ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

"Propuesta de intervención para alumnos de 3° año de la ´Especialización de Enfermería en Perinatología en Áreas Críticas´: integración teórico-práctica desde un enfoque interdisciplinario"

ALUMNA: Teresa Beatriz Gallardo Salazar

Diciembre de 2022

1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el 30 de enero de 2020 al brote de SARS-CoV-2-COVID-19 surgido en China "Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional". A partir de ese momento, el virus y su residencia en el contexto mundial en forma de "enfermedad contagiosa y epidémica" con signo de "pandemia" se fue extendiendo por varios países y continentes afectando a un número exorbitante de personas. Esta invasión acelerada no tardó en afectar a todos los órdenes de la vida de los ciudadanos en cualquier espacio del mundo y de nuestro país. La salud no fue la única área irrumpida por lo desconocido y sin suficientes armas para responder a las agresiones que ocasionaba, también las actividades cotidianas y regulares se vieron alteradas y, en nuestro caso, la educación tuvo que asumir roles urgentes, diferentes, muchas veces sin saber cómo abordar las carencias educativas generadas por el aislamiento y confinamiento de grandes y chicos.

La mayoría de los responsables de gestionar la docencia no estaban capacitados, no tenían la preparación necesaria para reemplazar la modalidad presencial por el acercamiento virtual, por lo general desconocían qué contenidos seleccionar, cómo organizar las actividades, qué estrategias y actividades desarrollar, qué recursos didácticos utilizar y, en ese preocupante contexto, como producir enseñanzas y aprendizajes que suplan las ausencias a las aulas, así también cómo evaluar y acreditar esos recorridos. El desafío fue importante y el ingenio y la creatividad eran interpeladas.

Hugo Pardo Kuklinski y Cristóbal Cobo, de Outliers School (2020) en el documento sobre "*Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia"* expresaban:

> Como cualquier organización que deba innovar de forma impuesta por condiciones sociales o de mercado, muchas universidades han improvisado, llegando tarde o con una preparación insuficiente a esta adaptación, aplicando voluntarismo y replicando en la virtualidad modelos de aprendizaje que ya están siendo obsoletos en la preespecialidad. Más allá de algunas buenas prácticas de colegas docentes y equipos de desarrolladores, la pandemia demuestra que la mayoría de universidades de Iberoamérica están en vías de desarrollo en cuanto a lo digital. (p.8)

Esta realidad planteada por los autores fue vivida por las instituciones argentinas, si bien puede decirse que cada establecimiento experimentó diferentes situaciones de acuerdo a la

preparación de su cuerpo docente y al acompañamiento institucional desarrollado, por lo general la repentización del fenómeno que vertiginosamente se hizo presente en los escenarios educativos produjo ambientes de incertidumbre, desconocimiento, vacilaciones, confusión y hasta ciertas anarquías en el abordaje de las circunstancias que dominaron cada escena.

En este marco de escasas competencias digitales, se elabora una propuesta de intervención docente para los residentes de la Especialización en Enfermería Perinatológica en Áreas Críticas pertenecientes al Plan de formación de la Residencia en el Hospital Materno Infantil Ramón Sardá. Con esta propuesta se pretende articular la integración teoría-práctica y enfatizar la formación práctica desde una perspectiva multi e interdisciplinaria. A través de actividades presenciales y virtuales sincrónicas y asincrónicas los estudiantes del posgrado podrán apreciar los procesos que se pueden gestar con las herramientas digitales, valorar el proceso y sus resultados y la correspondencia entre las experiencias vividas en la educación presencial y las que conquisten a través de la virtualidad. Se procura también que el diseño elaborado cobre significación siempre que su implementación se aproxime a los intereses de los cursantes de la especialización y, principalmente, adquiera pertinencia social en tanto no sólo logren integrar en una propuesta ambas modalidades, sino que se visualicen los esfuerzos por acercar intencionalmente un proyecto educativo y formativo a las demandas y necesidades manifiestas o latentes de la sociedad, de la universidad y sus integrantes.

2. El texto para el análisis: "*Lo que la pandemia delata en la educación superior. De la anomalía a la integración orgánica virtual-presencial. Todo espacio es el campus".*

Los autores[1]–en este apartado del documento sobre *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*– analizan cómo fue el comportamiento de algunos docentes, estudiantes y gestores institucionales al enfrentar la transferencia de la modalidad presencial a la virtual en un contexto de urgencia repentina generada por la situación de pandemia y el aislamiento forzoso y obligatorio.

