

2014

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Ciencias de la salud y Servicio
Social

Especialización en Docencia Universitaria

Título

La formación docente en la carrera de enfermería de la
UNMDP: persona, docencia e investigación.

Directora: Malvassi, Silvia Ana.

Codirectora: Zelmira, Álvarez.

2013-2014



Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades.

Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

“La formación docente en la carrera de enfermería de la UNMDP:
persona, docencia e investigación”.

Directora: Malvassi, Silvia Ana.

Codirectora: Zelmira, Álvarez.

Por:

Lic. Laura Paola Sánchez

Lic. María de los Ángeles Cabral

Lic. Olga Graciela Beatriz Pereyra

Mar del Plata
Buenos Aires- Argentina
2013-2014

Agradecimientos

A nuestras directoras Silvia y Zelmira que nos brindaron sostén incondicional, asesoría, y nos condujeron para redactar y concluir este trabajo profesional.

A nuestros compañeros de trabajo (Diego, Roberto, Leonor, Norma, Esteban) por sus asesorías, paciencia y respuestas a incontables consultas que contribuyeron a la realización de este trabajo.

A los docentes de la carrera de la Licenciatura en Enfermería, que aportaron su experiencia, conocimiento y tiempo en la realización de las entrevistas.

A nuestras familias, por su apoyo y comprensión a nuestros ideales profesionales durante todo este tiempo.

Sub-título del proyecto

La formación de los docentes de la Licenciatura de enfermería de la UNMDP en docencia e investigación.

Directora Silvia Ana, Malvassi.

Codirectora Zelmira, Álvarez.

Por:

Lic. María de los Ángeles Cabral;

Lic. Olga Graciela Beatriz Pereyra;

Lic. Laura Paola Sánchez

Índice

Índice	5
Resumen.....	6
1. Introducción.....	7
2. Contexto histórico.....	9
3. Algunas consideraciones conceptuales	14
4. Encuadre Metodológico	33
4.1 Pregunta de investigación.....	33
4.2 Objetivo general.....	33
4.3 Objetivos específicos	33
4.4 Tipo de estudio. Instrumentos. Muestra.	34
4.5. Análisis de los datos.....	35
4.6 Fuentes y procedimientos metodológicos	36
4.7 Unidades o Categorías de Análisis	37
5. Análisis de los datos.....	38
5.1: Análisis de datos personales.....	38
5. 2: Análisis de datos en relación al grado académico	40
5. 3: Análisis de los datos en relación a la experiencia docente.....	43
5.4 Análisis de datos en relación al uso de nuevas tecnologías de información y comunicación.....	46
5.5 Análisis de los datos en relación a la formación pedagógica.	48
5.6 Análisis de los datos en relación a la investigación.....	52
6. Aportes para la discusión	56
7. Bibliografía.....	59
8. Sitios web consultados	65
9 ANEXO I : Instrumento de Recolección de Datos	66
10 ANEXO II: Plan de Estudio de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.....	69

Resumen

El presente trabajo de investigación de corte cualitativo, enfoca el perfil en docencia e investigación que poseen los docentes de la Licenciatura en Enfermería de la UNMDP, con el objeto de describir su formación en docencia e investigación y construir un perfil cualitativo de los mismos en las dimensiones antes mencionadas.

El estudio aborda a los docentes que dictan las asignaturas troncales de la carrera mencionada por cuanto se considera que su influencia en la formación del futuro graduado en enfermería podría ser significativa, siendo varios de ellos a su vez docentes de otras asignaturas. La investigación se realizó durante el transcurso del año 2013-2014. Cabe aclarar que el presente trabajo se centrará en la universidad pública.

Palabras Clave: Licenciatura en enfermería - perfil docente - formación docente - investigación.

1. Introducción

Creemos que en la actualidad, la formación de los docentes universitarios de la carrera de la Licenciatura en enfermería debe acompañar el cambio integral de la realidad sanitaria y social de la población. Las instituciones de educación superior están inmersas en un contexto de transformación en el que la velocidad de los cambios hace difícil encontrar referentes estables para la formulación de programas educativos, como ocurría años atrás. Los desafíos provenientes de la naturaleza del conocimiento contemporáneo, acelerado y complejo requieren a los docentes universitarios una actualización constante que les permita hacer frente a los retos presentes y futuros de la enseñanza de los graduados en enfermería. En este contexto la formación universitaria en su conjunto, y en este caso particular la de los licenciados en enfermería, en consonancia con las políticas de educación superior, intenta dar respuestas a las demandas sociales, culturales, tecnológicas, políticas y económicas del país.

Las universidades enfrentan la necesidad de partir de una concepción global de las problemáticas del mundo actual y sus soluciones así como de una visión integral de la sociedad. En este marco, los docentes juegan un rol protagónico en la formación de profesionales que contribuyan a la optimización del proceso de atención de enfermería de modo de aportar a la calidad de los cuidados sanitarios que se brindan a la población.

Además de la formación, otra de las misiones de la universidad, es la producción de conocimientos. En tal sentido, las universidades públicas se reconocen y valoran por el papel que juegan en el descubrimiento, creación y comunicación del conocimiento. La práctica docente se constituye también en objeto de investigación. Una actitud investigadora que le permita al docente acercarse a la realidad con sentido crítico podrá contribuir a desarrollar y/o transformar el conocimiento, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y orientar la docencia.

Nos parece necesario reflexionar sobre qué docente requiere nuestra sociedad, nuestra universidad y nuestro país en el escenario de una política educativa de largo plazo orientada por los principios de inclusión y equidad. En

este sentido, abordaremos el perfil cualitativo de la formación en docencia e investigación que poseen los docentes de la Licenciatura en Enfermería.

Pensar el perfil docente y vincular la formación en docencia y en investigación con la práctica educativa, representa un camino no sólo para enriquecer la construcción del conocimiento y facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también como parte sustancial y necesaria de la mirada al curriculum universitario como proyecto político y educativo.

Por formación docente entendemos aquellos trayectos formativos tendientes a la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias requeridos para la enseñanza de una disciplina, en este caso, a nivel superior. Para que se lleve a cabo, es preciso tanto la disposición y compromiso del docente a formarse como de una institución que estimule y promueva el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo necesarias para propiciar la formación de los graduados acorde a los requerimientos del nuevo orden social del siglo XXI.

2. Contexto histórico

La enfermería como actividad ha existido desde los orígenes de las sociedades ya que siempre han existido personas incapaces de valerse por sí mismas. Según el Consejo Internacional de Enfermería (CIE) la profesión abarca los cuidados, autónomos y en colaboración, que se prestan a las personas de todas las edades, familias, grupos y comunidades, enfermos o sanos, en todos los contextos, e incluye la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, y los cuidados de los enfermos, discapacitados y personas moribundas. Funciones esenciales de la enfermería son la defensa, el fomento de un entorno seguro, la investigación, la participación en la política de salud, en la gestión de los pacientes, los sistemas de salud y la formación. (CIE, 2010).

El inicio de la docencia de enfermería tiene como antecedente a Florence Nightingale, considerada pionera en investigación y docencia. Dando origen a una nueva profesión para la mujer, su actuación como docente y enfermera marcó el camino de la cultura en la asistencia sanitaria en el mundo. Su principal contribución educativa fue la creación de nuevas instituciones para la formación tanto de médicos militares, como de enfermeras asistenciales. Sus proyectos educativos están llenos de enseñanzas. Un ejemplo es la obra que narra sus experiencias en la formación de enfermeras (Baly, 1986).

Los comienzos históricos de la ciudad de Mar del Plata se relacionan con la actividad del saladero, en la segunda mitad del siglo XIX (1857), producto del modelo económico agro- exportador. En esa época, llega a la zona José Cohelo de Meyreles quien instala el saladero, que permitió exportar carnes a Cuba y Brasil. Mar del Plata adquiere el perfil de un lugar de veraneo quebrantando el supuesto destino inicialmente agropecuario y ganadero. La literatura histórica del balneario describe dos acontecimientos que marcaron ese cambio de rumbo: el arribo del ferrocarril en 1886 y la inauguración del Bristol Hotel en 1888. Desde entonces la ciudad fue escenario de múltiples transformaciones que van desde la villa balnearia de la elite a la ciudad turística de los años 1930.

Por los años 1920, Mar del Plata continuaba creciendo demográficamente y paulatinamente comenzaron a surgir conflictos con respecto a la atención sanitaria de la ciudad. Con la llegada de los socialistas a la intendencia Municipal

comienzan a gestarse nuevos cambios en la manera de concebir el cuidado de la salud de la población (Álvarez et. al., 1991: 122-125). La concepción de salud como práctica benéfica que se había generado en la ciudad por los deseos de los grupos más poderosos y por el orden religioso, a partir de este año queda disuelta para darle un nuevo concepto generado por los socialistas, el de la salud como un derecho.

Todo este proceso de expansión trajo consigo la necesidad de mayor cantidad de personal especializado, no solo para cubrir la demanda de profesionales de la salud, (Álvarez y Reynoso, 1995:50) como dentistas, parteras, asistentes sociales y la aparición de nuevas dependencias sanitarias dedicadas a atender problemas sociales concretos como el dispensario para lactantes y el dispensario antivenéreo entre otros.

Además surge la necesidad de apertura de instituciones formadoras de profesionales y de docentes para cubrir esa demanda.

El origen de la formación docente de los profesionales de la salud, está relacionada con el surgimiento de las escuelas de enfermería y con la historia de su profesionalización.

Cecilia Grierson, primera médica argentina, funda la primera Escuela de Enfermeras en el país, reconocida oficialmente en 1891 como Escuela Municipal de Enfermería. Fundadora también en 1890 de la Escuela de Enfermería del Hospital Británico. En 1920 se crea en Buenos Aires, la escuela de Enfermería perteneciente a la Cruz Roja Argentina. Estas fueron un centro de formación de enfermeras diplomadas tanto a nivel local, nacional e internacional. En aquellos años la formación de los futuros enfermeros estaba a cargo de docentes médicos.

Luego de cuatro décadas se abre en la ciudad de Mar del Plata la escuela de enfermería del Hospital de la Reforma en 1962, hoy Hospital Interzonal Regional de Agudos, conforme a los Programas de Educación de la escuela de Salud Pública de la Nación y de acuerdo a las normas aconsejadas por la Organización Mundial de la Salud. Si bien en estos años la enseñanza era realizada por médicos, surge la figura de la enfermera instructora en el campo de la práctica. Es a partir de la instauración de la Escuela de la Universidad Católica de Mar del Plata (1962), cuando la formación de enfermeros comienza a estar a

cargo de docentes enfermeros, desplazándose del paradigma médico hegemónico tradicional.

Este cambio paradigmático, en el que la enfermería se aleja de la figura del médico como asistente, trae aparejada la profesionalización de su rol. Esto permite a la enfermería la apertura a una nueva identidad profesional, la de un campo independiente de cuidados, que permite a través del fundamento científico la construcción de un cuerpo teórico de conocimientos y el reconocimiento social como profesión en el ámbito universitario en la Argentina.

La formación de profesionales en enfermería en este nivel se vio favorecido por la expansión de las universidades argentinas, que según Peón (1996-2002) ha mostrado un crecimiento y diversificación significativa especialmente en el decenio 89/99 en el que se crearon 37 nuevas universidades entre privadas y estatales, y actualmente se cuenta con 42 universidades estatales y 52 privadas. En este proceso de expansión, la enfermería no está ajena. Se abren escuelas privadas, comienzan los postgrados, especializaciones, maestrías y doctorados.

En nuestra ciudad la creación de la Facultad de Ciencias de la Salud, en la Universidad Nacional de Mar del Plata y dentro de ella la carrera de enfermería, tiene sus raíces en la llegada del proyecto de la creación de Escuelas de Enfermería. Dicho proyecto surge por la demanda del ámbito sanitario ante la falta de personal formado y la ausencia de Escuelas de Enfermería en toda la zona, para ese período.

El Obispo Enrique Rau, designado en 1957 a Mar del Plata, en el año 1959, impulsó la creación del Instituto Universitario Libre pro Universidad Católica, que se concreta con la Universidad Católica Stella Maris. La primera fue la Escuela de Notariado (luego Facultad de Derecho), a la que se sumaron la Facultad de Agronomía, con ayuda de capitales norteamericanos, la Escuela de Enfermeras Universitarias y la Facultad Central de Filosofía, dividida en los Departamentos de Historia, Letras y Filosofía.

Se crea en 1962, la Escuela de Enfermeras Universitarias de la Universidad Católica Argentina. Su objetivo era que el egresado lograra planear, organizar y dirigir el trabajo de enfermería, así como transmitir los conocimientos

adquiridos a través de la docencia. De esta manera se incorpora la docencia como estrategia para cubrir la demanda de personal docente en la universidad y escuelas que se iban creando, que hasta ese entonces, eran cubiertos por médicos (Inorreta, M.; Ortiz, A.; (2008: 24).

El 19 de octubre de 1961, el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires creó, dependiente del Ministerio de Educación, la Universidad de la Provincia de Buenos Aires, con sede en Mar del Plata, estableciéndose como objetivo de la misma, la formación de profesionales, en las distintas disciplinas de orden científico, técnico y humanístico.

Posteriormente en 1975, la Universidad Nacional de Mar del Plata, unificó a partir de 1976, a las ex Universidades Católica y de la Provincia de Buenos Aires y se creó la carrera de Enfermería Profesional. Con la apertura de la carrera dentro de la universidad se agrega una nueva visión, que va más allá del ámbito hospitalario, revalorizando y reconociendo la profesión de enfermería dentro de la comunidad científica.

En la década de 1990, el avance tecnológico y científico que se va generando en la salud, de la mano de la profesionalización obliga paulatinamente a la extensión de la formación iniciándose, la Licenciatura en Enfermería, que permite a los graduados acceder a especializaciones y doctorados.

