Las mediaciones pedagógico-comunicacionales de las prácticas en una propuesta de Enfermería a distancia*

Hraste, María Margarita**, Rodríguez, María Laura***

Resumen
Se presentan las conclusiones de una investigación orientada a evaluar la pertinencia de la educación a distancia como modalidad innovadora de formación en la carrera de profesionalización de auxiliares de enfermería en servicio, para su mejoramiento e implementación en distintos contextos. Las formas de mediación de las prácticas fueron motivo de reflexión y análisis por la naturaleza misma del campo profesional de Enfermería, eminentemente praxiológico, y la modalidad de dictado. La categoría *mediaciones pedagógico-comunicacionales* utilizada en el análisis de las propuestas de práctica en guías didácticas y tutorías surge de los aportes teóricos de la psicología cognitiva, la escuela sociohistórica, la teoría de la acción comunicativa, la educomunicación y la epistemología de la práctica. La investigación se realizó sobre una muestra de cinco guías de estudio seleccionadas al azar simple, correspondientes a asignaturas de las tres áreas del curriculum, y la totalidad de los docentes que se desempeñaron como tutores.

Palabras clave: educación a distancia, profesionalización de enfermería, mediaciones pedagógico-comunicacionales, tutorías

*) Artículo que expone resultados del PID UNER Nº 1003, 2004-2006, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Concepción del Uruguay (Argentina); recibido en octubre de 2007 y aceptado en junio de 2008.
**) Directora del Proyecto. Facultad de Ciencias de la Salud, UNER, Concepción del Uruguay (Argentina). mhaste@rect.uner.edu.ar y margaritahraste@gmail.com

Humanities - Social Sciences
Research

Pedagogic-Communicational Mediations of Practices in a Proposal for Distance Education in Nursing*

Hraste, María Margarita**, Rodríguez, María Laura***

Abstract
The results of a research aimed to evaluate the relevance of distance education as an innovative form of in-service formation in the professionalization of nursing assistants in order to improve it as well as to implement it in different contexts is presented. Due to the very nature of the professional field -nursery- which is essentially praxiological, and the way of teaching/ delivery, the forms of mediation put into practice were studied and analyzed. The category *pegagogic-communicational mediation* used for the analysis of the proposals found in study guides and tutorials is rooted in cognitive psychology, educational communication, the sociohistoric school, the theory or communicative action and the epistemology of practice. This study was carried out on a sample consisting of five study guides randomly selected from courses of three areas of the curriculum and on the whole group of professors acting as tutors.

Key words: distance education, nursing assistants professionalization, pedagogic-communicational mediations, tutorials

*) This paper presents the results of research project UNER # 1003, 2004-2006, Faculty of Health Sciences, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Concepción del Uruguay (Argentina); submitted in October 2007, admitted in June 2008.
**) Head of the research team. Faculty of Health Sciences, UNER, Concepción del Uruguay (Argentina). mhaste@rect.uner.edu.ar & margaritahraste@gmail.com
***) Faculty of Health Sciences, UNER, Concepción del Uruguay (Argentina).

I.- Introducción

La modalidad con la que fue concebida e implementada la carrera de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), en 1997, respondió por una parte, a políticas emanadas de la Organización Panamericana de Salud y de la Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina, que tenían como finalidad profesionalizar la práctica de Enfermería en servicio, con el fin de revertir la situación generada por la falta de Enfermeros profesionales en la región y mejorar la calidad de atención. Por otra parte, y en consonancia con dichas políticas, desde la Universidad Nacional de Entre Ríos se propiciaba la modalidad a distancia con un claro sentido democratizador del acceso a los estudios superiores, destinada, fundamentalmente, a capacitar en servicio a poblaciones adultas insertas en el mercado laboral.

Es así como auxiliares de enfermería en servicio, con título secundario y tres años de trabajo en el sistema de salud provincial, tuvieron la oportunidad de ingresar y graduarse como enfermeros profesionales. El trabajo en servicio supone un saber que se origina en *la práctica del cuidado*, por ello la profesionalización se propuso precisamente resignificar dichas prácticas a partir de una formación profesional que conjugara el hacer, el sentir y el pensar, dando sentido a su tarea cotidiana.

Por otra parte, la nueva legislación de Enfermería movilizó a las autoridades de las distintas provincias a partir de considerar que los auxiliares de enfermería constituían, potencialmente, un factor de cambio fundamental en los servicios de atención de salud. Este hecho podría ayudar a redimensionar los mismos ofreciendo cuidados a las personas en el continuo proceso salud-enfermedad-atención, en todos los niveles y ámbitos de atención.

Finalmente, las consiguientes demandas de los sectores interesados (asociaciones/colegios profesionales) coadyuvaron para que la carrera se implementara en la Facultad de Ciencias de la Salud, con características muy particulares. La modalidad adoptada abrió un debate académico sobre la configuración curricular asociada a la nueva modalidad de dictado. En este caso la propuesta se basó en la elaboración de material im-

preso con formato de guía didáctica y una estrategia tutorial. Se definieron 15 subsedes en hospitales públicos de la Provincia de Entre Ríos donde se desarrollaron las actividades académicas, y se seleccionaron Licenciados en Enfermería del sistema provincial de salud para que actuaran como tutores, en el marco de un convenio con la Secretaría de Salud de la referida provincia.

Luego de finalizada la primera cohorte surgió la necesidad de evaluar los resultados de la primera experiencia con vistas a la implementación de la carrera fuera del ámbito provincial. Así surgió el proyecto de investigación que aquí se expone, con el ambicioso objetivo de evaluar la pertinencia de la modalidad con vistas a su implementación en distintos contextos.

Las peculiares condiciones en que docentes, estudiantes y conocimiento se vinculan en la modalidad a distancia y la centralidad de las prácticas en la carrera de Enfermería, ámbito privilegiado de la formación profesional, llevaron al equipo de investigación a seleccionar los dos instrumentos más relevantes del sistema a distancia: las **guías de estudio** y los **espacios tutoriales**, para su análisis e interpretación.

Enseñar a cuidar es una práctica compleja, y en la modalidad a distancia se vuelve doblemente compleja. Los problemas de la práctica, desde la perspectiva de la enseñanza de la Enfermería a distancia, están atravesadas por distintas lógicas que no siempre convergen: la lógica de la **cátedra** que realiza el recorte epistemológico y metodológico y diseña las propuestas de práctica a través de la mediación de materiales, la lógica de los **tutores**, que median entre la teoría y la práctica, y las lógicas de las **instituciones** de salud donde se realizan las prácticas.

En una primera fase el trabajo se centró en el rastreo de autores de las disciplinas implicadas, que fueron abriendo puertas, a la manera de hipertextos, y habilitando espacios de teorización dentro del campo de la educación a distancia, razón por la cual el marco teórico tuvo relevancia en la investigación. Así conceptos como el de práctica, mediaciones, estrategias de enseñanza y competencias fueron los ejes que tejieron la trama teórica de la investigación en su primera etapa. La segunda fase se orientó al trabajo de campo.

II. El estado actual del conocimiento

II.1. Las mediaciones en la enseñanza a distancia

Hablar de mediación es aludir a uno de los pilares más genuinos de la enseñanza en tanto, en palabras de **Edelstein** (2002:470) "…la enseñanza como actividad intencional pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula".

Para hablar de dicho proceso construimos la categoría *mediación pedagógico comunicacional*[1], para hacer énfasis en la enseñanza como acto comunicativo o en una comunicación con intencionalidad educativa, en donde tanto los aportes pedagógicos como las cuestiones de índole comunicacional se imbrican para dar sentido a las prácticas del enseñar y el aprender. La misma nos permitió analizar las prácticas en los dos espacios que integran la propuesta didáctica de las cátedras, enunciadas con anterioridad: las mediaciones que los docentes de las mismas cátedras despliegan a la hora de formular y enunciar las propuestas de prácticas en las guías de estudio, y aquéllas que despliegan los tutores en los espacios tutoriales.