2.1. Selección de Núcleos de Formación (NF) y Ejes de Tratamiento (ET) para el análisis crítico del documento:

NF: Escenario universitario. ***ET: "Democratización del conocimiento y desarrollo tecnológico"; "Universidad, Trabajo y Profesiones".***

NF: Enseñanza en el nivel universitario. ET: ***"El aula como espacio de intercambio socio-cultural"; "Estrategias de enseñanza innovadoras".***

[1] Dr. Hugo Pardo Kuklinski: Fundador y Director General de Outliers School.
Dr. en Comunicación Cristóbal Cobo: Especialista Senior en Educación y Tecnología.

El documento del Dr. Pardo Kuklinski y del Dr. Cobo (2020) sitúa la atención no solo en la problemática de la virtualidad y su integración a la modalidad presencial como un todo orgánico, también actúa como factor iluminador del campo del hacer docente, de sus prácticas pedagógicas presenciales y/o virtuales, instala la necesidad de reflexionar sobre esta problemática en el contexto de la educación universitaria e induce a pensar los "cómo" de la gestión educativa para formar profesionales que la sociedad y la Nación están reclamando.

Si partimos desde el título "*Lo que la pandemia delata en la educación superior. De la anomalía a la integración orgánica virtual-presencial. Todo espacio es el campus"*, se puede observar que una contingencia, una emergencia pone en total vulnerabilidad la posibilidad del proceso educativo y su efectividad al correr de lugar la preespecialidad con el riesgo de no poder producir aprendizajes verdaderos en los estudiantes, además de revolucionar la vida cotidiana y educativa de todo ser vivo.

2.2. Análisis Crítico y su Fundamentación desde los Núcleos de Formación (NF) y sus Ejes de Tratamiento (ET)[2]

La pandemia corrió bruscamente y con fuerza el velo, develó las limitaciones que cargan la educación superior (ES) en términos de innovaciones y mostró cómo se torna compleja la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en beneficio de los aprendizajes. No se trata de una situación nueva, desconocida, aislada de los procesos de renovación pedagógica y nunca presente en el debate educativo actual, se trata de la incertidumbre que provoca la presencia de las TIC en la educación y la demanda de su uso y aplicación, escoltada por la inexperiencia con este nuevo lenguaje, la falta de formación y la rudimentaria experticia en docentes, directivos, estudiantes, es decir, situaciones presentes en general en las instituciones educativas que aún no logran afianzar un dominio totalizado entre ambas modalidades y un manejo seguro de este sistema y sus herramientas.

Lo expresado tiene que ver con los aspectos que contribuyen a dar formato al **contexto universitario** en el que inciden aspectos y situaciones determinantes de su identidad educadora, adecuada o no a las necesidades del entorno social, a las demandas del desempeño profesional y al nivel competitivo del ámbito ocupacional que ha elevado la vara respecto a los parámetros de calidad exigidos, así como a las características de sus demandas por el signo cambiante y

[2] El análisis del documento propuesto se realiza de acuerdo a los Núcleos de Formación y los Ejes de Tratamientos seleccionados teniendo en cuenta la bibliografía de la Especialización en Docencia Universitaria ofrecida por las asignaturas relacionadas con estos conocimientos, además de otras consultas bibliográficas complementarias para su análisis.

efímero de su desarrollo. Esto configura al contexto universitario y a sus estructuras. Toda variabilidad de la realidad –más allá de esta emergencia– sometida a cambios vertiginosos le exige mayor flexibilidad a la formación, la que debe ajustarse a estos ritmos con una conformación menos rígida y un acercamiento cada vez mayor a las tecnologías y su evolución. Si se ejecuta esta vinculación habrá un mayor desarrollo de habilidades y competencias con las que los profesionales deben estar capacitados para hacer frente a su inserción social, profesional y laboral. (Díaz Barriga, A. 2012. p.90).

Coll y Zegwaard en referencia a las percepciones deseables de los nuevos graduados en ciencia y tecnología afirmaban que *"la formación universitaria tiende un puente hacia el mundo laboral, el referente inmediato del alumno universitario. El estudiante debe desarrollar las competencias que van a ser útiles en la vida profesional y en la sociedad en general"* (2006).