La enfermería no fue ajena a los movimientos sociopolíticos y se fue transformando acorde con las necesidades de la sociedad y al avance científico-tecnológico, y así pasó de ser una ocupación religiosa femenina a una profesión. La nueva concepción de la enfermería da inicio a la profesionalización del cuidado. La separación de los poderes religioso y político, facilitaron el comienzo de la profesionalización.

La etapa profesional se desarrolla y consolida a partir de la integración de la teoría, práctica e investigación, fortaleciendo y generando nuevos conocimientos de enfermería y fundamentando así el cuidado. La evolución del cuidado enfermero está estrechamente ligada a la consideración del concepto de salud-enfermedad que ha caracterizado a cada momento histórico. Collière en su libro *Promover la vida, de la práctica de las mujeres cuidadoras a los cuidados de enfermería* (Collière, 1993), menciona cuatro etapas, doméstica, vocacional,

técnica y profesional, no tienen límites temporales bien definidos, pero sí se corresponden con distintos períodos de la evolución sociocultural en el mundo occidental y con cuatro concepciones distintas del cuidado.

En las universidades nacionales argentinas, la investigación emerge del reordenamiento institucional producido en 1983 con el advenimiento. Según Vitarelli (2010), en ese momento, las universidades comienzan a reclamar el retorno a sus estatutos y el regreso a las funciones básicas de su trabajo institucional, a partir del deterioro que los gobiernos militares habían generado. El sector universitario planificó e implementó estrategias y programas orientados a la restitución de sus claustros y ordenamiento institucional. El regreso de la democracia al país permitió generar nuevamente el camino hacia la investigación propiciando la producción de conocimientos científicos y la integración entre investigación y docencia.

Entre las acciones tendientes al mejoramiento de las carreras universitarias y la investigación podemos mencionar: el fondo para el mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) para el mejoramiento de la docencia respecto de otras funciones esenciales de las universidades, como son la investigación y la vinculación con el medio (Vitarelli, 2010) y, en segundo término, el programa de incentivos a Docentes e investigadores de las Universidades nacionales, que tiene por objetivo promover las tareas de investigación y fomentar una mayor dedicación de los docentes a la actividad universitaria y a la creación de grupos de investigación.

La investigación se consolida como una herramienta necesaria para el crecimiento de nuestro país y la elaboración de políticas que le den sentido a la misma. Dentro del ámbito profesional y docente de enfermería permite la construcción de nuevos conocimientos que aportan sustento científico a las técnicas, prácticas y métodos de trabajo en beneficio de la salud pública.

3. Algunas consideraciones conceptuales

En la última década del siglo veinte las discusiones sobre el futuro de la educación superior, en la mayoría de los países, se orientan hacia necesidad de revisión de sus currículos para afrontar las exigencias de los escenarios actuales heterogéneos y diversificados, incluida la Argentina. La educación y la formación se han convertido en factores estratégicos para promover el desarrollo económico y el bienestar social de cualquier país. En este contexto las universidades públicas pueden contribuir a “construir un nuevo escenario que coadyuve al mejoramiento sustancial de los niveles de vida para sus poblaciones, y brinden la posibilidad de un mayor bienestar, democracia e igualdad desde la ciencia, la educación y la cultura”. Didriksson, A y Gazzola, A (2008).

La educación superior latinoamericana y argentina viene sufriendo cambios desde la década de los 80 como parte de un reordenamiento en el plano mundial que involucra la adecuación a las nuevas realidades sociales, económicas, políticas, científicas y tecnológicas. Algunos organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, La Comisión Económica para América Latina, entre otros, generaron recomendaciones que delimitaron tendencias. Los países en vías de desarrollo se vieron de alguna manera impulsados a tomar estas propuestas de los organismos internacionales a cambio de obtener financiamiento para producir mejoras en las universidades, si bien en muchos casos se hizo a costa de resignar en parte su autonomía.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1997 señala que el propósito principal de las instituciones de educación superior debe ser dar respuesta a la demanda específica del mercado y pone el acento en las necesidades del mercado como principal referente para la formación de nuevos profesionales, intentando superar las brechas en materia de equidad y productividad. Siguiendo estos lineamientos, la formación profesional en general comenzó a ser impulsada por la demanda económica del mercado y no tanto por la social o política.

El Banco Mundial, por su parte, propone en 1995 que los países en desarrollo pueden alcanzar las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la educación mediante la promoción de una mayor diferenciación de las instituciones, lo que incluye el desarrollo de establecimientos privados, el

otorgamiento de incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento y esto incluye el establecimiento de cuotas y aranceles- la redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública, la introducción de políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad, entre otras. Según esta propuesta la educación superior debería estar orientada a generar por un lado recursos humanos en vinculación con el mundo del trabajo y de la producción y por otro el crecimiento económico y la superación de la pobreza.

En relación a las problemáticas de la actualidad de la escuela y el conocimiento, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) menciona a la producción, el trabajo y la justicia, es decir, el problema de la integración social, la crisis de la cultura moderna, la autonomía, la libertad y la participación política, en suma, la democracia y la ciudadanía.

De acuerdo a Guillaumin (2000), los organismos internacionales proponen implícitamente un perfil de universidad con las siguientes características principales: el uso intensivo de las nuevas tecnologías informáticas, la incorporación de la enseñanza virtual, mayor apertura al entorno -especialmente a los sectores productivos y al ámbito internacional, el ofrecimiento de carreras cortas, currícula flexibles para ajustarse a las necesidades de los mercados emergentes, énfasis en el desarrollo tecnológico, venta de servicios como nueva vía de financiamiento, y la adopción de conceptos de evaluación empresariales como "excelencia" y "competitividad. Sin embargo, cabe aclarar que las universidades nacionales argentinas han ofrecido, en mayor o menor medida, resistencia a la adecuación de sus estatutos a estos lineamientos externos por considerarlos un avance peligroso en su autonomía.

En el mes de octubre de 1998 se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO. La Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI en el documento *Visión, Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior* señala los desafíos que se le presentan a la educación superior en el mundo y proponen acciones para poner en marcha un proceso de profunda reforma de este nivel educativo. A modo de resumen las misiones y funciones de la educación superior según la UNESCO son: la misión de educar, formar y realizar investigaciones; y

la función ética, de autonomía, responsabilidad y prospectiva. Asimismo, el documento establece igualdad de acceso; fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades, y la difusión de sus resultados; orientación a largo plazo fundada en la pertinencia; reforzar la cooperación con el mundo del trabajo, y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; y la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades, métodos educativos innovadores, pensamiento crítico y creatividad; el personal y los estudiantes como principales protagonistas de la educación superior; evaluación de la calidad; el potencial y los desafíos de la tecnología; reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior; la financiación de la educación superior como servicio público; poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes; de la "fuga de cerebros" a su retorno; y las asociaciones y alianzas.

Años más tarde, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en el informe Metas Educativas 2021 establece que:

El desarrollo de las naciones depende ahora más que nunca de la calidad de la formación a la que se accede en las universidades y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. El estado de los países de la región iberoamericana es, en este sentido, muy débil, y los pone en desventaja y en riesgo de exclusión respecto del progreso acelerado del mundo desarrollado, porque los avances tecnológicos generan dinámicas de exclusión aún mayores que las tradicionales (OEI, 2010:137).

En el discurso de la Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Dra. Carolina Scotto, en la inauguración del Encuentro por la Educación realizado el 23 de agosto de 2011¹, la misma hace referencia a la educación como un bien indispensable, como un derecho básico para el desarrollo de las sociedades, por su parte, la rectora, ratificó que

¹ Discurso completo de la Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Dra. Carolina Scotto, en la inauguración del Encuentro por la Educación realizado en la UNC el 23 de agosto de 2011. file:///C:/Users/Ruben/Downloads/unc_scotto_discurso_24_encuentro_por_la_educacion.pdf

“El futuro de las naciones depende, más que nunca, de la educación...La construcción de una comunidad de ciudadanos con igualdad de derecho y por lo tanto posibilidad de que cada uno de ellos desempeñe un papel activo y positivo en la construcción del presente y futuro de su comunidad, depende hoy más que nunca de ese bien público, cuyo principal rédito –individual y colectivo- es un complejo bien público, compuesto de beneficios económicos, sociales, políticos y culturales. Nuestra calidad de vida, nuestra capacidad de aprovechar y mejorar nuestros recursos, de contar con bienes y servicios más eficientes, económicos y accesibles, la protección de nuestro entorno natural para un desarrollo económico e integral sustentable, la recuperación y recreación del horizonte de valores culturales que dan sentido a los proyectos colectivos, son, entre otros los efectos directos o indirectos de la incorporación del conocimiento, la tecnología, la reflexión crítica y libre al tejido de nuestra vida”.

La universidad, más allá de las etapas que fue viviendo desde la década del 80, en las que se vio tironeada desde afuera, forzada de alguna manera a adecuarse a los lineamientos de crecimiento y evaluación diseñados por agentes ajenos a la universidad misma -es decir, por los dueños del poder económico- está viviendo una etapa en la que se ha constituido a sí misma como objeto de estudio, lo que se ve claramente en la proliferación de jornadas, encuentros, publicaciones que los mismos investigadores, desde adentro de las universidades, proponen para que la universidad se conozca a sí misma, como plataforma para poder repensarse, resignificarse y generar así propuestas de mejora.

También se vislumbra esta relevancia en la generación de postgrados específicos, la conformación de grupos de investigación dedicados a indagar problemáticas de las instituciones universitarias, la aparición de publicaciones periódicas, jornadas y coloquios, como los encuentros sobre la universidad como objeto de investigación impulsados por Pedro Krostch (2010), todos ellos conformando y consolidando un campo de conocimiento creciente.

Al constituirse el saber y su construcción colectiva en uno de los principales factores de desarrollo de las sociedades actuales se fortalece la importancia de la educación, abriendo nuevos horizontes a las instituciones educativas, tanto en sus tareas de formación de profesionales, investigadores y técnicos, como en la aplicación y transferencia del conocimiento para conocer e

intervenir en los problemas de los países. En estos contextos educativos configurados por profundos cambios socioculturales cobra relevancia el docente por su centralidad en la producción y comunicación de los conocimientos. Si bien, como plantea Bain (2007), los “títulos obtenidos o cantidad de publicaciones realizadas” u otros “pergaminos” no hacen a un buen profesor, tomar conocimiento del perfil de formación de los mismos puede ser un punto de partida para sostener o modificar las políticas de formación. El mismo autor postula, más adelante, que las Instituciones de Educación Superior (IES) deberían dedicar cada vez más recursos a la formación de sus docentes y a generar espacios que den apoyo efectivo al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Pensar en describir el perfil de los docentes pretende aportar algunas líneas para analizar la realidad de la carrera de enfermería de la UNMDP en materia de formación e investigación, con la intención de nutrir la definición de políticas que favorezcan el desarrollo de estas dos misiones fundamentales de la universidad.

Al hablar de perfil docente, nos referimos a los rasgos, atributos, cualidades y capacidades que configuran su profesionalidad; se define en términos de Saber, Saber Hacer y del Ser, que serán el resultado del proceso de formación inicial y continúa del educador (MEDUCA - PRODE: 2005). La definición de un perfil de formación es parte de la propuesta curricular institucional y permite dirigir el trabajo de formación y/o capacitación.

Tavárez (2005) sostiene que para elaborar un perfil de educador/a acorde con la realidad y su profesionalidad, se deben contar al menos con tres herramientas fundamentales: sensibilidad, flexibilidad y conocimiento. Sólo el docente que conoce los límites de la disciplina y el lenguaje en el cual ella se expresa puede explicar por qué una determinada pregunta no es legítima en un determinado contexto.

Si bien, según Galvis, Fernández y Valdivieso (2006:13), el perfil es

“el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con los criterios valorativos y parámetros de calidad, que facilitan hacer de este perfil un elemento de referencia para la institución formadora, el punto de partida para definir los niveles de logro de las competencias y los procesos de capacitación y actualización de los egresados”

Se observa que, en la mayoría de las definiciones sobre competencia profesional, este concepto no se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un contexto determinado, es decir, no se limita a la realización de tareas, sino que involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer y saber ser (Tunning, 2003), que van más allá de lo estrictamente medible en función de niveles de logro y parámetros de calidad. Es en este sentido que emprendemos la mirada sobre el perfil en docencia e investigación de los docentes de la carrera de enfermería.

El docente requiere de nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para dar respuesta a los desafíos que se le presentan en la práctica diaria. Definir las competencias del docente no es suficiente, es necesario descubrir qué elementos valorativos, cognitivos, actitudinales y qué habilidades benefician el desempeño del docente, en un contexto histórico específico.

La formación docente está en diálogo con las prácticas de la enseñanza. Según Fenstermacher (1989: 158), la buena enseñanza es “moralmente razonable” y constituida en “fundamentos racionales”. El docente tiene un papel fundamental en el mejoramiento de la educación, la construcción y facilitación del conocimiento con sentido de justicia y responsabilidad, debido a que en sus manos está lo que se enseña y cómo se enseña.

En relación a la formación docente, Fenstermacher (1978, 1986) sostiene que no involucra adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino, por el contrario, educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad. Es esta formación la que es motivo de indagación de nuestro trabajo, el que, reiteramos, no pretende dictaminar acerca de qué formación deben tener los docentes universitarios sino simplemente conocer y describir el perfil de un grupo de ellos, en un espacio y tiempo determinado, en tanto resultante de trayectos de formación y capacitación para la docencia y la investigación.

Álvarez et al (2010) en su trabajo “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables” indaga acerca del impacto que han tenido los profesores memorables en las prácticas de los buenos docentes, reconocidos como profesores memorables por

sus estudiantes. El estudio muestra que los docentes memorables son generadores de buena enseñanza, lo que nos invita a pensar en la centralidad de los docentes en la tarea educativa. Sin duda la educación tiene gran relevancia en el avance y crecimiento de las personas y sociedades, ya que además de proveer conocimientos, enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. Es en el ámbito universitario, y mediante la intervención docente, que se alcanzan los más altos niveles de formación, donde el conocimiento se construye, se conserva, se transmite, se analiza críticamente, se socializa y se difunde.