En lo que hace a las teorías del aprendizaje, resultaron relevantes los aportes de **Ausubel** (citado por Coll, 1994) y su *teoría del aprendizaje significativo*, de **Vigotsky** (citado por **Newman, Griffin y Cole**, 1991) fundamentalmente los conceptos de *zona de desarrollo próximo y mediación intersubjetiva y semiótica*, y de **Brunner** (1994) quien, basado en la teoría de la mediación de Vigotsky, utiliza la metáfora del andamio para significar la necesariedad y transitoriedad de las ayudas que los docentes prestan al aprendiz hasta que logre mayores niveles de autonomía.

Desde el campo de la comunicación, tomamos la idea de acción mediada, desarrollada entre otros por Paulo **Freire** (2001), Jesús **Martín-Barbero** (2002), Héctor **Schmúcler** (1995), autores que reinvindican que el concepto de *mediación pedagógica* necesariamente está atravesado por la dimensión comunicacional, lo cual significa que no es posible hablar de educación sin que intervenga la comunicación entendida como *producción en común de sentido*, definición que se diferencia de aquéllas que sólo la piensan como *transmisión unidireccional de sentido*. Al decir

de **Martín-Barbero** (2002:443): los *modelos comunicacionales* subyacen a las diversas *matrices culturales y pedagógicas*, de allí la cuestión de mirar la comunicación *desde adentro* de los procesos y prácticas educativas, y no como mera estrategia exterior (de ayuda, modernización o adorno) a lo pedagógico".

Los tres componentes del enseñar y el aprender, docente/ alumno/ conocimiento, interactúan en un determinado contexto y se imbrican en un proceso complejo, donde, si bien la centralidad la tiene el sujeto que aprende, la ayuda externa -siguiendo las enseñanzas de Vigotsky- cobra especial relevancia teniendo en cuenta la especificidad de la comunicación en la modalidad estudiada. Desde esta línea reivindicamos la figura del docente porque es precisamente un constructor de puentes que acercan al aprendiz con el conocimiento. De allí que el concepto de **mediación** sea clave para interpretar las formas en que los docentes intervienen desplegando estrategias de enseñanza con la finalidad, no sólo de transmitir, sino de lograr que el alumno se apropie de determinados conocimientos, que logre comprensiones profundas, que desarrolle competencias complejas.

El estudio pretendió, entonces, poner en primer plano la necesidad de aprender a valorar ese vínculo comunicación/educación -C/E- para potenciarlo y proyectarlo en la Carrera de Profesionalización de Auxiliares de enfermería, ya que desde un punto de vista epistemológico, sin el *reconocimiento del otro* como sujeto capaz de lenguaje y acción, no es posible una educación para la libertad, proceso que debe dar la posibilidad de sacar afuera lo más nuestro del ser (no lo impuesto) para compartir, en el reconocimiento dialógico, proyectos de vida comunes. De allí que la educación y la comunicación sean inescindibles, y entonces, educar es comunicar, al mismo tiempo que una acción comunicativa conlleva un matiz educativo.

II.2. Las mediaciones del docente en las prácticas de aprendizaje

En la modalidad a distancia y en este proyecto en particular, las actividades cobran especial relevancia dentro de las guías de estudio.

Desde la posición del docente, las actividades se entraman en las estrategias de enseñanza y el campo disciplinar y permiten monitorear la

marcha del aprendizaje, es decir, cómo se están comprendiendo los temas, de qué manera se resuelve un caso planteado, qué dificultades presenta el material o la bibliografía sugerida, qué obstáculos debe sortear en las prácticas de campo. A la hora de enunciar una consigna, hay varias cuestiones para tener en cuenta: qué nos proponemos con dicha actividad, si resulta pertinente en función de los contenidos, qué procesos cognitivos pretendemos activar en los estudiantes, para qué competencias, para qué sujetos, con qué ayudas.

Partiendo de distintos supuestos y criterios clasificatorios, autores como **Litwin** (1995), **Monereo** (1994), **Contreras Domingo** (1994), **Perkins** (1998) han marcado caminos desde donde poder teorizar acerca de las actividades. Lo hacen desde las estrategias de enseñanza.

Litwin clasifica las estrategias de enseñanza según los procesos cognitivos que pretenden desencadenar. De esta forma, las consignas pueden basarse en estrategias de repetición, repaso o asociación, que apunten a un conocimiento atomizado, descontextualizado o promover, desde su enunciación, actividades de reestructuración y de reelaboración, que procuren la articulación de saberes, la problematización y contextualización del conocimiento, la resolución de problemas, el trabajo con casos. En esta línea se inscriben, asimismo, aquellas actividades que favorecen procesos metacognitivos, en los que el estudiante está obligado a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. La clasificación propuesta por Monereo plantea dos tipos de estrategias: las transferibles para el estudiante o las poco transferibles. En esta línea, el autor propone privilegiar aquéllas que apunten a lograr mayores niveles de transferencia dentro de la disciplina, hacia otros campos disciplinares, procurando el uso activo del conocimiento tanto en consignas referidas a la comprensión lectora como en aquéllas que requieran trabajo en terreno. Contreras Domingo nos acerca a la concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa que favorezca el pensamiento crítico y no meramente la búsqueda de resultados, en tanto que el aporte de Perkins, sintetizado en sus siete estrategias de enseñanza que favorecen la comprensión, resulta relevante para el análisis de las consignas de práctica.

Otro ámbito de mediación es el espacio tutorial. Pensar las tutorías

en términos de "mediaciones pedagógico comunicacionales" supone un docente guía que, sin ser experto en cada una de las asignaturas del plan de estudio, pueda resignificar su tarea en función de las lógicas disciplinares, que esté provisto de una diversidad de estrategias pedagógicas, con una importante dosis de creatividad y flexibilidad para mediar entre la lógica académica y la que organiza las instituciones de salud, entre la teoría y la práctica, entre las tareas prescriptas en las guías y el campo de práctica. Las tutorías son dispositivos tendientes a andamiar, apoyar, tender puentes y acompañar al estudiante en el proceso de aprender.

Desde la posición del estudiante, las actividades que forman parte de la propuesta de cátedra y se expresan en las guías de estudio, habilitan determinadas formas de vinculación con el conocimiento y con la práctica dinamizando y enmarcando una forma de trabajo que tienda progresivamente a la autonomía.

Los recorridos teóricos arrojaron luz sobre lo que pueden considerarse buenas prácticas de enseñanza, que sin duda se apartan de las vinculadas a la racionalidad instrumental que provenían de la pedagogía industrial, predominante y aún vigente en ciertas propuestas de educación a distancia, y dan un marco para analizar e interpretar los datos.

II.3. El campo profesional de la Enfermería y los problemas de la práctica

En este apartado intentaremos una aproximación al concepto de práctica desde sus múltiples perspectivas que permitan atender la especificidad del campo profesional de la Enfermería, y abordar, desde ese lugar, las competencias que se construyen en los múltiples escenarios y propuestas de práctica.

¿Cómo pensamos la teoría y la práctica y su relación con la ética en el momento de diseñar las prácticas de aprendizaje?

¿Con qué criterios formular una propuesta tutorial con vistas a la formación profesional de Enfermería?

Para responder a esos interrogantes se consultaron varios autores que abonaron el marco teórico desde una línea epistemológica que supone que la teoría y la práctica no son dos esferas separadas en la acción

humana, sino que la práctica conjuga el pensar, el hacer y el sentir y están atravesadas por la sociedad, la cultura y la personalidad. Para entender el concepto de práctica desde la mirada de la filosofía y la sociología acudimos a **Kosik** (1967), **Habermas** (1994) y **Bourdieu** (1990). Otro aporte teórico muy interesante por su nivel de tipificación conceptual, proviene de los desarrollos de **Ferry** (2004) sobre la relación entre teoría-práctica en la formación profesional. Para este autor existen cuatro niveles de teorización de la práctica: **el nivel del hacer, el técnico, el praxiológico**, y el **científico**, categorías que permiten distinguir el tipo de práctica que debiera predominar en una carrera de la especificidad de la Enfermería. S**chön** (1996), por su parte, refiere a los profesionales como aquellos sujetos reflexivos que definen y redefinen los problemas en una diversidad de circunstancias.