Una de las formas de garantizar la *democratización del conocimiento* asociándola al *desarrollo tecnológico* y *al trabajo* es garantizar a los estudiantes la adquisición de competencias digitales. Para ello es necesario promover en los docentes el dominio de las herramientas de este campo a veces tan inasibles y, con frecuencia, convertidas en "incomprensibles" para poder con ellas favorecer en los alumnos la *fluidez tecnológica*, el *aprendizaje cognitivo* y la *ciudadanía digital*. Éstos tres factores centrales en el momento actual desafían los esfuerzos de la Universidad como espacio de formación, la impelen a elaborar respuestas a las necesidades contextuales; le reclaman integrar las profesiones con el trabajo de manera que los graduados al establecerse en el medio laboral sean capaces de gestionar la experiencia, el conocimiento y la tecnología como claves para mejorar la competitividad de su entorno. La democratización del conocimiento en aras al desarrollo tecnológico constituye un reto incuestionable que instituciones y docentes deben enfrentar, así también es incuestionable la formación de los alumnos dirigida a las *necesidades individuales, sociales* y a las *demandas del entorno laboral*. Si cada uno de los aspectos de esta trilogía –como otros factores que tienen expresa incidencia en la formación universitaria– carecen de articulación y no le imprimen calidad al sistema educativo universitario la democratización del conocimiento no podrá cumplirse, no estará al servicio de todos la posibilidad de su apropiación, y los egresados tendrán fuertes diferencias formativas, disminuidas sus posibilidades profesionales y devaluaciones competitivas con otros graduados que sí alcanzaron estos objetivos de la ES.

La formación integral en la identidad digital como soporte para observar, comprender y solucionar los problemas que la cotidianeidad presenta y que la ciencia interpela, necesita del uso seguro y crítico de las tecnologías que provee la sociedad de la información no sólo para el

mundo laboral y profesional, sino también para acceder a los conocimientos, a la información y para los contactos no-presenciales que las características contextuales determinen.

"Todo espacio es el campus" compone el título del artículo que se analiza y constituye una gran verdad, el conocimiento y los aprendizajes no se circunscriben a un espacio determinado, no le pertenecen sólo al aula, al laboratorio, a la sala de proyecciones, y a cualquier otro lugar de acuerdo a cada área de conocimiento. Lejos de atomizar y ligar el aprender a un lugar determinado, éste es protagonista en todo espacio, en cualquier escenario y lugar: en el campus territorial físico o en el campus virtual en todas sus extensiones, en sus vértices, recodos, rincones. Cualquiera sea la arquitectura que lo represente, todo lugar lógico es válido para aprender. Si el campus es la "realidad real" más racional será el aprendizaje y más inserto en su razón de ser será el conocimiento obtenido.

Algunos aspectos sobre el NF "Enseñanza en el nivel universitario" y los ET *"El aula como espacio de intercambio socio-cultural"* y *"Estrategias de enseñanza innovadoras"* ya fueron tratados en el punto anterior, ya que desde una perspectiva totalizadora, cuando del contexto universitario se trata, no pueden dejar de mencionarse los conocimientos en él desarrollados y su relación con el medio social, el trabajo y la profesionalidad, más aún cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se gestionan en dicho contexto y en su organización son los implicados y los que inciden en la caracterización del mismo. En el marco del texto que se analiza, los autores refieren que a pesar de la existencia de Internet por más de 40 años, fue manifiesta la dificultad experimentada por buena parte de las Universidades para integrar la forma presencial con la virtual. En la emergencia mencionada, la realidad estuvo representada por la improvisación en este esfuerzo de no ruptura del proceso de enseñanza y aprendizaje y la forma de enseñanza presencial se trasladó a la virtualidad como una continuidad sin cambio. Es decir, ante las dificultades no hubo adaptación de los conocimientos, estrategias metodológicas, compatibilidad del enseñar y aprender con la modalidad virtual. Contrariamente, se asumieron en ella algunos modelos arcaicos y obsoletos ya para la modalidad presencial y con prácticas pedagógicas y didácticas lejanas totalmente de las perspectivas y enfoques que debe primar en el escenario universitario. Los autores se preguntan: *"¿cómo se aprovechará esta crisis para una integración del aprendizaje híbrido y la superación definitiva del binomio presencial-virtual?"*(Pardo Kuklinski y Cobo p.9). Cada Universidad habrá vivido sus experiencias, habrá sentido sus limitaciones, habrá evaluado la incidencia que en términos de efectivos aprendizajes logrados tuvo el trayecto realizado. Las decisiones a asumir tendrían que surgir de reflexiones, de evaluaciones planificadas y de intercambios con los planteles docentes, con los estudiantes, con los asesores y con los gestores

institucionales. Un acertado análisis de la realidad vivida, sus posibilidades, las dificultades presentadas y las incompetencias que rigieron algunas acciones, tendrían que instalarse como movilizadoras, promoviendo la consciencia sobre la necesaria integración del campo presencial y virtual, en intercambios productivos y en orden a las características y particularidades de cada campo de conocimiento. Pero es innegable que la capacitación de los docentes y de los responsables de gestionar la enseñanza y los aprendizajes en los distintos espacios educativos constituye una acción innovadora que se convierte en una urgencia.