En relación a la enseñanza Tiburcio Moreno Olivos (2009) refiere que es una actividad enormemente compleja y la capacitación de su profesorado tiene una alta incidencia en la calidad de la educación ofrecida. Esta complejidad surgiría, entre otras razones, por ser una práctica de mejora humana, que exige la cooperación del alumno, que supone complejas relaciones emocionales, que se ejerce en condiciones de aislamiento estructural en un espacio físico determinado –el aula- y en la que el grado de incertidumbre es mayor que en otros trabajos.

Acordamos con Bolívar en que "los buenos profesores, preciso es advertirlo, no nacen, sino que se hacen y el punto de partida es la formación inicial" (Bolívar, 2006: 124).

Mucho se ha escrito acerca de los conocimientos del profesor, de las habilidades y destrezas necesarias para ejercer su oficio. Pero según Gimeno Sacristán "el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un curriculum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación" (1997:212)

Lee S. Shulman (2001:1) menciona que si hubiera que organizar los conocimientos del maestro en un manual, o en algún otro tipo de formato para ordenar el saber, los encabezamientos de cada categoría incluirían:

"conocimiento de la materia impartida; conocimientos pedagógicos generales, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los

programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente; conocimiento pedagógico de la materia: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; conocimiento de los educandos y de sus características; conocimiento de los contextos educacionales, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, o la gestión y el financiamiento de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos”.

En esta línea, podemos decir según Shulman (2001:1) que existen por lo menos cuatro fuentes principales de la base de conocimientos para la enseñanza: 1) la formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y el financiamiento de los colegios, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de los seres humanos, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los maestros; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma.

La capacidad para enseñar, no depende solamente de un conjunto de habilidades pedagógicas, del conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico, sino en gran medida de la comprensión y la capacidad de integrarlos para transformar esos contenidos en estrategias apropiadas a las necesidades de los estudiantes. En este sentido la formación del docente debe dar cuenta del conocimiento didáctico del contenido.

En la Licenciatura de Enfermería de la Facultad de ciencias de la salud de la UNMDP, los docentes, no son profesores y la carrera no tiene formación de profesorado. Los planes de estudio contemplan materias con orientación didáctica, como por ejemplo, Metodología del Aprendizaje y del trabajo grupal; Educación para Salud y Enseñanza en Enfermería.

El perfil del docente universitario debería dar cuenta de una formación que se oriente a los saberes necesarios para la enseñanza. Según Shulman, (1998b: 6) un saber académico de la enseñanza implica “dar cuentas públicas de algunas o todas las dimensiones de la enseñanza (metas, diseño, realización, resultados y análisis), en formas que sean susceptibles a la revisión crítica por pares del

profesor y pueda ser susceptible de emplearse de modo útil en el trabajo futuro de los miembros de esa misma comunidad”. De hecho, un docente universitario, ya sea un profesional formado especialmente para la docencia en su disciplina o un profesional independiente que ingresa a la docencia universitaria, debe dar cuenta de estas instancias en las diversas esferas de su trabajo de profesor, ya sea en la relación con sus estudiantes, con sus pares, con el departamento o área a la que pertenece su asignatura, con la facultad y con diferentes instancias de evaluación de la carrera docente.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta en el perfil profesional docente viene de la mano del impacto que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están teniendo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En los escenarios sociales, culturales y educativos actuales, el desarrollo de las TIC genera nuevos modos de aprendizaje y de producción de conocimientos.

Las TIC no sólo constituyen un conjunto de herramientas, sino un *entorno* –un espacio- en el que se producen las interacciones humanas, un contexto en el que se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión. Las TIC son herramientas potentes para promover el razonamiento, la autonomía, la resolución de problemas de modo cooperativo así como la toma de decisiones, y sostener la motivación. Según Cabero (1998:198) y Castells (2000) las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: “la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interrelacionadas, lo que permite construir nuevas alternativas comunicativas”.

A su vez, la oferta de plataformas educativas, tanto de autor como de software libre, da cuenta del grado de aprobación que éstas tienen por parte de las instituciones educativas, para la enseñanza virtual así como también como apoyo a la enseñanza presencial. En estos espacios educativos denominados aulas virtuales o entornos digitales o electrónicos (ED) de enseñanza y de aprendizaje, las prácticas comunicativas que tienen lugar son nuevas “con géneros (correo electrónico, conversación o chat, página o sitio), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros (teclado, coloquial) y formas lingüísticas particulares” (Cassany, 2008). Este modelo educativo-comunicativo, supone y/o requiere un

cambio en el rol docente, tanto en la gestión del diseño, distribución y construcción del conocimiento así como también en la administración de los establecimientos educativos.

Cabe mencionar que otra de las preocupaciones en relación a la incorporación de las TIC en el terreno educativo según Hilbert, Bustos y Ferraz, (2005) y Guillermo Sunkel y Daniela Trucco (2010) es la disminución de la brecha digital y su potencialidad para el desarrollo de habilidades cognitivas. El aumento de la disponibilidad de infraestructura, el proceso de expansión en el que persisten brechas en el acceso entre distintos grupos sociales y la calidad del acceso y los distintos modelos de integración de la tecnología digital son algunos ejemplos.

Jordi Adell (2010) propone que la formación docente debería abarcar al menos tres dimensiones: pedagógica, disciplinar y tecnológica, lo que a estas alturas no resultaría demasiado novedoso, ya que esto ha sido considerado por diversos autores. Sin embargo, su aporte estaría en que las dimensiones nombradas puedan ser analizadas por pares, y también las tres en conjunto, además de considerarlas de manera aislada. Se intentará explicar la tesis del autor. En primer lugar, para ser docente es preciso conocer la materia, asignatura o disciplina que se enseña y se aprende. Esto es lo que se denomina “conocimiento disciplinar”. En segundo lugar Adell hace referencia al “conocimiento pedagógico” que involucra los saberes que le permiten al docente hacer enseñable el contenido. Es un conocimiento profundo sobre los procesos y prácticas de enseñanza y de aprendizaje. La intersección de estos dos aspectos es lo que denomina “conocimiento pedagógico disciplinar” aplicable a la enseñanza de un contenido específico. Otra de las dimensiones que atraviesa el conocimiento disciplinar y pedagógico, con más fuerza que en épocas anteriores, son las tecnologías desde la tiza, el pizarrón y el libro, el retroproyector, el aula virtual, internet y los blog, etc. Es un tipo de conocimiento que está en constante estado de cambio. Esto abre dos nuevos campos el “conocimiento tecnológico disciplinar” es decir los recursos tecnológicos específicos de la materia que dicta el docente, y el otro sería el “conocimiento tecnológico pedagógico” es una comprensión acerca de cómo cambian la enseñanza y el aprendizaje cuando se utilizan determinadas tecnologías: con cuáles herramientas podemos favorecer las

comprensiones de los estudiantes, los procesos superiores del pensamiento, los trabajos en red o colaborativos. Por último, la conjunción de ambos es denominada “conocimiento – tecnológico-pedagógico-disciplinar”.

Belloch (2012:7-8) en relación a la pedagogía y otras disciplinas científicas, encuentra en las TIC nuevas actividades profesionales:

“Análisis y evaluación de los recursos tecnológicos y su uso educativo. Integración de los medios de comunicación para lograr el aprendizaje. Diseño de estrategias educativas para favorecer la integración de recursos tecnológicos en diferentes ambientes de aprendizaje. Diseño de materiales multimedia para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje. Desarrollo de materiales digitales. Diseño y evaluación de software educativo. Diseño, desarrollo y evaluación de modelos de educación presencial y a distancia. Diseño, aplicación y evaluación de los recursos tecnológicos. Planificación y diseño de cursos apoyados en la tecnología. Desarrollo, implementación y evaluación de cursos mediados por la tecnología”

La comunidad educativa deberá asumir nuevos retos a lograr a nivel educativo y capacitarse para tal desafío. Belloch (2012: 6) menciona entre estos retos los de

“Disponer de criterios y estrategias de búsqueda y selección de la información efectivos, que permitan acceder a la información relevante y de calidad. El conocimiento de nuevos códigos comunicativos utilizados en los nuevos medios. Potenciar que los nuevos medios contribuyan a difundir los valores universales, sin discriminación a ningún colectivo. Formar a ciudadanos críticos, autónomos y responsables que tengan una visión clara sobre las transformaciones sociales que se van produciendo y puedan participar activamente en ellas. Adaptar la educación y la formación a los cambios continuos que se van produciendo a nivel social, cultural y profesional”.

Pensar el perfil del docente universitario desde los conocimientos, capacidades o habilidades, nos hace pensar también en el perfil del graduado que se desea formar. La Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social (UNMDP, 2013) describe el Perfil del Licenciado/a en Enfermería en estos términos:

“es un profesional que ha adquirido competencia científica y técnica en el área de enfermería, para dar cuidado, ayuda al individuo, familia y comunidad, mediante una firme actitud humanística, ética y de responsabilidad legal con adecuados conocimientos en las áreas profesional, biológica, psicosocial, humanística y entrenada en las técnicas específicas en el marco de desarrollo científico. Además

tendrá conocimiento en educación continua del individuo, familia y grupos comunitarios. Obtendrá conocimientos sobre la administración de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios en los distintos niveles de complejidad, tomando decisiones en cualquiera de las áreas de su desempeño profesional, basadas en su capacidad de observación, análisis reflexivo y juicio crítico”.

Como venimos argumentando, el docente universitario debe poseer una adecuada formación académica, profesional, con conciencia de su actividad, con saberes necesarios para su ejercicio como su formación disciplinar, capacitación permanente, conocimiento pedagógico-didáctico, manejo de nuevas tecnologías que intentaremos delimitar en el perfil.

Los docentes de educación superior, no pueden estar ajenos a la compleja realidad social en la que está inmersa la universidad. Su rol será propiciar la formación de profesionales y técnicos que el país está requiriendo además de participar el debate sobre temas que son cruciales para definir las opciones de política económica, de modelo de desarrollo social, de gobierno y participación ciudadana, apoyar procesos de cambio en aspectos tales como la dinámica poblacional, el empleo, la distribución de los servicios de salud y educación, la impartición de justicia y el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y el patrimonio cultural, entre otros.

Para que los docentes puedan hacer frente a estos desafíos, la universidad debe propiciar los recursos, instrumentos y espacios que les permitan generar cambios y renovarse de forma continua. Preservar su misión y cumplir con sus compromisos sólo es posible con una vigorosa y fortalecida vida académica, que ofrezca garantías sobre las destrezas y competencias que adquieren sus alumnos y de cuenta de los avances y hallazgos de sus actividades de investigación.

Son fines de la Universidad Nacional de Mar del Plata presentes en el Estatuto de la UNMDP, recientemente reformado en 2013,

a) Impartir educación de acuerdo con lo establecido en el presente estatuto buscando la formación integral de los estudiantes sobre la base de una cultura humanística y crítica, consolidando los valores democráticos erradicando prácticas autoritarias;

b) propender al desarrollo humano y científico, fundado en bases éticas, que priorice la preservación del ambiente, el uso racional, prudente y equitativo de los

recursos y la defensa de la dignidad y la libertad del hombre anteponiendo la ética técnica;

c) Contribuir a la discusión de los grandes temas nacionales y mundiales, asumiendo posiciones comprometidas que faciliten la aprehensión, comprensión y socialización de dichos asuntos y proponiendo estrategias capaces de generar una verdadera justicia social que tenga como guía suprema el respeto absoluto de los derechos humanos;

d) garantizar el acceso a la información, alentando y estimulando la participación de todos sus miembros en las decisiones y el control de gestión para el logro de la excelencia académica y la contribución a la construcción de una ciudadanía más justa y comprometida;

e) asegurar en su seno la más amplia libertad de expresión, respetando la pluralidad ideológica, política, religiosa, étnica y de género, garantizando la libertad académica y de cátedra, la labor interdisciplinaria y la jerarquización de todos sus integrantes;

f) garantizar que la enseñanza impartida en esta Universidad sea gratuita hasta el nivel de grado inclusive, propendiendo a la gratuidad del postgrado.

g) asegurar a toda persona con capacidades diferentes, que cumpla con los requisitos para incorporarse a la actividad universitaria, su derecho a una plena integración y participación en todos los ámbitos, mediante la igualdad de oportunidades y la eliminación de toda barrera que limite su integración;

h) establecer las bases de su política de investigación, teniendo como fundamento contribuir a la consolidación del desarrollo soberano de la Nación;

i) promover la transparencia de conocimientos y tecnologías a la comunidad a la que pertenece, con una perspectiva participativa, con el fin de mejorar la calidad de vida de sus habitantes y fortalecer la identidad nacional;

j) incentivar en igual grado las funciones de investigación y extensión, consideradas como aspectos que deben integrarse y retroalimentarse en la labor académica con la enseñanza;

k) articular con otras Universidades y establecimientos educativos de todos los niveles, mediante emprendimientos que conduzcan a mejorar el nivel educativo de la comunidad en forma permanente

Se mencionan solamente algunos de los artículos, ver en el anexo completo del estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata los fines de la enseñanza universitaria, la investigación, la extensión y transferencia tecnológica.

