión.

Regla de oro: Sin expresión no hay educación. Prieto Castillo (2019, pág. 15).

Para el autor, quien no se expresa se reprime y se encuentra sujeto a que le impriman el sentido, es decir, a que lo moldeen y en ese camino que lo compriman.

⁴ Recordemos que Introducción a la Investigación se encuentra ligada en contenido y objetivos, con la asignatura Investigación en Enfermería, de cuarto año y Taller de Investigación en Enfermería, de quinto año.

Prieto Castillo (2019) llega incluso a expresar que “cuando faltan las palabras, falta la libertad” (pág. 15). El escritor deja claro que la capacidad expresiva significa un dominio del tema y se manifiesta a través de claridad, coherencia, seguridad, riqueza, belleza en el manejo de las formas de los diferentes lenguajes. Estas palabras me llevaron a pensar en la importancia de la expresión escrita por parte de los estudiantes, como forma de comunicarse, de expresar su propia voz, sus percepciones, lo que comprenden y lo que no. Fomentando la expresión escrita, fomentamos también la libertad de decir, la posibilidad de construirse a sí mismos, la reflexión, la interlocución genuina, aquella que nos aleja de las tradicionales respuestas esperadas.

Pero la expresión no es el único beneficio de la escritura, para la investigadora Paula Carlino (2002), aprender un contenido es aprender a escribir y a leer acerca de él, y no sólo a abordarlo en pensamiento u oralmente, “dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración y que esta última depende en buena medida del análisis y de la producción de escritos académicos” (pág. 1). De esta forma, enseñar una materia es ayudar a los educandos a adueñarse de sus conceptos y discurso, y esto se logra ofreciendo situaciones en las que es necesario reconstruirlos una y otra vez.

Carlino (2002), también retoma la constante queja de los docentes, sobre las dificultades que poseen los estudiantes al leer, y sobre la responsabilidad que es trasladada hacia un otro (la familia o el nivel educativo ya transitado), que debiera haberse ocupado antes o en otro espacio sobre el problema. La investigadora señala que existe una falacia y un rechazo en esta queja, indica que es falso que la lectura y escritura son materias de aprendizaje separadas a las disciplinas que se enseñan y estudian en la universidad.

Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas. (2002, pág. 2)

En otras palabras, se aprende a leer y escribir los conceptos y discursos específicos de cada asignatura, en el marco de las prácticas académicas disciplinares y con la mediación de los docentes específicos de esa materia.

Las palabras de Carlino (2002), me recordaron al “mito de la sana predisposición” de Jorge Steiman (2018). En este mito, el docente asume a los estudiantes universitarios como naturalmente dispuestos a aprender, sin otro tipo de mediación necesaria. “Aún sabiendo que muchos jóvenes y adultos necesitan ser alfabetizados académicamente, que tienen poca experiencia en lectura académica y poco desarrollo del vocabulario propio de la disciplina” (Steiman, 2018, pág. 43). Es así como el mito configura una práctica que hace percibir a los estudiantes como completos y con estructuras cognitivas definitivamente conformadas. En nuestro caso, el mito apuntaría a que se aprende a leer y escribir de una vez y para siempre. Por lo que el estudiante debe ingresar al nivel universitario, listo para abordar lecturas disciplinares sin mediación alguna. Para emprender trabajos escritos, en donde se discuta contenido específico de una materia, con el apoyo de sólo una orientación expositiva. Dejando de lado, la idea de que cada disciplina posee un lenguaje y contenido específico, y que es imperativo la mediación de un educador.

Muchos docentes asumen que los estudiantes, como jóvenes adultos, deben preocuparse y ocuparse ellos mismos, de sus dificultades y falencias en la escritura. Enfatizando que es un aprendizaje que debieron desarrollar en niveles educativos anteriores. No puedo negar que es un razonamiento que he llegado a compartir, y un pensamiento que replanteé al leer a Arturo Roig (1997), quien describe a los estudiantes, como seres en construcción, con características particulares y realidades diversas, alejadas de las míticas afirmaciones del camino lineal del aprendizaje. Roig (1997) dibuja a un docente, también en crecimiento, un estudioso con diferente grado de experiencia, que debiera ser una guía, alguien que acompañe, que medie, que enseñe a aprender.

Volviendo a Steiman (2018), y buscando puntos en común, considerar al estudiante como naturalmente dispuesto a aprender, hace que la representación del escenario del aula se homogenice, con un perfil único, dejando de lado la visión de Roig (1997), desconociendo grupos compuestos por seres con experiencias de vida, estilos cognitivos y formas de apropiación del saber diferentes.

Para ir cerrando la idea, quiero traer nuevamente una pregunta de la investigadora Paula Carlino (2002): “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?” (pág. 1). Con este interrogante, comenzamos a pensar el papel que nos toca en la mediación del aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad, o como Carlino (2002) lo llama, la alfabetización académica. El concepto

abarca toda una postura teórica, en la cual se entiende que la escritura no es sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.

Carlino (2003):

Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. (Pág. 3).

Pasemos en limpio lo planteado hasta el momento. Observé en los estudiantes de la asignatura Introducción a la Investigación, dificultades en la lectura analítica y la escritura coherente y expresiva. Observación que se profundizó al incorporarme en la asignatura, pero remite a una problemática presente desde hace tiempo, al hablar con otros profesores y advertir sus quejas y comentarios sobre la misma. Esta dificultad con la que los educandos batallan, es vista por gran parte de los docentes universitarios, como responsabilidad de los propios estudiantes, del sistema educativo y de docentes de niveles previos.

Esta dificultad se constituye en una problemática educativa que la universidad no puede desconocer. Indagar sobre la misma y afrontarla de forma articulada, permitiría utilizar a la escritura como un elemento con alto valor pedagógico en tanto herramienta que aporta a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje del lenguaje y contenidos disciplinares.

2.3 Fundamentación pedagógica

“...se llega a ser siempre a través del apoyo de otros seres, por mediación de ellos... No hay ser humano posible sin mediaciones”. Prieto Castillo (2019)

Para Prieto Castillo (2019) la mediación es fundamental para el legado cultural, para apropiarnos del lenguaje que nos comunica como seres sociales, y de todo lo producido por la humanidad para vivir y relacionarnos. Para quienes están en situación de aprender un área del conocimiento o de la práctica humana, la sociedad ofrece mediaciones. La mediación que nos interesa discutir como educadores, es la pedagógica, aquella que promueve y acompaña el aprendizaje en el ámbito universitario. Para llegar a esta mediación pedagógica, es necesario trazar lineamientos que orienten el camino. Y dialogar sobre el significado de la pedagogía universitaria, es el punto de inicio para fundamentar nuestro accionar docente.

Para Roig,

... la pedagogía universitaria podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo (1997, pág. 12).

En este fragmento, el autor dibuja al docente como un guía, un estudioso con diferente grado de experiencia, como “el alumno del día anterior, que ha llegado antes” (1997, pág. 14). En este sentido, dejamos de ser quienes contienen todo el saber, todas las respuestas, que deben ser volcadas y transmitidas a los alumnos, quienes reciben y reproducen el conocimiento dado; a procurar una relación de compañero, con quien aprender trabajando en conjunto. Quien enseña a aprender, a trabajar con espíritu crítico y creativo sobre el mundo de objetividad cultural. Roig (1997) declara que el profesor debe buscar influir en la formación de “hábitos mentales”, en la “educación total del espíritu” del alumno. Esto implica que el docente apunte al desarrollo cognitivo, a comprensiones conceptuales, a partir de las cuales, se puedan construir respuestas y soluciones creativas a variedad de problemáticas o necesidades. Para lograr este cometido, Roig (1997), propone una relación de

coparticipación entre el educador y el educando, para emprender “la tarea de creación de aquel mundo de objetividad cultural” (pág. 13).

Este posicionamiento coincide con lo que es para Baquero (1997), la noción central de la Teoría Socio-Histórica de Vigotsky. Quien comprende que los procesos psicológicos superiores, productos de la línea del desarrollo cultural, se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros, a partir de la internalización de prácticas sociales específicas. En estas tareas cooperativas, el educando, mediante el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (PPS), se apropia de diferentes instrumentos culturales. Uno de estos instrumentos, al cual aspiramos en este espacio curricular, es el lenguaje escrito, y su dominio competente, que le permita al estudiante un mejor sostén del pensamiento conceptual científico.

Baquero (1997), nos invita a no olvidar el complejo proceso de mutua apropiación entre sujeto y cultura, que implica una reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas. Lo que lleva a la regulación del propio comportamiento, es decir que no se transfiere contenido, sino que, se acompaña en el proceso de internalización de un instrumento cultural y su consecuente desarrollo de PPS. Podemos ver otro hilo concordante con los escritos de Roig (1997), en la “ley de doble formación” que señala Vigotsky. En esta doble formación, el acto de aprendizaje acontece entre momentos intersubjetivos, en escenarios de prácticas conjuntas, y en instancias intrasubjetivas, en períodos intelectuales individuales.

La búsqueda de prácticas de aprendizaje que fomenten la internalización cultural y el desarrollo de los PPS, poniendo énfasis en una relación cooperativa entre educandos y educadores, entraña una mirada diferente del educando. El de un estudioso con las mismas potencialidades que el profesor, con quien puede trabajar de forma colaborativa y compartir objetivos. Seres en construcción, corresponsables del proceso de aprendizaje (Roig 1997). También debemos tener en cuenta que los alumnos universitarios son jóvenes o jóvenes adultos, con características particulares y realidades diversas. Muchos están inmersos en el mundo laboral y otros tanto en un sistema precarizado de ese mundo. Algunos se encuentran en la lucha y movilización por sus derechos, en busca de oportunidades y descubrimientos. Visualizar contextos y características, nos ayuda a planificar un trayecto de

aprendizaje que potencie capacidades y acompañe en dificultades, contemplando los diferentes recorridos de aprendizaje, sin caer en la ilusión del camino lineal único.

Y si hablamos de entornos, Prieto Castillo (2020) nos recuerda que todos habitamos en la cultura mediática, que vivimos en una sociedad del conocimiento atravesada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y que esa cultura tiene la capacidad de modelar las prácticas sociales. Desde el espacio curricular, consideramos necesario crear entornos de aprendizaje que integren las TIC y potencien la experiencia de enseñanza aprendizaje. Aprender a hacer uso de las tecnologías en la educación, es incluir un instrumento con valor pedagógico, con capacidad para comunicarnos, de ser utilizada para acceder a la información, de aplicar esa información y de crear.

Ahora bien, ¿cómo mediar con el apoyo de las tecnologías? Prieto Castillo (2020) enfatiza el hecho de que las tecnologías por sí solas, no producirán mágicas transformaciones en la educación, y que, si no hacemos un esfuerzo por conocerlas, dominarlas y mediar pedagógicamente, corremos el riesgo de aplicar las mismas recetas de transmisión de conocimiento, en donde el estudiante solo recibe y repite información.

Si reflexionamos en los “para bien” que ofrecen las TIC en la educación, creo que la mayor oferta es la posibilidad de mediar con toda la cultura, podemos recuperar multiplicidad de autores y textos de diferentes tiempos e ídoles, conectarlos con canciones, cortos, fragmentos de películas, fotografías, imágenes interactivas o de realidad aumentada, en definitiva, podemos acceder al hipertexto y la hipermedia. Pero para ello debemos aprender junto con los estudiantes a introducirnos en la búsqueda, a navegar en red, a trabajar de forma colaborativa y, a que este trayecto no es lineal y unidireccional como estamos acostumbrados en el entorno del aula clásica. La red, justamente permite crear caminos diferentes, explorar, aprender descubriendo, permite al alumno ser responsable de su propio aprendizaje, pero para que el estudiante pueda lograr este paso, es necesario la mediación. El docente planifica la búsqueda ordenada de información, prioriza ciertos datos, orienta en la utilización de la información. Pero no solo tendremos que aprender y fomentar la búsqueda y utilización de la información, Prieto Castillo (2020) nos invita a dar un paso más, al explicar que otro ámbito de mediación es el de fomentar la producción, creación, construcción hipertextual y multimedial. El autor

remarca el valor pedagógico para los estudiantes, de tener la oportunidad de producir, de crear algo, integrando lo trabajado en la búsqueda de la información.

Mantener esta visión, implica dejar de lado la infantilización de los jóvenes y el discurso identitario. Requiere pensar al educando como un adulto que ha decidido voluntariamente estudiar enfermería, que es de su interés y desea aprender este campo. Reconocer la voluntad y responsabilidad del estudiante en su proceso educativo, debiera hacernos pensar en una enseñanza más libre, sin “penalidad académica” que condicione el aprendizaje. Roig (1997) recupera en su escrito al jurista Adolfo Posada, quien señala que un proceso educativo sofocado por el formalismo universitario, por la rigidez de reglamentos que lo limitan, nos aleja de la “verdadera” universidad. Para Posada el gran problema de la universidad consiste en mantener la idea del peso muerto del maestro “hecho” y definitivo, y del alumno “reglamentado”, con “obligación y sanción”. Aspirar a una relación más libre implicaría, como lo mencionamos anteriormente, tener un lazo de corresponsabilidad y un accionar colaborativo, sin desigualdad, movida por la voluntad de aprender, no por evaluaciones, regímenes o programas.

Las palabras de Posada nos invitan a pensar en los modos de evaluación y en los múltiples factores que constituyen estas formas de evaluar. Pensar en ¿‘qué’, ‘cómo’ y ‘para qué’ evaluamos?, es el interrogante que nos propone Steiman (2012). Quien reflexiona acerca del ‘qué’, refiriéndose a los tipos de aprendizajes que consideramos que deben lograrse.

La acumulación de información es el tipo de aprendizaje que suele ser más evaluado y el que generalmente determina el saber que un estudiante debe tener para finalizar un curso. Si el docente concibe que su tarea es transferir conocimiento, y aprender es poder reproducir el mismo, este tipo de evaluación es la consecuente. Pero para Steiman (2018), es también, “el más precario de los aprendizajes” a evaluar, en comparación con otros de relevancia, “como los procedimientos de análisis de categorías conceptuales implicadas en un contenido, las relaciones de categorías, el uso de las mismas para la resolución de problemas” (2018, pág. 134), o como guía para construcción de proyectos. Si buscamos el desarrollo cognitivo y la comprensión conceptual de categorías, a partir de las cuales, se puedan construir respuestas y soluciones creativas a variedad de problemáticas o necesidades. Si pretendemos que ese proceso sea lo más consciente y colaborativo posible, apuntando a que el estudiante sea responsable y participe de su educación.

Deberemos pensar en formas de evaluar que registren este proceso, y que contribuyan al mismo.

Lo que nos lleva al 'cómo' evaluamos, en este punto Steiman (2018) analiza las maneras tradicionales históricas en las que se pone a prueba el estudiante. Sobre ellas, hay tres puntos que resultan relevantes.

El primero apunta al mito de que "evaluación y enseñanza son dos procesos independientes". Pensar de esta forma implica generar una ruptura entre las prácticas de enseñanza y las formas de evaluar, dejando de lado las constantes pedagógicas necesarias para que el estudiante transcurra un proceso coherente, que acompañe su aprendizaje. Steiman (2018), se arriesga a decir que, si se evalúa contenido o cierto tipo de tareas cognitivas que no han sido trabajadas en clases o en el hogar, estamos incurriendo en una 'traición' contra el estudiante. Lo que el educador intenta decirnos, es que no podemos evaluar aquello que no hemos enseñado y como lo hemos abordado. No es solo el qué, sino el cómo.

En otro punto, Steiman (2018) nos señala los riesgos de pensar que el acto de corregir es solo poner una nota. En muchas ocasiones, la devolución de una práctica de aprendizaje o de una instancia de evaluación se reduce a una nota. O en el mejor de los casos, a comentarios breves que señalan un error de forma acusatoria y poco dialógica, como 'mal elaborado', 'error conceptual', 'incompleto', 'confuso'. Ante este tipo de correcciones, el autor nos pregunta:

¿Cómo hace un alumno/a para revisar su error si no se lo orienta? ¿Por qué las buenas resoluciones tienden a no recibir ningún tipo de estímulo? ¿Por qué creemos que una nota es suficiente y que el alumno/a entenderá que demuestra...? ¿Qué demuestra? (Steiman, 2018, pág. 137).

Si pretendemos que la evaluación forme parte del proceso de aprendizaje, debemos esforzarnos por emitir y generar devoluciones en donde el estudiante pueda comprender sus desaciertos, y las opciones para poder superar los mismos, sus aciertos y la superación que implican estos. Pero este tipo de correcciones demanda un esfuerzo mayor, una dedicación de mayor tiempo que muchas veces escasea y que por lo general es poco visualizado en la tarea docente. El reto es doble, por lo que requiere estrategias que nos permitan proponer modos de evaluar que aporten al aprendizaje y que no sumen cargas burocráticas.

El último punto a destacar, de los planteados por el educador, es aquel que nos imponemos, al pensar que “la evaluación es un punto de llegada”. Steiman (2018) apunta con esta frase, a que muchas veces pensamos en la evaluación como un cierre del proceso de aprendizaje de una unidad, un curso, o una asignatura. Si hacemos esto, nuestro acompañamiento finaliza con esa evaluación, lo que impone un abandono al estudiante que no logró alcanzar los objetivos de aprobación. El autor nos invita a pensar en alternativas, en donde la evaluación sea una constante, permitiendo al estudiante tomarla como parte del acompañamiento y ser consciente de su proceso de aprendizaje. Es decir, de los puntos y aspectos que ya ha internalizado y de aquellos que debe trabajar, pero no en soledad, pudiendo acudir al docente. Esto supone por parte del alumno/a una autoevaluación del proceso que está viviendo. “En donde se analice con criticidad, identificando obstáculos y descubriendo logros, en un ejercicio metacognitivo” (pág. 139).

Estos lineamientos nos introducen a reflexionar en el porqué de las evaluaciones. ¿Para qué evaluar? ¿Para señalar errores al final de un trayecto educativo, o para acompañar en la autoevaluación, analizando el camino que se recorre? Steiman (2018), nos propone una evaluación didáctica, y la define como:

... un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta formación, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanzas y/o aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as el el/la docente y que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia, como exige comunicar- por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica. (pág. 143).

Las palabras de Steiman (2018) no pueden ser más claras, nos delinean una evaluación cuyo objetivo es acompañar y promover el aprendizaje. Intentando superar la práctica instituida de evaluar para penalizar, como elemento burocrático, o para dar un cierre.

Para finalizar la fundamentación pedagógica, en la cual se intenta delimitar lineamientos que orienten la práctica docente hacia una educación alternativa, considero importante retomar los “educar para” propuestos por Prieto Castillo (2019).

Aquellos que nos impulsan a construir sentidos, que se constituyan en un hilo conductor de la propuesta pedagógica. “La búsqueda de sentidos, en un sistema tradicional colmado de sinsentido, en situaciones sociales cada vez más difíciles y cambiantes, es la condición más importante de cualquier propuesta” (Prieto Castillo, 2019, pág. 11).

Sin duda todos los sentidos de la educación, que desarrolla el autor, son cardinales en la construcción que realiza el educando. Pero en esta fundamentación resaltamos aquellos que orientaron esta propuesta pedagógica.

Iniciando con el ‘educar para la incertidumbre’, en el ámbito de la vida, en el académico y en el de la investigación, ya que, las respuestas acabadas nos acercan al autoritarismo académico y al estancamiento epistemológico. En otras palabras, a reproducir contenidos, negando una incertidumbre que puede ser un motor para el análisis y construcción de marcos que habiliten a la transformación de realidades y a la resolución de problemáticas. Prieto Castillo (2019), nos muestra una pedagogía de la pregunta, en la cual la realidad es interrogada de forma permanente. En este interrogar, es imperativo “localizar, reconocer, procesar y utilizar información” (pág. 12). Proceso que muchas veces genera incertidumbre, sobre todo en la era de la información en la que vivimos, en donde la red nos ofrece cantidades inmanejables. Razón de más para incorporar la educación en el uso de los recursos tecnológicos.