Si bien es cierto que la relación cara a cara promovida por la preespecialidad es esencial y el aula favorece los intercambios socio-culturales y los modifica, no menos cierto es que la virtualidad también los acredita si el camino metodológico que propone la fusión entre "docente/alumno/conocimiento" se realiza respetando el eje que nuclea dicha relación y siempre que las estrategias de ese camino estén orientadas a entender al alumno en su subjetividad, en sus necesidades, estado, posibilidades y capacidades. Considerando lo expresado, las innovaciones admiten rupturas y continuidades[3]. "Rupturas" en tanto producen quiebres, roturas, interrupciones e instalan algo nuevo, opuesto a lo existente y antes ´no situado´, y "continuidades" porque pueden sin fracturar modificar, renovar, modernizar, transformar, cambiar, dar una vuelta a lo existente para adaptarlo a las necesidades y demandas de las situaciones pedagógicas que las "tramas contextuales" hayan entretejido. "*Inventar implica crear algo nuevo en un dominio de conocimiento dado, mientras que innovar es otorgarle a esa creación un espacio social* (Libedinsky, p.2). Las innovaciones tendrían siempre que revelar el fundamento emergido de enfoques, paradigmas y corrientes de pensamiento sobre el hecho educativo en época y en contexto. Esto implica otra integración, la de "texto y contexto", donde las formas de producir los conocimientos sean compatibles con aprendizajes verdaderos en términos de significatividad, con las necesidades de los tiempos y entornos, con las demandas de la sociedad y con lo que se les reclama a las profesiones para establecerlas como efectivas contribuciones a la transformación social y educativa. Dejar viejas concepciones relacionadas con creer que el aprendizaje a distancia es de baja calidad o menor que el presencial, implica asumir convicciones movidas por la reflexión, el análisis crítico, certidumbres construidas por resultados empíricos, cualificables, demostrativos que el

[3] Marta Libedinsky (2014) sostiene que en *una innovación didáctica podemos identificar rupturas y también continuidades. Rupturas, en tanto exista oposición con prácticas anteriores o prácticas frecuentes y continuidades en tanto toda innovación recupera –de un modo u otro– antecedentes, "raíces".*

espacio social y educativo son construcciones y, como tales, diversas y múltiples. Mientras más heterogéneas sean estas construcciones, más posibilidades tendrán de articularse e integrarse en esa diversidad, de modo de hacer de las enseñanzas, los aprendizajes y sus estrategias, la mejor ocasión para socializar con los alumnos un verdadero "campus" sin espacios fijos, con límites laxos, permeables, multiformes, flexibles ideales para intercambios permanentes y complementarios. El escenario se tornaría así más adecuado o pertinente para los intercambios intersubjetivos, sociales, culturales, científicos, democráticos, edificados sobre análisis, reflexiones, debates, negociaciones, acuerdos. La base de esas construcciones estaría representada por comunicaciones fluidas, libres, creativas, favorecedoras del clima educativo que nutre los aprendizajes apropiados con sentido y validez para los sujetos y la sociedad.

Desde la perspectiva de la integración de lo presencial y virtual y con ella las innovaciones, varias fuerzas se despliegan para impedirlas. La más contundente es pensar como no-válida esta renovación integrativa, considerada con un efecto relativo en los procesos y resultados educativos. Otro ímpetu contundente y de efecto aún mayor es el desconocimiento de los docentes (por incompetencia, impericia, inexperiencia, insuficiencia) es decir, la ausencia de conocimientos y prácticas en los enseñantes para valerse de ambas modalidades como estrategia para la mejora de la calidad educativa y de aprendizajes contextuados, actualizados y en orden a las demanda del campo social y profesional[4].