Hasta aquí hemos puesto especial atención a uno de los principales fines de la universidad la enseñanza y a la importancia que la formación docente tiene en este terreno. Otra de sus relevantes misiones es la investigación y su consecuente transferencia de conocimientos a la sociedad. La utilización del conocimiento generado es un elemento clave para el desarrollo científico, social y económico de un país. La transferencia de conocimiento es un proceso colaborativo que permite transmitir a un tercero el conocimiento generado para que este pueda aplicarlo a sus necesidades. La investigación en el contexto de la IES es clave para la construcción de nuevos conocimientos que permitan, a los diferentes actores sociales, contar con las herramientas necesarias para favorecer iniciativas que brinden una mayor equidad, contribuyan a erradicar la pobreza y logren un desarrollo sustentable. En esta línea las IES tienen la responsabilidad de mejorar la comprensión de cuestiones que presentan múltiples aristas, desde una dimensión social, económica, científica, desde una mirada disciplinar e interdisciplinaria que promueva el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

La actividad de investigación y su relación con la enseñanza es un elemento crucial para la mejora de la formación en tanto pone en juego la interrelación entre el conocimiento producido por la comunidad científica, los docentes de nivel superior y los estudiantes en un ámbito académico propicio para la generación de saberes en torno a la profesión. Por otra parte, garantiza la actualización permanente de los contenidos movida por la constante generación de nuevos conocimientos y su aplicación en los distintos campos profesionales.

Juana Ma. Sancho Gil (2001), menciona cómo la transferencia afecta de forma positiva la calidad de la enseñanza, y argumenta que la actividad investigadora lleva a la actividad de la enseñanza, pero no viceversa. Compartimos su visión de que las actividades de investigación contribuyen a actualizar el currículo, afectando de forma positiva los cursos especializados, en tanto si los cursos se relacionan con el perfil investigador del profesorado, la relación es mucho más favorable.

La relación entre estas dos grandes misiones de la universidad, la investigación y la enseñanza, enriquecen la práctica y el rol docente. Estas actividades no necesariamente son compatibles, pueden ser complementarias o no,

ya que requieren competencias y saberes específicos; pero cuando se conjugan armoniosamente pueden generar aportes muy interesantes tanto para las cátedras de referencia, que se ven retroalimentadas por los nuevos conocimientos, como para los estudiantes y la comunidad universitaria en su conjunto, y aún proyectarse a comunidades de práctica y profesionales de fuera del ámbito universitario. Es importante que la universidad fomente y genere espacios para que los docentes se formen y participen de proyectos de investigación, y articule relaciones entre docencia, investigación, extensión y transferencia.

La docencia y la investigación en la educación superior son funciones fundamentales del docente. En el estatuto de la Universidad, capítulo 1, pueden verse las categorías y condiciones necesarias para el ejercicio de profesores y auxiliares (ver anexo estatuto de la UNMDP, modificación 3/09/2013) y la Ordenanza del Consejo Superior 690/ de la UNMDP delimita el perfil y establece las condiciones requeridas para presentarse a concurso. Estas son: "los aspirantes deberán reunir las condiciones siguientes: a. Poseer título universitario habilitante en la especialidad. Si el aspirante no tuviere título universitario suficiente, podrá ser incluido en la nómina y deberá acompañar su presentación con todos los elementos que acrediten su especial preparación. El Consejo Académico, al analizar el informe de la Comisión Asesora evaluará esa condición de "especial preparación" y b. No estar inhabilitado para el desempeño de cargos públicos.

Entendemos que el Consejo Superior en dicha ordenanza, al indicar como único requisito el título habilitante o especial preparación, para el caso de la carrera de enfermería, abre el acceso a la docencia a una diversidad de profesionales de distintas áreas o campos del conocimiento, tales como enfermeros, médicos, abogados, psicólogos, antropólogos, farmacéuticos, biólogos, profesionales en ciencias de la educación, entre otros, siendo estos últimos los únicos con formación orientada a la educación. Es preciso considerar que dentro de los requisitos solicitados para el ejercicio de la docencia en la universidad no se incluye la formación en docencia universitaria.

Como nos recuerda Anijovich (2010: 28) la formación docente en el ámbito de la universidad estaría dada por un proceso de socialización profesional

Fernández Lamarra y Coppola 2008) existen tres tendencias para la evaluación de la docencia universitaria

- A- Una orientada a resultados, siendo la evaluación de la docencia parte de la evaluación institucional, relacionada con el control o rendición de cuentas. Este tipo de evaluación es efectuada generalmente, por agencias o pares externos a las instituciones, tomando de base la auto-evaluación institucional.
- B- La evaluación orientada a la formación, donde la de la docencia aparece como un proceso formativo sistemático y permanente, integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza, operando al interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas.
- C- La representada por la evaluación de la docencia relacionada con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos, ya que se vincula con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación, etc. En esta orientación podrían complementarse y conjugarse ambas concepciones de la evaluación según el abordaje planteado en cada caso.

Para Rodríguez Gómez Roberto, (1999), la universidad debería contar con los recursos, estrategias y espacios que le permitieran cambiar y renovarse de forma continua, pero también conservar el rigor, la originalidad y la inteligibilidad organizada y sistematizada de la producción de conocimiento, así como la especialización y la capacidad para la formación profesional y ciudadana.

Es necesario que la universidad disponga de una organización que le permita, al mismo tiempo, incorporar los avances científicos y satisfacer las necesidades que implican los procesos de cambio social, cultural, científico y tecnológico. En el terreno docente esta idea se traduce en el compromiso de la universidad de proporcionar una formación que potencie y favorezca el desempeño del docente universitario en sus distintos planos de actuación, nos referimos a la enseñanza, a la investigación, a la extensión y a la gestión. La concreción de planes de formación continua para docentes es un compromiso de la mayoría de las universidades a nivel nacional y del resto del mundo.

En “la formación docente como política pública: Consideraciones y debates”, Alicia Camilloni (2011) plantea que la formación docente, por su reconocida importancia social, reclama que este problema se encare y se resuelva de acuerdo con las condiciones que impone la adopción de una política pública. Debiera apoyarse, en consecuencia, sobre las teorías actuales acerca de cómo se

han de formar mejores profesores. Sin embargo, el análisis de la cuestión revela que existe heterogeneidad teórica y una controversia no resuelta que se manifiesta en la diversidad de respuestas políticas y académicas así como en las dificultades que se hallan en su implantación. Ambos aspectos deben ser superados, lo cual requiere, además, que las escuelas donde adquieran experiencia práctica los futuros profesores, sean buenas escuelas.

Flores, Álvarez y Porta (2013) en su trabajo “El profesor Ideal: Narrativas a partir de profesores memorables universitarios”, analizaron e interpretaron los aspectos que caracterizan la categoría “profesor ideal”, según las apreciaciones que los profesores memorables ofrecieron en el marco de un grupo focal para profundizar temáticas abordadas en las biografías realizadas a cada uno de ellos previamente. Ellos concluyen que cuando los profesores memorables emiten sus opiniones sobre las condiciones que un docente debería reunir para ser considerado “profesor ideal”, priorizan la dimensión ética de la enseñanza y de la propia identidad profesoral. Su bosquejo narrativo acentúa valores morales personales y sentimientos.

Si bien la formulación del ideal docente es una estrategia narrativa utilizada para adentrarse en las concepciones de los docentes acerca de la buena enseñanza, podemos encontrar lazos con el perfil docente que estamos tratando de definir. Como bien expresan los autores, no se trata solamente de idoneidad profesional a modo de experticia docente, sino de la presencia de valores morales asociados a la manera en que los buenos profesores despliegan su oficio y se relacionan con los estudiantes, con sus pares, con la institución, con el conocimiento y con la comunidad académica y científica.

El perfil del docente universitario de la carrera de enfermería requeriría estar en consonancia con los avances científicos y tecnológicos del campo disciplinar para poder dar respuesta a las necesidades de formación de los futuros profesionales en el marco de la realidad sanitaria de la sociedad actual marcada por profundas desigualdades. Involucraría, asimismo, una mirada hacia los contenidos a ser enseñados en función de la relevancia en el campo de conocimiento y también una mirada hacia los aprendientes y las condiciones de aprendizaje que se generan en el marco del curriculum universitario. Por último,

requeriría de una mirada reflexiva hacia los procesos de enseñanza en tanto moralmente justificables para los fines educativos.

Hasta aquí hemos realizado un recorrido por algunas tendencias y desafíos de la educación superior en el país y en el mundo. También hemos descripto las misiones y funciones de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el perfil del egresado de la licenciatura en enfermería de la UNMDP, los requerimientos de formación disciplinar y formación docente, la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la calidad y la evaluación como tendencias para mejoramiento de la educación superior y algunas perspectivas sobre la buena enseñanza en la universidad.

Ahora nos proponemos describir el perfil docente de los profesores de la Licenciatura en Enfermería, Ciencias de la Salud, UNMDP, lo que se convierte en una tarea compleja, por la diversidad de sus componentes y del entorno educativo en el que se inserta. Este perfil debería estar en consonancia con el egresado que se desea formar, con las misiones y funciones de la universidad, con la construcción y facilitación del conocimiento con sentido de justicia y responsabilidad ética y social.

4. Encuadre Metodológico

4.1 Pregunta de investigación

¿Cuál es el perfil de formación en docencia e investigación que tienen los docentes titulares y jefes de trabajos prácticos de las cuatro asignaturas troncales de la Licenciatura en Enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud, UNMDP en el año 2013-2014?

4.2 Objetivo general

Describir la Formación en docencia e investigación, que tienen los docentes titulares y jefes de trabajos prácticos, de las cuatro asignaturas troncales de la Licenciatura en Enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud, UNMDP en el año 2013-2014.

4.3 Objetivos específicos

- Describir la Formación en docencia e investigación que tienen los titulares y jefes de trabajos prácticos de las cuatro asignaturas troncales de la Licenciatura en Enfermería.
- Interpretar la información obtenida a la luz de los referentes teóricos y contexto institucional de la carrera
- Construir un perfil cualitativo de los docentes en las dimensiones de docencia e investigación.

4.4 Tipo de estudio. Instrumentos. Muestra.

Para abordar el objeto que nos hemos propuesto estudiar –la formación en docencia e investigación de los docentes de la carrera de enfermería- adoptamos una metodología cualitativa, interpretativa, de carácter exploratorio. En tal sentido, implementamos entrevistas semi - estructuradas abiertas a los docentes titulares y jefes de trabajos prácticos de las cuatro asignaturas troncales de la carrera. La selección de la muestra, esta fundamentada por la centralidad de sus asignaturas, por la relación que guardan con otras asignaturas de la carrera en la relación de los contenidos y además estos docentes están a cargo de otras materias no troncales de la carrera. La entrevista como instrumento nos permite en este caso dar voz a los docentes y conocer a través de sus propios relatos información de primera mano acerca de su formación en docencia e investigación. Esta información se ofrece con toda la riqueza de la narrativa, y en consecuencia, no sólo obtenemos datos puntuales de la formación en docencia e investigación de los profesores entrevistados, sino que podemos llegar a comprender sus preocupaciones y anhelos, sus frustraciones y sus logros, sus sueños y sus realidades como docente universitario.

4.5. Análisis de los datos

El análisis de las entrevistas se realiza longitudinal y transversalmente, comparando aspectos de la formación de los distintos docentes para elaborar un perfil del docente de la carrera. Si bien las entrevistas indagan en torno a categorías conceptuales que orientan luego en el análisis la construcción del perfil –categorías que están anticipadas en las distintas partes que componen el cuestionario- no se desestima la posibilidad de tener en cuenta otras categorías que surjan *in situ* de los relatos docentes.

La riqueza del análisis de los relatos no reside solamente en extraer datos sobre la base de categorías pre-existentes sino más bien en la interpretación que se da de esos extractos narrativos en torno a la significación que los docentes dan a su propia formación y al ejercicio profesional de la docencia e investigación en Enfermería. Estas elaboraciones interpretativas pueden llevarnos a esbozar las concepciones que los docentes de Enfermería tienen en referencia a la docencia universitaria y al rol de la investigación en su ejercicio profesional docente para así resituirlas en sus contextos de aplicación y generar reflexión en los mismos actores acerca de su participación en la formación de profesionales.

A partir de estas conceptualizaciones sobre los datos aportados por las entrevistas, se intentará elaborar un perfil del docente universitario que contemple no sólo categorías relevantes sobre la formación en docencia e investigación de los docentes de Enfermería sino también el grado de satisfacción y consideración de necesidades que implícita o explícitamente manifiesten los docentes en torno a estas cuestiones.

La elección de este tipo de metodología, se sustenta en el hecho de que permite mostrar los procesos de desarrollo profesional e institucional, posibilitando la reflexión (individual y colectiva) que supone contar o narrar la experiencia adquirida, recuperando el saber y la memoria individual o colectiva. En este sentido la historia de la formación de los docentes y la experiencia de vida va entrelazada con su formación profesional y la construcción del conocimiento.

4.6 Fuentes y procedimientos metodológicos

El primer paso para confeccionar el presente trabajo fue la revisión bibliográfica, procediendo a la lectura de fuentes tales como documentos y material bibliográfico que nos orientaron en la definición del objeto-problema de nuestra investigación. Posteriormente procedimos a la selección y justificación de la muestra de docentes sobre los que se realiza el estudio y a la confección del instrumento a utilizar –el guión de la entrevista semi-estructurada (Anexo 1). Las narrativas docentes resultantes de tales entrevistas se constituirán en las fuentes primarias de la presente investigación. Las mismas aportarán datos de primera mano sobre el objeto del estudio. Por otra parte, se recurrirá a otras fuentes tales como los planes de trabajo docente y el plan de estudio de la carrera de Enfermería a los efectos de triangular datos suministrados por las fuentes primarias.

El análisis de los datos tomará en cuenta categorías temáticas anticipadas en el guión utilizado para llevar a cabo las entrevistas. Estas categorías orientarán la organización de las respuestas de todas las entrevistas con recortes transversales de datos según las categorías involucradas en cada pregunta. La información obtenida será volcada en grillas que permitirán establecer análisis comparativos de la formación académico-profesional de los docentes entrevistados, su experiencia práctica docente, su participación en proyectos de investigación y formación de recursos humanos.