Indagar, analizar, problematizar, nos conduce a descubrir una realidad compleja que requiere ser mediada. “Educar para la complejidad” requiere un esfuerzo articulado entre espacios curriculares, retomando contenidos y uniendo los fragmentos. “No hay problemas posibles de resolver desde una sola mirada” (Prieto Castillo, 2019, pág. 17). Habilitar miradas, requiere dar espacio a diferentes saberes, escuchando también el proveniente de los educandos y la comunidad que habitan. Implica posibilitar el diálogo y la palabra, lo cual también debe ser mediado a través de la educación para la expresión.

“Educar para la expresión” nos aleja del camino de la ‘com-presión’ e ‘im-presión’ de un discurso único, que programe al estudiante para responder lo que se espera de él/ella. Es decir, que reproduzca contenidos, reprimiendo su capacidad de decir, de opinar, de cuestionar, de indagar.

Llevar adelante una propuesta pedagógica que se anime a los lineamientos enunciados, sin duda requiere de innovación en las prácticas docentes. Y resalto las

palabras innovación y animar, porque nos llevan a dar pasos que nos acerquen a la mediación y a repensar y confrontar todo lo que venimos haciendo.

Quienes integramos el equipo docente del espacio curricular Introducción a la Investigación, somos conscientes de que aún estamos delimitando las bases disciplinares y pedagógicas de la asignatura. Y, pretendemos que sea desde una mirada pedagógica innovadora, y una visión disciplinar amplia, que reconozca y valore la historia de la Enfermería como profesión y disciplina.

Por lo que, partimos del plan de estudios de la Carrera Licenciatura en Enfermería, para recuperar la perspectiva de la Enfermería como una **profesión** humanística cuyo foco es el cuidado de las personas, familias y comunidades, en su experiencia de salud (Newman, 1992). Entendiendo a la salud como un fenómeno histórico y social, atravesado por múltiples factores contextuales, y a la persona, como un ser único cuyas múltiples dimensiones conforman una totalidad irreductible. En esta visión, el **cuidado** del ser humano constituye el núcleo práctico de la profesión. Implica una interrelación terapéutica y una práctica intencionada y aprendida comprometida con la dignidad y el bienestar del otro.

Además, reconoce a la Enfermería como una **disciplina**, cuyas bases teóricas se remontan al siglo XIX de la mano de Florence Nightingale (1820-1910), quien planteó los 'principios fundamentales' del arte de la enfermería, en su obra "Notas sobre Enfermería: qué es y qué no" (Nightingale 1860)⁵. Desde este punto de emergencia, la disciplina enfermera, ha fluctuado en su desarrollo, acompañando los cambios paradigmáticos de la ciencia.

Para Barbosa (2015), enfermería se inicia en las ciencias en plena vigencia del paradigma positivista, de la ascensión de la industria, del capitalismo y del modelo hospitalario. Este escenario influyó fuertemente el saber y la práctica, orientando a la profesión a profundizar en los aspectos técnicos, funcionales al modelo médico hegemónico. "De esta manera, la competencia en el cuidado en enfermería se basaba en la habilidad manual, la rapidez y la perfección en la ejecución de los procedimientos" (Barbosa, 2015, pág. 337).

La crisis de la modernidad y los cambios sociopolíticos y teóricos que se sucedieron en la segunda mitad del siglo XX, propiciaron el ambiente para la

⁵ Como profesión se constituyó a mediados del siglo XIX, fruto del trabajo de Florence Nightingale, precursora de la Enfermería Moderna o Científica (Barbosa, 2015).

discusión epistemológica. La objetividad comienza a ser puesta en duda, y es posible tener varias versiones de una misma realidad. Se abren las puertas a un paradigma de complejidad y riqueza, que se caracteriza por la diversidad, pluralidad, intersubjetividad y multiplicidad de maneras de actuación e intervención.

Con el impulso de esta creciente lógica, enfermería a partir de los años 50', busca articular un cuerpo de conocimiento específico, que incluye esta visión compleja e indivisa del mundo y posiciona el cuidado en un contexto relacional y existencial, "construido entre el ser que cuida y el ser cuidado" (Barbosa, 2015, pág. 339).

El carácter humanista de la enfermería, demanda una construcción de teorías que sustenten la ciencia del cuidado, con bases que incluyan y superen lo empírico. Así, Carper en 1978, identificó por lo menos cuatro patrones de conocimiento que nutren la disciplina y le otorgan conciencia de la complejidad y diversidad de la misma: el ético, involucrando el conocimiento moral de la enfermería dándole soporte a las elecciones frente a los dilemas valorativos y morales; el estético, corresponde al arte de la enfermería, expresado en el proceso de integración entre enfermera y paciente; el conocimiento personal o émico, que traduce un significado intrínseco al sujeto formado por las experiencias vividas; y el empírico, que surge del estudio científico y metódico de la práctica (Villalobos, 1998).

El curso Introducción a la Investigación presenta a la investigación en enfermería como el instrumento por excelencia para construir conocimiento científico en enfermería, y sustenta la idea de que su uso debe constituirse en la base para el desarrollo del estudiante durante su carrera universitaria y ejercicio profesional. Es decir, busca preparar al estudiante para buscar, utilizar y producir conocimiento científico en y/o desde su práctica profesional.

Podemos ver aquí la necesidad de educar para la complejidad de los cambios paradigmáticos y las diferentes perspectivas epistemológicas, para la rica variedad de teorías y teorías de rango medio que produce Enfermería. También, de educar para la incertidumbre que implica la búsqueda y el manejo de la información en investigación. Y más aún, la incertidumbre que puede generar el camino de investigar la práctica profesional, del problematizar la compleja realidad y delimitar un problema de investigación. Todo esto en un contexto cambiante, con las particularidades institucionales, sociales, políticas, económicas y personales de los estudiantes.

También, queda clara la necesidad de educar para la expresión, de acompañar al estudiante en la apropiación de un instrumento cultural como el lenguaje escrito, que le permita un mejor sostén del pensamiento conceptual y científico. Que posibilite la libertad de palabra y con ella la construcción del estudiante.

2.4 Propuesta de enseñanza

Encuadre de la unidad curricular

El espacio curricular Introducción a la Investigación, posee un formato curricular de asignatura, de carácter obligatoria y tipificación profesional. Su ubicación en el plan de estudio 324/2018, es en el tercer año de la carrera, segundo cuatrimestre. Se encuentra vinculada en contenido y objetivos de forma vertical, con la asignatura de cuarto año Investigación en Enfermería y con el Taller de Investigación en Enfermería, de quinto año. De manera transversal, se relaciona con las asignaturas de Sociología de la Enfermería I y Filosofía de los Cuidados I, recuperando e integrando contenidos.

Posee una carga horaria total de 165 horas, repartida en cuatro horas semanales, con un total de 15 semanas. Tiempo durante el cual se contemplan los encuentros presenciales y virtuales.

El equipo docente se compone de una profesora responsable con cargo adjunto, dedicación simple, la Mgtr. Di Menza Luciana, y una profesora auxiliar, cargo jefe de trabajos prácticos, dedicación exclusiva, la Lic. Estefanía Baudino.

Los objetivos de la asignatura son:

- Problematizar la realidad sociosanitaria y profesional.
- Comprender la construcción y papel del conocimiento científico en las sociedades complejas.
- Valorar la investigación en el ámbito de la Universidad, y como estrategia de integración Universidad- Sistema de salud y Universidad- Comunidad.
- Comprender a la Enfermería Basada en la Evidencia, como instrumento para la mejora del ejercicio profesional.
- Integrar los contenidos conceptuales en un entramado que permita el uso de éstos para el análisis de la realidad profesional y contextual.
- Hacer uso de las tecnologías de la información y comunicación, para la búsqueda de la información científica y la producción de textos académicos científicos.
- Realizar una lectura analítica, reflexiva y crítica de textos académicos y publicaciones de investigaciones.
- Producir textos escritos utilizando la narrativa y respetando las normas académicas.
- Delimitar y formular un problema de investigación disciplinar.

El programa se encuentra organizado en unidades, las cuales delimitan el contenido teórico a trabajar. Esta forma de organización puede ser modificada, incluyendo en las unidades, a las prácticas de aprendizajes y los propósitos de las mismas. De esta forma se genera coherencia con la fundamentación pedagógica, principalmente con los lineamientos que apuntan no solo a trabajar contenido teórico, sino más bien a mediar a través de prácticas de aprendizaje significativas la apropiación del mundo cultural objetivo, colaborando de ese modo con el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Unidad 1: Construcción del conocimiento. La dimensión histórico social del conocimiento.

Comprende los siguientes contenidos: El proceso de la construcción del conocimiento y los tipos de conocimientos. Conocimiento científico: concepto, orígenes y características. Visión Filosófica/Epistemológica de la ciencia. Ciencia, Tecnología y su relación con la sociedad.

Conocimiento Enfermero e investigación en Enfermería en la Argentina (FAE-AEUERA). Organismos gubernamentales relacionados con la investigación científica en salud en Argentina.

Unidad 2: La idea de Enfermería como ciencia. La investigación en Enfermería.

Comprende los siguientes contenidos: Enfermería como ciencia, disciplina y profesión. Evolución histórica del conocimiento enfermero: de Nightingale a la teoría de rango medio y la Enfermería basada en la evidencia.

Paradigmas y tipos de investigación en enfermería y ciencias de la salud. Características del proceso de investigación. Los supuestos de la Investigación cuantitativa y cualitativa en enfermería. La cuestión Ética en la investigación en enfermería.

Unidad 3: Introducción al proyecto de investigación.

El método científico como regulador de la investigación. El proceso de la investigación. Las dimensiones del proceso metodológico. Momentos del proceso de investigación relativos a las distintas dimensiones. ¿Qué es el proceso de investigación? El problema de investigación, el proceso mental de delimitación y formulación del problema de investigación. Redactar la pregunta a investigar.

Mapa de prácticas de aprendizaje

Unidad	Práctica de aprendizaje	Instancia de aprendizaje	Tipo de práctica	“Educar para” (qué promueve)
<p>Unidad 1: Construcción del conocimiento La dimensión histórica social del conocimiento</p>	<p>Práctica Integradora: Construcción del conocimiento. La dimensión histórica social del conocimiento.</p>	<p>La práctica de aprendizaje apunta a la relación con el texto, a su intervención, interpretación, análisis y conexión con otros saberes abordados. Pero esta instancia de aprendizaje con el texto no es en soledad, se pretende el aprendizaje en grupo, el diálogo con el otro, el compartir percepciones, saberes y entendimientos.</p> <p>La relación con el educador es más de orientación en los pasos que se pueden tomar para afrontar la práctica de aprendizaje y el trabajo en grupo.</p> <p>También se pretende una instancia de aprendizaje con el uso de herramientas tecnológicas. Para lo cual se impulsa al estudiante a utilizarlas para producir una presentación que sea ingeniosa y representativa del trabajo intelectual que realizaron.</p> <p>Asimismo, se puede pensar en una instancia con el contexto, si bien no es un contacto directo con el ámbito social, se apela a situaciones históricas-sociales a través de elementos culturales como documentales o películas para contextualizar la teoría abordada y así poder otorgar significado y valor a lo aprendido.</p>	<p>Significación Interacción Reflexión sobre el contexto</p>	<p><u>Educar para la significación</u>: compartir un sentido histórico y social del conocimiento. Contextualizando experiencias de apropiación de conocimientos en ámbitos familiares, escolares, entre pares, en clubes, etc. Para desembocar en el conocimiento científico y su significado para la sociedad y la práctica enfermera.</p> <p><u>Educar para convivir</u>: El trabajo colaborativo entre pares, pretende el interaprendizaje, en una relación de respeto y corresponsabilidad.</p> <p><u>Educar para la complejidad</u>: se busca entramar contenidos, permitiendo al estudiante poder visualizar y comprender a la unidad en su totalidad. Y al contenido de la misma con el contexto sociohistórico.</p> <p><u>Educar para la comprensión</u>: se busca el entendimiento intelectual del material estudiado, pero también se pretende la comprensión humana intersubjetiva que permite comprender al otro, sus opiniones y aportes</p>

				<p>mediante el trabajo grupal.</p> <p><u>Educación para la expresión</u>: se busca que el estudiante pueda expresarse de forma oral, no sólo aludiendo a lo comprendido y reelaborado sobre el contenido, sino más bien emitiendo opiniones o juicios. Y, en esta expresión, poder incorporar vocabulario académico y disciplinar específico, en un acto de apropiación cultural mutua.</p>
<p>Unidad 2: La idea de Enfermería como ciencia. La investigación en Enfermería.</p>	<p>Práctica integradora: La idea de Enfermería como ciencia. La investigación en Enfermería.</p> <p>“Diario de trabajo”</p> <p>Escritura individual de una narrativa del proceso de aprendizaje por el que se transitó en la unidad número dos.</p>	<p>Esta práctica apunta a la instancia de aprendizaje intrasubjetiva. Ya que, intenta que el/la estudiante escriba sobre su proceso de aprendizaje, el que transitó por la unidad número dos. Para lo cual tiene que partir de sí mismo, recuperando saberes previos, y experiencias tanto individuales como las compartidas en el transcurso de la unidad, en clase, en las prácticas, con los compañeros. Mediante el uso de la narrativa, no sólo debe recuperar lo abordado en la unidad, sino que se apunta a que lo reinterpreté, otorgando su perspectiva. Opinar sobre el contenido y el modo en que se abordó el mismo. Explicitar los significados otorgados, el valor que posee para él/ella como estudiante y futuro/a profesional.</p> <p>Para hacer esta narrativa, se estimula al estudiante a rever textos, y recuperar actividades desarrolladas en el aula. También a dialogar sobre los mismos con sus compañeros, creando</p>	<p>Significación</p> <p>Observación</p> <p>Producción discursiva.</p>	<p><u>Educación para la expresión</u>: en este caso, la expresión escrita. Compartiendo una producción personal, en la cual brindar un espacio que habilite la palabra, la opinión, la crítica, el análisis y la comunicación académica.</p> <p><u>Educación para la significación</u>: La actividad invita a la revisión de los contenidos trabajados en la unidad números dos, así como de las prácticas que se desarrollaron en el aula o en el campus virtual. Este repaso por toda la unidad, busca que el/la estudiante vea a la misma como un todo, que conecte los fragmentos y de esta forma trabaje en el significado de la ciencia en el campo de la enfermería. El significado de la producción científica enfermera en sus prácticas</p>

		<p>una instancia intersubjetiva.</p> <p>El uso de la tecnología también se hace presente, a través de programas como Word o documentos google. Herramientas que pueden facilitar la escritura.</p> <p>Las instancias con el docente, pretenden ser orientadoras y de acompañamiento en el proceso de construir un texto coherente y claro, Asimismo, en promover en este proceso la interpretación y significación del contenido abordado.</p>		<p>profesionales. Para de esta forma, dar sentido a lo aprendido.</p> <p><u>Educar para la complejidad:</u> esta práctica implica unir fragmentos, relacionarlos y entrelazar contenidos, discursos, textos y prácticas.</p>
<p>Unidad 3: Introducción al proyecto de investigación.</p>	<p>Práctica integradora: Introducción al proyecto de Investigación</p> <p>Construcción de un problema de investigación.</p>	<p>Esta práctica implica varias instancias de aprendizaje.</p> <p>Se puede pensar en un principio, una instancia con el texto de Yuni y Urbano (2014), El problema de investigación. El cual explica y plantea el camino para iniciar la práctica. Pero este camino coloca a los/as estudiantes en el lugar de investigadores/as, poniendo en juego, en este proceso, sus intereses, inquietudes, experiencias, visiones, en definitiva, la subjetividad del investigador. Por lo que se puede pensar en una instancia de aprendizaje con uno mismo.</p> <p>En la construcción de un problema a investigar, el contexto lo atraviesa todo, ya que, es a partir del mismo que surge el problema. Desde un contexto laboral, en la práctica profesional, o una problemática social que implique el cuidado de la salud. También es el contexto el que influye en la viabilidad del estudio de un problema,</p>	<p>Significación</p> <p>Reflexión, indagación sobre el contexto</p> <p>Producción</p> <p>Prospectiva</p>	<p><u>Educar para la complejidad:</u></p> <p>La construcción de un problema de investigación no depende solo del aprendizaje de contenidos e información y su reproducción. Implica varias instancias de aprendizaje, con los textos, con uno mismo, con el docente, con herramientas tecnológicas que apoyen la búsqueda bibliográfica y la expresión escrita. Con las docentes y los compañeros, quienes realizarán críticas y aportes.</p> <p>Requiere de toma de decisiones que pueden resultar erróneas y llevarnos a retroceder o incluso iniciar de nuevo. Demanda búsqueda e interpretación de información, observación y análisis de contextos y situaciones. Reinterpretación de</p>

		<p>su magnitud, sus costos, el apoyo institucional.</p> <p>Las instancias de aprendizaje con el docente, son de trabajo en conjunto, acompañar y orientar en la toma de decisiones. El umbral pedagógico en esta práctica, es muy importante, ya que se pretende que sea el/la estudiante quien escoja un tema de interés y no las docentes.</p>	<p>realidades desde categorías teóricas. Producción de un texto académico coherente.</p> <p><u>Educar para la incertidumbre:</u> Ésta práctica implica interrogar la realidad en busca de problemáticas que sean factibles de ser investigadas desde el campo de la Enfermería. Problematicando situaciones y contexto que muchas veces son invisibilizados.</p> <p>La práctica también invita a la búsqueda, procesamiento y análisis de información. Lo cual puede resultar muy caótico. Requiere del uso de tecnologías como buscadores específicos. Implica una lectura comprensiva y analítica que los lleve a seleccionar las investigaciones adecuadas. Como así también, un sistema para poder recuperarlas y citarlas.</p> <p><u>Educar para la significación:</u> Aprender desde la práctica del hacer, como es el intento de construir un problema de investigación, de producir un texto coherente que pueda comunicar lo trabajado y hacerlo sobre un contexto real, sobre problemáticas tangibles que los/las estudiantes vivencian, nos da la oportunidad de otorgarle un gran significado a la</p>
--	--	--	--

				investigación en enfermería.
--	--	--	--	------------------------------

Prácticas de Aprendizaje

Práctica de Aprendizaje Integradora de la Unidad 1: Construcción del conocimiento. La dimensión histórico social del conocimiento

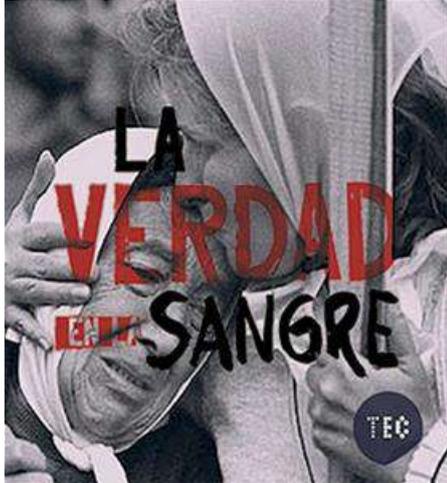
Llegó el momento de recordar lo desarrollado en la primera unidad, de reflexionar en torno al camino andado. Por lo que, en esta oportunidad, les proponemos una práctica de aprendizaje que pretende impulsarlos a pensar en todo el contenido de la unidad uno y organizarlo en un entramado de ideas que nos permita ver el panorama completo. Y en este acto, a utilizar aquello que comprendieron para analizar, de forma crítica y reflexiva, situaciones reales de sucesos socio-históricos.