Ante esto, la gestión institucional y la política educativa de cada espacio universitario también tienen su protagonismo en la "*integración orgánica virtual-presencial"*, por lo general es poco y a veces casi nulo lo que cada institución invierte y desarrolla para la capacitación de su cuerpo docente, para la innovación de sus prácticas y para una real renovación de las propuestas curriculares que orienten con sentido y validez las prácticas pedagógicas en un marco de innovaciones. Son escasas las instituciones que incorporan a su estructura organizacional la capacitación sistemática de sus docentes, también son privilegiadas las que instalan sistemáticamente la reflexión, o simplemente la mínima posibilidad de pensar y pensarse en situación de innovación. Puede ser que algunas instituciones prescriban ciertas prácticas pedagógicas actualizadas -acompañadas de formación y la promoción de competencias con las mismas–, como la relación contenido-método y el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por las TIC y su integración a otras

[4] Las concepciones emitidas en estos escritos surgen de los procesos de aprendizajes realizados en la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la UAI, de las clases de sus docentes, de los enfoques sostenidos, de la vigilancia epistemológica siempre presente y de las lecturas del material bibliográfico aportado por cada una de sus asignaturas.

modalidades de interrelaciones y comunicación docente-alumno, entre otras. La concreción de nuevas representaciones para acercar los estudiantes a los conocimientos se hace en contextos que exigen innovaciones, coherencia y lógica con las características actuales de las ciencias, sus producciones, su presencia y difusión en la sociedad del conocimiento. Los saberes –como forma de sentirse fuerte ante la apropiación de determinados conocimientos– se construyen en contextos muy distintos a los que se edificaron en otras épocas y con otras prácticas pedagógicas que prevalecieron –aunque aún lo hacen– en las aulas universitarias.

Por otro lado, hace presencia activa la banalidad que para muchos estudiantes significa aprender con herramientas digitales. Si bien quizás fueron enseñados en la concepción bancaria que mediaba los aprendizajes (Freire, 1969), el manejo y su desenvolvimiento con las tecnologías tiene más potestad en cualquier otro dominio externo que en el educativo. Las respuestas y las ejercitaciones didácticas con las TIC son asumidas, por lo general, más como cumplimiento de las actividades de aprendizaje que les fueron solicitadas que como una innovación sobre la forma de apropiar nuevos conocimientos y aprender significativamente. Pardo Kuklinski & Cobo entre otras interrogaciones, se preguntan: *"¿cómo se aprovechará esta crisis para una integración del aprendizaje híbrido y la superación definitiva del binomio presencial-virtual? ¿Será la oportunidad definitiva para romper el estigma de que el aprendizaje a distancia es de menor calidad que el presencial?"* (2020, p.8). Esta contingencia vivida podría ser una buena oportunidad para que la *"hibridación"* sea un incentivo para que las Universidades innoven, quizás no con rupturas totales, pero sí con cambios y mejoras más adaptables y compatibles con las necesidades que los tiempos actuales le plantean a la educación. Cambios y mejoras que estén patentizadas en diseños más integrados de las propuestas curriculares y formativas; que la flexibilidad de las estructuras, las formas y organizaciones de la universidad promuevan con efectividad la democratización de los conocimientos entretejiéndolos con otras posibilidades ofrecidas por la sociedad del conocimiento; que los espacios donde enseñar y aprender se abran y extiendan a todos los escenarios; que la arquitectura escolar esté representada por el movimiento intelectual de alumnos aprendiendo, inquietos, deseosos, escudriñadores y conscientes de su papel en la sociedad actual; que los docentes, a pesar de las diversas situaciones adversas que deben sortear cotidianamente, continúen respondiendo a las demandas del alumnado innovando en sus prácticas; que la docencia se convierta en un puente real, dinámico entre el conocimiento, el alumno y la realidad; que ese puente esté impregnado de múltiples estrategias para abrir las cabezas a todas las formas posibles de aprendizajes; que las instituciones reflexionen sobre la importancia de construir una red donde estén unidas y en consonancia la organización

universitaria, las profesiones con la calidad de sus transferencia al medio social y los ámbitos laborales como espacios sociales también dispuestos para la transformación individual, social y cultural del país, la región y el mundo.

Una serie de inquietudes despierta la lectura analítica y crítica del texto solicitado, entre ellas la necesidad de prácticas con perspectivas innovadoras respecto a cómo enseñar en los tiempos actuales, cómo generar puentes significativos para el aprendizaje de los estudiantes, cómo descentrar el eje alrededor del docente para anclarlo en el estudiante, qué construcción metodológica del contenido debe propiciarse, qué relación tendría que existir entre los contenidos, las estrategias metodológicas y las formas de evaluación para impregnar de coherencia a estas integraciones; qué teoría o teorías tendrían que sustentarse para resignificar los aprendizajes y favorecer la construcción de verdaderas y efectivas formas de hacer propios los conocimientos por parte de los alumnos[5].