Buscamos en los autores citados tomar una postura que nos alejara de la propuesta de cierto positivismo presente en las ciencias humano-sociales y de la salud, que asignaron tajantemente el papel de pares opuestos a la teoría y a la práctica, en términos de esferas separadas de la actividad humana que alcanza a las profesiones, correspondiendo a unas el imperativo de teorizar y a otras el dedicarse a cuestiones técnico-instrumentales. Ésta ha sido precisamente la historia de la profesión de Enfermería. Hemos tomado una postura crítica ante este modo de entender las prácticas que responde más a una mirada fragmentadora y objetivista que a estimular y promover de qué manera conjugar el hacer, el pensar y el sentir con la ética y la responsabilidad en contextos específicos en el que tiene lugar el ejercicio de la profesión.

Sabemos que en todo campo de conocimiento, el saber disciplinario tiene, al mismo tiempo, dimensiones teóricas y prácticas, y que la formación profesional es una práctica multidimensional y compleja -que remite a lo que se hace, a lo que se produce, y que siempre implica una transformación-, con múltiples atravesamientos, donde se juegan intereses, cuestiones de poder y de lucha por la hegemonía en el interior del campo. Dada la complejidad de la enseñanza práctica de la enfermería (nivel praxiológico) y de los procesos implicados en ella, es preciso comprender la especificidad de la práctica del cuidado para formular consignas pertinentes y organizar espacios tutoriales significativos en términos de

mediaciones.

Dos perspectivas actualmente sustentan esta formación: la racionalidad técnica y la racionalidad práctica; la primera ha sido la dominante y de alguna manera no está ausente sino que permea el curriculum de la carrera y las prácticas docentes; racionalidad que privilegia al técnico eficiente más que a un profesional reflexivo y que, siguiendo a Schön, tiene dificultades para visibilizar y actuar en *las zonas indeterminadas de la práctica*. Como resultado, tenemos profesionales, es decir, prácticos que se ocupan de problemas instrumentales mediante la aplicación rutinaria de procedimientos que tienen que ver con las tradiciones de la profesión. La lógica de actuación, en este caso, estaría gobernada por la regla, que supone idéntica aplicación en todos los contextos. Esta concepción de cuidado como intervención técnica, la utilización de metodologías cuantitativas y el modelo basado en objetivos conductuales, que responde a una perspectiva del curriculum, expresan esta hegemonía. Tal racionalidad, cuestionada, entre otros, por el autor pre-citado, ha dado lugar a posiciones críticas y a nuevas concepciones sobre la práctica del docente de Enfermería y de su formación, que han ayudado a comprender "…lo que realmente hacen los docentes profesionales cuando se enfrentan a las situaciones singulares, inestables y ambiguas de su trabajo cotidiano (…) La racionalidad técnica abandona el componente artístico que es intrínseco a la práctica del cuidado y por otra parte no puede captar la singularidad, inestabilidad, ambigüedad y conflicto de valores que caracterizan a la práctica del cuidado" (**Medina Moya**, 2002:7).

En resumen, este trabajo reconoce los aportes de Bourdieu y el concepto de *habitus* y de cómo las disposiciones del *habitus* generan prácticas individuales que pueden modificarse en tanto se den determinadas situaciones contextuales que hagan propicio su desarrollo. Habermas, al igual que Bourdieu, considera que el sujeto y su capacidad de razón y acción están ancladas en las condiciones sociales y culturales en las que éste se desarrolla, con lo cual hay que atender a esas condiciones pensando en las propuestas de formación de práctica, de desarrollo en las instituciones, porque replanteándoselas desde las instancias de formación, estaremos apuntando a un futuro profesional que pueda pensar y reflexionar acerca del sentido y las consecuencias de los trayectos y desarrollos

que realiza. Ferry y Medina Moya retoman los supuestos de la epistemología de la práctica de Schön anclando en el campo de la educación y la Enfermería, campos implicados en esta investigación. Educar en esta epistemología es reflexionar sobre las condiciones en las que las prácticas tienen lugar, atender al contexto, a las zonas indeterminadas y desde allí elaborar esquemas de conocimiento y reflexión en la acción.

Estas miradas nos autorizan a anticipar que, en futuros desarrollos, será necesario revalorizar el rol del tutor como práctico experimentado y a la tutoría como espacio privilegiado desde donde crear condiciones propicias que apunten a transformar las prácticas, reconocer en las situaciones de práctica las zonas indeterminadas, actuar en esas zonas y plantear, usando palabras de Schön, *conversaciones reflexivas* con los estudiantes. En estas instancias de formación, atender a la actitud realizativa y a la dimensión ética para resolver los valores que emergen de las prácticas se torna una cuestión medular que definirá la identidad del ser profesional en cada caso.

II.4. Las competencias en el campo de la enfermería

El concepto de competencia fue analizado a partir de tres autores Philippe **Perrenoud** (2003), Carlos **Cullen** (1997) y Nydia M. **Caicedo** (2002) que aportaron para la redefinición del marco. Los puntos de articulación entre ellos remiten a un concepto de competencia que se acerca más al de capacidades complejas, a la idea de construcción, a la idea de actuación. En este marco, las competencias se apoyan en conocimientos, los utilizan, los integran, los ponen en movimiento, pero no se reducen a ellos, en tanto ponen en juego otras racionalidades que integran lo conceptual, lo tecnológico, lo ético, lo estético en contextos específicos de actuación.

Con esto pretendemos apartarnos de aquellas posturas donde *competencia* aparece asociada, aunque con nuevos ropajes, a las antiguas facultades de la inteligencia, al desempeño observable y medible, al entrenamiento de habilidades y destrezas propio de la racionalidad instrumental, y al ámbito empresarial.

El campo de la Enfermería nos interpela a pensar de qué manera se entraman la **dimensión contextual**, los **paradigmas epistemológicos de**

la enfermería y la **propuesta pedagógica** de las cátedras. Sin un análisis de la realidad sociocultural, si el modelo positivista[2] continua hegemonizando el campo y si la propuesta pedagógica gira alrededor de la teoría en detrimento de la práctica o viceversa, el concepto de competencia se aleja del enfoque que venimos trabajando.

Así como la dimensión contextual nos brinda elementos para comprender cuáles son las necesidades actuales, los cambios culturales, los nuevos modos de intercambios sociales y esquemas organizacionales, en el paradigma epistemológico tendremos que encontrar marcos teóricos y metodológicos que perfilen las prácticas y brinden solidez tanto en la organización de la estructura, de los procesos y los resultados de la actuación de la Enfermería, recuperando el sentido histórico y siempre cambiante de la profesión. Siguiendo a **Zabalegui Yarnoz** (2003), a propósito de las competencias profesionales, nos planteamos: *¿Cuál es la función del profesional de enfermería en el sistema actual de cuidado de la salud?* y *¿cuál debe ser el ámbito de la intervención en la interacción con el paciente y su entorno?*

Actualmente, la Enfermería, por el nivel de desarrollo que ha alcanzado el campo disciplinar y profesional, tiene como referente teórico el *modelo de cuidado*, y como elemento metodológico, *el proceso de atención de enfermería* -PAE- para resolver los problemas de este cuidado, entendiéndolo desde paradigmas complejos. Si lo específico de la Enfermería es el cuidado y su modo de desarrollar la atención es el PAE, las competencias que se proponen deben estar ligadas fundamentalmente a dar respuesta a esas especificidades de la práctica. Por ser el cuidado una práctica multidimensional y compleja que se juega, a menudo, en lo que Schon llama "zonas indeterminadas de la práctica", se requiere un profesional que tenga "un grado de dominio conceptual y sintáctico del campo específico y la puesta en acción", que implica la transferencia de conocimientos actualizados y creativos en la búsqueda de alternativas de actuación en contextos específicos.

Retomamos las tres categorías sobre competencias de **Cullen** (1997) - competencia disciplinar, tecnológica y ética y el grado de integración entre las mismas - y las redefinimos en el campo de la Enfermería.