4.7 Unidades o Categorías de Análisis

Las unidades de análisis que estructuran los cuestionarios son:

- 1- Datos personales
- 2- Grado Académico
- 3- Experiencia docente
- 4- Formación Pedagógica
- 5- Investigación
- 6- Formación en Nuevas tecnologías

5. Análisis de los datos

5.1: Análisis de datos personales

La carrera de la Licenciatura en Enfermería está constituida por 28 materias distribuidas en cinco años, de las cuales 11 son anuales y troncales, es decir configuran el eje central de la carrera y condicionan al resto de las materias, que son parte del plan de estudios. Ver Anexo II Plan de estudios.

De las once materias troncales obtuvimos datos sobre el perfil de catorce docentes que constituyen y representan a 9 materias. Los datos de la muestra obtenida son representativos del total de la carrera para ese momento histórico.

La mitad de los entrevistados poseen entre 2 o 3 cargos, coincidentemente son las de mayor antigüedad.

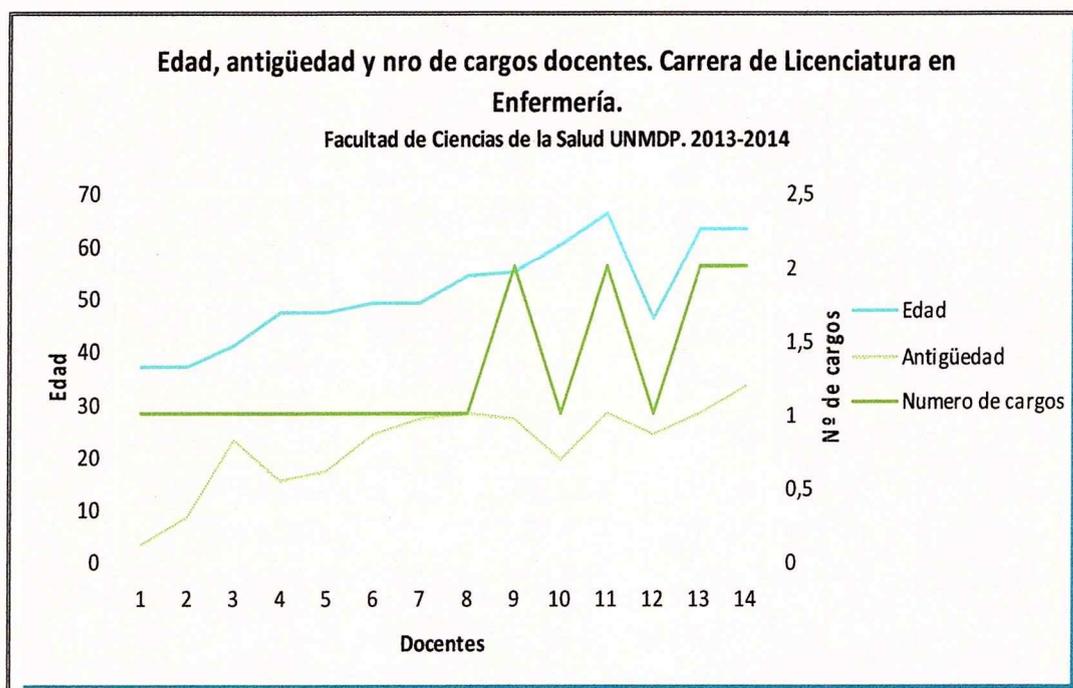
Continuando con esta unidad de análisis, todos los entrevistados son argentinos, y de sexo femenino con excepción de uno, esto podría estar relacionado a que la carrera de enfermería y la docencia históricamente ha sido realizada por mujeres. En la actualidad vemos que la enfermería es una profesión altamente feminizada.

Si bien se trata de un estudio de corte cualitativo, hay datos enunciados puramente cuantitativos ya que su procesamiento lo amerita, no como un fin en sí mismo sino para una consideración en un marco más cualitativo.

El promedio de antigüedad obtenido de todos los docentes entrevistados en el ejercicio de la docencia es de 19,6 años, con una mediana de 23, 5 años. En relación a la variable edad, el promedio es de 50 años, con un modo de 49 años, es decir, la edad que más se repite es de 49 años para este momento histórico.

Si analizamos estos datos obtenidos podemos inferir que la variable edad, antigüedad laboral y cargo docente, están estrechamente relacionadas, debido a que los docentes de mayor edad y antigüedad son los que tienen mayor cantidad de cargos o dedicación exclusiva a la función docente. (Ver Gráfico 1).

Grafico 1: Edad, antigüedad y número de cargos docentes. Carrera de Licenciatura en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. UNMDP. 2013-2014.



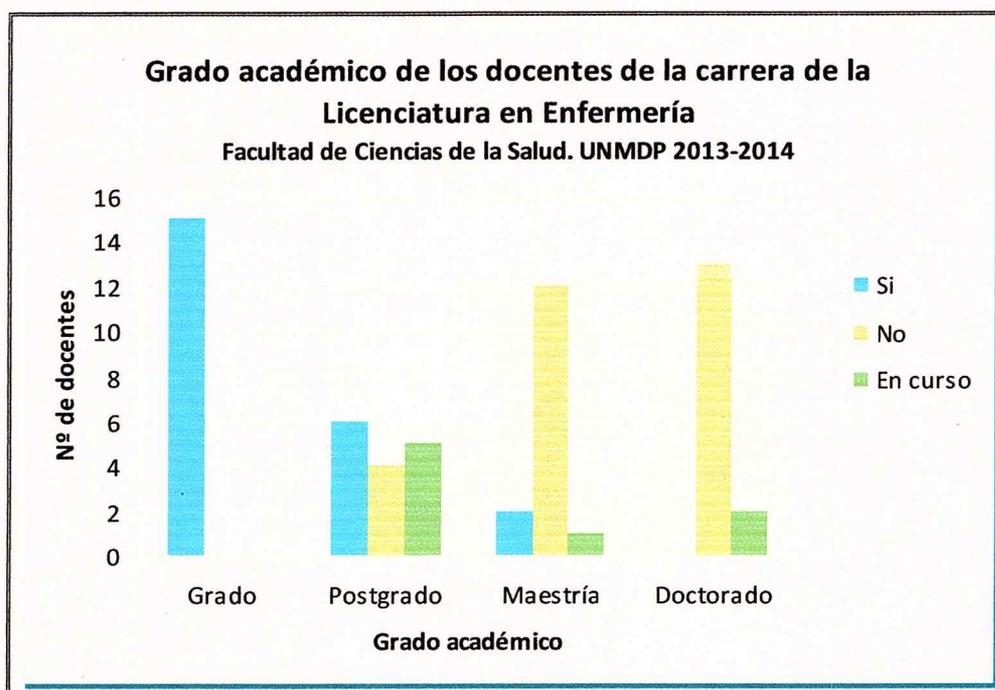
En relación a como accedió a la actividad docente, siete de las entrevistadas responden que fue “*por concurso*”, otras cinco coinciden que por “*antecedentes público*”; un solo docente refiere que “*por invitación de otra docente*” y otro que “*por registro interno*”. Lo que nos muestra que en su mayoría los docentes ingresaron por mérito académico según la Ordenanza del Consejo Superior 690/ de la UNMDP que establece las condiciones requeridas para el ingreso a la docencia.

5. 2: Análisis de datos en relación al grado académico

Todos los docentes de la Licenciatura en Enfermería entrevistados poseen título de grado. En su mayoría son licenciados en Enfermería, a excepción de: un profesional, que posee dos títulos de grado (Lic. en enfermería y Psicología); otro docente que proviene de otra área, como Ciencias de la educación y una sola persona que no especifica.

Observamos que los docentes entrevistados en su gran mayoría poseen formación de postgrado terminada o en curso, y aquellos que poseen maestría y doctorando en curso, coinciden con los de mayor antigüedad en el cargo. (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2: Grado académico alcanzado de los docentes de la Carrera de Licenciatura en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. UNMDP. 2013-2014



Además, de los entrevistados con postgrado en curso, cuatro docentes tienen la especialización en docencia universitaria o se encuentran cursándola, y de los que tienen postgrado finalizado, tres de ellos lo ha hecho en especialización en docencia universitaria, lo que nos hace concluir que la mitad de los

entrevistados está formado específicamente en docencia universitaria y el resto se encuentra capacitando en la misma. (Ver gráfico 3 y 4). Esta situación nos parece muy auspiciosa en tanto da cuenta de la importancia que los mismos docentes le otorgan a la formación en docencia universitaria, más allá de la formación específica en el campo de la enfermería, lo que concuerda con la tendencia general que veníamos observando en la educación superior en las universidades argentinas.

Grafico 3: Docentes con postgrado en curso según orientación en docencia u otras. Carrera de Licenciatura en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. UNMDP. 2013-2014

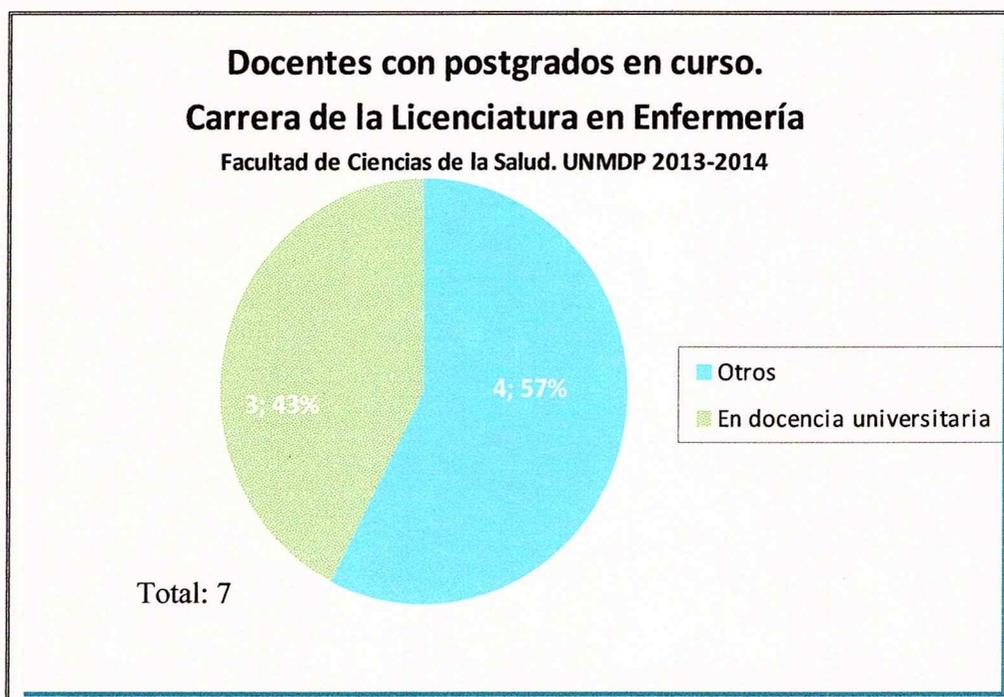
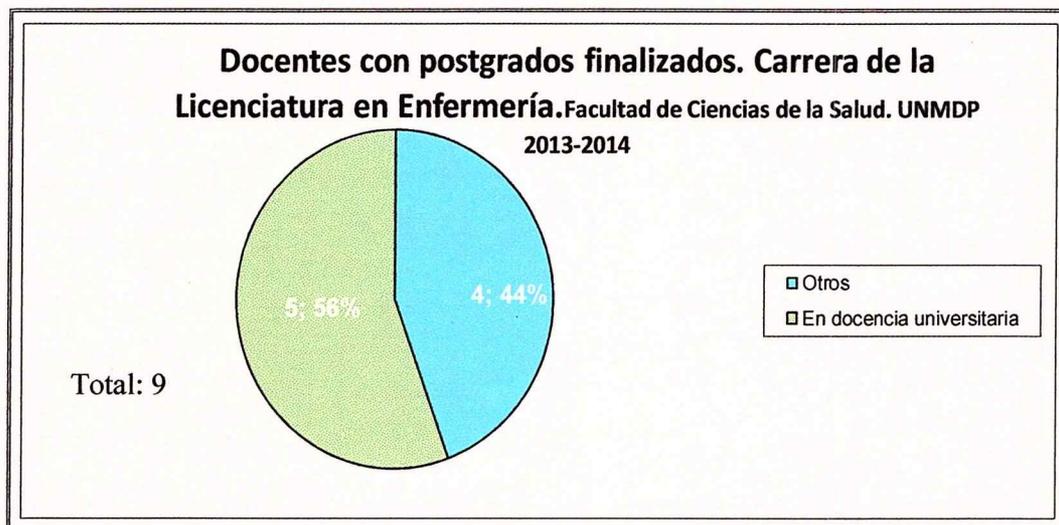


Grafico 4: Docentes con postgrado finalizado según orientación en docencia u otras.. Carrera de Licenciatura en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. UNMDP. 2013-2014



5. 3: Análisis de los datos en relación a la experiencia docente

Durante su formación profesional, del total de entrevistados ocho realizaron su práctica docente en diversas instituciones, escuelas primarias, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP); Hospital Interzonal Especializado Materno Infantil (HIEMI); Hospital privado de la Comunidad (HPC); Hospital Interzonal General de Agudos (HIGA), entre otras. El resto de los entrevistados, no realizó práctica docente en su formación profesional.

Al referirse a sus prácticas docentes durante su formación, los entrevistados hacen mención a la memoria histórica en relación a dos variables, la práctica docente como profesores y como educadores en salud. En relación a esto algunas docentes relatan:

“Durante la carrera tuvimos la materia que se llamaba didáctica en enfermería, en la que tuvimos que dar una práctica/clase en alguna institución que eligiéramos y que coordináramos con la docente y nos tocó dar en un colegio primario, sobre cuidados básicos e higiene a los niños. En la licenciatura nos pidieron una actividad docente que fuimos a dar en un centro de salud en Alto Camet, en la ruta dos”.