3. Proyecto de Intervención Educativa

3.1. Contextualización del Proyecto

La *Perinatología,* formada por "*peri*" (alrededor) y "*natología"* (nacimiento), es una especialidad que estudia de factores producidos alrededor del nacimiento en mujeres en edad fértil, embarazadas, mujeres en trabajo de parto, mujeres puérperas, niños y niñas por nacer y recién nacidos. Implica cuidados que se le brindan a la madre y al niño/niña, los que por su complejidad requieren habilidades específicas para actuar manteniendo la vida y la calidad de la salud de todos ellos.

El proyecto de intervención se presenta en el marco de las Residencias de Enfermería en el equipo de salud establecidas en 1991 por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) a través de la Ordenanza N° 45193[6]. La formación de residentes de Enfermería Perinatal para la Especialización de Enfermería en Perinatología en Áreas Críticas está planificada en 3 años de complejidad escalonada y asiste a recién nacidos, niños/niñas críticamente enfermos. La atención urgente y crítica involucra a los profesionales de enfermería

[5] Las conceptualizaciones vertidas fueron desarrolladas en las asignaturas de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la UAI, año 2016-2017.

[6] La Residencia de Enfermería integra el Sistema de Salud del Gobierno de CABA, con un programa de formación ajustado a las pautas establecidas por la Ley Básica de Salud de la Ciudad de Buenos Aires (Ley 153) y su modificatoria, la Ley 5462/16 para adaptarla a las tendencias sanitarias a nivel mundial. El eje está planteado en el primer nivel de atención mediante una red de cuidados progresivos y coordinados para servicios ambulatorios y de mayor complejidad, hasta la internación compleja.

y a decisiones dinámicas donde están comprometidas la valoración y los cuidados enfermeros que garanticen una *atención integral* y respondan a las necesidades biológicas, psicológicas y sociales de la madre y el niño/niña.

En este marco está planteado el proyecto de intervención en el tercer año de Residencia Neonatal en el Hospital Materno Infantil Ramón Sardá. Es intención elaborar una propuesta formativa totalizadora donde los alumnos de este posgrado logren articular en una unidad integrada los aspectos teóricos con los prácticos y viceversa, buscando impregnar de fundamentos teóricos a la práctica y orientar las acciones profesionales prácticas con teorías coherentes y adecuadas al análisis de cada caso particular, en forma multi e interdisciplinaria.

3.2. Descripción de los componentes del Proyecto

a) Tipo de intervención

En el marco de la Especialización y desde la función docente, se ha podido observar las dificultades que los alumnos de posgrado presentan al abordar, en prácticas simuladas y reales, un recién nacido, un niño/niña en estado crítico. Las dudas son recurrentes cuando hay que tomar decisiones fundadas en evidencias científicas y desplegar destrezas precisas y seguras a través de la práctica clínica. Las inconsistencias detectadas revelan dificultades en la integración teórico-práctica de los conocimientos desarrollados en los primeros años de la carrera, y dejan ver una "pobre demostración" de habilidades y destrezas para la atención real y crítica del neonato. Ello insta a implementar estrategias que promuevan en los estudiantes de 3° año el desarrollo de competencias para decisiones urgentes, fundadas y efectivas. El tipo de intervención lo constituirá un proyecto formativo teórico y práctico, transversal al 3° año de la Especialización. César Coll (2021) al respecto expresaba *"Son, pues, los contextos de uso, y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje"*. (p. 113)

b) Población a la que va dirigida

Estudiantes de la Residencia de Perinatología que cursan tercer año de la asignatura Enfermería Neonatal en el Hospital Materno Infantil Ramón Sardá. A esta rotación la integran siete (7) alumnos que asisten al área de Neonatología; es un grupo activo muestra interés y disponibilidad para los aprendizajes y las acciones de enfermería.

c) Objetivos específicos de la intervención

- Integrar los conocimientos y competencias teórico-prácticas y fortalecer las prácticas clínicas y asistenciales con los recién nacidos (RN) para abordar la atención en el marco de decisiones urgentes, pertinentes y efectivas.
- Adquirir mayor seguridad y certeza en las acciones terapéuticas a desarrollar, principalmente en los casos de complejidad mayor y/o en instancias pre y posoperatorias.
- Desarrollar habilidades y destrezas prácticas basadas en fundamentos y evidencias científicas para aplicar en enfermería neonatal y abordar el trabajo desde las orientaciones que brindan los enfoques multi e interdisciplinarios.
- Investigar y construir el PAE como herramienta fundamental de la práctica diaria con RN y como orientación para abordar la atención y cuidados del paciente en crisis clínicas y/o con alteraciones quirúrgicas.

