



INFORME DE INVESTIGACIÓN

“Estrategias a la enseñanza del cuidado materno infantil de las distintas Escuelas de formación de Enfermería de la Ciudad de Córdoba año 2015”

Asesora Metodológica:

Lic. Esp. Díaz Estela

Autora:

Mamani Nathi

Córdoba, Septiembre 2017

ÍNDICE	
Semblanza.....	3
Agradecimiento.....	4
Prólogo.....	5
CAPITULO I - INTRODUCCIÓN	
Planteo del problema.....	20
Definición del problema.....	20
Justificación del problema.....	20
Objetivos.....	21
Marco teórico.....	21
CAPITULO II - MATERIAL Y MÉTODOS	
Tipo de estudio.....	32
Definición de la variable.....	32
Fuente de información.....	33
Técnica de recolección de datos.....	33
Procesamiento de datos.....	34
CAPITULO III - RESULTADOS	
Tablas.....	38
CAPITULO IV –DISCUSIÓN	
Discusión.....	44
Conclusión.....	47
Recomendación.....	47
CITAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
RESUMEN.....	52
ANEXO	
Carta de autorización.....	54
Cedula de entrevista.....	58

Semblanza

Mamani Nathi:

Enfermera Profesional de la Escuela Cruz Roja Argentina. Ciclo de Complementación Curricular y Licenciatura en la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Enfermería.

Desarrolle mi actividad profesional como Enfermera en pediatría en la Clínica y Maternidad del Sol y actualmente en forma particular.

Agradecimiento

A mi familia por acompañarme en el logro de mis metas y sueños.

A mis profesores de la cátedra de taller y SEDIUCS por compartir la motivación a la investigación, en especial a la Prof. Esp. Díaz Estela, gracias por la paciencia y el acompañamiento en las distintas etapas del informe.

A los docentes que brindaron su colaboración y su participación permitiendo la elaboración de este trabajo de investigación sin obtener beneficio propio.

Prólogo

El presente estudio se realizó en base al proyecto presentado por los autores: Ladousse Daniela, Oviedo Analía y Quispe Flores Ana.

En la educación actual se busca utilizar estrategias innovadoras, Barriga Díaz, F. (2002) las define como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”, también tienen como fin propiciar un aprendizaje autónomo y crítico; donde pasen de ser espectadores a integrantes participativos en la construcción de su propio conocimiento.

Estuvo organizado en 4 capítulos:

Introducción: Definiéndose el estudio, “*Cuáles estrategias se aplican a la enseñanza del cuidado materno infantil en las distintas escuelas de formación de la ciudad de Córdoba en el año 2015*” y se justifica en la necesidad describirlas y cómo son utilizadas por los docentes de las distintas escuelas de formación en enfermería. Se realizó con el fin de implementar una visión de transformación fundada en el constructivismo, que facilita la enseñanza y el aprendizaje significativo; es decir contrarresta la enseñanza basada en un paradigma tradicional, objetivos y marco teórico.

Los supuestos teóricos se apoyan en el modelo filosófico constructivista, el cual parte de la premisa que el ser humano es el único capaz de construir y reconstruir el tipo de pensamiento que utiliza para orientar su comportamiento.

Materiales y métodos: incluye el tipo de estudio, la fuente, técnica e instrumento. El tipo de estudio fue Descriptivo –Transversal. La variable en estudio fue “estrategias de enseñanza “con las dimensiones: *Aprendizaje basado en problemas, Estudio de casos, Aprendizaje grupal, Tutoría.* La población en estudio fue de 20 docentes, cada uno de ellos forman parte de la Cátedra Materno-Infantil, ya sea en instancias teóricas como en prácticas, pertenecientes a las diferentes escuelas: Cruz Roja Argentina, Cruz del Sacrificio, San Nicolás y UNC de Formación en Enfermería en la Ciudad de Córdoba. Segundo semestre 2015. La fuente fue primaria y la técnica utilizada fue una Encuesta. El instrumento utilizado fue: cédula de entrevista.

Resultados: se analizó con la estadística descriptiva y se muestra a través de tablas.

Discusión: estuvo compuesta por conclusión y recomendación.