“En la profesión de enfermería la docencia se encuentra relacionada, ya que a diario educamos a los pacientes, a su familia o trabajamos en comunidad como tuve la oportunidad, en mi desempeño como profesional. Tenemos en las instancias de formación, materias que abordan la educación, la didáctica para poder trabajar desde la educación para la salud, por lo cual se realizan trabajos de campo en comunidad”.

Es importante mencionar que si bien la licenciatura en enfermería tiene dos asignaturas referidas a la enseñanza y el aprendizaje, a saber, Metodología del aprendizaje y Trabajo grupal, estas asignaturas están orientadas hacia la educación sanitaria y no hacia la docencia universitaria, lo cual se desprende claramente de lo dicho por los entrevistados.

En relación a los conocimientos que más los ayudaron en su desempeño docente los más citados fueron: la teoría científica y la práctica docente, práctica profesional (aquella que adquirieron durante su formación disciplinar); la didáctica general (como lograr la acción de enseñar). En relación a estos aspectos, algunos docentes mencionan:

“En mis comienzos como docente me ayudó formarme al lado de un titular que tiene como disciplina la pedagogía, por lo cual compartíamos y debatíamos conocimientos disciplinares y teórico-científicos de la enseñanza-aprendizaje”.

“Todo es un conjunto que hace al profesional docente universitario”.

El docente de educación superior tiene que hacer frente a las nuevas exigencias de la sociedad actual para lo cual Spengler et al (2007) expresa en relación a esto que las nuevas exigencias requieren de nuevas competencias y de una formación constante para el desempeño de múltiples funciones, algunas para las cuales no fue preparado en su formación dentro del sistema tradicional, de ahí la importancia de la capacitación específica y permanente.

Según Spengler et al (2007) el docente, pero sobre todo el de la educación superior, requiere una renovación constante de sus conocimientos y competencias para el desempeño de múltiples funciones, algunas para las cuales no fue preparado en su formación profesional inicial.

Al relacionar el año de consolidación de la experiencia docente de los entrevistados con el año de comienzo de la tarea docente obtenemos una media de dos años. Es decir, se puede inferir que los docentes consideran que alrededor de los dos años de haber comenzado a trabajar en la docencia, habían consolidado su experiencia docente.

Algunos entrevistados, en cambio, reconocieron el valor que le aportaron otros conocimientos en la consolidación como docentes, tales como saber “*teórico científico*” y la “*práctica docente*”. Una docente en relación a esta categoría enuncia:

“Cursé también la especialización en docencia universitaria que me sirvió para ampliar mis conocimientos y compartir con otros colegas de diferentes disciplinas, como poder abordar esta nueva enseñanza- aprendizaje que se nos plantea en los nuevos estudiantes universitarios, pero todavía adeudo mi tesis”.

En relación a si consideraban que su práctica profesional era importante para la docencia, el total de los entrevistados le da un gran valor y la considera relevante.

En referencia a si han actualizado sus conocimientos, casi todos los docentes contestaron afirmativamente, destacando su importancia. Ellos hacen mención a distintas temáticas y modalidades de capacitación, como por ejemplo,

uso de nuevas tecnologías, didáctica, campo disciplinar, investigaciones, bibliografía, congresos, entre otros.

Algunos docentes entrevistados comentan

“Sí, uno debe actualizarse continuamente para poder dar respuesta a los nuevos desafíos que se presentan en la educación superior con el aumento de la matrícula y con estudiantes que no cuentan con todas las habilidades académicas necesarias para afrontar teorías específicas de la disciplina que decidieron optar para su formación”.

“A lo largo de mi carrera me he ido actualizando, si bien mi desempeño no es en mi campo disciplinar, es el campo que más me interesa”.

“Sí, especialización en docencia universitaria, carrera de docencia en salud, curso de mediación docente, carrera de gestión en salud”.

“No lo suficiente, siempre hay desafíos que resolver y los recursos no alcanzan”.

En relación a si se sienten cómodos en su rol como docentes universitarios, todos respondieron afirmativamente. Algunos docentes mencionan:

“Sumamente cómoda, además a medida que van pasando los años van cambiando las tácticas, cambiando estrategias. Yo siempre trate de llegar al paciente en la práctica profesional de igual manera trato de buscar el camino para llegar al estudiante y tratar de captar su atención por la materia que me toca dar, por los contenidos y que le resulte algo agradable que quiera incorporar esos saberes y profundizar si es posible. Hemos logrado con el último grupo, que trabajé como docente, una excelente relación y logramos comunicarnos por la vía informática, ellos mismos crearon un mail de la cátedra y a través de ese mail, no solo yo compartía conocimiento de la materia sino que llevaba algún libro interesante y se los distribuía a todos o algún otro material que considere que les iba a ser importante a ellos y tuvimos una muy buena conexión a través de eso”.

“Sí, me gusta mucho, y es por ello que siento que como docente es un compromiso que debemos asumir de buscar día a día nuevas estrategias para enseñar”.

Podría inferirse de estos relatos, que sentirse cómodos con la tarea docente es una motivación para mejorar sus prácticas, y por otro lado, que tienen plena conciencia de la necesidad de generar una conexión con sus estudiantes para generar aprendizaje.

5.4 Análisis de datos en relación al uso de nuevas tecnologías de información y comunicación.

En relación al lugar que ocupan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su práctica docente, la mayoría contesta que son muy importantes. Comentan que “brindan accesibilidad”, que son “un lugar de interés al estudiante”, que es “el lugar de los desafíos” y relatan experiencias como la anteriormente mencionada sobre la apertura de una cuenta de mail para la cátedra.

Si bien, todos los entrevistados responden que las tecnologías de la información son importantes, las respuestas sobre este campo son tan variadas y complejas. Creemos que puede deberse en parte a la variedad etárea entre los entrevistados, lo que a menudo se relaciona con la manera de relacionarse con las TIC, según el momento en sus vidas en que se incorporó la tecnología digital. Esto marca distintas tendencias que a su vez se combinan con las necesidades individuales de cada uno y su práctica áulica.

En la actualidad es indiscutible que un saber necesario para la docencia es el uso de las nuevas tecnologías para la educación, ya que se ha convertido en una herramienta importante para el desarrollo de la enseñanza. Sin embargo, la forma en que los docentes se relacionan con este recurso y con esta nueva forma de comunicación es muy variada en los distintos contextos educativos.

En relación a si poseen formación en el uso de TIC para la enseñanza, la mitad de los docentes contestó afirmativamente, de la otra mitad solo un docente manifestó: “media, apropiada para interactuar con los estudiantes”. El resto no posee formación en TIC. Sin embargo, al preguntarles si creen necesaria la capacitación, más de la mitad de los entrevistados considera que es necesaria. Al respecto una docente manifiesta “no lo poseo, pero a nivel personal es mi nuevo desafío por cumplir”.

Creemos que este último comentario sintetiza la situación de muchos docentes universitarios en la actualidad, por cuanto consideramos que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula representa todavía un desafío por cumplir en la educación superior, especialmente con el despliegue de modalidades y distintos usos a que podría dar lugar. En nuestro caso encontramos que la mitad de los entrevistados que no poseen

formación en TIC la creen muy necesaria e importante. Seguramente esto podría deberse a múltiples factores que, al no ser haber sido objeto de análisis del presente estudio, no formaron parte constitutiva de los cuestionarios. Igualmente, nos atrevemos a formular algunos condicionantes tales como, por ejemplo, la falta de disponibilidad de recursos tecnológicos en las universidades para el trabajo con TIC en las aulas, la falta de incentivos de la institución para su incorporación, el consumo de tiempo que requiere el trabajo con TIC de parte de los equipos docentes, además del factor etario que mencionamos anteriormente, entre otros.

5.5 Análisis de los datos en relación a la formación pedagógica.

En relación a si posee formación específica en docencia universitaria, todos contestaron afirmativamente. He aquí algunas de sus respuestas:

“si, cursos de postgrado”, “si, diversos cursos universitarios”, “si, especialización en docencia (no termine trabajo final)”, “debo contestar que no porque todavía no tengo mi título de especialista, porque adeudo mi tesis”.

Si bien todos los docentes afirman que poseen formación en docencia universitaria o se encuentra en proceso, siete de ellos especifican que poseen especialización en docencia universitaria mientras que los demás poseen cursos o postgrados relacionados sin especificar.

Es importante destacar, que todos los docentes poseen capacitación o se encuentran en proceso de formación. Lo que nos hace inferir que le dan importancia a la misma y consideran que es un requisito importante del perfil del docente en educación superior.

En relación a la formación pedagógica, todos los entrevistados consideran que la poseen y la consideran importante. (Ver gráfico 5). A excepción de un docente que expresa: “No es mi caso que ya estoy a nueve meses de retirarme”, pero sin aclarar si durante su profesión docente la consideró importante o necesaria o no.

He aquí algunas expresiones de aquellos docentes que contestaron afirmativamente, las que muestran algunas variaciones:

“Yo creo que nunca es suficiente lo que uno aprende, porque van cambiando los escenarios y la problemática. Hoy día se observa y no solamente lo he observado yo en estos últimos años en nuestra asignatura, sino que escucho, que hay un grupo de trabajo de la secretaria académica que se ocupa de egreso, permanencia y retención y ellos observan dificultades y abandonos, muy significativos; entonces se está presentando un escenario para lo cual evidentemente los docentes no están preparados, es decir, que cuando uno abandona o fracasa en los exámenes de un 10 o un 20% del alumnado al cabo del año está dentro de lo esperado, pero se observa porcentaje muchísimos más grandes, evidentemente hace falta algún otro nivel de formación”.

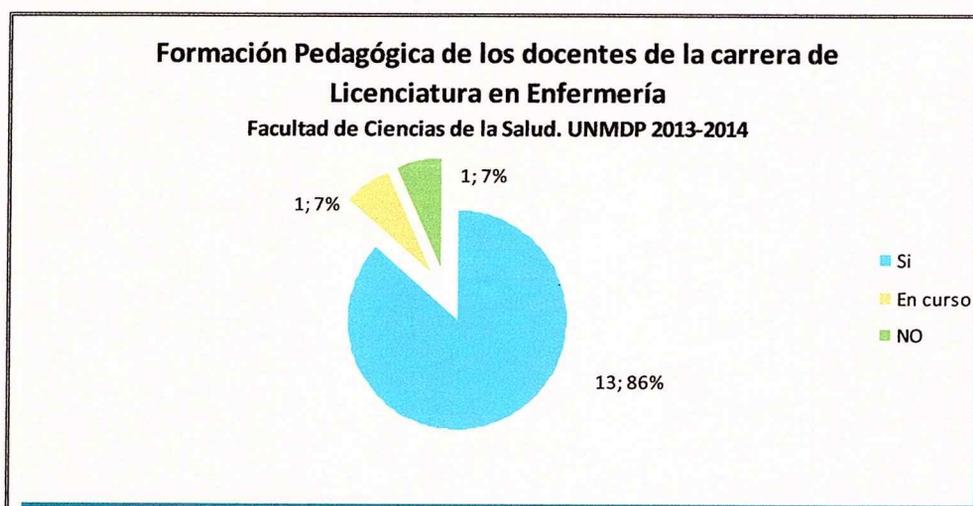
“Yo haciendo un curso que no tiene que ver con esto, ahí pude profundizar más algo que yo no sé si había tenido tan en cuenta en la clase, que no todos aprendemos de la misma manera; ahí vino una docente de Venezuela, ella es una catedrática, su carrera es licenciada en lenguas, ciencias de la educación y maestría en TICs, una mujer muy

preparada y ella sencillamente porque no hay nada sofisticado, ella nos graficó como hay que saber diferenciar qué modo de aprendizaje tiene cada estudiante, porque no todos aprendemos igual; entonces esto nosotros lo tenemos que trabajar desde la presentación hasta como gesticulamos, como nos paramos frente al estudiante, que actividades les encomendamos, no a todos podemos dar la clase de la misma manera porque algunos se van a dormir y otros van a estar atentos, nosotros tenemos que poder examinar inteligentemente el auditorium, en las primeras clases uno tiene que sondear que tipo de estudiantes están ahí, para esto no estamos preparados, a todos se les da lo mismo, una clase magistral y el que entendió, entendió y el que no perdió y se perdió/se pierde. Siempre tenemos que estar atentos, quien te dice que hoy día tenemos que estar capacitando en apoyo virtual, cada vez se está utilizando más”.

Vemos que estos docentes están preocupados por los altos porcentajes de deserción en la carrera y lo hacen con una mirada hacia ellos mismos como docentes, ya que piensan en qué hace el docente para aumentar la retención, para llegar a todos los estudiantes y no a unos pocos, para incorporar nuevas modalidades de enseñanza más inclusivas, más horizontales, más adaptables a cada tipo de alumno y captar su atención.

Si lo relacionamos con el ítem anterior en el análisis, es decir, especialización en docencia universitaria y formación pedagógica, podemos observar que la totalidad de los docentes le dan valor a estos aspectos, debido a que experimentan que están estrechamente relacionados en su práctica diaria.

Grafico 5: Formación pedagógica de los docentes. Carrera de Licenciatura en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. UNMDP. 2013-2014.



Hablamos de la importancia de formación en todo sentido. Anijovick, (2009:2) expresa que *formar* es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto *formarse* tiene que ver con adquirir una forma. Si esa forma es la del campo profesional particular, entonces debería acercarse al perfil profesional esperado y los conocimientos, competencias, habilidades y actitudes necesarias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión. Delimitar cuáles son es una tarea que le compete a la universidad como formadora de profesionales y que requiere de una discusión al interior de sus claustros y sus organismos de gobierno.

En relación a si creen necesaria la capacitación permanente en docencia, todos los entrevistados contestaron afirmativamente, haciendo mención al avance y transformación del conocimiento; a la interacción entre diferentes culturas en el escenario educativo, y a los avances y necesidades socio culturales y demográficas entre otras. Veamos cómo se expresan algunos de los docentes en este sentido:

“Sí. El conocimiento no es algo estático, no hay verdades absolutas, esto hoy es bueno, mañana, va cambiando en forma permanente”.