Para iniciar esta práctica de aprendizaje los invitamos a realizar dos actividades entrelazadas. Antes de pasar a las mismas, les pedimos que formen grupos de cuatro a seis integrantes. Ya que esta primera práctica integradora, tiene como uno de sus retos la labor grupal. Esperamos con ello que practiquen el arte de dialogar, repartir tareas y consensuar, para generar una producción en común y articulada. Trabajar en grupo puede resultar muy productivo si las tareas son acordadas y repartidas de acuerdo a las facilidades y posibilidades de cada miembro del grupo. Sin olvidar la necesaria reunión y comunicación de las partes. Pero también puede convertirse en un trabajo frustrante, si el grupo no logra dialogar y las actividades terminan siendo realizadas en soledad. Les ofrecemos nuestro acompañamiento en el proceso de organización grupal, para que juntos puedan hacer que ésta sea una práctica provechosa.

¡Adelante! pasen y vean.

Los invitamos a que disfruten del primer capítulo del documental ["La verdad en la sangre"](#), del año 2021 (disponible en la plataforma gratuita Contar).

Figura 1, *La Verdad en la Sangre*.



Nota: Imagen utilizada en la plataforma Contar para presentar el documental.

Esta obra de Fernando Zamora, Agustín Suarez Pumar y Hernán Fernández, producida por TEC y CONICET Documental, nos relata la historia que dio origen a la creación del primer Banco Nacional de Datos Genéticos del mundo. Institución que nace de la pregunta que las Abuelas de Plaza de Mayo les hicieron a los científicos para saber si su sangre permitía identificar nietos y nietas de desaparecidos de la última dictadura cívico militar de Argentina.

Después de que vean la producción audiovisual, los invitamos al diálogo entre compañeros. A que tomen un momento para expresar, y compartir las apreciaciones, opiniones y sensaciones que experimentaron. Les recomendamos que anoten en un cuaderno o graben en sus teléfonos las ideas principales de este diálogo, a los fines de no perder la riqueza de las diferentes visiones. Este momento es el primer paso hacia el análisis que les proponemos realizar. Ya que esta práctica consiste en reflexionar y analizar el primer capítulo de *La Verdad en la Sangre*, para lo cual no solo apelarán a sus opiniones, también se valdrán de los conceptos teóricos trabajados en la unidad número uno.

Pero antes de que se vuelquen a la escritura de su análisis, volveremos a las fuentes, releyendo el material bibliográfico trabajado e intentando integrarlo en un mapa mental, desde el cual se puedan asociar y enlazar los conceptos primordiales.

Para quienes no conozcan lo que es un mapa mental, podemos resumir su esencia con la imagen de una red de ideas que se conectan entre sí, que poseen una relación conceptual y que forman un todo. Un conocimiento articulado y coherente que puede ser visualizado con facilidad. Los mapas mentales poseen una estructura libre, pueden contener palabras, frases cortas, imágenes, videos, enlaces, pueden ser lineales, circulares, piramidales o con un entramado de red. Dejamos a su imaginación la riqueza con que elaboren su mapa y los impulsamos a que la misma sea en formato digital.

Al inicio de la unidad compartimos diferentes [herramientas](#) para usar en Pc y otras que son más accesibles para aquellos que trabajan sólo con el [celular](#). Implementos tecnológicos que fuimos utilizando en los encuentros anteriores. Les pedimos que las revean, se animen a experimentar con ellas, hasta encontrar aquella que les permita construir el entramado que proponen.

¿Qué vamos a integrar?

Figura 2. Mapa Mental.



Nota: Imagen ilustrativa de un mapa mental.

El mapa debe poder abarcar los contenidos fundamentales de cada [texto trabajado en la unidad uno](#), demostrando no solo el camino recorrido, sino las relaciones entre contenidos. A modo de guía les sugerimos algunos puntos básicos por los que transitamos y en torno a los cuales queremos generar el entramado conceptual que nos permita tener una mirada

integradora.

- El proceso socio-histórico de la construcción del conocimiento.
- Los diferentes tipos de conocimiento que utilizamos como sociedad.
- El conocimiento científico y sus características fundamentales.
- Las visiones epistemológicas y filosóficas de la ciencia y su metodología.
- La relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad.
- El conocimiento Enfermero.

Para generar el entramado pueden apelar a las diferentes actividades que nos trajeron hasta aquí. Como el [Coro del Conocimiento](#), en donde dejaron plasmado sus apreciaciones previas a la lectura del material bibliográfico, acerca de lo que es el conocimiento y cómo fue que accedieron al mismo. O retomar la [Línea Histórica](#) que elaboramos juntos, en la cual se puede apreciar la construcción histórica y social del conocimiento. Y dialogar sobre el debate surgido del foro que llamamos [Entre la mirada filosófica y epistemológica](#), que realizamos en el campus virtual. O sobre la Competencia Epistemológica, practicada en el aula, en la cual cada equipo debió defender la postura de su científico representado.

Como dijimos anteriormente, el mapa mental es un entramado que les permitirá ver en una sola imagen todo el contenido teórico abordado y conectado, esta imagen es su principal insumo para retomar el análisis fílmico. El cual no es un resumen de lo que muestra el documental, sino más bien una reflexión sobre los hechos históricos-científicos y su carácter constructivo y social. Implica también, exponer sus apreciaciones, opiniones y dejar plasmado sus puntos de vistas particulares sobre el tema.

A modo de guía para la reflexión y análisis, les dejamos algunos interrogantes.

¿En qué proceso socio-histórico de la construcción del conocimiento se posicionaron las protagonistas principales?

¿Qué tipo de conocimientos se ponen en juego?

¿Qué relación se presenta en la sociedad y el avance científico/tecnológico desarrollado? Puede pensarse en el momento histórico en que transcurre la película o a lo largo de la historia.

Este análisis grupal, debe ser expresado a través de un escrito. El cual se entregará en documento Word en el campus virtual o en formato Drive, compartiendo el enlace en el campus virtual.

El escrito debe ser con márgenes normales, letra Arial 12, interlineado de 1,5. Con carátula de [formato académico](#), en el cual se consignen el nombre del espacio curricular, la escuela, departamento y universidad en la que habitamos. Así como, el nombre de las docentes que los acompañamos y el de los integrantes del grupo. Recuerde nombrar a los autores de los textos a los que acudió para su análisis. Al final del escrito que presentan, deben agregar las referencias bibliográficas, es decir el listado de los autores y textos que aparecen en el análisis.

Pasemos en limpio

El mapa mental y el análisis del film debe ser entregado en formato digital a través del campus virtual. La fecha programada es para el 28/8, lo que les proporciona dos semanas para trabajar la práctica. Asimismo, contarán con una clase consulta por meet, el martes 24/8 para mostrarnos sus ideas y contarnos sus dudas.

Después de la entrega virtual, llega el momento de explicar y socializar con sus compañeros y con nosotras, sus docentes, su producción práctica. Para lo cual les proponemos que preparen una presentación utilizando alguna de las herramientas digitales proporcionadas. Una vez más los alentamos a experimentar y producir, en este caso, una presentación que refleje lo transitado y la enriquezca.

La exposición no debe superar los 15/20 minutos, y tiene que ser representada por todos los miembros del grupo. Se prevé realizarla el 2/9.

Criterios de evaluación

¿Qué esperamos de sus producciones escritas?

- Una interrelación entre los contenidos trabajados.
- Coherencia y claridad en el escrito, que demuestre el uso de las categorías teóricas abordadas en el análisis de una situación histórica, representada en una película.

- Un escrito cuidadoso que respete el formato proporcionado.
- Una producción creativa que aproveche la oferta digital.

¿Qué esperamos en las presentaciones?

- Un momento de diálogo en donde recuperen lo realizado en sus producciones escritas.
- Una expresión oral que integre conceptos teóricos trabajados en la unidad.
- La explicación conceptual del mapa mental.
- Un resumen de su análisis fílmico.
- Una producción creativa que aproveche la oferta digital.

Ante cualquier duda, recuerde que pueden escribirnos a través del grupo de WhatsApp o del campus virtual.

Práctica de Aprendizaje integradora de la Unidad 2: La idea de Enfermería como ciencia. La investigación en Enfermería.

Antes de profundizar en los lineamientos de la práctica, los invitamos a conocer y disfrutar del género literario de la narrativa.

Para lo cual, les proponemos escuchar a un grande de la literatura, al escritor Eduardo Galeano, quien nos regala dos narrativas para disfrutar.

Figura 3. *Contacto madre/hijo.*



Nota: Imagen emotiva de reflejo de presión.

[El Nacimiento](#)

[El parto](#)

¿Qué vamos a hacer con la narrativa?

Al igual que en la unidad 1, esta práctica de aprendizaje tiene como objetivo principal la reelaboración e integración de los

contenidos que abordamos en la unidad número 2. En la primera práctica de aprendizaje, se introdujeron a la lectura, el trabajo con herramientas digitales y el diálogo intersubjetivo, en esta oportunidad los invitamos a escribir, a documentar en una narrativa el trayecto realizado. Con la intención de interiorizarlos en la escritura, y en el proceso de la misma, reencontrarse con los textos, prácticas y conceptos, y así poder dar cuenta de lo aprendido.

Llamaremos a este escrito, “diario de trabajo”, en el mismo buscamos un seguimiento del aprendizaje a cargo del propio aprendiz, por lo tanto, el esfuerzo debe concretarse en el día a día de determinado proceso. Esperamos que en este diario desanden el camino de su aprendizaje, tomando como referencia los temas abordados y las actividades prácticas realizadas en el aula. Es decir, van a relatar la experiencia de su aprendizaje y a la vez van a detallar las ideas y conceptos que aprendieron durante la experiencia. No buscamos un resumen de ideas principales, sino más bien, una reflexión en torno a esas ideas. Somos conscientes de que cada quien aprende de formas diferentes, que parte de puntos distintos. Reconocemos que los elementos de interés y los significados pueden ser muy variados. Apelen a estas particularidades para armar su diario, recuperen las clases, prácticas de aprendizaje, autores y textos que trabajamos, aquellos que le resultaron particularmente interesantes, o difíciles. En definitiva, relaten su historia de aprendizaje, con ustedes como protagonistas, incluyendo sus experiencias previas, sus conocimientos, percepciones y reflexiones en torno a lo trabajado en la unidad y el valor que tiene para ustedes en su trayecto como futuros profesionales.

También procuramos que ensayen su expresión escrita, por lo que pondremos en valor sus capacidades de redacción y el uso del lenguaje académico. Recuerden, al retomar los temas, dar voz a los autores abordados y por supuesto a sus ideas y visiones. Por lo que, a diferencia de la práctica anterior, les pedimos que se interioricen en el empleo de normas estandarizadas de citado. Para lo que acercamos dos escritos en donde se explica de forma sencilla y resumida el sistema [Vancouver](#) y las normas [APA](#). Pero no se alarmen, volveremos sobre las mismas a medida que se desarrolle la práctica.

Al igual que en la primer práctica integradora, para organizar el texto, les sugerimos algunos puntos básicos por los que transitamos y en torno a los cuales queremos conocer su aprendizaje:

- Enfermería como ciencia, disciplina y profesión.
- Evolución histórica del conocimiento enfermero: de Nightingale a la teoría de rango medio y la Enfermería basada en la evidencia.
- Paradigmas y tipos de investigación en enfermería y ciencias de la salud.
- Características del proceso de investigación.
- Los supuestos de la Investigación cuantitativa y cualitativa en enfermería.
- La cuestión Ética en la investigación en Enfermería.

Estructura del texto

Como mencionamos anteriormente, procuramos que al realizar esta actividad trabajen su capacidad de comunicarse a través de la escritura. Ya que, el lenguaje escrito, es la forma principal de comunicación en el ámbito científico. Razones por las cuales solicitamos que el texto sea en modalidad narrativa, pero también pedimos que cuente con una estructura académica.

Para cumplir con la misma deberán presentar una [carátula](#) con el nombre del espacio curricular, la escuela, departamento y universidad en la que habitamos. Así como, el nombre de las docentes que los acompañamos y el de ustedes, los autores. La carátula se encontrará seguida del **índice**, luego una pequeña **introducción** en donde resuman lo que trabajaron en su texto, algo así como una sinopsis de su narrativa. Posteriormente encontraremos el cuerpo y alma de su texto, con todo el material que ustedes dispongan. Recuerden seguir algunas de las normas proporcionadas, para el citado de los autores y sus obras. Al final de la narrativa, esperamos sus **reflexiones finales**, en donde sepan extraer las ideas fundamentales de su diario de trabajo. Seguido a las reflexiones, se encuentran las **referencias bibliográficas**, en donde se organiza toda la bibliografía que utilizaron para hacer su trabajo. El modo de ordenarla depende de su elección, pueden utilizar las normas [APA](#) o las [Vancouver](#), pero no pueden mezclar modalidades. Finalmente pueden agregar a su diario los anexos o apéndices que consideren importantes para completar su escrito.

Al ser una narrativa, el texto se escribe en primera persona o en un nosotros inclusivo, ya que estarán hablando de una experiencia personal, de su proceso de aprendizaje. Para que podamos hacer los comentarios y aportes a su escrito, le pedimos que las entregas sean en formato Word, o si lo prefieren, en el texto en línea de Drive. Con letra Arial, Time New Roman o Georgia, tamaño 12, interlineado de 1,5 y párrafo justificado.

Antes de escribir

Antes de escribir, debemos interiorizarnos un poco sobre la narrativa. ¿Qué es un texto narrativo? ¿Por qué trabajar con este tipo de texto?

La narrativa es un género literario, y lejos estamos de pretender que sean expertos en el género. Pero consideramos que es una de las formas de la escritura, que puede permitirles contarnos algo de ustedes. En este caso lo que piensan, lo que comprendieron y lo que no, lo que les gustó y lo que no, dándole la posibilidad de poner en palabras su opinión. Porque si bien van a narrar su proceso de aprendizaje,

no estuvieron solos en el mismo, y es válido (además de necesario) conocer su perspectiva y crítica sobre éste.

Para acercarnos aún más a la narrativa, les proponemos descubrir y disfrutar de la misma, a través de la lectura de algunos relatos de experiencias en la práctica Enfermera.

[Narrativa de enfermería: dejando ir a Doña Paula](#)

[El dolor es compartido cuando se quiere ayudar a curar](#)

Las primeras líneas juntos

Así como el acto de leer debe ser realizado con la disposición de descubrir y disfrutar, el acto de la escritura requiere de tiempo para reflexionar y organizar lo que queremos comunicar. Toma tiempo releer lo trabajado, toma tiempo discutir con otros las ideas que tenemos y lleva aún más tiempo y dedicación volcar a letras lo que pensamos. Por lo que asumimos que debemos proporcionarles ese tiempo y acompañarlos en sus primeros escritos.

En el encuentro presencial del jueves 29/9, daremos los primeros trazos de esta práctica, iniciando por las bases. Veremos a la narrativa como género literario e instrumento de investigación. También trabajaremos sobre la estructura del texto, las normas de citado, el uso de Word y Drive, como entornos digitales que pueden ayudarnos en el proceso de escribir.

En el segundo encuentro del martes 4/10, ensayaremos un “taller de escritura”. Un espacio en donde animarnos a iniciar o avanzar con los escritos, para compartir lo hecho con otros y para escuchar los aportes de compañeros.

Para hacer más provechoso este encuentro, les pedimos que lleguen al mismo con una relectura del [material bibliográfico](#) de la unidad dos, y una idea de lo que quieren comunicar, aunque sea pequeña e incipiente.

Entrega de la práctica integradora

Hemos planificado dos instancias de entrega del escrito, de esta forma, podremos acompañarlos en sus dificultades y valorar la evolución del mismo. Ambas entregas serán en el campus virtual. La primera fecha está pactada para el 14/10 y la entrega final para el 28/10.

Criterios de evaluación

¿Qué esperamos de sus producciones escritas?

- Un escrito cuidadoso que respete el formato proporcionado, las normas ortográficas, de citación y referencias bibliográficas.
- Una producción que demuestre coherencia y claridad en el uso de las categorías teóricas trabajadas, mediante la narración del proceso pedagógico vivido.
- Un trabajo que recupere textos, autores y actividades prácticas abordadas durante las clases o a través de la virtualidad.

Ante cualquier duda, recuerde que pueden escribirnos a través del grupo de WhatsApp o del campus virtual.

Práctica de Aprendizaje Integradora de la Unidad 3: Introducción al proyecto de Investigación

Los/as invitamos a proyectarse como investigador/a del campo de la Enfermería. Y a asumir este rol, con enfoque epistemológico, optando por una mirada paradigmática, desde lo metodológico y lo disciplinar.

En esta práctica de aprendizaje los desafiamos a abordar, de manera individual o con un compañero/a, el primer paso del proyecto de investigación, el **problema a investigar**. ¿Por qué trabajar el problema de investigación? Bueno, porque como dijimos anteriormente es el primer paso, y en investigación no se pueden tomar atajos si pretendemos un método riguroso y confiable. Pero también porque este elemento del proyecto de investigación, es la razón misma de la investigación, la base fundamental sobre la que se construye el proyecto. Y si está bien trabajado, se constituye en el motor de la investigación, demarcando límites y orientando el camino por el que transitará el investigador.

Pero es importante que tengan en mente, que plantear un problema de investigación requiere de un proceso de construcción intelectual. Partiendo de la indagación de la realidad que nos circunda, desde la cual surge una problemática. Y en este proceso de exploración, recurrimos a los modelos teóricos que conocemos, para a través de ellos interpretar y delimitar nuestro problema. Esto demanda del sujeto investigador que ponga en juego su visión, sus inquietudes e intereses. La subjetividad que hará única la mirada con que se plantea la problemática.

Primeros pasos

Para iniciar con esta práctica, sugerimos volver sobre el libro de Yuni y Urbano (2014), Técnicas para investigar 1, y leer el capítulo dedicado a [El Problema de Investigación \(pág. 60-83\)](#). Orientando el foco en “El proceso mental de delimitación y formulación del problema de investigación” (pág. 66).

Después de leer, intentaremos algunos de los pasos que proponen Yuni y Urbano (2014). El propósito es poder experimentar el proceso cognitivo que demanda la formulación de un problema. Y en este hacer, aprender a delimitar y construir el problema de investigación. Tarea que seguramente retomarán durante el tránsito por la licenciatura.

Iniciaremos identificando el área problema y trazando algunas preguntas dentro de esta área. Para lo cual les proponemos que piensen y rememoren temas o fenómenos de salud que sean de su interés. Piensen en problemas o situaciones que conozcan, que hayan vivenciado en sus prácticas de campo, problemas que hayan discutido en su paso por otros espacios curriculares, en sus trabajos, o que se presenten en sus entornos cotidianos. Con lápiz en mano, anoten aquellos asuntos de la práctica enfermera que les inquieta, los moviliza, les preocupa, les interesa. Les desafiamos a preguntarse y a interpelar la realidad sanitaria que transitamos y construimos todos los días.

Todas las ideas deben quedar registradas en su 'cuaderno de trabajo', para poder luego seleccionar cuál de esas inquietudes es un tema factible de ser investigado desde la disciplina Enfermera. Así es, este primer paso puede no llevarlos a su tema de investigación, pero no teman, pueden realizarlo las veces que sea necesario. A modo de ayuda, para que puedan identificar un problema factible de ser investigado, les dejamos algunos interrogantes guía.

¿Cuál es el tema que me interesa investigar? ¿sobre qué fenómeno, hecho o proceso me gustaría indagar?

¿Qué situaciones problemáticas enfrenta con frecuencia en el ejercicio de la enfermería? Puede ser en el ámbito laboral, en situaciones que experimentaron en la práctica, en otros espacios curriculares, o en hechos que vivenciaron como sujetos de cuidado.