La **competencia científica** plantea el reto de construir el saber pro-

pio de la profesión a partir del análisis de los conocimientos, metodologías y procedimientos de abordaje del cuidado de enfermería. En este sentido, las estrategias de enseñanza que el docente privilegie deberían estar orientadas a promover la comprensión de la complejidad de la disciplina, los conflictos, los desafíos, los avances y las confrontaciones de distintas escuelas de pensamiento, teorías, metodologías, y la investigación en el campo específico de la enfermería. Desde encuadres epistemológicos complejos, entre otras cuestiones, se debería problematizar la naturaleza del conocimiento y el carácter del sujeto que conoce, porque esto permitirá fundamentar la disposición a una formación permanente y a posiciones cristalizadas y dogmáticas frente al conocimiento.

La **competencia tecnológica** brinda el marco de reflexión disciplinar para dar sentido a las acciones y al saber hacer que demanda el nivel praxiológico que implica la profesión. De allí que realicemos las distinciones pertinentes cuando estamos ante propuestas que promueven competencias tecnológicas o de aquéllas que simplemente fortalecen una racionalidad instrumental desdibujando el contexto en la acción y anulando la mirada crítica respecto de la práctica y sus consecuencias. Por otra parte, la irrupción de la sociedad del conocimiento, los avances en el campo de la informática y las telecomunicaciones desafían a los profesionales a posicionarse críticamente frente a la aparatología de alta complejidad y, en general, frente a la "industria de la salud".

La **competencia ética** es central en el campo de la profesión, puesto que "su objeto" de interés es, nada más y nada menos, que un sujeto que necesita orientación, ayuda y cuidado en cuestiones que atañen a la salud y enfermedad en momentos críticos de sus trayectorias vitales. En este sentido, las propuestas de las cátedras, y especialmente las prácticas, debieran estar orientadas a provocar en el estudiante situaciones dilemáticas en las que se vea obligado a tomar decisiones, intervenir y evaluar el sentido de sus acciones en función de las consecuencias.

Con este encuadre teórico se interpretaron las unidades de análisis -guías y tutorías- y desde allí se realizó la lectura de los datos relevados.

III. Metodología

El corpus del trabajo de campo estuvo integrado por **guías de estudio, entrevistas a tutores** y el **Encuentro Nacional con tutores**[3].

El tipo de metodología utilizada para analizar las guías resultó de una combinatoria cuali-cuantitativa, es decir que se efectuó sobre el análisis de contenido y se cruzó la información con datos estadísticos. El estudio se realizó sobre una muestra de cinco guías de estudio seleccionadas al azar simple, correspondientes a asignaturas de las tres áreas del curriculum: *humanística, biológica y profesional*.

Las **tutorías** se relevaron a través de entrevistas en profundidad a todos los licenciados en Enfermería que se desempeñaron como tutores. Los encuentros informales con ellos contribuyeron a dar forma al cuerpo de la entrevista, a partir de categorías de análisis orientadas a registrar los relatos de los tutores con relación a la planificación, seguimiento y evaluación de las prácticas de aprendizaje y prácticas de cuidado que se plantearon en las guías de estudio.

Complementan este corpus los registros efectuados por el equipo de investigación en el **Encuentro Nacional con tutores**, realizado en el marco del proyecto. En este espacio de intercambio se intentó reconstruir los escenarios de práctica de cuidado y las mediaciones tutoriales en relación con las mismas. A partir de la información obtenida, se procedió a la triangulación metodológica, de fuentes y de teorías, que nos permitió llegar a los resultados y extraer las conclusiones del trabajo que se expone.

La investigación estuvo orientada a indagar la cuestión de **las prácticas** por ser el ámbito privilegiado de la formación profesional. La indagación teórica a través de fuentes primarias y secundarias nos fue proveyendo de una heurística que permitió ordenar el conocimiento, generar nuevos interrogantes y encontrar nuevas argumentaciones para comprender su sentido en una carrera de Enfermería con modalidad a distancia. Si bien el problema que desencadenó la investigación es primordialmente cualitativo, fue abordado también desde un enfoque cuantitativo dada la riqueza de la combinación de ambos métodos. En este enfoque, el marco teórico orientó el rumbo en los momentos decisivos de la investiga-

ción. La construcción de este marco se fue entramando con los procesos de búsqueda, estuvo muy presente en el diseño de los instrumentos de recolección de datos y en el posterior análisis e interpretación de los mismos.

La primera parte estuvo marcada por el relevamiento bibliográfico, la consulta a expertos, la lectura de las guías para definir las categorías de análisis y encuentros informarles con tutores para sondear sus experiencias con relación a las prácticas, lo que ayudó a generar, posteriormente, el corpus de la entrevista. En una segunda fase, la investigación se focalizó en la definición de las fuentes y de la metodología, el diseño y testeo de los instrumentos de recolección de la información. Y en la última fase, el equipo se abocó al trabajo de campo, en paralelo a la revisión y redefinición del estado actual del conocimiento sobre el tema.

IV.- Resultados

En función de lo enunciado precedentemente, presentamos una síntesis de los resultados que se derivan del análisis de las consignas de prácticas de las guías (con la aclaración que se han incluido solo los gráficos más representativos), del corpus de las entrevistas a los docentes encargados de las tutorías en la primera cohorte muestrada y del corpus sistematizado del Encuentro Nacional con tutores.

IV.1. Sobre la enunciación de las consignas de prácticas en las Guías

A los fines de contextualizar los resultados del trabajo resulta insoslayable destacar la relación porcentual entre tipos de práctica y área de conocimiento, tal como se muestra gráficamente en la **Tabla 1**.

Tabla 1. Relación porcentual entre tipos de práctica y área de conocimiento

Area de conocimiento	Prácticas de aprendizaje	Prácticas de campo
Area de Cs. Biológicas	90%	10%
Area Cs. Humano sociales	entre el 65% y el 100%	35%
Area Profesional	90%	10%

IV.1.1. Características de la enunciación de las consignas de prácticas

Dicho de modo general, la función de este punto ha sido recabar información sobre algunos ítemes que describen el tipo de enunciación y el modo en que dan forma a la consigna e interpelan al sujeto que aprende. Si bien hemos encontrado un porcentaje de consignas que se adecuan al **criterio de legibilidad** descripto en el instrumento y, por otro lado, un gran porcentaje que tienen una **estructura cohesionada** -aquéllas en las que la enunciación de la consigna o consignas se relacionan entre sí a partir de un eje temático o hilo conductor que jerarquiza y ordena, permitiendo que sea percibida como una unidad de sentido-, no podemos dejar de mencionar la presencia de otras atomizadas. Esto nos lleva a suponer la emergencia de dificultades de interpretación ante este tipo de estructura, en donde se presenten múltiples temáticas sin relaciones entre sí.

En cuanto al **tipo de enunciación según nivel de interpelación al sujeto**, encontramos que un gran porcentaje de las consignas convocaron al sujeto que aprende, es decir, utilizaron un tono relacional redactado en segunda persona del singular o del plural o en imperativo, en vez de apelar al impersonal o al uso de infinitivo.

Respecto del **tipo de enunciación según nivel de respuesta**, los resultados reflejan un alto porcentaje de consignas cerradas, fundamentalmente en guías del área biológica y profesional, de respuesta única, que no lograron recuperar y relacionar los temas ya vistos, y, a su vez, no terminaron de aprovechar la situación planteada para profundizar y dar lugar a nuevas preguntas, problematizaciones y otras posibilidades de análisis. A propósito, **Litwin** (1995) reconoce estrategias favorecedoras como: recuperar imágenes existentes y enseñar con todos los sentidos, recurrir a imágenes potentes para enseñar otras más complejas, trabajar con ejemplificaciones, generalizaciones y analogías, incluir en la enseñanza la dimensión epistemológica para poder ver cómo se formulan las justificaciones y explicaciones en el marco de una disciplina, enseñar a partir de buenas preguntas y favorecer la buena pregunta, organizar la enseñanza alrededor de temas centrales que den lugar a derivaciones y ramificaciones, tal como lo plantea **Perkins** (1995).