CAPITULO I
INTRODUCCIÓN

La enseñanza es una actividad intencional, organizada y diseñada para dar lugar y posibilitar el aprendizaje de los alumnos. Es una situación social, que se determina y sostiene por la interacción entre los participantes y los requerimientos de lo externo o el contexto (instituciones-sistema). Así, para comprender el proceso de la labor educativa, es necesario tener en consideración tres elementos: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que este se produce; y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

En la educación actual se buscó utilizar estrategias innovadoras, Barriga Díaz, F. (2002) las define como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”, estas también tienen como fin propiciar en el alumno un aprendizaje autónomo y crítico; donde pasen de ser espectadores a integrantes participativos en la construcción de su propio conocimiento. Es por esto, que se tomaron como estrategias de enseñanza innovadoras para la formación en Enfermería, al aprendizaje basado en problemas (ABP), tutoría, aprendizaje de casos o estudio de casos y aprendizaje colaborativo o grupal. Es por esto, que se abordaron aspectos significativos sobre la enseñanza -tomando como eje a las estrategias antes mencionadas- impartida por los docentes de la cátedra Materno Infantil de las distintas Escuelas de formación de Enfermería ya sea universitaria y terciarias no universitarias de la ciudad de Córdoba.

El siguiente trabajo de investigación está apoyado en las siguientes definiciones: La enseñanza es “una actividad humana que implica y compromete a quien la realiza. El tipo de compromiso es de carácter moral y quien la realiza ejerce influencia sobre otra” (Asprelli, 2010). Dándose en cualquier ámbito donde se realice la interacción, por ende depende de las personas y sus propios intereses, como explica Contreras (1990), (citado en Asprelli, 2010) “La enseñanza es una situación social, que se determina y sostiene por la interacción entre los participantes y los requerimientos de lo externo o el contexto (instituciones-sistema)”. Por lo tanto, la enseñanza se contextualiza en el ambiente que se lleva a cabo. En consecuencia, hay que tener en cuenta las intenciones, en estrecha relación con la realidad en la que se desarrolla.

De esta forma la enseñanza se considera como la elaboración de estrategias para entender y acortar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas (Contreras, 1990, Asprelli p. 82).

Al ser la enseñanza un pilar fundamental dentro de la educación y siendo ésta última una variable social que depende día a día del progreso y las transformaciones de cada sociedad y sus implicados, esto conlleva a darle una labor fundamental y esencial tanto al docente como al alumno, con el objetivo de fomentar la autonomía. Esto se lleva a cabo intentando rever los modelos y paradigmas establecidos en la actualidad y los perfiles de los involucrados en el proceso, entre otras cuestiones.

Según Navarro (2004): “Los paradigmas de enseñanza aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido evolucionar, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, y por otra, al cambio en los perfiles de maestros y alumnos, en éste sentido, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento”. Esta compleja relación de enseñanza aprendizaje, en búsqueda de la transformación -como ya se ha mencionado- se produce en cualquier ámbito, siendo uno de ellos, las escuelas como ámbito característico.

Las escuelas de enfermería contemporáneas deben enfrentar nuevos desafíos para integrarse a las nuevas demandas de educación superior y abandonar los planes de estudio caracterizados por un enfoque biologista (Noreña Peña, Alcaraz Moreno, Fierros, y Ramos Sánchez 2013, p.107-109).

Según Martínez Riera, Sanjuán Quiles, Cibanal y Pérez Mora (2011): “Cada Escuela tiene un compromiso con la sociedad que le impide convertirse en un espacio neutro es por lo que debe afrontar la reconstrucción del saber, del conocimiento, del individuo, de la familia y de la comunidad. Tiene la responsabilidad de buscar nuevas estrategias que puedan generar transformaciones que den respuesta a las necesidades reales de la comunidad. En las Escuelas deben ser incluidos no tan sólo los cambios curriculares sino también nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje generadores de dinámicas que conduzcan al cambio de ideas, conceptos, metas, contenidos y prácticas pedagógicas en una dirección renovadora con relación a la existente. Hace falta un conjunto de acciones y procedimientos que se deben incorporar al proceso de enseñanza/aprendizaje, promover un aprendizaje activo y modificar los paradigmas tradicionales centrados en la transmisión de conocimiento” (p.412).