¿Qué inquietudes surgen desde su experiencia y práctica en el ámbito asistencial?
¿Estas inquietudes y problemáticas que observa, son pertinentes a la disciplina enfermera?

¿Qué intuiciones, preocupaciones, preguntas tienen respecto a esa realidad sanitaria en la que están insertos como sujetos?

En fin, ¿Qué temas, fenómenos o prácticas del campo de enfermería estudiaría con el fin de producir conocimiento en la disciplina del cuidado enfermero?

Cuando encuentren su área problema y el fenómeno o situación particular que les interesa, les pedimos que describan al mismo en detalle, en su cuaderno de trabajo.

Después de realizar esta primera selección, elijan uno de esos asuntos o problemas con la finalidad de definirlo un poco más, y aplicando el siguiente interrogante. **¿Qué quieren conocer en particular sobre ese tema?** Este

interrogante es una invitación a escribir las preguntas que harían sobre el problema o fenómeno que describieron y escogieron en el paso anterior.

Dejen emerger todos los interrogantes que surjan, háganle preguntas a ese asunto o tema. Por sobre todo tengan en cuenta el tipo de pregunta que un investigador haría. Es decir, retomen lo trabajado anteriormente, experimenten hacer el tipo de preguntas que se harían desde el enfoque cuantitativo o cualitativo. Desde el paradigma de integración o transformación. Imaginen cómo mira cada paradigma el problema que a ustedes les interesa, y más aún, imaginen y ensayen qué y cómo serían las preguntas desde esa mirada.

Antes de continuar

Para acompañarlos en estos primeros pasos, dialogaremos sobre sus avances e inquietudes, en el encuentro presencial del jueves 27/10. Les pedimos que lleven sus cuadernos de trabajo en donde anotaron las primeras ideas, sus posibles problemas a investigar y las preguntas que le haría a ese fenómeno o problema para poder continuar definiéndolo juntos. Y avanzar en el análisis de las mismas, reflexionando sobre su naturaleza, alcance y factibilidad de ser respondidas. El objetivo del encuentro, es que, de su lista original de preguntas, quede solo un interrogante a trabajar.

Segundo paso

Llegó el momento de revisar los antecedentes teóricos, de buscar y examinar investigaciones previas que se relacionen con nuestro problema a delimitar. ¿Para qué hacer esta revisión? Principalmente porque nos ayudará a delimitar y conceptualizar nuestro problema. Recordemos que la ciencia posee un carácter acumulativo y sistematizado del conocimiento, lo que nos lleva a tener que revisar los conocimientos disponibles. Este paso les permitirá también ver cómo investigadores afrontaron su problema de investigación, la orientación metodológica que escogieron y las bases teóricas sobre las que se apoyaron para estudiar su problema.

Para comenzar la búsqueda, tarea nada sencilla, les aconsejamos algunos [buscadores académicos o repositorios](#) que les serán de utilidad.

[Google Académico](#)

[SciELO](#)

[DACyTAr](#)

[Repositorio UNSA](#)

[Repositorio Universidad Nacional de Colombia](#)

Buscar puede parecer caótico y, para acompañarlos en este proceso, podemos diferenciar dos procedimientos a la hora de hacer una revisión: la detección de fuentes informativas válidas de las cuales extraer conocimientos científicos disponibles, y el ordenamiento y procesamiento de la información recopilada. Lo primero ya fue abordado, para lo segundo les recomendamos crear un archivo en sus computadoras, un pen drive o en el drive de google, en donde vayan guardando las investigaciones que consideren pertinentes. No pretendemos que este paso sea un trabajo infinito, pueden acotarse a tres o cuatro artículos.

Una vez realizada la revisión, pasaremos a mirar su problema desde una perspectiva teórica disciplinar. Es decir, escoger un enfoque teórico desde el cual construir conceptualmente el objeto de estudio y analizar la problemática. En la unidad número dos, estudiamos el origen y progreso de los modelos, teoría y teorías de rango medio de enfermería, así como, su importancia para el ejercicio de la práctica. También vimos que cada una de ellas se para en un paradigma enfermero, desde el cual se concibe y trabaja el cuidado enfermero, la salud, la persona y el entorno.

En este momento le pedimos que se posicione en un paradigma y una teoría desde la cual trabajará su problema de investigación. Sabemos que no es una tarea sencilla, sobre todo porque la literatura enfermera es prolifera en el desarrollo de teorías. Pero no se desanime, para ayudarlo en este paso le proporcionaremos una guía de teorías que lo orientará en su búsqueda.

[ÍNDICE Y CLASIFICACIÓN DE LAS PRINCIPALES TEORÍAS ENFERMERAS](#)

Nos encontramos de nuevo

Antes de continuar con la construcción del problema de investigación, haremos un encuentro virtual para compartir avances e inquietudes. Para acompañarlo en la selección de e interiorización de la teoría enfermera que escogerá. Así como en la revisión de investigaciones y bibliográfica.

Los esperamos 3/11 en el siguiente enlace: <https://meet.google.com/bjd-bics-xtz>

Último paso

En este recorrido, les invitamos a problematizar la realidad sanitaria que les circunda, les atraviesa y que muchas veces pasan por alto. Paso a paso, delimitaron y construyeron el problema de investigación. Para concluir este camino y definir el problema, debemos poder plasmar el mismo en un interrogante. Para afrontar este paso, pueden releer a Yuni y Urbano (2014), [Redactar la Pregunta Problema \(pág. 78\)](#).

Recuerden que este interrogante debe contener algunos elementos básicos, como incluir las **variables o categorías que se estudiarán**, **referir el tipo de unidades de observación** y **contextualizarse el interrogante en un tiempo y un espacio específico**.

Les damos un ejemplo:

¿Los **profesionales de Enfermería** implementan las **Dimensiones del Cuidado** en el **Traslado Intrahospitalario** para la **Seguridad del Paciente Crítico** en el servicio de **Terapia Intensiva de Adultos, Hospital San Luis** en los años **2016-2018**?

Veamos la pregunta

El problema se encuentra expresado en un interrogante. Podemos ver el tipo de unidades de observación, es decir el objeto o sujeto sobre el cual, o con quien se realizará la investigación. El cual pintamos de amarillo.

También se identifican las variables a estudiar, pintadas de azul. En este caso, las dimensiones de cuidado en el traslado intrahospitalario para la seguridad del paciente.

Por último, vemos que se contextualiza la pregunta en un espacio y tiempo específico, pintado de rojo. Terapia de Adultos, del Hospital de San Luis en los años 2016-2018.

Juguemos un poco. Dejaremos un interrogante más para que identifiquen los elementos básicos y nos expresen si pueden determinar el camino metodológico que puede tomar el investigador, de acuerdo a la pregunta problema.

¿Cuál es la calidad de los Registros de Enfermería en la admisión del paciente, en el servicio Unidad de Cuidados Intensivos y Especialidades de adultos del Hospital Juan Domingo Perón, durante el periodo mayo-julio de 2021?

Esperamos sus respuestas a través del campus, en el foro llamado “El juego de la pregunta”. El cual utilizaremos también, para que compartan las preguntas problemas que elaboraron ustedes. El propósito de compartir, es que juntos podamos analizar la pregunta problema del otro y poder generar aportes para la mejora de la misma. Por lo que no solo compartirán su pregunta, sino que, también elegirán otra para hacer sus aportes.

La elaboración final de la práctica:

Como elaboración final les pedimos que realicen un texto de carácter académico, en donde plantean su problema a investigar. El escrito debe poseer la siguiente estructura. Iniciar con una [carátula](#) con el nombre del espacio curricular, la escuela, departamento y universidad en la que habitamos. Así como, el nombre de las docentes que los acompañamos y el de ustedes, los autores. La carátula se encontrará seguida de una pequeña **introducción** en donde resuman lo que trabajaron en su texto, y el propósito del mismo, algo así como una sinopsis de su escrito. Posteriormente encontraremos el cuerpo y alma de su texto, en donde trabajen el planteo del **problema de investigación**. Recuerde incluir los pasos que realizaron, la descripción del problema, fenómeno o situación, la revisión de investigaciones, el posicionamiento metodológico y teórico paradigmático desde el cual mira el problema, y finalmente la pregunta problema con todas sus partes.

Recuerden seguir algunas de las normas proporcionadas, para el citado de los autores y sus obras. Al final del escrito, las **referencias bibliográficas**, en donde se organiza toda la bibliografía que utilizaron para hacer su trabajo. El modo de ordenarla depende de su elección, pueden utilizar las normas [APA](#) o las [Vancouver](#), pero no pueden mezclar modalidades.

Para que podamos hacer los comentarios y aportes a su escrito, les pedimos que las entregas sean en formato Word o si lo prefieren en el texto en línea de Drive. Con letra Arial, tamaño 12, interlineado de 1,5 y párrafo justificado.

Presentación áulica

Después de realizar la presentación escrita, realizarán una presentación oral de su producción. Utilizando las herramientas virtuales, en el programa y formato que

escojan, narrando todos los pasos que realizaron para llegar a su pregunta problema. Como pueden ver, el trabajo de construcción de un problema de investigación es arduo, pero su presentación, una vez que está delimitado, puede sintetizarse en tres o cuatro imágenes. Para poder socializar y evaluar todas las producciones, contarán con un tiempo de exposición de 10 minutos.

Criterios de evaluación

Esperamos que en el escrito y en la presentación queden explicados los siguientes puntos:

1. El problema, o fenómeno, de la práctica enfermera que los movilizó y desean estudiar. Para lo cual puede apelar a describir la problemática desde la perspectiva particular que usted observó, o vivenció, hasta los alcances y repercusiones generales que tiene a nivel provincial, nacional o mundial. O las complicaciones a las que se pueden llegar de no solucionar el problema.
2. El paradigma y el enfoque metodológico desde el cual se pararon para continuar delimitando su pregunta problema.
3. El Modelo, Teoría o Teoría de Rango Medio que escogieron para delimitar aún más su problema. Y por lo menos una investigación previa, que se relacione con su tema de interés.
4. La definición de la pregunta problema final.

La fecha de entrega del escrito y presentación oral es el viernes 25/11

Antes de la presentación final, haremos un encuentro presencial, en donde se realizará una lectura del texto que vienen trabajando. Para entre todos, ayudarnos a pulirlo. Encuentro presencial 18/11.

2.5 Propuesta de evaluación de los aprendizajes

En la fundamentación del presente escrito, fueron delineados los fundamentos pedagógicos que orientan la evaluación. Volvamos sobre los mismos.

Junto a Steiman (2018), nos preguntamos ¿‘qué’, ‘cómo’ y ‘para qué’ evaluamos? Al cuestionar el ‘qué’, reflexionamos sobre los tipos de aprendizajes que consideramos que deben lograrse.

La acumulación de información es el tipo de aprendizaje que suele ser más evaluado y el que generalmente determina el saber que un estudiante debe tener para finalizar un curso. Si el docente concibe que su tarea es transferir conocimiento, y aprender es poder reproducir el mismo, este tipo de evaluación es la consecuente. Pero para Steiman (2018), es también, “el más precario de los aprendizajes” a evaluar, en comparación con otros de relevancia, “como los procedimientos de análisis de categorías conceptuales implicadas en un contenido, las relaciones de categorías, el uso de las mismas para la resolución de problemas” (2018, pág. 134), o como guía para construcción de proyectos. Si buscamos el desarrollo cognitivo y la comprensión conceptual de categorías, a partir de las cuales, se puedan construir respuestas y soluciones creativas a variedad de problemáticas o necesidades. Así como también si pretendemos que ese proceso sea lo más consciente y colaborativo posible, que el estudiante sea responsable y participe de su educación, debemos pensar en formas de evaluar que registren este proceso y que contribuyan al mismo.

Lo que nos lleva al ‘cómo’ evaluamos, en este punto Steiman (2018) analiza las maneras tradicionales e históricas en las que se pone a prueba el estudiante. Sobre ellas, hay tres puntos que resultan relevantes.

El primero apunta al mito de que “evaluación y enseñanza son dos procesos independientes”. Pensar de esta forma implica generar una ruptura entre las prácticas de enseñanza y las formas de evaluar, dejando de lado las constantes pedagógicas necesarias para que el estudiante vivencie un proceso coherente, que acompañe su aprendizaje. Steiman (2018), se arriesga a decir que, si se evalúa contenido o cierto tipo de tareas cognitivas que no han sido trabajadas en clases o en el hogar, estamos incurriendo en una ‘traición’ contra el estudiante. Lo que el educador intenta decirnos, es que no podemos evaluar aquello que no hemos enseñado y como lo hemos abordado. No es solo el qué, sino el cómo.

En otro punto, Steiman (2018) nos señala los riesgos de pensar que el acto de corregir es solo poner una nota. En muchas ocasiones, la devolución de una práctica de aprendizaje o de una instancia de evaluación se reduce a una nota. O en el mejor de los casos, a comentarios breves que señalan un error de forma acusatoria y poco dialógica, como ‘mal elaborado’, ‘error conceptual’, ‘incompleto’, ‘confuso’. Ante este tipo de correcciones, el autor nos pregunta:

¿Cómo hace un alumno/a para revisar su error si no se lo orienta? ¿Por qué las buenas resoluciones tienden a no recibir ningún tipo de estímulo? ¿Por qué creemos que una nota es suficiente y que el alumno/a entenderá que demuestra...? ¿Qué demuestra? (Steiman, 2018, pág. 137).

Si pretendemos que la evaluación forme parte del proceso de aprendizaje, debemos esforzarnos por generar devoluciones en donde el estudiante pueda valorar sus aciertos, así como también comprender sus desaciertos, y las opciones para poder superarlos. Pero este tipo de correcciones demanda un esfuerzo mayor por parte de los docentes, una dedicación de tiempo que muchas veces escasea y que por lo general es poco visibilizado y valorado en la docencia universitaria. El reto es doble, por lo que requiere estrategias que nos permitan proponer modos de evaluar que aporten al aprendizaje y que no sumen cargas burocráticas.

El último punto a destacar, es aquel que nos imponemos, al pensar que “la evaluación es un punto de llegada”. Steiman (2018) apunta con esta frase, a que muchas veces pensamos en la evaluación como un cierre del proceso de aprendizaje de una unidad, un curso, o una asignatura. Si hacemos esto, nuestro acompañamiento finaliza con esa evaluación, lo que impone un abandono al estudiante que no logró alcanzar los objetivos de aprobación. El autor nos invita a pensar en alternativas, en donde la evaluación sea una constante, permitiendo al estudiante tomarla como parte del acompañamiento y ser consciente de su proceso de aprendizaje. Es decir, de los aspectos que ya ha internalizado y de aquellos que debe trabajar, pero no en soledad, pudiendo acudir al docente. Esto supone por parte del alumno/a una autoevaluación del proceso que está viviendo. “En donde se analice con criticidad, identificando obstáculos y descubriendo logros, en un ejercicio metacognitivo” (Steiman, 2018, pág. 139).

Estos lineamientos nos introducen a reflexionar en el porqué de las evaluaciones: ¿Para qué evaluar?, ¿Para señalar errores al final de un trayecto

educativo, o para acompañar en la autoevaluación, analizando el camino que se recorre? Steiman (2018), nos propone una evaluación didáctica, y la define como:

... un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta formación, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanzas y/o aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as el el/la docente y que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia, como exige comunicar- por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica (pág. 143).

Hasta aquí, repasamos los fundamentos pedagógicos, pasemos ahora a las normativas institucionales. Según el [Plan de Estudio 324/2018](#), las asignaturas de carácter disciplinar no pueden aprobarse en forma de alumno libre. En todos los casos debe haber una evaluación de desempeño, privilegiando las metodologías problematizadoras, sobre las de transferencia de conocimiento.

De acuerdo al [Régimen Académico \(R.Nº 072/2012\)](#) de la UNViMe, la evaluación es considerada parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y, como tal, es una herramienta que permite comprender y aportar a un proceso continuo de formación. Asimismo, explicita que el objetivo de la misma es hacer un seguimiento de la adquisición de conocimientos y desarrollo de capacidades relacionadas con los objetivos de la asignatura. Dejando claro que la modalidad de evaluación depende de las características de la asignatura y la propuesta del profesor, la cual debe estar acordada con la Comisión de Carrera⁶.

Por plan de estudio, la asignatura Introducción a la Investigación puede ser aprobada por examen final con carácter de alumno regular, o por promoción al finalizar el cursado.

⁶ La Comisión de Carrera, se encuentra constituida por un grupo de docentes, cuyas funciones principales son asistir a la Coordinación de Carrera en el análisis y la emisión de propuestas u opiniones sobre cualquier aspecto vinculado al diseño y funcionamiento de la Carrera.

El sistema de calificación se encuentra consignado en el Régimen Académico (RN°72/2012), con una escala numérica del cero (0) al diez (10). Con la siguiente correspondencia entre calificación numérica y valoración conceptual:

- Cero (0): Reprobado
- Uno (1), dos (2), tres (3): Insuficiente
- Cuatro (4): Suficiente
- Cinco (5), seis (6) y siete (7): Bueno
- Ocho (8) y nueve (9): Distinguido
- Diez (10): Sobresaliente

Teniendo en cuenta las normativas institucionales y los lineamientos pedagógicos expresados, se propone utilizar a las prácticas de aprendizaje integradoras de cada unidad, como instancias de evaluación ligadas al proceso de aprendizaje. De esta forma estaremos superando el mito de que “evaluación y enseñanza son dos procesos independientes” (Steiman, 2012). Y contribuimos a que el estudiante transite por constantes pedagógicas que le permitan vivenciar un proceso coherente.

Para alejarnos del riesgo de evaluar aquello que no enseñamos, en las prácticas de aprendizajes integradoras explicitamos al estudiante el propósito de las mismas, es decir que debemos dejar en claro lo que se pretende lograr en el proceso de la práctica. Y acompañar el camino del aprendizaje, respetando los umbrales pedagógicos. En este proceso de acompañar es en donde podemos registrar las dificultades de los/las estudiantes, así como sus potencialidades, y dialogar con los educandos sobre las formas de superarlas. Para lo cual, en cada práctica de aprendizaje, se han planteado encuentros intermedios, en donde discutir sobre el progreso de las mismas. En estos encuentros, el trabajo no es sólo con el docente, sino también con sus compañeros. Es en el hablar y compartir abiertamente, en donde podemos generar instancias intersubjetivas que resulten de apoyo para trabajar las prácticas. Para lo cual, es importante plantear un clima de confianza y libertad para expresar dudas, desintereses o conflictos. Estos momentos, deben ser debidamente planificados, para cuidar que no se conviertan en situaciones percibidas por el estudiante como amenazantes o comparativas, es decir, instancias en donde solo se miden avances, y no un momento en donde se acompañan dificultades.

De igual manera, en cada práctica se mencionan los criterios de evaluación, los cuales muestran coherencia con los propósitos planteados en la práctica. Todo

está a la vista del estudiante y es reforzado en cada encuentro, cada orientación. Esto no es solo para evitar evaluaciones engañosas y trazar caminos claros, sino también para acompañar el proceso de autoevaluación del educando. Sobre el cual volveremos más adelante.

En relación al 'qué' evaluamos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de las prácticas integradoras de cada unidad y sus producciones finales, la valoración no sólo hace foco en el contenido. También se evalúan procesos cognitivos y competencias, como el análisis de una película que retoma un hecho histórico, utilizando las categorías teóricas abordadas. O el manejo de las TIC para buscar información, organizarla o presentar una práctica. También valorar la evolución en la expresión escrita y el uso de la misma como herramienta pedagógica para reelaborar y resignificar lo trabajado. O la capacidad de dialogar y trabajar en grupo. Así como la competencia para definir un problema de investigación, con todos los procesos cognitivos que demanda la tarea.