En cuanto a los **procesos cognitivos que activan las prácticas**, en-

contramos un rasgo que se mantiene a lo largo del análisis: una posible relación entre las áreas disciplinares en las que se encuadran las guías y el tipo de consignas que promueven. En guías del área biológica y profesional, los tres procesos que más se promueven son: "caracterizar", "identificar" y "definir". En el caso de los procesos cognitivos complejos, las categorías que predominan son las de "relacionar conceptualmente", "analizar casos", "evaluar" y "transferir un conocimiento a una nueva situación", pero en ningún caso superan el 30%, lo que nos lleva a confirmar el predominio de consignas que promueven procesos cognitivos simples más que complejos. Estos resultados nos llevan a pensar, por una parte, que, a través de las consignas de práctica no se ha logrado -en niveles esperados- promover el desarrollo de competencias complejas y, por otra parte y en términos de estrategias de enseñanza, que las ayudas no han sido suficientes ni adecuadas. En futuras guías será necesario, entonces, generar apoyos educativos que favorezcan el uso activo del conocimiento, donde el foco deba estar puesto no sólo en el almacenamiento y recuperación de la información, sino en la oportunidad de brindarle al alumno consignas para las cuales tengan que apelar a la resolución de problemas, al estudios de casos, a la transferencia de conocimientos a situaciones contextuales diversas, etc.

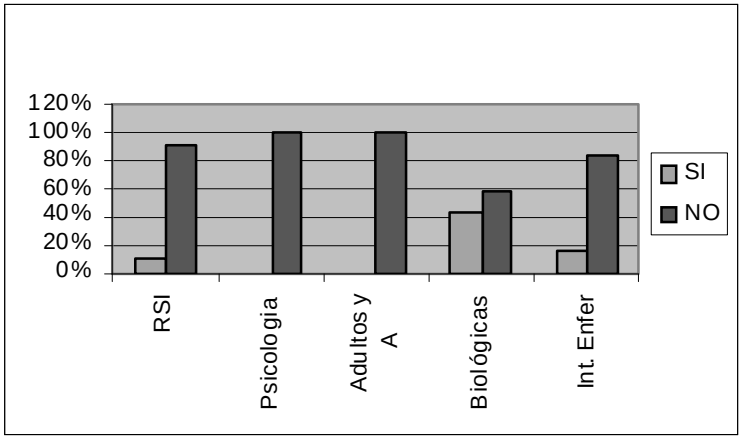
Según el **agente que convoca** (es decir, si las prácticas apelan a un trabajo individual o grupal), encontramos que la mayoría de las consignas apelan a prácticas individuales. La convocatoria al trabajo cooperativo, en los términos en que lo concibe **Contreras** (1994), está muy poco representanda en las guías. Cabe aclarar que el criterio del trabajo grupal que tomamos no tiene que ver fundamentalmente con el número de participantes sino con las formas de participación. En una gran mayoría de consignas que apelan al trabajo grupal no encontramos resuelta la cuestión del trabajo cooperativo, lo cual hace que no se produzca una diferencia significativa entre uno y otro en términos de su resolución.

IV.1.2. Relación entre las prácticas, los propósitos y contenidos

El sentido de esta categoría fue buscar indicios respecto de dos cuestiones: relevar si las consignas aluden a los contenidos del programa y constatar si se mencionan los propósitos que están detrás de cada práctica.

En términos generales, los datos revelan que la gran mayoría de las consignas tienen una alta relación con los contenidos del programa que, en términos porcentuales, representa el 80% de las actividades relevadas en la totalidad de las guías. Con respecto al segundo punto, es decir, a la mención de los propósitos, encontramos que entre un 60 y un 100% de las consignas relevadas en las guías no van precedidas por los propósitos de cada actividad, es decir que se minimiza la importancia de explicitar la intención de la propuesta de práctica por parte de la mayoría de las cátedras (**ver Cuadro 1**)

Cuadro 1. Relación entre las prácticas, los propósitos y los contenidos y las abreviaturas



NOTA: RSI: Realidad Social I - Adultos y A: Enfermería del Adulto y del Anciano - Biológicas: Ciencias Biológicas - Int. Enfer.: Introducción a la Enfermería

IV.1.3. Tipos de competencias profesionales

En nuestro estudio, destacamos tres tipos de competencias que consideramos centrales en la formación profesional: Científicas, Tecnológicas y Éticas, y los niveles de integración entre ellos. En cada caso, los datos obtenidos dan cuenta de que las consignas no están pensando a la práctica profesional en términos de desarrollo de competencias que articulen estas tres dimensiones propias de la especificidad profesional.

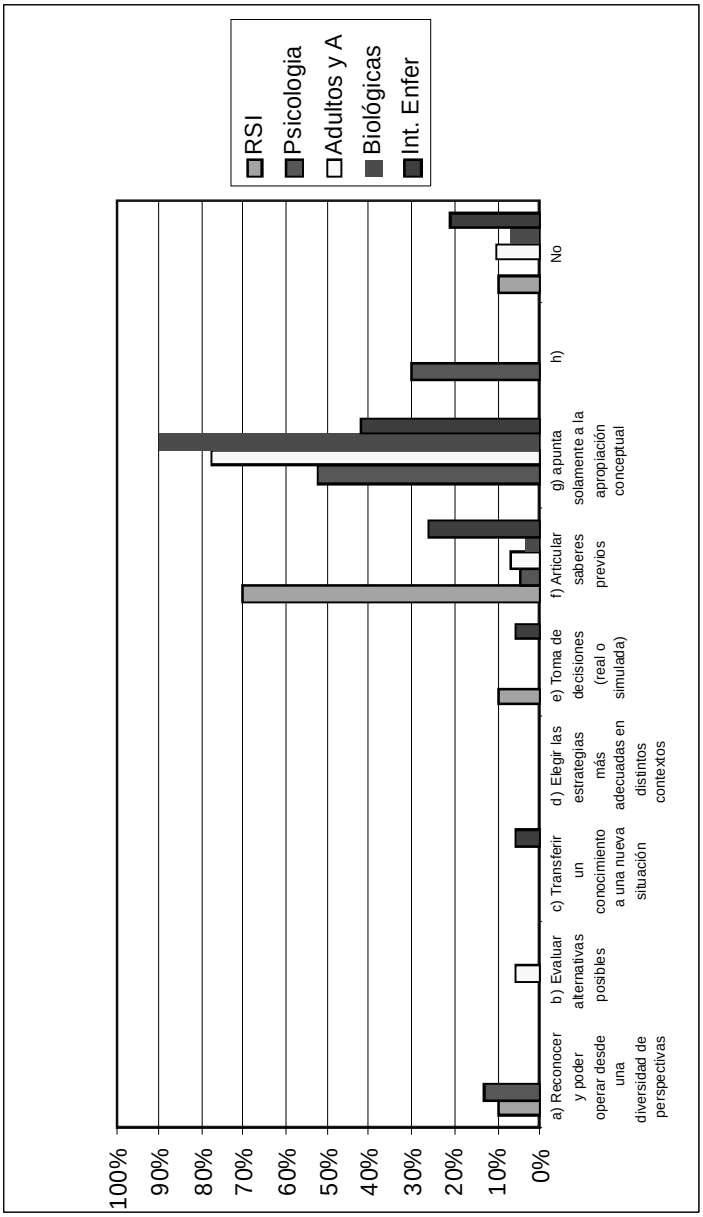
En relación a las **competencias científicas**, tal como lo muestra el **Cuadro 2**, un gran porcentaje de consignas apuntó solamente a la apropiación conceptual, lo que significa que no podríamos hablar de competencias en sentido estricto. Los tres autores consultados mencionados en el marco teórico (Perrenoud, Cullen y Caicedo) consideran que la competencia disciplinar no se limita a la apropiación de perspectivas teóricas sino a saber operar desde las distintas perspectivas. Desde ese lugar, las consignas no apuntarían a desarrollar competencias.

La segunda categoría que sobresale tiene que ver con el ítem f) de la matriz de datos, que hace referencia a consignas de práctica tendientes a **Articular saberes previos o saberes de otros campos disciplinares o campos de práctica**. Advertimos que categorías como: "reconocer y poder operar desde distintas perspectivas", "evaluar alternativas posibles", "transferir un conocimiento a una nueva situación", "elegir estrategias adecuadas en diferentes contextos" "toma de decisiones (real o simulada)", representan un ínfimo porcentaje, en tanto que otras no se propician.