d) Plan de acción (secuencia y detalle de actividades)

Dada la necesidad de reforzar las prácticas y fundamentarlas científicamente, la propuesta se iniciará con la conformación de un equipo de profesores de las asignaturas ejes de los 3 años, para armar con ellos actividades que intercomuniquen los aspectos teóricos de los conocimientos claves y su transferencia a las prácticas simuladas en primera instancia y a las reales que se planifiquen a sus efectos. El enfoque a utilizar tendrá carácter combinatorio ya que posibilitará recorrer trayectos *presenciales* y *virtuales*, integrando los aspectos implicados en el desarrollo de habilidades en los estudiantes, a partir de actividades sincrónicas y asincrónicas de intercambio y generación de competencias.

A) Confección de la propuesta: 1° trimestre 3° año: febrero/marzo, 2 reuniones semanales.

1°) El equipo de profesores de distintas disciplinas de los 3 años seleccionarán y compendiarán los conocimientos teórico-prácticos que constituyan el esqueleto multi e interdisciplinario a abordar con los estudiantes. Actividad de especial importancia ya será la base sobre la que se planificarán las actividades presenciales y virtuales de integración teórico-práctica multi e interdisciplinarias. Contenidos que identifican los aportes de cada disciplina en el estudio de los casos y sus interrelaciones integradas.

2°) Construcción de acuerdos sobre las estrategias a desarrollar para su implementación. Será un compromiso seleccionar estrategias dialogadas, de debate y construcción a partir de los aportes de conocimientos que las asignaturas brindan para el abordaje de las problemáticas clínicas y asistenciales de los RN en general y de los casos críticos que hacen su presencia en el trabajo enfermero en particular.

3°) Diseño de la propuesta formativa: representará una forma diferente de trabajo con los contenidos, implicará un alejamiento de modalidades tradicionales y habituales de construir aprendizajes, el eje estará puesto en el estudiante y en su condición de sujeto activo e interactivo. La forma de trabajar los contenidos en forma integrada y de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde perspectivas multi e interdisciplinares, se aplicará tanto para los encuentros presenciales como para las sesiones virtuales.

4°) Elaboración de un caso como situación problemática para su análisis y así decidir la atención y cuidado del RN (neonato, niño/niña) en forma lógica, pertinente y sistemática, a través del método denominado Proceso de Atención Enfermería (P.A.E). El primer PAE tendrá carácter general y aplicable a problemáticas comunes que se presentan en el Área de Neonatología. Los procesos siguientes tendrán una complejidad mayor con una criticidad de variada gravedad que requerirá la puesta en práctica de conocimientos teóricos y prácticos integrados e interdisciplinarios, habilidades y destrezas compatibles con las características del caso y competencias profesionales aplicables a su resolución integral.

5°) Preparación y capacitación de docentes-tutores para las orientaciones, consultas, seguimientos de los procesos y toda actividad que comprometa el desarrollo de la propuesta y sus actividades presenciales y virtuales.

6°) Procesos de evaluación: confección de fichas e instrumentos para monitorear el proceso y evaluar las distintas etapas de su implementación. El equipo docente decidirá, en coherencia con la propuesta metodológica, confeccionar los instrumentos que permitan el seguimiento permanente de los estudiantes, la cualificación y valoración de sus actividades. También se elaborarán herramientas que evalúen el trabajo docente en las actividades presenciales y virtuales. Esta etapa del proceso formativo recorre todo su desarrollo y permitirá modificar y/o adaptar las formas de trabajo según las características que vaya asumiendo cada instancia.

7°) Para la elaboración y la implementación de la propuesta se podrá contar con las orientaciones de Pedagogos como parte integrante del equipo interdisciplinario.

B) Implementación de la propuesta:

2°, 3°, 4° trimestre del año: abril a noviembre, 2 reuniones semanales.