Pensemos ahora en cómo superar a la evaluación, que solo contempla una corrección mediante una nota numérica o un comentario breve y acusatorio de un error al final de la evaluación. Ya hicimos referencia a la necesidad de dialogar con los/las estudiantes sobre identificar dificultades y decidir caminos posibles, mediados por un ambiente de confianza y diálogo. Pero no ahondamos en el desarrollo de la autoevaluación como elemento de valor pedagógico para el estudiante, que plantea una valoración más allá de una nota. Una forma de estimular la autoevaluación y hacerla explícita para el estudiante, puede ser a través de una rúbrica basada en los criterios de evaluación expuestos en las prácticas de aprendizaje. Esta permite también una evaluación de seguimiento, una coevaluación y puede resultar también un instrumento desde el cual asignar una calificación numérica que sea acorde con los criterios expuestos.

Pensemos un ejemplo relacionado a la práctica integradora de la unidad número uno. Recordemos los criterios de evaluación.

Criterios de evaluación de la Práctica de Aprendizaje Integradora de la Unidad

1.

¿Qué esperamos de sus producciones escritas?

- Una interrelación entre los contenidos trabajados.

- Coherencia y claridad en el escrito, que demuestre el uso de las categorías teóricas abordadas en el análisis de una situación histórica, representada en una película.
- Un escrito cuidadoso que respete el formato proporcionado.
- Una producción creativa que aproveche la oferta digital.

¿Qué esperamos en las presentaciones?

- Un momento de diálogo en donde recuperen lo realizado en sus producciones escritas.
- Una expresión oral que integre conceptos teóricos trabajados en la unidad.
- La explicación conceptual del mapa mental.
- Un resumen de su análisis fílmico.
- Una producción creativa que aproveche la oferta digital.

Rúbrica de evaluación mapa mental presentación digital y explicación oral

Evaluación de las prácticas por niveles	Nivel 1 (insuficiente 1,2,3)	Nivel 2 (De suficiente a bueno 4,5,6)	Nivel 3 (Distinguido, sobresaliente, 7,8,9,10)
Producción digital del mapa mental	<p>Identificación y definición de los principales conceptos trabajados.</p> <p>El trabajo en grupo es fragmentado y la comunicación insuficiente.</p>	<p>Integración conceptual de los puntos teóricos principales, expresados en un entramado gráfico que guarda coherencia y facilita su recuperación y aplicación en el análisis del film.</p> <p>La organización del mapa resalta y focaliza los conceptos centrales.</p> <p>La comunicación del grupo es fluida, pero no se logra una presentación clara y coordinada.</p>	<p>Integración conceptual de los puntos teóricos principales, expresados en un entramado gráfico que guarda coherencia y facilita su recuperación y aplicación en el análisis del film.</p> <p>La organización del mapa resalta y focaliza los conceptos centrales.</p> <p>Se logra utilizar los recursos tecnológicos para enriquecer la presentación.</p>

			<p>La explicación del esquema mental es clara y útil para abordar el análisis fílmico.</p> <p>El diálogo en el grupo es fluido, se logra consensuar y repartir tareas, lo cual se puede ver reflejado en el resultado.</p>
Producción escrita del análisis fílmico.	<p>El escrito solo describe los acontecimientos histórico-científicos del documental. Se acompaña de algunas opiniones personales.</p> <p>No se respeta el formato escrito proporcionado o se lo hace de forma parcial.</p> <p>Posee errores ortográficos y/o gramaticales.</p>	<p>El escrito es claro, guarda coherencia y respeta el formato proporcionado.</p> <p>Pero no logra implicar los conceptos y categorías teóricas para el análisis del documental.</p> <p>Se utilizan las ofertas tecnológicas para mejorar la producción escrita.</p>	<p>El escrito es claro, guarda coherencia y respeta el formato proporcionado.</p> <p>Se utilizan las ofertas tecnológicas para mejorar la producción escrita.</p> <p>Se logra implicar los conceptos y categorías teóricas para el análisis del documental. Y se consigue expresar en reflexiones, las percepciones y opiniones del grupo.</p>
Presentación oral	<p>El grupo no se encuentra organizado por lo que la presentación se torna repetitiva, o carece de un hilo conductor.</p> <p>El uso de la tecnología no aporta riqueza a la presentación.</p>	<p>El grupo se organiza en los roles y tareas, pero las expresiones orales no recuperan los conceptos teóricos básicos, o no logra articular los mismos con el análisis fílmico.</p> <p>El grupo se ve favorecido en su presentación del uso de la tecnología.</p>	<p>El grupo se organiza en los roles y tareas. Cada integrante logra expresarse utilizando el lenguaje académico.</p> <p>En la exposición queda claro los principales puntos de análisis, así como las opiniones del grupo.</p> <p>El grupo se ve favorecido en su presentación del uso de la tecnología.</p>

Preguntas orientadoras para la autoevaluación			
¿Qué es lo que me resulta de mayor dificultad?	¿Qué soluciones son posibles para resolver esta dificultad?	¿Cómo se encuentra organizado el grupo?	¿Qué posemos hacer para mejorar el funcionamiento del grupo?

La forma en que se encuentra escrita la rúbrica, la expresión de los criterios, tiene el propósito de que pueda ser utilizada por el estudiante en cualquier momento del proceso de trabajo de la práctica de aprendizaje, para reflexionar sobre su evolución.

La puntuación es una tarea que nos queda a los docentes, y que por encontrarse contemplada en el Régimen Académico no podemos omitir, pero podemos acompañar esta puntuación con una devolución que le permita al estudiante comprender cuáles fueron sus dificultades y cómo poder superarlas. El reto real, es que el educando perciba a la puntuación como un hecho secundario a la evaluación y no como un objetivo a alcanzar. Para lo cual, podemos volver al uso de la rúbrica en cada práctica de aprendizaje, y utilizarla para fomentar la autoevaluación, en la cual el educando realice el ejercicio metacognitivo de reconocer sus logros e identificar sus dificultades y obstáculos.⁷

Lo que nos lleva a trabajar sobre la noción de la evaluación como punto final del trayecto. El educando debe saber, desde el inicio del cursado que, si bien cada práctica de aprendizaje integradora comprende a una unidad del programa y posee un período de elaboración, no lograr los objetivos planteados en este tiempo, no implica el abandono del docente, o la pérdida del tiempo y esfuerzo invertido. Ya que cada práctica puede seguir siendo corregida y mejorada hasta finalizar el cursado.

Con respecto al examen final para acreditar la materia, se propone continuar con la misma modalidad de evaluación. Para lo cual se plantea retomar y perfeccionar la práctica de aprendizaje de la unidad número tres. ¿Por qué tomar solo esta práctica? Porque en la misma se trabajan la mayoría de los objetivos de la asignatura,

⁷ En la presente propuesta pedagógica, sólo se ha diseñado la rúbrica de la práctica de aprendizaje integradora de la unidad número uno, a modo de ejemplo.

y de esta forma no estaremos “traicionando” al estudiante, como advierte Steiman (2018).

Para finalizar esta propuesta de evaluación, creo lógico practicar la misma sobre el proceso de enseñanza y el desempeño de las docentes. Ya que seguramente la planificación de la asignatura, del material bibliográfico, las prácticas de aprendizaje, el abordaje en el aula y el diseño de los entornos virtuales, pueden ser siempre mejorados si se visualizan los errores y falencias que presentan. Asimismo, el desempeño de las docentes en relación a la actitud cooperativa y dialógica para con los estudiantes, debe ser revisada si aspiramos a alcanzar los lineamientos pedagógicos planteados. Esto puede llevarse a cabo, a través de un escrito, apelando a [herramientas digitales](#), que inviten a pensar y posibilite al estudiante expresar libremente sus apreciaciones sobre los aspectos antes mencionados.

2.6 Propuesta de un proyecto de extensión basado en la comunicación

Algo pasa que la palabra “viejo” que produce malestar. Y eso no le pasa sólo al adulto mayor, sino fundamentalmente a quien lo dice porque tiene que ver con una connotación negativa que se da al término, la gente le teme a la palabra vejez (Concina, N., 2011).

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

¿Por dónde comenzar? Está claro que el empeño está puesto en intentar una extensión universitaria que ‘no haga extensión’, es decir, que no se coloque por encima de la sociedad, y desde una postura paternalista y asistencial, ofrezca de forma marginal y poco planificada, “dádivas culturales” o un saber acabado, que debe ser aceptado e incorporado por un otro del que se tiene una visión acotada.

La extensión que pretendemos, no se extiende, si no que se gesta desde la sociedad, porque parte de la premisa de que “la educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste” (Tünnermann Bernheim, 2000, pág. 7-8), somos parte de la comunidad, compartimos problemáticas, pero gozamos de suficiente autonomía como para influir sobre la sociedad y propiciar cambios. Creo que esta posición, no debe ser interpretada como un privilegio que nos coloca en una situación superior, seguimos en el mismo punto, no dejamos de ser parte de la sociedad. Pero sí estamos ante una función que viene siendo reclamada desde la Reforma del 18, una tarea social que debiera entrelazarse con la docencia y la investigación para trabajar en las problemáticas que aquejan y oprimen a la comunidad.

La extensión que procuramos, es aquella que se describe dentro de los aportes conceptuales de La Segunda Conferencia Latinoamericana De Extensión Universitaria Y Difusión Cultural, que se llevó a cabo en México, en 1972. Una extensión que cuestiona el sistema y trabaja por la creación de situaciones sociales que desencadenan los procesos de cambio, que debe concertarse con otras fuerzas sociales que buscan el mismo objetivo.

Buscamos la relación dialógica-comunicativa que plantea Freire (1993), aquella en la cual todos los actores involucrados son sujetos que se expresan y pronuncian la palabra. En este esquema no hay un emisor de un mensaje mesiánico acabado, y un receptor pasivo, lo que hay es un diálogo entre pares que comparten saberes, experiencias, que buscan problematizar ideas, relaciones, situaciones, sistemas. ¿Qué persigue esta problematización? Comprender, explicar y transformar realidades opresoras, en un acto conjunto, mediante la reflexión y el trabajo colaborativo, que enriquece la experiencia y contempla a todos los actores.

Ansiamos apartarnos de la idea de la universidad que se ve a sí misma como centro que irradia cultura y conocimiento, que desconoce los aportes de todos los sectores de la comunidad, que impone modelos societales y transfiere patrones de comportamiento, que establece relaciones de subordinación y dependencia con la comunidad. Augusto Salazar Bondy, explica que para que la extensión sea genuina debe concebirse como:

...una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social. La difusión cultural, como toda educación, para ser auténtica realización humana, tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientizadora. La concientización implica el despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad (Salazar Bondy en Tünnermann Bernheim, 2000, pág. 9).

En definitiva, procuramos que la propuesta de extensión presente, contemple al menos uno de los problemas concretos de la sociedad que conformamos, y que, para abordar y problematizarlo, unamos fuerza con los otros actores sociales implicados para plantear soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles. Sin generar falsas expectativas, sin subordinar, sin crear dependencias y abandonos.

Título del proyecto

Alteridades invisibles: Deconstruyendo prejuicios, reconstruyendo derechos

El mundo está envejeciendo, el incremento en la población de adultos mayores, es una constante que puede verse a nivel mundial y nacional. Según datos brindados por la Organización Mundial de la Salud (OMS 2022), al término de la

década 2020-2030, la cifra de personas de 60 años o más, habrá aumentado en un 34%, de 1000 millones, en 2019, a 1400 millones. Para 2050, la población mundial de personas mayores será más del doble y alcanzará los 2100 millones.

¿Qué significa esto? Que tenemos la posibilidad de vivir más tiempo. Quienes transiten sus 60 años durante esta década, pueden esperar vivir un promedio de 22 años más (OMS 2022). Esto debe ser visto como un logro sumamente positivo para la sociedad, cuando las personas viven estos años con buena salud y continúan participando en la vida de las familias y las comunidades como una parte integral de ellas, contribuyendo al fortalecimiento de las sociedades. No obstante, hay una gran inequidad en la longevidad en función de los grupos sociales y económicos a los que se pertenece, y una profunda diferencia en las ancianidades que se vivencian. Si los años adicionales que se logran, son vividos en soledad, con violencia, con dependencia de cuidados que se niegan, nuestro logro social se convierte en una carga.

El incremento en la población de adultos mayores, trae aparejado nuevas demandas y exigencias para la sociedad en su conjunto. Si bien se vive más, el desgaste del organismo y el estilo de vida que ha acompañado este desgaste, puede resultar en inconvenientes para mantener sus capacidades de desenvolverse en su ambiente y tareas habituales. Y en otras ocasiones puede implicar alteraciones de la salud, a menudo de índole crónico, lo cual demanda una adecuación de entornos, tiempos y acompañamiento de otros, para poder transitar la vida. Adecuaciones que no siempre suceden, adecuaciones que demandan recursos tanto materiales como humanos, que requieren del compromiso de toda la comunidad.

Lamentablemente en no pocas situaciones, la vejez es vista y vivida como un peso, adoptándola desde la perspectiva del viejismo, término que abarca el conjunto de prejuicios, estereotipos y discriminaciones que se aplican a las personas mayores exclusivamente en función de su edad. Este concepto fue descrito por primera vez, en la década de 1970, por Robert Butler. Para la trabajadora social Alicia Alaniz (2016), esta mirada fatalista y discriminatoria puede tener sus comienzos en las sociedades con sistemas de producción y organización neoliberalista en la que estamos inmersos, la cual profesa su valor a quienes producen y poseen capacidad de consumo. Los 'viejos', no producen, su capacidad de consumo es limitada y en muchos casos escasa, pero sí representan para las familias y el estado, una inversión

de tiempo y recursos importante, que se incrementa conjuntamente con el envejecimiento poblacional.

Para el Dr. Leopoldo Salvarezza (2013), el viejismo posee un “efecto cascada”, se caracteriza por un individuo con ideas negativas de la vejez y comportamientos discriminatorios, o actitudes pasivas ante la exclusión y maltrato hacia los adultos mayores. Pero este individuo inevitablemente envejecerá, y al hacerlo se auto-sentencia, es decir que de discriminador pasa a convertirse en discriminado, y lo que es peor, a aceptar esto como inevitable e irreparable. Salvarezza (2013) también explica que, en el imaginario social se asocia al envejecimiento con la enfermedad, es decir que para muchos envejecer es el equivalente a perder la salud, y enfermar se relaciona con sufrimiento y pérdida del bienestar. Es así como al envejecimiento se le adjudican síntomas y tratamientos, principalmente farmacológicos, intentando “prevenir” el transitar por la vejez.

La vejez no solo se asocia al deterioro y la enfermedad, para Alaniz (2016) la principal asociación negativa, es que la vejez representa la antesala de la muerte, nuestra última etapa de la vida. El hombre vive sin pensar en su finitud, y el viejo le recuerda que todo llega a su fin.

Algo pasa que la palabra “viejo” produce malestar. Y eso no le pasa sólo al adulto mayor, sino fundamentalmente a quien lo dice porque tiene que ver con una connotación negativa que se da al término, la gente le teme a la palabra vejez (Concina, N., 2011, en Alaniz 2016, pág. 16).

Todo esto nos hace reflexionar que, si bien aumentó la esperanza de vida, si bien es cierto que podemos esperar vivir más, esos años no son vistos para el resto de la sociedad, incluso para muchos adultos mayores, como años a vivir en plenitud. Todo esto sin ahondar en las desigualdades socioeconómicas, en el incremento de la precariedad laboral, el desempleo, la pobreza y lo que es aún peor, en la escasez de políticas sociales que prevean y solventen a este nuevo grupo etario venidero.

Profundizar en los múltiples factores que se asocian a la violencia del adulto mayor, en las estadísticas que la reflejan a nivel mundial y local, o en la invisibilidad de la temática y las múltiples formas en que se ejerce la misma, con el empeño que merece el tema, implicarían muchas más páginas y nos alejaría de nuestro objetivo. Pero es importante reconocer la problemática, el viejismo, el maltrato al adulto mayor, como el motor de este proyecto.

Seamos más puntuales. ¿A qué se considera violencia o maltrato contra un anciano? Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022),

...el maltrato a las personas de edad es un acto único o repetido que causa daño o sufrimiento a una persona de edad, o también la falta de medidas apropiadas para evitar otros daños, que se produce en una relación basada en la confianza (podemos agregar de necesidad). Este tipo de violencia constituye una violación de los derechos humanos y puede presentarse en forma de maltrato físico, sexual, psicológico o emocional; violencia por razones económicas o materiales; abandono; desatención, y menoscabo grave de la dignidad y falta de respeto (OMS 2022, pág. 1).

El maltrato a las personas de edad puede tener graves consecuencias físicas, mentales, financieras y sociales, como lesiones corporales, mortalidad prematura, depresión, deterioro cognitivo o ruina financiera.

Quienes trabajamos en la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe), como cualquier otro miembro de la sociedad de Villa Mercedes, envejeceremos, es un hecho inexorable y universal. Formaremos parte de ese porcentaje creciente de adultos mayores, necesitaremos del apoyo de familiares, de instituciones y de la comunidad en general para poder vivir una ancianidad de calidad, para poder disfrutar de nuestra 'expectativa de vida'. Pero también estaremos expuestos a los maltratos cotidianos, nos enfrentaremos a una sociedad que ve a la vejez como una carga, un gasto, una persona poco productiva. En definitiva, somos actores partícipes presentes y futuros de esta problemática. La UNViMe, como institución perteneciente al entramado social, que se focaliza en la actividad educativa, puede ser de gran aporte para intentar cambiar la mirada fatalista de la vejez, revertir la cascada del viejismo, y consecuentemente aportar a un envejecimiento sin maltratos y violencia.

Las acciones

1. Invitar a trabajar conjuntamente en torno a la visión de la vejez y el maltrato del adulto mayor, a la Asociación de Jubilados Docentes de San Luis. Una agrupación en la que se desarrollan actividades de talleres artísticos con adultos mayores, se organizan viajes y actividades conjuntas. Que procura prestar apoyo y orientación al adulto mayor en las diferentes gestiones y problemáticas que presentan.

2. Organizar de forma conjunta con la asociación, un Taller de reflexión y de escritura narrativa, denominado “Alteridades invisibles: Deconstruyendo prejuicios, reconstruyendo derechos”. En este taller, se busca utilizar la escritura narrativa para posibilitar la palabra a los adultos mayores, y a todo los que deseen participar de la experiencia de escribir (jóvenes y adultos). Y mediante el acto de escribir, compartir reflexiones y vivencias en torno a la vejez, el vejeísmo, situaciones de maltrato y violencia en la misma.

La escritura narrativa y la lectura en grupo, puede devenir en una forma de problematizar la realidad de los adultos mayores. Puede transformarse en una oportunidad de reflexión sobre las percepciones y sensaciones que tenemos sobre el envejecimiento del otro y nuestro envejecer. Asimismo, es una oportunidad para visibilizar situaciones de maltrato y violencia naturalizadas, reconociendo en las mismas, los derechos vulnerados.

El objeto fundamental de problematizar lo compartido, implica comprender, intentar desentrañar los porqués del maltrato y la discriminación hacia la vejez. Para con esta reflexión transformar el pensamiento y buscar transformar la realidad. En este caso, mediante la visibilización y reflexión.

Este paso, implica conocer y entablar relaciones dialógicas con los integrantes, indagar sobre sus experiencias, miradas y propuestas, a la vez que compartimos saberes. En esta instancia, también se pone en juego la convivencia, y la capacidad de expresar mediante la escritura ideas, emociones y situaciones.

Para lograr este paso, desde la UNViMe invitaremos a participar a estudiantes, graduados, no docentes y docentes que se encuentren empapados e interesados de la temática a problematizar. Que dispongan de compromiso y disposición para dialogar y compartir, para sacar el máximo provecho de cada encuentro.