Respecto de las **competencias tecnológicas** (**Cuadro 3**), observamos que el 70% de las consignas no estimulan la formación de competencias tecnológicas, y en los casos de consignas relacionadas con el saber-hacer profesional, quedaron en una postura que opera en la línea de una racionalidad instrumental en tanto se restringieron a la aplicación de una técnica, una metodología o el uso de un artefacto sin promover procesos de reflexión acerca de ese hacer. Otro es el sentido con que **Cullen** (1997), **Perrenoud** (2003), **Caicedo** (2002) y **Schön** (1996) conciben a las competencias tecnológicas, refiriéndose a la capacidad de saber manejarse en la práctica profesional interactuando con su saber, con su saber-hacer reflexivamente en los más variados escenarios de actuación.

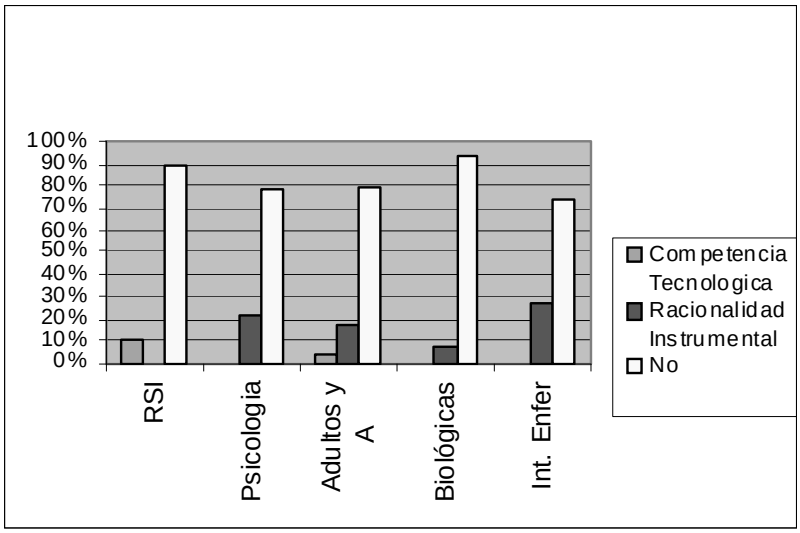
Si cruzamos el porcentaje de consignas que apuntan solamente a la apropiación conceptual -dato relevado en el ítem *competencia disciplinar*- y el alto porcentaje de consignas que no promueven prácticas profesionales reflexivas -racionalidad instrumental- estamos ante un problema estructural respecto de las concepciones epistemológicas y metodológicas que operan en relación con las prácticas.

Cuadro 2. Competencias científicas según asignatura



NOTA: RSI: Realidad Social I - Adultos y A: Enfermería del Adulto y del Anciano - Biológicas: Ciencias Biológicas - Int. Enfer.: Introducción a la Enfermería

Cuadro 3. Competencias tecnológicas según asignatura



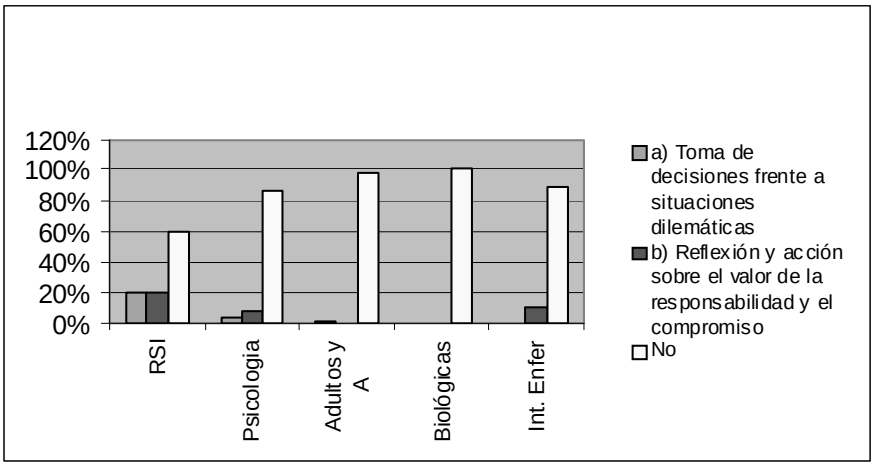
NOTA: RSI: Realidad Social I - Adultos y A: Enfermería del Adulto y del Anciano - Biológicas: Ciencias Biológicas - Int. Enfer.: Introducción a la Enfermería

En cambio, en los **espacios tutoriales**, especialmente en los trabajos de campo, los testimonios de los docentes guía nos permiten conjeturar que apelaron a otras lógicas al momento de plantear sus estrategias de enseñanza, ya que intentaron, dialógicamente, articular la reflexión teórica, el saber-hacer y las valoraciones de sus acciones, permitiendo la integración de las tres competencias que constituyen el hacer profesional.

En cuanto a las **competencias éticas**, éstas tampoco se ven reflejadas en las consignas, ya que las mismas no inducen a la reflexión sobre las consecuencias de los saberes y acciones en la práctica profesional. Esto lleva la necesidad de replantear los modos en que se diseñan y se enuncian las prácticas, y fundamentalmente las actividades de campo, que se desarrollan en los distintos ambientes en distintos campos de práctica. Coincidimos con Riccó[4] en que: "Hay una formación ineludible que los enfermeros deben tener; no hay una práctica profesional seria que no tenga una base de conocimiento exigible (...) hablamos de un equilibrio

epistemológico entre la teoría y la práctica, no una base cientificista que delega la cuestión de la práctica a un segundo orden. Lo que está ocurriendo con las propuestas de formación es que hay una supremacía de actividades que promueven acciones instrumentales alejadas de una reflexión critica de ese saber-hacer a partir conocimientos teóricos" (ver el **Cuadro 4**)

Cuadro 4. Competencias etico-profesionales según asignatura



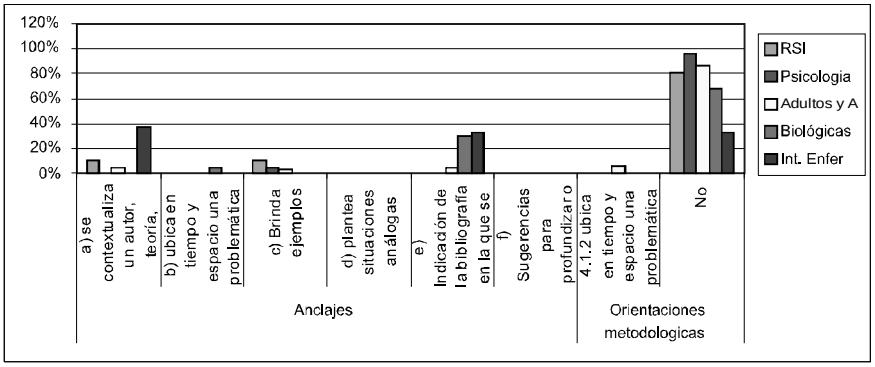
El marco teórico construido alude a las *prácticas profesionales* como aquéllas que permiten a los estudiantes aprender a ser sujetos autónomos, capaces de reflexionar en la acción, tomar decisiones y evaluar las consecuencias de sus acciones. Es decir que la conjunción de las competencias disciplinares, tecnológicas y éticas hacen a la competencia profesional del enfermero. Frente a los resultados obtenidos en estos ítemes, hay que volver a pensar las prácticas en función de las competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes, y si bien éstas nunca terminan de formarse y resignificarse, son las cátedras, a través de sus propuestas -guías, selección bibliográfica y especialmente consignas de prácticas-, las que establecen los marcos teóricos y metodológicos de la formación

profesional. Este argumento desafía para pensar actividades más allá de la mera apropiación conceptual o de la racionalidad instrumental, para ubicarse en los desafíos complejos que involucran el saber, el saber hacer y la cuestión de la ética profesional, que no operan de manera disociada sino integradamente.