Para llevar a cabo transformaciones, se requiere del compromiso neto de las Escuelas de Enfermería habilitadas y de sus implicados. De esta manera, a futuro se logrará observar y vivenciar los diferentes cambios y perspectivas tanto en la formación teórica como en prácticas profesionales. Asimismo se recuperan los dichos de Ceballos y Arribas (2003) quienes afirman:

“De las Escuelas de Enfermería deben egresar enfermeros reflexivos, capaces de cuidar a una gran variedad de personas en una gran diversidad de situaciones, llevando a cabo el proceso de una forma científica, con juicio crítico suficiente, para promover el desarrollo profesional. Los docentes que realizan su labor en el campo de la enfermería tienen la responsabilidad de formar a los futuros enfermeros, en la adquisición de esas responsabilidades” (p.1).

Para comprender la labor educativa, es necesario tener en consideración tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que este se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo. (Ausubel, D. 1983. p.1).

El accionar del docente que está fundamentado y basado en principios de aprendizaje bien establecidos y ante la necesidad social, política, de salud, y educacional, podrá buscar nuevas técnicas y estrategias de enseñanza, elegir las y aplicarlas para mejorar la efectividad de su labor, e iniciar con las anheladas transformaciones.

En la educación actual se busca utilizar estrategias nuevas o innovadoras, que tienen como fin propiciar en el alumno un aprendizaje autónomo, crítico y significativo; a través de una enseñanza creativa que se caracteriza precisamente por ser “activa, motivadora y dinámica”. El aprendizaje creativo hace referencia al conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, estar centrado en el discente, carácter abierto del proceso y la autoevaluación. (De la Torre, S. 1993) (De la Torre, S., y Violant, V. s.f).

Uno de los actuales aspectos básicos que deberían analizarse en los actuales sistemas de enseñanza según Zabalza y Cerdeiriña (2012) es la forma en que afectan al pensamiento de los sujetos, (...) muchas cosas han cambiado en nuestras escuelas y universidades en los últimos años, sobre todo a través de innovaciones que tienen que ver con las incorporaciones de las Tecnologías de Información y Comunicación en la enseñanza y aprendizaje de nuestros estudiantes.

Se toma como estrategias de enseñanzas para la formación en enfermería, al aprendizaje basado en problemas (ABP), la tutoría académica, resolución de casos y el aprendizaje colaborativo o grupal. Las estrategias de enseñanza deben objetivar al estudiante de enfermería el conocimiento del cuidado, es decir como lo refiere Fernández (citado en Mantilla- Pastrana y Gutiérrez- Agudelo, 2013) “enseñar el cuidado desde lo colectivo y lo crítico, donde las instituciones y sus docentes se puedan sensibilizar para renovar e interiorizar los principios de cuidar, ya que la enfermería ha crecido como una formación científica” (p.45).

Se define al *ABP* como una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que se da importancia tanto a la adquisición de conocimientos como al desarrollo de habilidades y actitudes. En el *ABP* se reúne a los alumnos con la facilitación de un tutor, para analizar y resolver un problema clínico diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Tiene como objetivo el desarrollo integral del profesional en formación. “El alumno es quien identifica objetivos, se compromete, descubre, desea conocer más y así se retroalimenta el proceso y se estimula la capacidad de liderazgo, de comunicación y toma de decisiones, la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo” (González Hernando, Carbonero Martín, Lara Ortega y Martín Villamor, 2014, p.98).

La existencia de tutores que acompañen, asesoren y orienten a los alumnos, hacen referencia al papel del profesor quien estaría más enfocado en diseñar situaciones en las que “pueda darse el proceso de aprender de los estudiantes, en lugar de dirigir su aprendizaje, (...) y que el profesor en su rol de facilitador, debería promover que el estudiante confronte sus saberes, reconozca sus dificultades, temores y expectativas y comparta sus fortalezas e inquietudes” (Noreña Peña *et al.*, 2013, p.112). De acuerdo a Morán (citado en Noreña Peña *et al.*) el componente pedagógico de la relación de ayuda, descansa en la concepción del diálogo, la comunicación y la cooperación, es decir el lenguaje verbal, no verbal y la acción compartida.