Los estudiantes pueden ser de cualquier año o carrera, solo se requiere de compromiso en participar durante todo el proyecto. Con predisposición a participar y dialogar desde la sinceridad y el respeto.

3. Programar un encuentro semanal, por cuatro semanas seguidas.

La primera semana estará destinada a que los integrantes del taller se conozcan, y poder crear un ambiente de diálogo y confianza, en el cual puedan compartir y

expresarse sin temores. Para lo cual se organizará una jornada denominada "Jugamos a reconocernos". En donde se desarrollarán tres juegos permitan el encuentro con el otro.

1º- Juego para conocerse en grupo, "GENTE A GENTE"

Se divide el grupo en dos partes iguales. Se forman dos círculos concéntricos. Las personas del círculo interior miran hacia afuera y las del círculo exterior hacia adentro. Tendrán que quedar, por tanto, formando parejas frente a frente. Se puede poner música mientras cada pareja se presenta, se saluda con las manos y dice su nombre: "Hola, soy...." Después de presentarse, los de adentro dicen "gente a gente" que es la señal para que el círculo de afuera cambie un lugar hacia la izquierda. El juego continúa con la misma dinámica hasta dar la vuelta completa. El animador/a puede ir cambiando el ritmo de la música, así como el gesto del saludo: ahora codo con codo, cabeza con cabeza, rodilla con rodilla (700 Dinámicas grupales, s.f. pág. 1).

Otra alternativa puede ser el juego "Lluvia de saberes". Del mismo puede resultar un intercambio de saberes, lo que pone en práctica una premisa de la concepción. "nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo", (Freire, 1993).

Coordinación: Cada uno piensa en algo que sepa, en un saber particular que suponga que en este lugar nadie más lo conozca. Por ejemplo, si yo hago teatro, seguro tendré saberes específicos de ese campo o de alguna otra actividad. Pueden pensarse saberes contruidos en la niñez, recetas de la familia, o de cualquier otro ámbito, piensen que seguro tienen muchos saberes. Ese saber lo van a escribir en forma de pregunta. Es decir, si conozco mucho de un equipo de fútbol, escribiré, por ej. ¿Cómo se llama el arquero de tal equipo? Luego se mezclan todas las preguntas y se reparten entre los participantes. Cada uno con la pregunta escrita en el papel que le tocó, tiene que buscar la respuesta preguntando a sus compañeros. Luego de que cada uno encontró a quien tenía la respuesta, nos reunimos en ronda y se van poniendo en común las preguntas y las respuestas de los distintos saberes (Algaba, 2006, pág. 45).

Esta última dinámica nos sirve para mostrar en pequeño, el intercambio de saberes, que tienen que ver con el contexto, y la historia de los participantes.

2º- Después de las presentaciones iniciales medidas por el juego, invitamos a los presentes a participar de juegos de mesas, dispuestos en dos a tres estaciones, según la cantidad de personas. Los juegos son en grupos, estimulando a formar los mismos entre desconocidos.

Se proponen:

- Truco de 6
- Dígalo con mímica (o pueden incluirse pistas de sonidos o palabras), en grupos de cuatro por equipo.
- Preguntados, en grupos de tres a cuatro por equipo.

3º- Finalmente, para ir introduciéndonos en la temática de maltrato y discriminación, se desarrollará el juego de “La Carrera”. Se pedirá a los participantes que se coloquen en el medio del salón, sobre una línea imaginaria. Hacia adelante está la meta, identificada con un cartel que dice “Inclusión”, hacia atrás, en el extremo opuesto del salón, se dispone otro cartel con la leyenda “exclusión”. El juego consiste en llegar a ser una persona con plena inclusión social.

El juego inicia con la lectura de diferentes situaciones que se consideran cotidianas, pero que encierran actitudes de viejismo y maltrato. Quienes hayan atravesado por las mismas darán un paso hacia atrás, hacia el cartel de exclusión. Posteriormente se leerán condiciones o situaciones que sean positivas y beneficiosas para conseguir la inclusión. Quienes gocen de las mismas realizarán pasos hacia adelante, hacia la inclusión social.

Al finalizar el juego, se discutirán las emociones y opiniones que les causó el juego. Pueden incluirse preguntas disparadoras.

Segunda semana

Se inicia la jornada con la lectura interpretada actoralmente del relato [“Como todos los días”](#) de Claudia Beatriz Samter (2021), a cargo de un integrante del grupo de teatro de la UNViMe.

Después de la lectura, se invita a los participantes a expresar lo que generó la misma, a compartir percepciones, visiones o vivencias. Posteriormente, se propone a los presentes, escribir una narrativa sobre alguna situación de discriminación o

maltrato hacia los adultos mayores que hayan vivenciado o presenciado. El escrito puede ser anónimo o firmado. A modo de guía, o como disparador para la escritura, se realizarán algunos interrogantes que pueden ser trabajados.

En la tercera semana, se plantea compartir los escritos de la semana anterior, con una lectura en voz alta. Este compartir, no debe ser obligado, ya que el tema de la violencia puede ser delicado de expresar. Para realizar esta actividad, se dispondrán grupos pequeños, con un coordinador. Con la premisa de crear un ambiente seguro y de compañía.

Después de la lectura, se abre un momento de diálogo, en donde se reflexione, comenten o aporten en torno a las lecturas compartidas.

En la cuarta y última semana, se plantea una tertulia literaria, en donde se conformen pequeños grupos de lectura y diálogo. Después de disponer los grupos en círculos pequeños, y un coordinador en cada uno de ellos, se leerán [diferentes poesías](#) con las temáticas del tiempo, la vejez y los cambios. Después de leer, el coordinador de cada grupo, realizará preguntas disparadoras a los participantes con el fin de estimular el diálogo y la reflexión, apelando a las experiencias y percepciones de quienes participan.

A continuación, se destinará un momento para que los participantes escriban unas líneas sobre lo dialogado, lo que piensan o lo que sienten. Hacia el final del encuentro, se plantea una puesta en común sobre las poesías que leyeron, los diálogos que despertaron las mismas y quien desee puede compartir sus escritos.

A modo de cierre, se realizará una lectura interpretada actoralmente del relato ["Vos podés"](#), de Lucía Marianela Ruidiaz (2021), a cargo de un miembro del grupo de teatro de la UNViMe.

En el cierre, se programa compartir una merienda entre todos los participantes.

4. Consultar a los participantes sobre el consentimiento necesario para el uso de las narrativas para diferentes fines. Principalmente para generar una campaña radial, o a través de podcast, en donde se lean fragmentos de las narrativas, para dar visibilidad a las situaciones de maltrato.

Consultar a los participantes sobre el consentimiento necesario para el uso de las narrativas con diferentes fines. Principalmente para generar una campaña radial, o a través de podcast, en donde se lean fragmentos de las narrativas, para dar visibilidad a las situaciones de maltrato.

Y para estudiar las narrativas, y a la experiencia dialógica que se desarrolle en el proyecto, con la intención de incluir a estudiantes de la asignatura, en una práctica concreta de investigación. En donde puedan aprender de la vivencia del trabajo colaborativo, que conlleva la planificación y ejecución de las diferentes instancias del protocolo de investigación. Y aportar al campo de la Enfermería, con la construcción de conocimientos que contribuyan en el cuidado de los adultos mayores que sufren la discriminación, el maltrato y violencia, y la prevención del vejeismo.

Los sentidos

- Generar un proceso de concientización en torno al maltrato y discriminación del adulto mayor.
- Contribuir en la reflexión, problematización y deconstrucción de la mirada fatalista que prevalece sobre la vejez.
- Favorecer la construcción de una visión inclusiva y auténtica del proceso de envejecimiento.
- Promover el aprendizaje de los estudiantes de Introducción a la Investigación, desde la experiencia en la participación en el proceso de construcción de conocimiento científico, que aporte al corpus del campo Enfermero.

Los actores e instituciones intervinientes

- La Asociación de Jubilados Docentes de San Luis.
- Adultos mayores que deseen participar del taller.
- Los estudiantes, graduados, docentes y no docentes que deseen participar.
- Los no docentes de la UNViMe que se encuentren desarrollando tareas en los espacios de difusión y comunicación universitaria que deseen participar del proyecto.
- Miembros del grupo de teatro LaMucca de la UNViMe, que deseen participar.

Los saberes que se ponen en diálogo

El proyecto apunta al diálogo de saberes que aportan los distintos actores antes señalados. Como se mencionó con anterioridad, la idea está puesta en desprendernos de la imagen de universidad que impone modelos y transfiere conocimientos, que establece relaciones de subordinación y dependencia.

Por esta razón anhelamos poner en valor el saber experiencial de los adultos mayores, tomar contacto con sus vivencias en el proceso de envejecer, conocer su perspectiva sobre la mirada que se impone sobre el “ser viejo”; e interiorizarnos sobre las diferentes situaciones que experimentaron de maltrato o discriminación por su edad. Y ponerlo en diálogo con las percepciones y experiencias en torno al concepto y el proceso de envejecer, por parte de los adultos y jóvenes que participaran del taller.

Otro saber que se encuentra en juego, son los conocimientos técnicos y comunicacionales, necesarios para la difusión de los fragmentos de narrativas, para dar visibilidad a las mismas y poder llegar a la comunidad de Villa Mercedes. Así como las habilidades sociales y de gestión, fundamentales para poder articular espacios, tiempos, instituciones y personas.

Los posibles resultados

El inicio de relaciones dialógicas y con continuidad, entre todos los participantes del proyecto, es una de las aspiraciones mayores dentro de los resultados que se pueden obtener. Si la interacción es comunicativa, en los términos descritos por Freire (1993), con un “encuentro entre interlocutores, que buscan la significación de los significados”, se constituirá en una herramienta problematizadora, poniendo así en práctica la educación humanista y por lo tanto liberadora.

Otro resultado posible, sería lograr visibilizar el edadismo, el viejismo, el maltrato al que se ven sometidos muchos adultos mayores. Violencia que es minimizada y pasa inadvertida, pero que genera serias consecuencias psicológicas, físicas, económicas, sociales, marcando subjetividades y creando modelos societales en donde lo viejo carece de valor y cuidado. La idea no está puesta en buscar culpables, sino más bien en reflexionar sobre situaciones, conductas, ideas, que se presentan a diario, que realizamos de forma cotidiana y que pueden aportar al maltrato, o a la discriminación, o incluso a la omisión y abandono de un adulto mayor.

Asimismo, otro alcance anhelado sería, el poder iniciar la construcción de una visión inclusiva de la vejez, en donde se ponga en valor a la persona, las voces de los sujetos, sus saberes, experiencias y particularidades. Apuntando a desligar la palabra vejez con enfermedad y dependencia o debilidad. Comenzando a ver a la misma como una etapa de la vida, que merece ser vivida en plenitud.

2.7 Una propuesta de investigación educativa

Cuando faltan las palabras, falta la libertad.

Prieto Castillo (2019)

El problema de investigación

“Los estudiantes llegan al nivel universitario sin saber leer ni escribir”, “... los trabajos escritos que recibo son todos iguales, copiados y pegados”, “no podemos a esta altura, en este nivel, tener que ponernos a enseñarles como se hace un trabajo escrito”, “no leen, no comprenden lo que leen, por eso les cuesta escribir”.

En la presentación y justificación del problema, utilicé estas expresiones, para iniciar la descripción de la problemática educativa que me interesa estudiar. La expresión de estas quejas me acompaña desde que ingresé a la UNViMe, y en más de una ocasión me encontré reproduciéndolas. Y es que las dificultades que poseen los estudiantes al momento de realizar prácticas que demanden producciones escritas, están a la vista, y son padecidas por los propios educandos, quienes batallan con la problemática y las quejas, desde niveles educativos anteriores.

Al iniciar la tarea de docente auxiliar en la asignatura Introducción a la Investigación, el problema se hizo más presente, ya que uno de los objetivos del espacio, es introducir a los estudiantes a la lectura y escritura académico-investigativa, para lo cual se plantean prácticas de aprendizaje que demandan producciones escritas. Es en estas actividades, en donde encontramos las mayores dificultades, desde problemas de redacción y ortografía, hasta trabajos en donde solo se leían párrafos copiados y pegados. En donde el denominador común es la falta de un hilo conductor y de coherencia en los escritos.

La investigadora Paula Carlino (2002), pregunta: ¿quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Y con este interrogante damos el giro hacia la propia práctica, comenzando a pensar el papel que nos toca en la mediación del aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad, o como Carlino (2002) lo llama, la alfabetización académica. El concepto abarca toda una postura teórica, en la cual se entiende que la escritura no es sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el

propio saber. Asimismo, cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior, incluso advierte contra la tendencia de pensar que es algo que se aprende de una vez y para siempre.

Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. (Carlino, 2003, pág. 3).

Lo escrito por la investigadora, me remonta a las charlas que sostengo con los docentes que me acompañan en la carrera de Lic. en Enfermería, para muchos (entre los cuales me incluyo), la tarea de escribir, tomar apuntes, hacer resúmenes, presentar actividades prácticas escritas, es algo que el estudiante, como joven adulto que ha transitado por diferentes niveles educativos, debiera saber de antemano, y debiera poder aplicar esta herramienta en el trabajo académico.

Al igual que Carlino, Prieto Castillo (2019) considera a la escritura como un elemento de gran valor pedagógico, el autor en su escrito “Una educación alternativa” incluye a la educación para la expresión, dentro de los sentidos de la educación. Para el autor, quien no se expresa se reprime y se encuentra sujeto a que le impriman el sentido, es decir, a que lo moldeen y en ese camino que lo compriman. Prieto Castillo (2019) llega incluso a expresar que “cuando faltan las palabras, falta la libertad” (pág. 15). El escritor deja claro que, la capacidad expresiva significa un dominio del tema y se manifiesta a través de claridad, coherencia, seguridad, riqueza, belleza en el manejo de las formas de los diferentes lenguajes. Estas palabras me llevaron a pensar en la importancia de la expresión escrita por parte de los estudiantes, como forma de comunicarse, de expresar su propia voz, sus percepciones, lo que comprenden y lo que no. Fomentando la expresión escrita, fomentamos también la libertad de decir, la posibilidad de construirse a sí mismos, la reflexión, la interlocución genuina, aquella que nos aleja de las tradicionales respuestas esperadas.

Prieto Castillo me condujo a preguntarme si los docentes consideramos a la escritura como un modo de expresión, que aporta a la mediación y al aprendizaje. O ¿Qué significado le otorgamos los docentes al aprendizaje de la expresión escrita? Creo que el término de expresión escrita engloba a la escritura como un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber, y una manera de expresar

ideas, conocimientos, opiniones y diferencias. Un instrumento que aporta a la construcción del estudiante.

De todo lo trabajado hasta aquí, surgieron muchos interrogantes, de los cuales destaco los siguientes; ¿qué significado le otorgamos los docentes de la licenciatura en enfermería, al aprendizaje de la expresión escrita? ¿Percibimos la escritura como una competencia profesional a desarrollar? ¿Acompañamos el aprendizaje de la expresión escrita? ¿Cómo mediamos el aprendizaje de la expresión escrita? ¿Diseñamos prácticas que promuevan y desarrollen la expresión escrita y se vincule con los contenidos trabajados en la asignatura?

Las preguntas ponen el foco en indagar sobre las percepciones y los significados otorgados por los docentes, al aprendizaje de la expresión escrita. También a las formas en que mediamos ese aprendizaje, al diseño de prácticas que promuevan el desarrollo de la expresión escrita y, que se vincule con los contenidos que se trabajan en la asignatura.

Así llegamos a la pregunta problema.

¿Cuáles son los significados que otorgan los docentes disciplinares, de la licenciatura en enfermería, a la expresión escrita, y cuál es su influencia en las actividades prácticas que diseñan?

Referente empírico

Las quejas relacionadas a la escritura por parte de los estudiantes, surgieron de docentes de diferentes espacios curriculares, de la carrera de Licenciatura en Enfermería, de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Principalmente de las asignaturas llamadas disciplinares, aquellas que se encuentran compuestas por profesionales de la salud, en su mayoría licenciados en enfermería. Es decir, que son profesionales con experiencia y estudios en el ámbito asistencial de la salud, pero que se encuentran en proceso de formación en el campo docente. Por lo que considero de sumo interés plantear el trabajo incluyendo a los docentes de este grupo de asignaturas, conjunto del cual, formo parte.

Tomando como guía el plan de estudios 000324/2018, las asignaturas consignadas en el área profesional, son aquellas que abordan el conocimiento disciplinar, conceptualizando a la disciplina enfermera y el cuidado profesional que integra a la persona, familia, grupos y comunidad.

Teniendo en cuenta que los espacios curriculares del área profesional son numerosos, y que el grupo docente que los compone es de 24 personas, un número difícil de abordar, en relación con los recursos, tiempo y dedicación que se proyectan, he decidido acotar el estudio a los docentes a los dos primeros años de la carrera de licenciatura en Enfermería. Focalizando en las asignaturas de Introducción a la Investigación, Cuidados enfermeros aplicados a las personas I y II (de primer año) y Cuidados enfermeros en el adulto y adulto mayor I y II (de segundo año). Ya que las mismas se conectan en contenidos, son correlativas y nuclean a un grupo de docentes, que durante el avance de la carrera componen otras asignaturas disciplinares. De esta forma, el número se reduce a 9 docentes.

Propósitos

Considero que el propósito principal de esta investigación es el análisis de nuestra práctica, en este caso, de las prácticas que llevamos adelante para mediar la expresión escrita, teniendo presentes los esquemas, concepciones, significados y percepciones desde los cuales planteamos estas prácticas, es decir la postura pedagógica que tomamos o la que dejamos de lado.

En este estudio en particular, se pretende analizar y comprender los significados otorgados a la expresión escrita, entendiendo la misma como un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber, y una manera de expresar ideas, conocimientos, opiniones y diferencias.

¿Por qué es importante estudiar las formas en que mediamos y promovemos a la expresión escrita? La problemática en cuestión, se encuentra muy presente y es muy estudiada en los ámbitos de formación docentes, en los campos sociales y educativos, pero no es tan visible en otros trayectos formativos, aquellos más técnicos, del ámbito de la salud, de las ciencias “duras”, entre otros. Entre estos espacios me encuentro transitando la docencia, y la escritura es visualizada como una problemática, pero es poco estudiada y abordada desde la mirada pedagógica, desde la propia práctica. Y la propia práctica cobra un peso relevante, cuando se tiene en cuenta que somos profesionales de la salud, aún en proceso de construirnos o formarnos como docentes. El análisis de nuestras concepciones pedagógicas y nuestras prácticas nos llevarán a problematizarlas y mejorarlas; con el propósito puesto en poder mediar y promover el aprendizaje.

El estudio de prácticas y percepciones sería un paso importante para comenzar a afrontar el problema, desde lo pedagógico, que es desde donde podemos aportar como docentes, dejando de eludir y trasladar responsabilidades y comenzando a tender puentes.

Pensando de forma prospectiva y un poco utópica, si lográsemos en esta investigación, la inclusión, los aportes y la participación genuina de los docentes implicados, podríamos conocernos como docentes, es decir, explicitar nuestras percepciones también en torno al estudiante, al valor que le otorgamos a la escritura en el proceso de aprendizaje. Este proceso introspectivo, nos permitirá vernos como grupo docente, delinear una imagen de cómo trabajamos, nuestras fortalezas, aquello que ignorábamos y sobre todo nuestras bases pedagógicas.

Conocernos, comprender los significados que le otorgamos a la expresión escrita, nos permitiría ver con otra perspectiva a las prácticas educativas que les planteamos a los estudiantes, examinándolas y analizando su potencial mediador del contenido teórico y discursivo, o su capacidad para constituirse en un instrumento de expresión real, o las intenciones explícitas e implícitas que perseguimos al plantearlas.