IV.1.4. Tipo de orientaciones para la realización de la práctica

Este último punto releva los tipos ayudas, las orientaciones metodológicas, las indicaciones sobre la secuencia sugerida, la anticipación de los problemas contextuales que puedan plantearse en las prácticas de campo, así como las alternativas de realización de una misma práctica. Los datos advierten sobre un alto porcentaje de actividades donde las mediaciones que se traducen en "orientaciones" están ausentes en algunos casos hasta en un 100% de las consignas (**Cuadro 5**). Una consigna no sólo debe estar gramaticalmente bien enunciada y ser pertinente a los contenidos del programa, sino que es necesario anticiparse a los efectos de estas prácticas en la formación y en el contexto de actuación, los probables obstáculos que podrían surgir en su realización y las posibles alternativas para actuar en zonas indeterminadas de la práctica. En este sentido, las orientaciones son muy pertinentes y en varias oportunidades los tutores han afirmado haber tenido que idearlas ante la ausencia de las mismas en algunas guías.

Cuadro 5. Tipos de ayudas que promueven las cátedra



En la modalidad a distancia se impone que las consignas se acompañen de anclajes tales como contextualizar un autor, una teoría, una situación a analizar, una cita; ubicar en tiempo y espacio una problemática; brindar ejemplos, plantear situaciones análogas; indicar la bibliografía en la que pueda sustentarse la práctica; sugerir recorridos posibles para profundizar o ampliar un tema motivo de la misma como sitios web, bibliografía complementaria, guías de acompañamiento de videos y películas. Consideramos asimismo otro tipo de orientaciones metodológicas que en muchos casos son medulares para la realización de determinadas prácticas, como entrevistas, encuestas, observaciones, visitas y PAE. En este sentido, las consignas a través de las cuales se orienta al estudiante acerca de cómo realizar estas prácticas no son significativas.

En términos de resultados obtenidos en los diferentes ítemes visualizamos un alto porcentaje de consignas respecto de *Prácticas de Aprendizaje* y, muy por el contrario, un bajo índice de otras que plantean trabajos de campo. Esto está dando cuenta de actividades muy marcadas por una cierta lógica enciclopedista/contenidista ligada a la idea de que el conocimiento teórico está por sobre el práctico, lógica que exime de toda preocupación por los propósitos, las orientaciones y las competencias que a través de ellas se pretenden promover. En cambio, los datos son contundentes en cuanto a que en la formulación de las consignas se han descuidado y delegado los problemas de la práctica en sus más diversos contextos de actuación a las singularidades de cada tutor. Este argumento se corrobora aún más en las manifestaciones hechas por los docentes guía, quienes si bien consideran que "el contenido de las guías representa la autoridad del saber propuesto por las cátedras", en los hechos, fueron los que -junto a los alumnos- jerarquizaron y resignificaron la realización de las prácticas teniendo en cuenta los problemas del contexto (los tiempos y los espacios disponibles), los aspectos institucionales y las necesidades de la profesión, más que una aplicación lineal de las tareas prescriptas.

IV.2. El análisis del corpus de las entrevistas a los tutores

Las entrevistas realizadas procuraron dar cuenta de las estrategias que los tutores desplegaron en forma de ayudas, orientaciones, guías, anclajes

(relatos de experiencias, ejemplificaciones y analogías, promoviendo el diálogo en el tiempo oportuno), en las instancias tutoriales y de las prácticas de campo.

Esas ayudas, referidas a las mediaciones del tutor en relación con las prácticas, se establecieron según la siguiente categorización: a) relevamiento de los espacios de práctica, b) gestión del espacio de prácticas, c) conformación de grupos y cronograma para la realización de las prácticas, d) acompañamiento a los lugares de práctica, e) estrategias docentes en las tutorías, f) opinión sobre las Guías, g) seguimiento de los alumnos y h) evaluación.

En cuanto al **Relevamiento de los espacios de práctica**, encontramos distintas situaciones relacionadas con los recursos de cada institución.

Situación 1: Tutor que debió relevar los posibles campos de prácticas por no contar, en sus propios lugares de trabajo, con la infraestructura adecuada al tipo de práctica solicitada.

Situación 2: Tutor que resolvió la cuestión en el mismo lugar de trabajo, por desempeñarse en una institución de alta complejidad donde se prestan todos los servicios.

Situación 3: Tutor que se valió de "agentes llave" para realizar determinadas prácticas.

Situación 4: Un tutor que no tuvo necesidad de reconocimiento de la institución ya que cada alumno las realizaba en su propio lugar de trabajo.

Respecto de la **Gestión del espacio de prácticas**, si bien los directivos de las distintas instituciones de salud tenían conocimiento del proyecto, los tutores gestionaron el espacio de práctica, aunque fuera una cuestión protocolar para legitimar la práctica. En la mayoría de los casos, la institución reconoció el Proyecto de la Carrera, cediendo no sólo el espacio sino otros recursos necesarios como videos, reproductores de video, aparatos de televisión, teléfono e inclusive especialistas de otros campos disciplinares que colaboraron en el dictado de alguna clase puntual de la guía, que por su complejidad requería otras ayudas.

Sobre la **Conformación de grupos y cronograma para la realización de las prácticas**, observamos que los tutores mantuvieron un crite-

rio flexible para elaborar dichos cronogramas, en los cuales las variables contextuales y las dificultades de aprendizaje condicionaron el desenvolvimiento y cumplimiento de los mismos.

En cuanto al **Acompañamiento en los lugares de práctica** y la elaboración de guías o pautas con orientaciones para la realización de las mismas, destacamos que los tutores realizaron el acompañamiento teniendo en cuenta los siguientes criterios: el tipo de práctica, las demandas de la cátedra, la composición del grupo y la dispersión geográfica. Esto nos lleva a afirmar que, si bien la indicación de las guías era clara en este sentido, la decisión de acompañar o no a los estudiantes dependió, entre otras cosas, de esas variables intervinientes y, en última instancia, del compromiso del tutor. Por otra parte, encontramos que no hubo guías u orientaciones *ad-hoc* a las planteadas por las cátedras, sino más bien pautas/reglas de la institución y de la profesión, que los tutores hicieron suyas: trato con la gente, vestimenta, etc. Si, a su vez, tenemos en cuenta la ausencia de anclajes y orientaciones metodológicas ofrecidas en las guías, estos datos siguen mostrando que es un tema que merece revisión tanto por parte de las cátedras como de los tutores.

Sobre la categoría **Estrategias docentes en las tutorías**, a través de la cual se pretendió relevar los modos en que los tutores relacionaron la bibliografía y la guía con el desarrollo de la práctica, podemos afirmar que la totalidad de los entrevistados implementaron al mismo tiempo diversos recorridos, dependiendo del tipo y la situación de práctica:

Recorrido 1: Lectura de la guía y la bibliografía sugerida, concurrencia a los espacios de práctica, análisis y resignificación de lo leído.

Recorrido 2: Concurrencia a los espacios de práctica, y posteriormente lectura de la bibliografía.

Recorrido 3: Trabajo en forma paralela, con el material teórico y el momento de práctica.

Recorrido 4: Reflexión acerca de la práctica que los estudiantes vienen realizando en terreno.

Esta diversidad de estrategias se plantea como una fragilidad en el desempeño del rol, por la falta de experticia docente, según testimonios, aun reconociendo la habilitación de espacios de formación docente por parte de la Facultad de Ciencias de la Salud (UNER), durante el desarro-

llo de la cohorte. Cabe una reflexión a propósito de este punto que se apoya en **Schön** (1996), **Medina Moya** (2002) y **Ferry** (2004). Sabemos que las prácticas están atravesadas por dos lógicas que no siempre convergen: la lógica académica representada por la **cátedra** que realiza el recorte epistemológico, diseña las guías y formula las propuestas de práctica, y la de los **tutores**, que median en el proceso de realización de las mismas, y que en la interacción entre estos dos procesos se diseñan y circulan diversas estrategias de mediación, ya que en ambas instancias hay una apropiación y una resignificación de las propuestas que siempre es crítica.

En cuanto a la **Opinión sobre las guías**, rescatamos tres grandes emergentes: el lugar de centralidad y legitimidad que los tutores asignaron a las Guías como propuesta pedagógica, ya que detrás de ellas está la autoridad académica de las cátedras; el reconocimiento de los contenidos y el recorte disciplinar, y los cuestionamientos a la bibliografía. En relación a este ultimo punto, a raíz de ciertas dificultades de comprensión de algunos textos, fue necesaria la mediación del tutor a través de la elaboración de guías ad hoc, consulta a especialistas locales en la materia o en técnicas de estudio. Las actividades son consideradas instancias centrales de formación pero con necesidad de reformulaciones, ya que en reiteradas ocasiones los tutores manifestaron problemas en cuanto a la cantidad, calidad y ponderación de las mismas.