“Si, es necesaria porque los estudiantes van cambiando como la sociedad y los docentes, no podemos quedarnos retrasados aplicando estrategias que no logran la motivación ni compromiso de los estudiantes”.

“si, en este momento de hibridación cultural, es necesario afrontar el desafío de compatibilizar las culturas de aprendizaje coexistentes.”

“si, porque las necesidades sociales cambian y las expectativas también”

Anijovich (2009: 2), se refiere a la formación como un trayecto, un espacio flexible y de construcción. El desafío es cómo dar lugar para que cada uno construya su propio recorrido. El conocimiento práctico que los docentes ponen en juego en las aulas es el resultado de diferentes saberes y supuestos que subyacen a la acción y que no siempre son explícitos o consientes. (Anijovich y Mora: 2010: 16).

En este sentido los docentes tienen el permanente desafío de asumir sus necesidades de capacitación para asumir la complejidad de la enseñanza en su trabajo diario.

5.6 Análisis de los datos en relación a la investigación

Cuando los docentes fueron entrevistados en relación a si creen importante la investigación científica en Enfermería, todos los entrevistados contestaron afirmativamente. Y si intentamos establecer categorías en sus respuestas podemos afirmar que coinciden con la historia de la profesionalización de la enfermería. Se da relevancia a la investigación y su relación con la enseñanza como un aporte clave para favorecer la producción y transferencia de conocimiento y su enseñanza a los alumnos, su distribución en la comunidad científica y la sociedad en su conjunto como una contribución al mejoramiento de los cuidados en salud.

Al justificar sus respuestas, todos los docentes entrevistados hacen referencia a su importancia en relación a tres aspectos: la identidad de la profesión, fundamentos epistemológicos de la disciplina y desarrollo profesional, a saber:

- identidad profesional
 - “claro que sí, porque le da identidad a la profesión”, “si, es importante para la consolidación de la ciencia enfermera”
- fundamentos epistemológicos
 - “Sí, porque te permite crear nuevos conocimientos, y verificar que lo que estás haciendo está bien o no y compararlo con las evidencias”.
 - “sí, requiere un mayor aporte a la disciplina desde lo complejo que es el cuidado, como trilogía antológica y la ciencia requiere un aporte identificatorio, además de micro teorías que aporten a la regulación de problemas cotidianos”.
 - “Totalmente es importante la investigación en enfermería, ya que es una disciplina que se modifica rápidamente con los cambios tecnológicos por lo cual deben cambiarse las teorías y para ello deben realizarse estudios”.
 - “si, para incrementar los conocimientos en la profesión. Hacer visible vuestras incumbencias”.
 - “aporte metodológico y conocimiento a la disciplina”
 - “si, para teorizar, para tener mayores fundamentos”.
- desarrollo profesional
 - “si, para el fortalecimiento de la profesión, que implica el mejoramiento de los cuidados”
 - “si, favorece el crecimiento académico y profesional”.

“si, por las nuevas prácticas y procedimientos, porque consolida y valida el conocimiento”.

“si, la profesionalización investigativa del Proceso de Enfermería, ayuda a la categorización, calidad de cuidados, etc.”

El aporte de la investigación universitaria y la extensión social de sus resultados y productos parecería ser visualizado como relevante tanto para el crecimiento de la profesión y el campo disciplinar así como para la generación de innovaciones en el terreno de los cuidados en enfermería.

Cuando se pregunta si les interesa la investigación, todos respondieron afirmativamente, y cuatro de ellas agregaron que están categorizadas como docentes investigadoras. En referencia a si tienen experiencia en investigación, todos contestaron afirmativamente a excepción de uno. En cuanto a si dirigen o participan en programas o proyectos de investigación acreditados, once de los entrevistados responden que participan. Algunas de sus experiencias relatadas son las siguientes:

“Si, participo y estoy como co-directora de un proyecto acreditado que es el de teoría, cuidados enfermero teoría y práctica. Cada dos años hacemos un proyecto nuevo, estamos desde el año, 1978 si no me equivoco, cada dos años vas presentando un proyecto nuevo, ahora últimamente cambiamos para trabajar los patrones, una vez que terminamos el de diagnóstico, empezamos con el patrón respiratorio, ahora estamos con el patrón nutricional de estudiantes”.

“Yo soy investigadora desde el año 92, fui la primera enfermera de la facultad que integro un grupo de investigación, comencé con una licenciada de Servicio Social, que ahora está jubilada y viviendo en Buenos Aires, que ella creo el grupo sobre trabajo de la problemática de la discapacidad y ahí me tuve que aggiornar con el tema de la discapacidad, la verdad que fue una experiencia maravillosa, creamos juntas el grupo, yo colaboraba, trajimos una directora de Bs As, porque ella no tenía grado de investigadora como para dirigir el grupo, tampoco tenía mucha experiencia en investigación, trabaje como dos o tres años en este grupo y después pase a integrar otro grupo sobre la temática de trauma por causas externas, el grupo se llamaba “camino a la salud”, que es el análisis de todo tipo de traumas, todo lo que se llama accidente, con ese grupo estuve hasta hace 2 años, y simultáneamente estuve con otro grupo sobre Universidad, Representaciones y disciplinas, y estuve hasta el año pasado, ya que al tomar licencia en el cargo docente tuve que dejar el grupo, porque para estar en un grupo tenés que tener cargo docente, pero como estoy de licencia. Tengo categoría 3 de investigación, estoy en condiciones de dirigir un grupo de investigación, la categoría

uno es la más importante, y hasta la categoría tres pueden dirigir un grupo, después la categoría 4 y 5, esta última es para las que se inician en investigación, yo no me presente a una 2 porque quizás la hubiera ganado, porque eso se concursa, tenés que presentar los antecedentes de la trayectoria docente y de investigación a la Universidad y eso se manda a un jurado externo, no nos conocen y ellos evalúan, de acuerdo al curriculum y a todas las actividades que uno tiene y en base a eso pone la categoría”.

Todos los docentes participan de eventos académico-científicos a excepción de uno. Con respecto a si presentan en ellos los resultados de sus investigaciones cuatro de ellos no responden; tres de ellos refieren que no y los cinco restantes refieren que sí, lo cual nos indica que la generación de conocimiento disciplinar y su consecuente visibilización en la comunidad científica es aún incipiente. He aquí algunos con respuesta afirmativa:

“si, gracias a compromisos asumidos por la dirección del departamento pedagógico de enfermería desde este año se realiza un coloquio anual en el cual todos los investigadores de enfermería compartimos nuestros estudios”

“si, presento temas afines a la investigación que participo”

“si, habitualmente”

En relación a si fomentan la investigación con sus estudiantes, todos a excepción de uno, responden que sí, algunas de sus expresiones son las siguientes:

“Si la fomento, porque creo que es compromiso de los docentes fomentar la criticidad y que los estudiantes logren herramientas de búsqueda de información y discernir la misma con criterios coherentes”.

“no siempre puedo lograrlo”.

“en lo posible”.

“si, casi todo el tiempo”.

“Si, para mis investigaciones”.

Sin embargo, no tenemos testimonio acerca de las razones no declaradas que puedan obstaculizar la tarea de fomentar la investigación entre sus estudiantes.

En relación al docente- investigador (Hernández Arteaga: 2009: 1) menciona que son los docentes quienes transmiten el matiz de interacción armónica entre ciencias, disciplinas, tecnología y productividad y el contexto

sociocultural, desde un enfoque integrador del pensamiento ético con la educación. Siguiendo al autor, formar y enseñar, como funciones de los docentes en la universidad, requieren un discurso pedagógico, como dispositivo que genere conocimiento y formación de personas, ciudadanos y profesionales. Los docentes deben proporcionarles a los estudiantes las herramientas necesarias para conocer, interpretar y comprender la compleja realidad de la región, del país y del mundo, para que éstos intervengan y se comprometan de manera reflexiva y crítica con el proceso de transformación histórica y social, que lleva al mejoramiento de la calidad de vida del hombre y la mujer en sus entornos.

Consideramos que la formación como docentes investigadores en el escenario de la educación superior es substancial por la función social, formadora y democrática en la formación de profesionales reflexivos y permite cuestionar la realidad social e histórica de la práctica de enseñanza y aprendizaje. En este sentido el docente investigador se convierte en una herramienta para mejorar su campo de conocimiento, su práctica y su actuar en la toma de decisiones con la autonomía profesional.

6. Aportes para la discusión

Observamos que todos los docentes entrevistados en la carrera de la Licenciatura en Enfermería poseen título de grado y en su gran mayoría poseen formación de postgrado terminada o en curso.

Todos refieren tener formación en docencia, acreditados a través de cursos, congresos, seminarios, talleres, jornadas. Específicamente, siete docentes, tienen la especialización en docencia universitaria o se encuentran cursando, aunque todos valoran su importancia, así como la formación pedagógica y el uso de las nuevas tecnologías para información y comunicación.

Con respecto a la investigación científica, los docentes de la licenciatura en Enfermería, tienen el permanente desafío de formarse en investigación y en el fortalecimiento y pertinencia de la misma; estimular el intercambio sistemático y orientar la difusión de los resultados. Es una actividad incorporada a la agenda laboral y todos los docentes entrevistados la consideran importante para la tarea de enseñanza y la transferencia de conocimientos, mejorando la calidad de los cuidados enfermeros y aportando conocimientos a la comunidad científica y académica.

Siguiendo los lineamientos de Lee S. Shulman, los conocimientos que un docente debería poseer son consecuentes con los encontrados en el perfil para este momento y realidad histórica: conocimiento de la materia impartida; conocimientos pedagógicos generales; conocimiento del currículo, con un especial dominio de herramientas para el oficio del docente; conocimiento pedagógico de la materia; conocimiento de los educandos y de sus características; conocimiento de los contextos educacionales, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. Muchos de estos aspectos están encuadrados en la especialización en docencia universitaria.

Consideramos que a partir de los datos recabados podemos construir el perfil del docente de la Licenciatura en Enfermería para este momento histórico, siguiendo los conocimientos que delimita Shulman que el docente debe poseer. En este caso, formación académica profesional, (título de grado), con los saberes

necesarios para el ejercicio de su rol, entre ellos se destacan conocimientos en pedagogía y didáctica, manejo de nuevas tecnologías y habilidades en investigación.

Estos saberes le aportaran herramientas al docente para planear las actividades de aprendizaje; coordinar el trabajo en grupo; crear ambientes propicios para promover el aprendizaje; generar estrategias de motivación, reflexión y análisis, elaborar investigaciones, promoviendo un pensamiento crítico y reflexivo entre otras cosas.

De las narrativas de los docentes podemos observar sus preocupaciones y anhelos, sus frustraciones y sus logros, sus sueños y sus realidades como docentes universitarios, ya que de sus voces se desprenden las necesidades que implícita o explícitamente manifiesten los docentes en torno a la preocupación por los altos porcentajes de deserción en la carrera y lo hacen con una mirada reflexiva de sus propias prácticas. Ante esta problemática los docentes se preguntan cómo pueden aumentar la permanencia de los estudiantes, para incorporar nuevas modalidades de enseñanza más inclusivas.

En relación al uso de nuevas tecnologías, si bien la mitad de los docentes posee capacitación específica en tics, todos le atribuyen importancia a la capacitación en la actualidad, haciendo referencia al desarrollo de capacidades técnicas y/o tecnológicas, al dominio mínimo de técnicas ligadas a lo informático y la capacidad de trabajo con nuevas estrategias y metodologías.

Para los docentes, las tecnologías de la información y la comunicación representan un permanente desafío, por la velocidad a la que avanza la tecnología. Sus respuestas sobre el tema son variadas y complejas, esto podría deberse a la diferencia generacional entre los entrevistados, lo que puede condicionar la manera de relacionarse con las TIC, según el momento en sus vidas en que se incorporó la tecnología digital.

En la actualidad es indiscutible que un saber necesario para la docencia es el uso de las nuevas tecnologías para la educación, ya que se ha convertido en una herramienta importante para el desarrollo de la enseñanza. Sin embargo, la forma en que los docentes se relacionan con este recurso y con esta nueva forma de comunicación es muy variada en los distintos contextos educativos.

En relación a las carreras de postgrado en docencia universitaria, tanto especializaciones como maestrías, los docentes le asignan valor y resignifican su importancia y creen que en el futuro dicha formación llegue a ser necesaria para el ejercicio de la docencia en el nivel superior. Si bien solo siete de los docentes poseen formación específica en docencia universitaria, queremos destacar la importancia de la misma para ser docente universitario y creemos que debería ser un requisito debido a que la misma sitúa al docente en el marco referencial institucional de la educación superior.

Como la docencia y la investigación en la educación superior, son las principales funciones del docente en la universidad, hemos intentado, a la luz de los datos obtenidos aportar un perfil docente a la Carrera de la Licenciatura en Enfermería. Correspondería pensar para futuras líneas de trabajo, ¿cuál es la opinión de los estudiantes en relación al tema?, ¿cuál es la narrativa de los docentes que no formaron parte del estudio? y ¿cuál es el discurso de las autoridades de la universidad y de la carrera?, entre otros

7. Bibliografía

- Adell, J. (2010) Diseño de actividades didácticas con TIC. Jornadas de Educación Digital (JEDI) 2010. Bilbao: Universidad de Deusto, <http://www.youtube.com/watch?v=5mi2D7WTMXI>
- Altet, M. et al. (2011). La formación de profesionales de la enseñanza .Díada. Material aportado por la cátedra Seminario de intervención Pedagógica.
- Álvarez A; Cañedo M; Da Orden M.; Irigoin M; Jofre J.; Mateo J; Mazzanti D.; Parin C; Pastoriza E. y Reynoso D. (1991). Mar del Plata Una Historia Urbana. Bs. As. Argentina. Fundación Banco Boston. Editorial Buenos.
- Álvarez, A; Reynoso, D. (1995) Médicos e instituciones de salud. Bs. As. Argentina. Editorial HISA.
- Álvarez, Z. y Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En L. Porta y M. C. Sarasa (Comps.) Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/5 (pp.219-245). Mar del Plata, Argentina: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2009). Los caminos de la buena enseñanza a través de las voces biográficas. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad La educación en los nuevos escenarios socioculturales. Santa Rosa, La Pampa, Argentina, 23-25 abril.
- Álvarez, Z., Porta, L., Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación, Norteamérica*, 0, jul. 2010.
- Recuperado de:
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12 Fecha de acceso: 16 ago. 2013.

- Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009). *Transitar la formación pedagógica: Profesionales que eligen ser docentes. Dispositivos de formación*. Capítulo 1. Buenos Aires, Paidós.
- Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*.- 1a ed. la reimp. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Attewell, A. (1998). Florence Nightingale 1820-1910: La Leyenda. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada Educación*. 28, (1), 173-179.
- Ávila R. Situación académica y de ejercicio profesional en la enfermería en México. En: Castañeda I, Hierro G, Hernández Tezoquipa I, et al. *Enfermería: Cadena o Camino*. México: Circulo de estudios de enfermería; 1986: 81 -104.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2ª edición). Valencia, España. Universidad de Valencia.
- Banco Interamericano de Desarrollo (1997). *Estrategia de Educación Superior*. Material aportado por la cátedra.
- Banco Mundial. (1995). *La Educación Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Material aportado por la cátedra.
- Belloch, C. (2012) *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Cabero, J. (2005) *Cibersociedad y juventud: la cara oculta (buena) de la Luna*, en Aguiar, M.V. y Farray, J.I. (2005): *Un nuevo sujeto para la sociedad de la información*. A Coruña, Netbjblo, 13-42, (ISBN: 84-9745-093-0). Recuperado de <http://www.tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/ciberjuve.pdf>
- Camilloni, Alicia R. W. de. *La formación docente como política pública: consideraciones y debates*. *Revista de Educación*, [S.l.], n. 3, p. 11-27, Sep. 2011. ISSN 1853-1326. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/43/87. Fecha de acceso: 14 Apr. 2014

- Cassany, Daniel y Ayala, Gilmar (2008): "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela". CEE Participación Educativa, (9), pp. 53-71. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- Castell, M. (2000): La era de la información (Volumen I) La sociedad red. Madrid, Alianza.
- Chiroleu, A. (2002) La profesión Académica en Argentina. Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro Revista (Syn) Thesis. 7: 41 - 52. ISSN 1414-915-X.
- Fernández Lamarra N.; Coppola N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, Problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*. 1, 3: 97. ISSN: 19890397.
- Flores, Graciela; Álvarez, Zelmira; Porta, Luis. El Profesor Ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Educación*, [S.l.], n. 6, p. 215-230, sep. 2013. ISSN 1853-1326. Recuperado de: [https:// fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/761](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/761). Fecha de acceso: 14 Apr. 2014.
- Galvis, R., Fernández, B., & Valdivieso, M. (2007). Construcción de perfiles por competencias bajo el enfoque del marco lógico. Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior.
- Galasso G. (2001). *Nada más que historia. Teoría y metodología*. 2a ed. Barcelona. Ariel.
- Gazzola, A. y Didriksson, A (2008) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC -UNESCO. Caracas.
- Gudmundsdottir S. y Shulman, L.S. (1990). Pedagogical content knowledge in social studies. En J. Lowyck y C. M. Clark (eds.), *Teacher Thinking and Professional Action* (1986 ISATT Conference).Lewven University Press, 23-34. Edic. cast.
- Guillaumín, Tostado Arturo.(2000). "Complejidad, transdisciplina y redes: Hacia la construcción colectiva de una nueva universidad". Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM.

- Heredia Ana M. (2002); et al. Formar para Transformar. Experiencia estratégica de profesionalización de auxiliares de enfermería en Argentina, OPS-OMS1990-2000.I.S.B.N.950-710-073-3. Recuperado de: http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/pubOPS_ARG/pub54.pdf
- Hernández Arteaga (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. (27), pp. 1-21, Fundación Universitaria Católica del Norte .Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Hutching, P. Y Shulman, L.S. (1999). "The scholarship of teaching: New elaborations, new developments", *Change*, 31 (5), 10-15.
- Inés Aguerrondo (2010). Retos de la calidad de la educación: perspectivas Latinoamericanas. Seminario Internacional "Desafíos de la Educación Contemporánea: la calidad como asunto de derechos". Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá - Septiembre 7 y 8 de 2010 IIFE/UNESCO – Sede Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/AguerrondoBogota2010Retos-de-la-calidad-de-la-educacion.pdf>
- Inorreta, M.; Ortiz, A. (2008). Historia de la Evolución en la Formación en Enfermería en Mar del Plata. Tesis de Grado. UNDMDP.
- Juana Ma. Sancho Gil (2001). Docencia e investigación en la universidad, una profesión, dos mundos. Universidad de Barcelona. Departamento didáctica y organización educativa. *Educación* 28: 41-60.
- MEDUCA- PRODE (2005). Perfil del nuevo docente panameño. Documento para la Discusión y Análisis en el Foro: perfil del nuevo docente panameño. Ciudad de Panamá, 12 de diciembre de 2005.
- Moreno Olivos, Tiburcio. (2009). La enseñanza universitaria: Una tarea compleja. *Revista de la educación superior*, 38(151), 115-138. Recuperado en 25 de septiembre de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852760200900300007&lng=es&tlng=es.

- OEI (2010), Metas educativas 2021 – Documento final. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 283. Recuperado de : [http:// www.oei.es/metas2021.pdf](http://www.oei.es/metas2021.pdf)
- Peón, C. (1996-2002) Análisis de los antecedentes, criterios y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina En: *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores, 2004.
- Proyecto Tunning (2003). Tunning Educational Structure in Europe. Informe final, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez Gómez, R. (1999). La Universidad Latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. Trabajo monográfico. *Revista iberoamericana de educación*, 21: 55-77.
- Rodríguez Gómez, R. (1999).La Universidad Latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. Trabajo monográfico. *Revista Iberoamericana de Educación* 21,69.
- Sánchez, L.; Choque, A.; Colman, G. (2008). Tras las huellas perdidas de las mujeres cuidadoras. Tesis de licenciatura no publicada. UNMDP. Mar del Plata.
- Sancho, J.M^a (Coord.)(2006) *Tecnologías para transformar la educación*. Ed. Alkal. Madrid.
- Siufi García, M. (2008). Panorama Internacional sobre la Educación Superior Universitaria. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Spengler, María del Carmen; et al. (2007). Undécimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística, noviembre de 2007.
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2010). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades. División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del proyecto financiado por la Unión Europea, Alianza para la Sociedad de la Información. CEPAL - Serie Políticas sociales Nro. 167.

Tavárez m. (2005) ¿Perfil del Docente Latinoamericano: mito o realidad? UASD.
República Dominicana. Recuperado de:
<http://www.educar.org/mfdtic/Documentos/perfildocente.asp>

Unesco (1998). La Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Documento Visión, Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.

Vitarelli, M. F. (2010). *Educación Superior y Cambio. La Universidad Argentina entre tensiones y transformaciones*. Buenos Aires: Mnemosyne.

Vitarelli, M. F.; *Universidad y Nación: repensando la conformación de los estudios superiores en la modernidad Argentina*. Tiempo de Educar, vol. 12, núm. 24, julio-diciembre, 2011, pp. 207-232, Universidad Autónoma del Estado de México

8. Sitios web consultados

Consejo Internacional de Enfermería. Definición de enfermería. Última actualización el lunes 12 de abril de 2010 21:38. Recuperado de: <http://www.icn.ch/es/about-icn/icn-definition-of-nursing>

Comisión de autoevaluación institucional (2007). . Documento de Auto evaluación institucional. Universidad Nacional de Mar del Plata .Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/usuarios/admin/Autoevaluacion.pdf>

Discurso completo de la Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Dra. Carolina Scotto, en la inauguración del Encuentro por la Educación realizado en la UNC el 23 de agosto de 2011. Recuperado de: <http://www.unc.edu.ar/seccion/novedades/2011/agosto/unc-scotto-discurso-24-encuentro-por-la-educacion.pdf/view>

UNMdP. (2013). Perfil del graduado de la Lic. En Enfermería. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/cssalud/index.php?tit=Enfermeria&valor=221>
Fecha de acceso: 04 de Octubre 2014.

9 ANEXO I : Instrumento de Recolección de Datos

La formación de los docentes de la Licenciatura de enfermería de la UNMDP en docencia e investigación.

Entrevista N°: _____

Lugar y fecha de realización: _____

Parte 1 – Datos personales

1.1. Edad: _____

1.2. Sexo: _____

1.3. Nacionalidad: _____

1.4. Cargo y dedicación docente actual: _____

1.5. ¿Cuándo comenzó a trabajar como docente en la Universidad?

1.6. ¿Cómo accedió a la actividad docente universitaria? _____

Parte 2 - En relación al grado académico

2.1. Título de grado: _____

2.2. Postgrado

- Especializaciones: _____

- Maestría: _____

- Doctorado: _____

- Otros: _____

Parte 3 -En relación a la experiencia docente

3.1 ¿Realizó práctica docente en su formación profesional? ¿Dónde?

.....

3.2. ¿Qué conocimientos lo ayudaron más (disciplinares, teórico-científicos, didáctica general, didáctica específica de la disciplina/área/asignatura, práctica profesional, práctica docente, otros)

- a) cuándo comenzó con su actividad docente? _____
- b) cuándo fue consolidando su experiencia docente? _____

3.3. ¿Considera que su práctica profesional es importante para la docencia?
.....

3.4. ¿Considera que sus prácticas docentes se han ido actualizando? Podría explicar
.....

3.5. ¿Se siente cómoda en su rol como docente universitaria?

3.6. ¿Qué lugar ocupan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en su práctica docente?
.....

3.7. ¿Posee formación en el uso de las TIC's para la enseñanza? Sí – No ¿Lo cree necesario?
.....

Parte 4: En relación a la formación pedagógica

4.1 ¿Posee formación específica en docencia universitaria? Sí – No - ¿Cuál?
.....

4.2 ¿Considera que podría ser conveniente recibir mayor formación pedagógica y/o formación en didáctica universitaria?
.....

4.3 ¿Cree necesaria la capacitación permanente en docencia? Sí – No - ¿por qué?
.....

Parte 5: En relación a la investigación

5.1. ¿Cree que es importante la investigación científica en Enfermería? ¿Por qué?
.....

5.2. ¿Le interesa la investigación?
.....

5.3. ¿Tiene experiencia en investigación? ¿Dirige o participa en programas o proyectos de investigación acreditados?
.....

5.4. ¿Participa de eventos académico-científicos? ¿Presenta en ellos resultados de sus investigaciones?

.....

5.6. ¿En su práctica docente, usted fomenta la investigación con sus estudiantes?

.....

Muchas gracias por su colaboración

10 ANEXO II: Plan de Estudio de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

CORRELATIVIDADES LICENCIATURA EN ENFERMERÍA					
Año	Cód.	Asignatura	Duración	Corr. Cursadas	Corr. Finales
1º	050	Enfermería Básica	Anual	-	-
	051	Anatomofisiología	Anual	-	-
	052	Física Química Biológicas	Cuatrimestral	-	-
	053	Psicología de la Persona y de los Grupos	Cuatrimestral	-	-
	054	Nutrición	Cuatrimestral	-	-
	055	Metodología del Aprendizaje y del Trabajo Grupal	Cuatrimestral	-	-
	056	Bioética I	Cuatrimestral	-	-
2º	057	Enfermería Médico-Quirúrgica	Anual	050-051-052-054	050-051-052-054
	009	Farmacología y Toxicología	Anual	051-052	051-052
	059	Infectología	Cuatrimestral	050-051	050-051
	060	Dietoterapia	Cuatrimestral	050-054	050-054
	061	Psicología del Desarrollo	Cuatrimestral	053	053
3º	063	La Enfermería y la Familia en Desarrollo	Anual	057-009-059-060-061	057-009-059-060-061
	064	Enfermería en Salud Mental	Cuatrimestral	053-061	053-061
	065	Introducción a la Estadística	Cuatrimestral	-	057
	066	Epidemiología	Cuatrimestral	050-059	050-059
	062	Bioética II	Anual	056-057	056-057
	068	Educación para la Salud	Cuatrimestral	055-057	055-057
Título Intermedio: Enfermero/a					
4º	080	Enfermería de Alto Riesgo	Anual	063	009-059
	081	Enfermería Comunitaria	Cuatrimestral	063-068	063-068
	082	Investigación en Enfermería	Anual	055-063-065	055-063-065
	083	Antropología Cultural	Cuatrimestral	064-062	064-062
	084	Estadística en Salud	Cuatrimestral	065	065
5º	085	Enseñanza en Enfermería	Cuatrimestral	080-081	080-081
	086	Administración en Enfermería	Anual	081-084	081-084
	087	Deontología y Problemática en Enfermería	Anual	082	082
	088	Sociología	Cuatrimestral	083	083
	089	Taller de Trabajo Final	Anual	082	082
Seminarios Optativos					
	090	Seminario de Informática aplicado a la Investigación	Cuatrimestral	082	082
	091	Seminario de Psicología Institucional	Cuatrimestral	064	064

Título: Licenciado/a en Enfermería

Es condición para inscribirse en "Enfermería Médico – Quirúrgica" tener aprobado el final de "Enfermería Básica".

Es condición para inscribirse en "La Enfermería y la Familia en Desarrollo" tener aprobado el final de "Enfermería Médico – Quirúrgica".