Pienso que el aporte significativo a la práctica docente, se lograría al replantear, consensuar y unificar intenciones y significados, al acordar formas de mediar utilizando como instrumento a la escritura, proponiendo prácticas que se constituyan como actividades transversales, que generen un hilo conductor y que aporten al aprendizaje de la disciplina enfermera. Pero esto no sería posible si primero no nos vemos a nosotros mismos, si no estudiamos en profundidad los significados y las prácticas ligadas a la escritura e íntimamente relacionadas con nuestro posicionamiento pedagógico.

Enfoque epistémico

Teniendo en cuenta que pretendo estudiar y transformar la propia práctica, es decir, que me encuentre implicada como sujeto investigado e investigador, el rumbo epistemológico nos lleva hacia el paradigma crítico, el cual surge en la Ciencia social crítica con Jürgen Habermas, quien es el que le asigna el nombre de emancipatorio o de crítico-social. La docente Teresa Guajardo (2020), explica que, en este enfoque, “el conocimiento es asumido como transformador del sujeto, en el sentido que amplifica y agudiza su conciencia” (pág. 32), y se apunta a que el sujeto comprenda

por qué le ocurren ciertas cosas, cómo intervienen las circunstancias internas y externas en los acontecimientos de su propia vida. Esta transformación del sujeto, se consigue a través de un proceso de construcción comunitaria grupal de conocimiento,

...donde a la vez que se planifica y concretiza gradualmente la resolución de los problemas surgidos de la dinámica de la tarea y la vida grupal, se va consiguiendo renovadas aptitudes personales para participar en el grupo y en la comunidad (Guajardo, 2020, pág. 32-33).

De las diferentes formas de construcción del conocimiento por las que se puede optar desde este enfoque, considero que la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas constituye un camino relevante, ya que permitiría al docente experimentar la capacidad transformadora y expresiva de la escritura, al mismo tiempo que brinda la oportunidad de trabajar en grupo, de forma comunitaria, en el estudio, en la construcción de conocimiento.

Marco teórico

El presente proyecto busca analizar y comprender los significados otorgados a la expresión escrita por parte de los docentes disciplinares de la carrera Licenciatura en Enfermería. Para poder comprender la influencia de estos significados en la planificación de las prácticas de aprendizaje que les proponemos a los estudiantes.

Por lo que, deberemos delimitar teóricamente el concepto de *expresión escrita*. Para lo cual es valioso recuperar a Prieto Castillo (2019) y su escrito “Una educación alternativa”, en donde nos habla de los sentidos de la educación, aquellos que se constituyen en el hilo conductor de las propuestas educativas alternativas. Para el educador “lo alternativo representa siempre el intento de encontrar un sentido otro a relaciones y situaciones, a propuestas pedagógicas” (pág. 11). Labor que va más allá de distribuir objetivos y condicionar procesos, es más bien, una tarea que implica construir sentidos en busca de los *para qué* de la educación universitaria.

Dentro de los sentidos de la educación que propone Prieto Castillo (2019), destaco el de **educar para la expresión**. Para el autor, la expresión es necesaria para la construcción del sujeto, del estudiante. Fomentar la expresión es habilitar la palabra, la oportunidad de decir aquello que se piensa, que se teme, que se reconoce

y lo que no. En contraparte, dejar de lado la expresión, es destinarnos a repetir lo que otros dijeron, y en este acto a perdernos de nosotros mismos.

Esto me hizo pensar en la relación docente- estudiante por la que transitamos, y también a la que aspiramos. ¿Somos facilitadores de la expresión, o somos supresores de la misma? ¿Nos vemos como maestros que moldean y dan forma al educando, o como docentes que acompañan al estudiante en su propio proceso de construcción? ¿Estamos preparados para leer, escuchar y responder a lo que deseen expresar, o solo estamos dispuestos a respuestas esperadas?

Volvamos a la escritura, y veamos su potencial de expresión. Al escribir el estudiante puede manifestar lo comprendido o los interrogantes surgidos, el manejo de las diferentes formas de discursos disciplinares trabajados junto a los docentes, puede decir y comunicar con propia voz, sentidos, percepciones, dilemas, emociones, puede interpretar y reflexionar. Es así como al fomentar la expresión escrita, fomentamos la libertad de decir, y en este acto, la posibilidad de aprender y construirse a sí mismos y, en consecuencia, de generar un diálogo genuino.

Para Prieto Castillo (2019), el otorgar sentido no solo es cuestión de comprensión sino, sobre todo, de expresión. Explica que la “capacidad expresiva significa un dominio del tema y de la materia discursiva y se manifiesta a través de claridad, coherencia, riqueza, belleza en el manejo de las formas de los diferentes lenguajes” (pág. 16). En este caso, de la escritura, de la expresión escrita. El autor cita a Hegel, quien afirma que cuando faltan las palabras, falta el pensamiento, y nos propone ir más lejos, exponiendo que cuando faltan las palabras, falta la libertad.

En este punto, pienso en nosotros los docentes, en cómo percibimos a la práctica de enseñar la escritura, o la expresión escrita, si es que llegamos a la misma. Lo que me llevó al educador Jorge Steiman (2018) y su texto “Las prácticas de enseñanza; en análisis desde una didáctica reflexiva”, en donde se percibe la práctica docente como una práctica social. Desde esta mirada, los comportamientos de quienes participan de la práctica social educativa, son el resultado de sus “modos de percibir la práctica, de los objetivos que creen percibir, de la percepción de sí mismos y de los otros y del modo de ver su inclusión en una práctica más compleja” (Steiman, 2018, pág. 40). Estas líneas hicieron que continuara preguntándome si la expresión escrita es percibida por los docentes como un elemento de valor educativo, como una competencia a desarrollar, o en su defecto, ¿cómo es visto? Ya que esta

percepción constituye el significado que le otorgamos a la expresión escrita, y según Steiman (2018), esto influye en nuestras formas de educar.

Steiman (2018) desarrolla también los mitos que configuran las prácticas de enseñanza de la educación superior, uno de los cuales es el **mito de la sana predisposición**. En el mismo, los docentes interpretan que los educandos, al optar por una carrera, se encuentran naturalmente predispuestos a aprender, y no requieren de mayores estímulos o mediaciones. El mito refuerza la idea de que el joven universitario llega al docente con una estructura cognitiva definitivamente conformada, y por lo tanto, no es necesario que se lo acompañe en procesos como la lectura y escritura. “Aun sabiendo que muchos jóvenes y adultos necesitan ser alfabetizados académicamente, que tienen poca experiencia en lectura académica y poco desarrollo del vocabulario propio de la disciplina” (Steiman, 2018, pág. 43). Es así como Steiman (2018), se aleja del mito de la natural predisposición y acentúa la creciente necesidad de la alfabetización académica.

Podemos encontrar una línea de pensamiento similar, en los escritos del filósofo e historiador Arturo Roig (1997), quien describe los/las estudiantes, como seres en construcción, cargados de características particulares y partícipes de realidades diversas, alejados de las ficticias afirmaciones del camino recto del aprendizaje. Roig (1997) representa un docente, también en crecimiento, un estudioso con más experiencia, que debe constituirse en una guía para el/la estudiante, alguien que acompañe, que medie, que enseñe a aprender. Para el autor, la relación entre el profesor y el educando, “supone la coparticipación en la tarea de creación de aquel mundo de objetividad cultural” (pág. 14). Es decir, que esta relación implica colaboración, trabajo conjunto, a partir del cual desarrollar prácticas que inviten a descubrir y construir.

Volviendo a Steiman (2018), y buscando puntos en común, considerar al estudiante como naturalmente predispuesto a aprender, hace que la representación del escenario del aula se homogenice, con un perfil único, dejando de lado la visión de Roig, desconociendo grupos compuestos por seres con experiencias de vida, estilos cognitivos y formas de apropiación del saber diferentes.

Steiman y Roig, refuerzan mi interés por indagar en las percepciones por la práctica de la enseñanza de la expresión escrita, ya que, al estudiar esta práctica, podremos ver también otras percepciones relacionadas a los estudiantes, nuestro accionar y las relaciones que planteamos.

La lectura sobre el mito de la sana predisposición me hizo recordar al umbral pedagógico de Prieto Castillo (2019). Este concepto nos habla del acto de promover y acompañar el aprendizaje respetando las distancias del umbral pedagógico. De acompañar sin invadir, es decir, reconociendo las capacidades, la experiencia, cultura, historia y conocimientos que trae consigo el estudiante. Planteando prácticas en donde el estudiante pueda poner en juego todas sus capacidades, y a la vez, acompañando en el aprendizaje y desarrollo de nuevos conocimientos y competencias. El umbral, también nos recuerda que, en este juego de distancias, es importante no dejar a la deriva al aprendiz. El autor describe a esta situación como una retirada de las instancias mediadoras, y un abandono a las propias fuerzas del aprendiz, quien todo deberá resolverlo solo.

Creo que dejar al estudiante en la soledad de la lectura y escritura de textos académicos disciplinares, apelando a su disposición natural para aprender, puede pensarse como un abandono pedagógico, que solo conduce a la frustración de los estudiantes. Lo que me lleva a repensar en la mediación que hacemos para el aprendizaje de la expresión escrita.

Pasemos ahora a revisar a la búsqueda de investigaciones relacionadas al problema. Me topé con una rica variedad de estudios que indagan sobre las dificultades que presentan los aprendices universitarios a la hora de leer y escribir, así como aquellas que estudian el resultado de la aplicación de diferentes prácticas pedagógicas. La gran mayoría son estudios realizados desde disciplinas relacionadas a la educación o las ciencias sociales, pero son muy acotadas las planteadas desde las disciplinas de salud. Al marginar la búsqueda a investigaciones que indaguen la práctica docente desde dentro, y que quienes se interesen sean docentes de carreras de salud, los resultados fueron negativos.

De lo hallado, resalto los estudios de Paula Carlino (2002), los cuales se ocupan de investigar sobre el aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. Indaga sobre la importancia pedagógica que poseen estas tareas en el aprendizaje de disciplinas específicas, y sobre el rol de los docentes en la alfabetización universitaria.

La investigadora postula que la lectura y escritura son tareas indisolubles de la enseñanza universitaria. Fundamenta esta idea, con la premisa de que leer y escribir ofrece la oportunidad de reelaborar conceptos y discursos, propios de una materia. Y señala que esto se logra a través de la producción de escritos académicos,

que se plantean en las prácticas de aprendizaje específicas de cada asignatura y con la mediación de los docentes específicos de esa materia.

En concordancia con Carlino, Navarro y Revel (2013) señalan el potencial epistémico de la escritura al expresar que “favorece el pensamiento, genera y potencia el aprendizaje, y tiene rasgos propios que debe dominar quien quiera participar en la discusión y formación en el aula” (pág. 24). Los autores plantean la vinculación entre lenguaje y pensamiento, como dos entidades interdependientes, articuladas y complementarias. Una diada que no escapa de la relación compleja y contradictoria del yo, el otro y el lenguaje. Hirch (2016), retoma la idea, y explica que “las palabras al ser objetivadas (en la escritura), nos enseñan nuestro propio pensamiento, al mismo tiempo que lo transforman. Esa construcción activa para comunicar ideas a otros adquiere un valor cognitivo al generar conocimiento. Así, la escritura se transforma en un medio de transformación del conocimiento y un instrumento para el aprendizaje” (pág. 50). Es decir, que la escritura, en tanto lenguaje escrito, al ser externalizada, plasmada en papel o digitalmente para otro, demanda un proceso cognitivo que concluye con la generación de conocimiento.

Carlino (2003), entiende el concepto de alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (pág. 3). Dicho en otras palabras, el proceso de acompañar al estudiante universitario en el acto de aprender a leer y escribir contenidos académicos específicos. Semejante a lo que plantea Steiman (2018), Carlino reniega de la visión naturalizada del estudiante, como alguien que espontáneamente lee y escribe en el ámbito universitario, que naturalmente posee estas habilidades y cuya responsabilidad de aprenderlas y ampliarlas, es propia y de nadie más. En contracara, entiende a la alfabetización académica, como la puerta de ingreso a una nueva cultura escrita. Y avista al docente y la institución como responsables de acompañar a los alumnos en el ingreso a este nuevo y particular, espacio cultural académico.

Para Carlino (2003), es claro que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto que no puede llegar a concluirse, ya que existe gran “diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe, que plantean siempre, a quien se inicia en ellos, el desafío de continuar aprendiendo a leer y escribir” (pág. 3). Esto nos conduce a indagar en

dos aspectos, por un lado, conocer y analizar la percepción que poseemos los docentes sobre el rol que tenemos en la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad, o sobre el valor pedagógico que le otorgamos a la misma. Y por el otro, revisar las prácticas educativas que realizamos para promover y acompañar este aprendizaje.

Recogida de Información

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.

Connelly y Clandinin (1995: 11 y 12)

En este apartado, debemos pensar en una propuesta de indagación que sea coherente con el enfoque paradigmático planteado, con la mirada teórica que venimos desarrollando y con los intereses de conocimiento que pretendemos. Teniendo en mente que nos paramos en el paradigma crítico interpretativo, planteando un estudio que pretende indagar en los significados que le otorgamos los docentes disciplinares de la licenciatura en enfermería a la expresión escrita y la influencia que estos significados ejercen a la hora de diseñar actividades prácticas; y que en el marco teórico desarrollado, se profundizó el valor pedagógico de la escritura, considero que la documentación narrativa puede ser una modalidad de investigación congruente con el diseño de investigación que se intenta gestar.

Según Daniel Suárez (2007), la documentación narrativa de las prácticas educativas es una “modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas” (pág. 1). Asimismo, la describe como una estrategia de indagación–acción pedagógica, que “pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores” (Suarez, 2007,pág. 2), con el propósito puesto tanto en generar un nuevo lenguaje para nombrar la educación y las prácticas docentes, como para vehicular cursos de acción colaborativa y transformadora de las situaciones y prácticas educativas.

Otro elemento importante a tener en cuenta de esta modalidad, es que pretende establecer un vínculo colaborativo entre el mundo de las prácticas escolares y el mundo de la investigación académica, acortando las distancias entre ambos campos. Según grafica Suárez (2007), los actores de ambos mundos, muchas veces (demasiadas), sostienen una suerte de “diálogo entre sordos”, cada quien dice lo suyo con sus propias palabras y bajo sus propias reglas, en su propio “juego de lenguaje”, careciendo de interlocución. Este espacio, puede entenderse por la aplicación de metodologías de investigaciones de carácter positivista, que establecen una distancia entre el investigador y el objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. “La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (Bolívar en Suárez, pág. 7). La consecuencia principal, es la elaboración de investigaciones educativas que no llegan a impactar en las prácticas pedagógicas, en los mundos escolares, sin generar transformaciones.

Ahora bien, si pensamos esta relación en la Licenciatura en Enfermería, en donde se pretende realizar el estudio, esta herramienta cobra especial importancia, ya que, como dijimos anteriormente, los docentes de la carrera, nos encontramos en proceso de construcción, el lenguaje y los tecnicismos de la investigación educativa, nos son ajenos, distantes y resultan un obstáculo a conquistar. La documentación narrativa, permite indagar y analizar las prácticas docentes teniendo en cuenta nuestros términos, nuestro espacio de trabajo, nuestro momento histórico y geográfico, permitiendo una elaboración gradual.

Según Suárez (2007), los sujetos que realizan las narraciones de sus propios acontecimientos, son quienes también analizan y otorgan sentidos a esas narraciones, las interpretan y realizan críticas profundas, y es allí donde radica el poder transformador. El investigador no analiza los textos utilizando categorizaciones externas y previas, generalizaciones abstractas y formales que intentan vanamente capturar objetividad, sino que, parten de las auto interpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona.

Para Suárez (2007) se produce una suerte de:

... “hermenéutica doble”, se reconoce que los agentes sociales saben o comprenden prácticamente lo que hacen en tanto lo hacen, y que no existe una línea divisoria taxativa entre las “reflexiones sociológicas realizada por

actores legos” y similares empeños de investigadores especialistas. Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social”. (pág. 8).

Pasemos ahora a esbozar nuestra propuesta de indagación, preguntándonos primero ¿qué fuente de investigación consultaremos? Las fuentes consultadas serán los documentos narrativos, producidos por los docentes implicados, entre los cuales me encuentro, en procesos de indagación e interpretación de relatos pedagógicos. Lo que implica la preparación de tiempos, espacios, recursos teóricos y metodológicos para esta producción, teniendo en mente la necesidad de constituir un equipo que organice, coordine y asesore permanentemente al grupo de narradores. Suárez (2007), incluye en este grupo a investigadores, docentes y actores institucionales que trabajen conjuntamente, poniendo especial acento en el equipo de investigadores profesionales, ya que son quienes “garantizan la adecuación de los procesos cognitivos desplegados y las intervenciones activas de los docentes a los principios y recaudos metodológicos de la indagación narrativa y la investigación interpretativa” (pág. 15). El autor aclara que, el proceso de producción de los documentos narrativos de experiencias pedagógicas es complejo y trabajoso y, está permanentemente mediado y asistido por el equipo de investigadores a través de estrategias y técnicas de taller y de investigación acción y participante. Por lo que es imperante, para desarrollar este estudio, tomar contacto con investigadores profesionales que posean experiencia en la documentación narrativa.

Suárez (2007), también describe una serie de momento o instancias de trabajo que nos permitirán orientar la producción e interpretación narrativa, los cuales se pueden resumir en 6 puntos que he traído desde su escrito “Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela” (pág. 16- 19).

- a) Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas para que los docentes puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa con el apoyo de las administraciones educativas... Este momento o instancia del dispositivo incluye la “convocatoria” o “invitación” de los docentes a integrarse al trabajo de investigación colaborativa que, como podemos intuir, requiere una explicitación clara de los compromisos a asumir por ellos y de los recaudos,

garantías y certificaciones dispuestos por las administraciones escolares para que su participación sea posible (Suárez, 2007, pág. 16).

En esta investigación, se deberá tomar contacto con las autoridades universitarias del departamento de Ciencias Básicas y la dirección de la Escuela de Salud de la UNViMe, y con la coordinación de carrera de la Licenciatura en Enfermería, a los fines de cumplimentar con las instancias de habilitaciones institucionales y entablar las relaciones pertinentes para el trabajo conjunto de los pasos próximos. En relación a la convocatoria de docentes, recordemos que se focalizó en 9 docentes disciplinares que se contactarán de forma particular, concertando reuniones que permitan una interacción personal, en donde se dialogue sobre la investigación, sus fines, la problemática pedagógica, sus intereses, la modalidad de trabajo, el compromiso necesario, el apoyo a recibir y la organización de tiempos y espacios. Así como, se presentarán a todos los actores involucrados y los canales de comunicación establecidos.

b) Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar... una vez seleccionada la experiencia a relatar resulta necesario un persistente y también reflexivo trabajo de identificación de los componentes a incorporar (personajes, escenarios, contextos, voces) en la intriga narrativa del relato pedagógico en cuestión. En ambos casos, el docente narrador debe hurgar en la memoria personal y en la de otros docentes e informantes clave de la experiencia a relatar, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas efectivamente durante las propias trayectorias profesionales para reconstruirlas reflexivamente a través de la narrativa. Es en esta instancia donde las “técnicas de recolección de datos” propios de la investigación narrativa y etnográfica (notas de campo, entrevistas abiertas, conversaciones con informantes clave, diario profesional, fotografías, videos, audios, etc.) contribuyen a informar empíricamente los relatos y a tomar decisiones en la escritura sobre sus sentido y contenidos sustantivos (Suárez, 2007, pág. 17).