En relación con el séptimo punto, **Seguimiento de los alumnos**, en todos los casos los tutores manifestaron haber realizado un seguimiento cumplimentando una planilla con los criterios requeridos por las cátedras. Los testimonios de algunos pocos tutores dejan entrever que el seguimiento se realizó de manera más exhaustiva, sobre todo en lo que hace al desempeño en los ámbitos de práctica.

En los testimonios que refieren a la **Evaluación de las prácticas**, encontramos que, si bien la conciben en términos de una instancia de aprendizaje, de proceso, de construcción, de mejoramiento permanente, plantearon como punto problemático las complejidades de la subjetividad en esta instancia (dado que en la mayoría de los casos los alumnos son pares que trabajan en la misma institución), la necesidad de formación en el tema, y que esté más pautado desde las cátedras. Respecto a este ítem,

coincidimos con Riccó en que la evaluación debe ser repensada, y que se debe evaluar tanto los conocimientos teóricos como la capacidad de reflexionar y actuar en las situaciones de prácticas, sin soslayar la cuestión actitudinal. Cabe mencionar que los docentes guía de la primera cohorte debían remitir sólo una nota conceptual.

V. A modo de conclusión

La educación a distancia es una modalidad de enseñanza que presenta rasgos peculiares, entre ellos su carácter democratizador y su flexibilidad, que pueden habilitar a la innovación. La innovación en este proyecto estuvo dada por la propuesta pedagógica que respondió al criterio de pertinencia y contextualización social, cultural e institucional, favoreciendo de esta forma la construcción social del conocimiento a través de espacios tutoriales que andamiaron los procesos de aprendizaje del estudiante. El funcionamiento de los espacios tutoriales en los lugares de trabajo permitió articular la docencia con la actividad profesional donde la recuperación de los saberes y experiencias previas de los auxiliares de enfermería, y la resignificación de las prácticas propiciadas en las guías de estudio se conjugaron dinámicamente en la profesionalización de sus prácticas.

Las tutorías habilitadas en instituciones públicas de salud de la provincia de Entre Ríos actuaron como potentes dispositivos que pusieron en juego estilos de mediación y estrategias de enseñanza en función de las necesidades del campo de práctica. En este sentido, revalorizamos el esfuerzo de los tutores por salirse del modelo de la racionalidad instrumental y buscar nuevos caminos que apunten a la formación de un profesional reflexivo. Si bien en un principio manejábamos el supuesto de la linealidad prescriptiva de las cátedras respecto de las tutorías, pudimos apreciar, a partir de sus propios testimonios, que dicho proceso no se dio de manera unidireccional sino a través de intercambios colaborativos que permitieron enriquecer y transformar las propuestas de prácticas, y al tutor construir el oficio de ser docente -ya que en muchos casos tenían escasa experiencia pedagógica.

En la modalidad, las actividades se consideran centrales y las media-

ciones del docente en el momento de la enunciación de las consignas merecen especial atención, puesto que el tipo y el modo en que se enuncien podrán favorecer procesos de comprensión genuinos y el desarrollo de competencias complejas. Al no haberse generado un debate epistemológico previo acerca del concepto de práctica, del lugar de la práctica y de cómo enseñarla en el marco de la nueva modalidad, al no plantearnos oportunamente el concepto de competencia y de cómo promoverlas a través de la enunciación de las actividades, al no estar implicados los tutores en el diseño de los materiales de la primera cohorte, la articulación entre teoría y práctica resultó frágil, las vinculaciones entre los equipos de cátedras y los tutores fueron insuficientes. En el marco de esas dinámicas, las actividades propuestas respondieron mayoritariamente a: estrategias de enseñanza de tipo asociativas, más que a las que se proponen procesos de reelaboración y metacognición, resultando de escasa significatividad y capacidad de transferencia para el estudiante; de mera apropiación conceptual que excluyen otras competencias tales como poder operar desde distintas perspectivas teóricas, evaluar alternativas posibles frente a situaciones problemáticas y dilemáticas para elegir las estrategias más adecuadas en distintos contexto, la reflexión y la acción sobre el valor de la responsabilidad y el compromiso personal y social, el trabajo en equipo, el respeto por el otro, la solidaridad en la tarea compartida.

A partir de esta investigación, entonces, se perfilan dos líneas de trabajo: repensar la configuración de las tutorías, que han demostrado ser espacios privilegiados capaces de transformar las prácticas, especialmente en relación con la reconstrucción de los practicum por parte de los tutores y, desde el lugar de las cátedras, la revisión crítica del material producido y la generación de espacios compartidos de debate e intercambio entre los componentes del sistema que implique un mayor involucramiento de los tutores en las cátedras.

Esta mirada retrospectiva crítica no pretende opacar el valor de la modalidad a distancia en la profesionalización de auxiliares de enfermería en servicio; muy por el contrario, aspira a aportar para el mejoramiento de un proyecto innovador que pueda ser implementado en otros contextos con mayores fortalezas.

Notas

(1) Los aportes más relevantes que nutrieron la categoría provienen de los enfoques de corte cognitivista en sentido amplio, la didáctica de derivación cognitiva, complementándose con otros referentes del campo de la teoría de la comunicación, la educación popular y la Educomunicación.

(2) En la actualidad, el modelo de cuidado es fundamentalmente biomédico, centrado en la enfermedad, y deja poco espacio para las dimensiones sociales, psicológicas, culturales y espirituales de la salud. Por otro lado, la enorme inversión existente y prevista en tecnología, para el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades, favorece la tendencia hacia un cuidado impersonal y mecánico. El cambio necesario debe enfatizar el análisis de los valores sociales, culturales y personales de los seres humanos, y la función que ellos desempeñan en el análisis de la salud, como variables determinantes de intervenciones preventivas y terapéuticas.

(3) Quedaron excluidos de este estudio los sujetos de aprendizaje, siendo ésta una línea que podría abrirse a una futura investigación por constituir, este colectivo, un pilar fundamental en toda propuesta académica.

(4) El comentario de Norma Riccó, fue extraído del Registro del Encuentro Nacional de Tutores, encuentro que tuvo lugar en la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concepción del Uruguay en el año 2005. Como coordinadora del encuentro, la Lic. Riccó realizó una síntesis del taller desde donde se extrajo la cita.

Referencias bibliográficas

BRUNNER J. (1994). **Realidad social y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.

CAICEDO N.M. (2002). La interdisciplinariedad como enfoque para la construcción de competencias a nivel universitario, en: **Praxis**, Año VI, Nº 6: 68-83.

COLL, C. (1995). **Psicología y currículum**. Buenos Aires: Paidós.

CULLEN, C. A. (1997). **Críticas de las razones de educar**. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza, en: **Perspectiva**. Vol. 20, Nº2: 21-30
<http://www.uclm.es/ab/enfermeria/revista/numero15/numero15/practica_educativa_y_practica_de.htm> [20 de mayo de 2006]

FERRY, P. (2004). **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Edic. Novedades Educativas - Universidad de Buenos Aires.

MARTIN-BARBERO, J. (2002). **Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura**. Buenos Aires: FCE.

MEDINA MOYA, J.L. (2002). Práctica educativa y práctica de cuidados enfermeros desde una perspectiva reflexiva, en: **Revista de Enfermería**. Nº 15: 21-30.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991). **La zona de construcción del conocimiento**. Madrid: Morata.

PERRENOUD, P. (2003). **Construir competencias desde la escuela**. Santiago de Chile: J.C Sáez Editor.

SCHÖN, D. (1996). **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidos Ibérica.

SCHMÚCLER, H. (1995). El imperio de la Información como imperio de la Banalidad. En:

Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemologica. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

ZABALEGUI YÁRNOZ, A. (2003). El rol del profesional en enfermería, en: **Aquichan**. N° 3 (003)
<http://aquichan.unisabana.edu.co/viewarticle.php?id=45&layout=html> [15 de junio de 2006]