Las actividades serán: **a)** ***teóricas presenciales y virtuales sincrónicas*** mediante exposiciones dialogadas entre docentes y estudiantes; entre estudiantes; interacciones entre estudiantes y tutor; entre los estudiantes y los contenidos, y entre los estudiantes y otras fuentes de interacción como por ejemplo, referentes externos de la especialidad y otras profesiones. Se podrá utilizar la plataforma Moodle para el aula virtual, video-conferencias, zoom, foros, etc.

de acuerdo con lo "amigables" que pueden ser estas herramientas para los estudiantes. ***b) prácticas presenciales y virtuales sincrónicas y/o asincrónicas*** realizables a través de "estudios de caso"; "análisis de historias clínicas"; "resolución de problemas"; "actividades de integración"; "prácticas simuladas"; "prácticas reales".

Para las **actividades teóricas** se confeccionarán guías con información teórica sobre las interrelaciones multi e interdisciplinarias que implica el abordaje y seguimiento de distintos casos y patologías y contarán con el apoyo de sistemas multimediales.

Para las **actividades prácticas** (presenciales y virtuales a través de materiales de simulación) los docentes elaborarán guías de trabajo enfermero con elucidarios orientadores para los fundamentos científicos integrados y la utilización del PAE como método-guía para pautar las acciones sobre los problemas presentes en cada caso.

Los aprendizajes se generarán en una ida y vuelta entre las formas online y las presenciales, para ello se combinará el "e-learning" (actividades a través de una plataforma virtual) con el "b-learning" (blended learning) enfoque que combina la enseñanza presencial y las actividades de aprendizaje en línea. En ambas el docente asume un rol de tutor online y de educador presencial pero usando material didáctico, herramientas y estrategias que la Informática e Internet le proporcionan; la ventaja de esta modalidad combinada es que se actúa en el marco de un sistema híbrido de aprendizaje, la forma online no remplaza las clases presenciales, se desarrolla bajo formas y formatos flexibles, amigables y estimuladores de aprendizajes autónomos

En todo el proceso presencial y virtual se enfatizará el análisis crítico y racional, los intercambios, la selección de enfoques y teorías sustentadoras, las evidencias científicas testificadoras, el abordaje integral interdisciplinario, la opinión de expertos a través de sustentos científicos comprobados. Para completar la resolución de los problemas detectados se elaborará un programa secuencial de atención clínica integrada con prescripción fundada en decisiones urgentes, pertinentes y efectivas.

e) Recursos

Los recursos a utilizar variarán de acuerdo al tipo de actividades a realizar: aulas para las reuniones del grupo de profesores multidisciplinarios; aulas para las clases presenciales y los talleres de simulación; gabinetes o espacios para la conexión del grupo de profesores y los alumnos en actividades online, etc. Recursos humanos como profesores, docentes y docentes-tutores; recursos materiales como los necesarios para las prácticas simuladas. Recursos pedagógicos como guías de estudio y trabajo; guías con casos-problemas; instructivos; planillas, fichas, etc. Herramientas Informáticas y de Internet.

f) Mecanismos de evaluación previstos

En coherencia con la modalidad propuesta, los objetivos planteados y las estrategias metodológicas desarrolladas, la evaluación se realizará, fijando objetivos y criterios de evaluación a valorar, a través de instrumentos que permitan estimar los procesos desarrollados en forma cualitativa (listas de cotejo, rúbricas, fichas, auto-apreciaciones) y cuantitativos para evaluar los resultados obtenidos en la resolución de un caso y/o situación problemática, en el desarrollo de habilidades en la práctica simulada y real, en la transferencia de la teoría a otras situaciones analizadas.

4. Bibliografía

Material bibliográfico establecido por las asignaturas de la Especialización en Docencia Universitaria y se consultaros otros, particularmente, los que se citan a continuación:

Coll, R. y Zegwaard, K. (2006). Perceptions of desirable graduate competencies for science and technology new graduates. *Research in Science and Technological Education*, *24*(1), (pp.29-58).

Coll, C. (2021). Las Tic en el aula. Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid: España

Cros, F. y Adamczewski, G. (1996*). L' innovation en éducation et en formation*. París: De Böeck Université.

Díaz Barriga, Á. (2012). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Ed. Cegal.

Floridi, L. (2015) "Luciano Floridi-Commentary on the Onlife Manifesto." The onlife manifesto. Springer, Cham, (21-23).

Freire, P (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI (p.o en 1969).

Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, *(7),* (pp. 48-59). Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Francesc_Esteve/publication/221680100_Digital_Learners_la_competencia_digital_de_los_estudiantes_universitarios.pdf

Libedinsky, M. (2014). La innovación en la enseñanza como resolución de problemas. *Conferencia Internacional iEARN*. Argentina: Puerto Madryn.

Pardo Kuklinski, H., Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School.