En nuestra investigación, las prácticas pedagógicas a relatar, son las que involucren la expresión escrita, es decir, prácticas educativas en donde se trabajen producciones escritas, buscando que la narración incluya el contexto y las condiciones de interacción y relación entre docentes, estudiantes, institución, así

como los propósitos educativos implícitos y explícitos de las prácticas. Para favorecer la narración y el análisis, se puede apelar no solo a la memoria y el diálogo conjunto, sino también, a la lectura de prácticos, consignas y expresiones escritas resultantes, al relato de estudiantes, o registros audiovisuales. Para impulsar el análisis de las narrativas, se pueden plantear preguntas guías, tales como:

¿Cómo vemos a la escritura en la universidad? ¿Qué valor le otorgamos a la escritura en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Qué papel nos toca en la enseñanza de la escritura en la universidad?

¿Acompañamos el aprendizaje de la expresión escrita? ¿Cómo mediamos el aprendizaje de la expresión escrita? ¿Diseñamos prácticas que promuevan y desarrollen la expresión escrita y se vincule con los contenidos trabajados en la asignatura?

¿En qué momentos planteamos o diseñamos prácticas que demanden producciones escritas? ¿Cómo son estas prácticas? ¿Cómo responden los estudiantes a estas prácticas? ¿Qué objetivos perseguimos con el desarrollo de las mismas?

Paralelamente, en el transcurso de las reuniones con los docentes, los investigadores registrarán en diarios de campo, aquellos sucesos de las reuniones, susceptibles de ser interpretados, que se encuentren ligados a los interrogantes guías.

c) Escribir y re-escribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión “publicable”. En este momento fundamental de la documentación narrativa, los docentes llevan adelante una serie sucesiva de producciones textuales que toman como insumo empírico central o “datos” a los relatos orales producidos por los docentes e informantes clave, pero que también tienen en cuenta a los recuerdos que se disparan al escribir y re-escribir y a otros registros de la experiencia (“material empírico”).

d) Editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo, implica, entre otras cosas: lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia

pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos, en un ámbito grupal colaborativo y empático, en torno de las experiencias y saberes pedagógicos construidos en ellas y reconstruidos narrativamente en los relatos pedagógicos; la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico en cuestión; la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico y acerca de la pertinencia y oportunidades de su publicación (gráfica y/o virtual) y de su difusión en circuitos especializados y docentes.

e) Publicar el relato de la experiencia pedagógica. Es decir, tornarlo públicamente disponible y, en el mismo movimiento, transformar en “documento pedagógico”.

f) Hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, fílmicos, interactivos), a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos escritos por docentes y dar a conocer, debatir y criticar los saberes y comprensiones construidos durante las prácticas pedagógicas que en ellos se encuentran documentados (Suárez, 2007, pág. 18-19).

Hasta aquí, un bosquejo general de la propuesta de indagación, basada en la modalidad de documentación narrativa y una introducción a la modalidad y los aportes de la misma.

Equipo de investigación

La propuesta de investigación desarrollada requiere de dedicación y experiencia y para que sea factible de afrontar es necesario un grupo de investigadores interesados en el estudio de las prácticas pedagógicas y en la transformación de las mismas. Dado el paradigma planteado, creo fundamental contar en este equipo, con docentes dispuestos a analizar de forma crítica y abierta sus propias prácticas docentes. Asimismo, será necesario convocar a investigadores experimentados en la investigación educativa y fundamentalmente en la modalidad de documentación narrativa de las prácticas educativas. Para lo cual deberemos tender puentes con universidades o institutos especializados en la formación e

investigación educativa, que posean como línea de investigación a la escritura universitaria. También creo importante contar con actores estudiantiles, egresados o avanzados, que aporten otra mirada y que puedan continuar con la tarea investigativa.

Reflexiones finales sobre las propuestas de investigación

Llegamos al final de nuestra propuesta, que sin duda tiene muchos puntos para profundizar y continuar desarrollando, pero que describe una problemática puntual de la práctica docente con la que me encuentro de forma cotidiana y que reclama mi atención educativa. La propuesta, busca también esquematizar el diseño de una investigación educativa que pretende indagar en la propia práctica mediante un enfoque epistemológico interpretativo, crítico, comprensivo y transformador. Tomar un rumbo tal, resultó de sumo esfuerzo, para esta docente en construcción, con orígenes estructurados, que solo tuvo la oportunidad de mirar con cierta distancia, investigaciones de carácter positivista, que pretendían la objetividad.

3. Cierre

Algo tiene la palabra cierre que genera una sensación inquietante en mí, puede ser porque es clara, no admite discusión y marca el final. Es la conclusión de un trabajo que busca recuperar e integrar la teoría y prácticas trabajadas a lo largo de la carrera. Y también la de una etapa de construcción como educadora. Pero antes de llegar a eso, nos invita a recapitular, a pensar y exponer las ideas y aprendizajes que destacamos del proceso.

Para construir este proyecto educativo, iniciamos con la descripción del contexto institucional y curricular, no sólo para facilitar la orientación de los lectores, sino también para señalar aquellos aspectos instituidos, que nos llevarán a la problemática educativa. De este apartado, destaca como conducta instituida en los espacios curriculares de la Licenciatura en Enfermería, la fragmentación educativa desarticulada, que provoca la pérdida de constantes pedagógicas, desvinculada en lo referente a los modos de mediar el aprendizaje, de evaluar, e incluso en contenidos. Esta fragmentación desarticulada nos imposibilita emprender acciones conjuntas, ante problemáticas transversales. Lo que nos lleva a nuestro problema educativo, las constantes y crecientes dificultades que poseen los estudiantes en prácticas de aprendizajes que demanden lectura y producciones escritas. En las repetidas quejas de docentes, pertenecientes a diferentes espacios curriculares, pudimos apreciar que el problema afecta a la carrera en general, pero no hay acciones conjuntas para afrontarlo. Me animo a decir que tampoco las hay individuales, ya que, en diálogo con otros profesores, se abriga la idea de que la responsabilidad es de otro.

La problemática demanda el trabajo hacia el interior de la asignatura, y en vinculación con otros espacios curriculares. Comencemos pensando en la articulación. El trabajo muestra dos momentos que aspiran a la articulación de constantes pedagógicas. El primero, fue en el encuentro con docentes que se hallan a cargo de asignaturas vinculadas en objetivos y contenido con Introducción a la Investigación, como lo son Investigación en Enfermería y Taller en Investigación. Como se comentó anteriormente, la reunión fue el puntapié inicial para acordar estrategias que aporten a una planificación que permita a los estudiantes sentirse acompañados y ver el recorrido completo.

El otro momento, es en la propuesta de investigación, en donde el foco del estudio está puesto en los docentes de la carrera de enfermería, en los significados que le otorgan a la expresión escrita, y la influencia que tienen los mismos, en las prácticas de aprendizaje que se diseñan. Esta investigación se pensó con una mirada epistémica crítica, en donde me incluyo como sujeto investigado e investigador. Y en donde busco que la dinámica de estudio grupal, aporte a la problematización, la construcción de conocimiento y la transformación de todos los que participemos en la misma. La elección de la documentación narrativa como instrumento para investigar, nos posibilita poder experimentar la capacidad transformadora y expresiva de la escritura.

En palabras más concretas, lo que imagino como resultado posible, al proponer una investigación de carácter crítico, es una resignificación de la escritura por parte de los docentes participantes. En donde se aprecie y aproveche, la cualidad expresiva y pedagógica de la escritura, y esto nos impulse a trabar prácticas que la integren, y que sean articuladas entre diferentes espacios curriculares. Imaginar esto, y proyectarlo en la propuesta de investigación educativa, abrió todo un nuevo, interesante y significativo panorama en el ámbito de la investigación, uno en donde las subjetividades cobran especial relevancia.

Pero he alterado un poco el trayecto lógico de esta recapitulación, volvamos a nuestro problema educativo y a la planificación del espacio curricular Introducción a la Investigación. En los objetivos expuestos dentro del encuadre curricular, incluí a la lectura analítica, reflexiva y crítica, así como, a la expresión escrita mediante la producción de textos narrativos. Para lo cual, planteé prácticas que impulsen estas tareas; en donde la escritura se constituye en un elemento para expresar percepciones, reflexiones o análisis, para relatar procesos y con ello reelaborar conceptos y vincularlos a variedad de situaciones. Las prácticas de aprendizaje también tienen la intención de superar las formas clásicas de educar mediante transferencia de conocimientos, en un recorrido lineal, uniforme, que apunta a la lógica deductiva. Esto último, me resulta de mucha dificultad, y no estoy segura de haberlo podido lograr, pero sigo con el objetivo en mente.

En la propuesta de evaluación, las intenciones eran claras, pero concretarlas implicó un camino totalmente nuevo para mí. Pensar formas de evaluar que se alejen de los clásicos parciales, rápidos, múltiple opción, '10 preguntas, de un punto cada una, se aprueba con 4, y se miden conocimientos'. Integrar la evaluación al proceso

de aprendizaje, valorar capacidades de relación, análisis, reflexión, búsqueda, producciones escritas, entre otras, resultó todo un desafío. El cual continúa, ya que me pregunto ¿cómo trabajar la coevaluación entre compañeros? ¿Cómo estimular y orientar una autoevaluación continua, que integre a todo el proceso de aprendizaje y que fomente una conducta reflexiva sobre lo aprendido?

En cuanto a la propuesta de extensión basada en la comunicación, la apuesta es doble. Primero, trabajar de forma colaborativa una problemática social en crecimiento, delicada de abordar, que demanda la acción de toda la población, como es la violencia y discriminación a los adultos mayores. Y lo segundo, plantear una propuesta que pueda integrarse a la planificación de la asignatura, que se constituya en una experiencia educativa. Nuevamente, apelé a las bondades de la escritura narrativa, a la oportunidad de expresión que brinda la misma, de compartir y madurar sobre lo escrito y, sobre todo, una forma de valorar experiencias y saberes. También una oportunidad de construir conocimiento científico que aporte al campo de la Enfermería. Pero otra vez me invaden interrogantes acerca de lo que se puede mejorar, como planificar una práctica de aprendizaje en donde organizar la participación de los estudiantes en el proceso de investigación, o en la construcción del protocolo de investigación.

Indudablemente hay muchos aspectos que puedo mejorar e incorporar para continuar pensando en una propuesta educativa innovadora. Soy consciente de que varios componentes continúan por el carril de lo tradicional, pero este trabajo me brindó la oportunidad de planificar íntegramente una asignatura, de mirar el panorama completo, de unir las partes para construir un todo, utilizando las bases teóricas y prácticas trabajadas en la especialización. Asimismo, pude vivenciar las potencialidades epistémicas y expresivas de la escritura. Construir palabra a palabra esta propuesta, significó un esfuerzo intelectual que exigió relectura, discusión, análisis, búsqueda, reflexión y creatividad. En definitiva, experimenté una propuesta educativa innovadora.

4. Referencias Bibliográficas

- 700 Dinámicas grupales. (s.f.). <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/700-Din%C3%A1micas-grupales.pdf>
- Alaniz, A. (2016). "Viejos". Una mirada reflexiva desde el Trabajo Social. Ponencia: "III Jornadas de Trabajo Social en el campo Gerontológico". Organizadas por la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, UNER y UBA, República Argentina. La Plata, 2013. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen81/alaniz81.pdf>
- Algava, M. (2006). Jugar y Jugarse. Asociación Madres de Plaza de mayo; Rosario: Ediciones América libre.
- Baquero, R. (1997). Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Editorial Aique. Argentina.
- Barbosa, Lilian. (2015). Los paradigmas de la modernidad y posmodernidad y el proceso de cuidar en enfermería. Rev. Enfermería Global N° 37.
- Barcia, V., Hirsch, L., Medeot, C. (2016). La escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken.
- Carlino, P. (2002), ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. Revista LECTURA Y VIDA, vol. 23, núm. 1, 2002, pp. 6-14.
- Carlino, P. (2003), Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Durand Villalobos, M. M. (1998). Enfermería. Desarrollo teórico e investigativo. Unibiblos. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. p. 15-26.
- Freire, P; (1993) ¿Extensión o comunicación? La comunicación en el mundo rural. Siglo XXI editores. México.

- Hegel, G. (1966). Fenomenología del espíritu. México D.F, Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, F. Revel Chion, A. (2013). Escribir para aprender. Disciplinas y escrituras en la escuela secundaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Organización Mundial de la Salud, (2022). *Década del envejecimiento Saludable (2020-2030)*. Disponible en: https://cdn.who.int/media/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/decade-proposal-final-apr2020rev-es.pdf?sfvrsn=b4b75ebc_25&download=true
- Prieto Castillo, D. (2019). La enseñanza en la universidad. (7ma.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Prieto Castillo, D. (2020). El aprendizaje en la universidad. (9na.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Prieto Castillo, D. y Guajardo, M. (2020) La pedagogía universitaria. (7ma.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Resolución Rectoral N 000324/2018. Aprobación de la modificación del Plan de estudio de la carrera: Licenciatura en Enfermería. 7 de mayo de 2018. Universidad Nacional de Villa Mercedes. [Archivo PDF] <https://drive.google.com/file/d/1C4a4UoeMEfbQAG0sZlyK2V4PC9KnpDb/view>
- Resolución Rectoral N072/2012. Protocolización del Régimen Académico. 25 de octubre de 2012. Universidad Nacional de Villa Mercedes. [Archivo PDF] <https://drive.google.com/file/d/1mHOEeZYzi7Vv0KNhX6LOW0rkbGffEb8r/view>
- Roig, A. (1997) La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. UNCUYO
- Salvarezza, L. (2013). La Vejez: una mirada gerontológica actual. Editorial Paidós, 1º ed. Buenos Aires, Argentina.

Steiman Jorge, 2018. Más Didáctica (en la educación superior). Colección Educación y Didáctica Serie Fichas de Aula. Editorial UNSAM. Bs. As

Suarez, Daniel H. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e- Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. Otoño- Invierno, 2007. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.
<http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>

Tünnermann Bernheim, C; (2000). *El Nuevo Concepto de la Extensión Universitaria*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México.

Zamora, F., Suarez Pumar, A. y Fernández, H. (Productores). (2020). La Verdad en la Sangre [documental]. Casa productora TEC y CONICET Documental.

5. Bibliografía

700 Dinámicas grupales. (s.f.). <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/700-Din%C3%A1micas-grupales.pdf>

Alaniz, A. (2016). "Viejos". Una mirada reflexiva desde el Trabajo Social. Ponencia: "III Jornadas de Trabajo Social en el campo Gerontológico". Organizadas por la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, UNER y UBA, República Argentina. La Plata, 2013. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen81/alaniz81.pdf>

Algava, M. (2006). Jugar y Jugarse. Asociación Madres de Plaza de mayo; Rosario: Ediciones América libre.

Baquero, R. (1997). Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Editorial Aique. Argentina.

Barbosa, Lilian. (2015). Los paradigmas de la modernidad y posmodernidad y el proceso de cuidar en enfermería. Rev. Enfermería Global N° 37.

Barcia, V., Hirsch, L., Medeot, C. (2016). La escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunker.

Briñez-Ariza, K. J. (2017). El dolor es compartido cuando se quiere ayudar a curar. Rev. Colomb. Enferm. Octubre de 2017, Volumen 15, Año 12, Págs. 86-96. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/10/948259/rce-15-articulo-8.pdf>

Canal Audotextos. (27 de septiembre del 2018). Eduardo Galeano: El Parto. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=FYcFpQNUCCs>

Canal Verboilustrado. (25 de febrero 2017). Eduardo Galeano: El Nacimiento. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=fMVYidD2S4U>

Canestri, A. M... [et al.]. (2021). La discriminación hacia las personas adultas mayores: concurso literario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba. Archivo Digital: descarga ISBN 978-950-23-3171-3

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/08/la-discriminacion-hacia-las-personas-adultas-mayores-1.pdf>

- Carlino, P. (2002), ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. Revista LECTURA Y VIDA, vol. 23, núm. 1, 2002, pp. 6-14.
- Carlino, P. (2003), Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Durand Villalobos, M. M. (1998). Enfermería. Desarrollo teórico e investigativo. Unibiblos. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. p. 15-26.
- Fernández, L. (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires Paidós.
- Freire, P; (1993) ¿Extensión o comunicación? La comunicación en el mundo rural. Siglo XXI editores. México.
- Hegel, G. (1966). Fenomenología del espíritu. México D.F, Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, F. Revel Chion, A. (2013). Escribir para aprender. Disciplinas y escrituras en la escuela secundaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Normas/apa.org. (2019). Guía Normas APA, 7a edición. [Archivo PDF]. <https://drive.google.com/file/d/1L5q1z24aVpt9Vb2-5MSJ3rDK4JyPCL-j/view>
- Nota. Adaptado de Contacto Mader/Hijo [fotografía], por Pexels, 2021. <https://pixabay.com/es/illustrations/mujer-a-trav%c3%a9s-de-ni%c3%b1a-1169316/>
- Nota. Adaptado de La verdad en la Sangre [fotografía], por Contar, 2022. [Contar | Nuestros contenidos](#)

- Nota. Adaptado de Mapa Mental [ilustración], por Pixabay, 2016.
<https://pixabay.com/es/illustrations/mapa-mapa-mental-proceso-estrategia-7547528/>
- Organización Mundial de la Salud, (2022). *Década del envejecimiento Saludable (2020-2030)*. Disponible en: https://cdn.who.int/media/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/decade-proposal-final-apr2020rev-es.pdf?sfvrsn=b4b75ebc_25&download=true
- Prieto Castillo, D. (2019). La enseñanza en la universidad. (7ma.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Prieto Castillo, D. (2020). El aprendizaje en la universidad. (9na.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Prieto Castillo, D. y Guajardo, M. (2020) La pedagogía universitaria. (7ma.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Resolución Rectoral N 000324/2018. Aprobación de la modificación del Plan de estudio de la carrera: Licenciatura en Enfermería. 7 de mayo de 2018. Universidad Nacional de Villa Mercedes. [Archivo PDF] <https://drive.google.com/file/d/1C4a4UoeMEfbQAG0sZlyK2V4PC9KnpDb/view>
- Resolución Rectoral N 072/2012. Protocolización del Régimen Académico. 25 de octubre de 2012. Universidad Nacional de Villa Mercedes. [Archivo PDF] <https://drive.google.com/file/d/1mHOEeZYzi7Vv0KNhX6LOW0rkbGffEb8r/view>
- Roig, A. (1997) La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. UNCUIYO
- Ruiz Bugarin, C. L (2015). Narrativa de enfermería: dejando ir a Doña Paula. Revista de Enfermería ENE. Ene. vol.9 no.2 Santa Cruz de La Palma. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2015000200009

Salvarezza, L. (2013). *La Vejez: una mirada gerontológica actual*. Editorial Paidós, 1º ed. Buenos Aires, Argentina.

Steiman Jorge, 2018. Más Didáctica (en la educación superior). Colección Educación y Didáctica Serie Fichas de Aula. Editorial UNSAM. Bs. As

Suarez, Daniel H. (2007). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. e- Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. Otoño- Invierno, 2007. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA. <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>

Tünnermann Bernheim, C; (2000). *El Nuevo Concepto de la Extensión Universitaria*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México.

Universidad del Gran Rosario. (2019). NORMAS ESTILO VANCOUVER. Tutorial para citas y referencias bibliográficas. [Archivo PDF]. https://ugr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/TUTORIAL_VANCOUVER2019.pdf

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. E-Book. ISBN 978-987-591-547-3. Editorial Brujas. Córdoba - Argentina.

Zamora, F., Suarez Pumar, A. y Fernández, H. (Productores). (2020). *La Verdad en la Sangre* [documental]. Casa productora TEC y CONICET Documental.