La tutoría es considerada básica en la orientación del aprendizaje y en el correcto seguimiento. En un proceso de aprendizaje innovador, la tutoría en sus vertientes individual y colectiva, debe jugar un papel fundamental, pues de otro modo no podríamos guiar el desarrollo de las actividades, ni supervisar el aprendizaje, ni orientar adecuadamente al alumnado. Es la mejor manera para el alumno de resolver dudas, plantear nuevas cuestiones y buscar alternativas en el proceso de aprendizaje que sea (García Valcárcel, A, 2008).

Littwin, Maggio y Lipsman (2005) sostienen que en el uso de los estudios de caso la utilización de técnicas didácticas es desarrollada porque resultan potentes para la comprensión. Los estudios casos permiten el reconocimiento de problemas y lugares transitados, ubican los interrogantes en el seno de las instituciones, promueven la reflexión y análisis.

El aprendizaje grupal o colaborativo, enfatiza la colaboración entre pares, propuestas grupales y propuestas didácticas que se basan en actividades en grupo (Díaz Barriga, A. 2009).

Es así que estas nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje otorgarán a los estudiantes un papel fundamental, es decir, de ser sujetos pasivos a ser sujetos activos de su aprendizaje, ya que los tutores deben plantear situaciones problemas de la vida real, que a través de su resolución, lograrían una construcción significativa del conocimiento. Los tutores deberían cumplir con un rol de facilitadores y catalizadores estimulando el pensamiento crítico, provocando la discusión y el debate, responsabilizando así al alumno sobre su propio aprendizaje (Guerra M, 2009).

Es importante entender que el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo le compete al alumnado y al docente, sino que debe estar regularizado y enmarcado bajo un sistema legal. Es por ello que en Argentina la educación de Enfermería se encuentra regulada bajo la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en sus Art. 1 y 2 establece el derecho de enseñar y aprender según la Constitución Nacional y tratados internacionales; siendo así la educación y el conocimiento un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Honorable Congreso de la Nación, 2006).

En nuestro país la formación en enfermería se desarrolla en establecimientos universitarios y terciarios de educación no universitaria. Los ámbitos universitarios gozan de autonomía en lo administrativo y lo académico; los institutos terciarios son supervisados por los ministerios provinciales de Educación y Salud.

La ciudad de Córdoba tiene institutos de gestión privada que entregan títulos oficiales de Técnico Profesional en Enfermería, y Escuela de Enfermería de gestión pública, que entrega título universitario de Enfermero/a y título de Licenciado en Enfermería.

En cuanto a la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 en Art. 1, “las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales,

provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.195” (Congreso de la Nación, 1995).

En su Art. 2 menciona que “al Estado le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, y reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza, a todos aquellos que quieran hacerlo”.

En 2005 con la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional, se definen las características de los diferentes niveles de la formación y las carreras debieron ajustarse a sus prescripciones. Es así como en los últimos años se produjo un incremento de instituciones formadoras de técnicos en salud en todo el país que, producto de la descentralización, reviste características diferentes en cada jurisdicción. Por lo que, la oferta educativa es heterogénea y se concentra, como el resto de la oferta, en los grandes centros urbanos.

En 1932 se crea el Instituto Superior de Enseñanza Cruz Roja Argentina-Filial Córdoba. Dicha institución ofrece carreras de Nivel Superior no Universitario, con títulos oficiales y de inmediata inserción laboral. Las carreras que se dictan en la actualidad son: Técnico Profesional en Enfermería y Técnico Superior en Instrumentación Quirúrgica, cada una de tres años de duración.

En marzo de 1975, quienes representaban al sindicato, lograron por su gestión la apertura del Instituto Superior Cruz del Sacrificio, Asociación de Trabajadores de la Sanidad Argentina (A.T.S.A) y el reconocimiento oficial por parte de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (S.N.E.P). En el año 1988, se inicia el dictado de la carrera de Enfermería Profesional, con el fin de reconvertir empíricos en Auxiliares de Enfermería. En convenio con la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba, el Instituto dicta el Programa de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería e implementa nuevas carreras: Tecnicatura Superior en Instrumentación Quirúrgica y otras.

Desde el año 2005, el Instituto Superior S. E. P. (Sindicato de Empleados Públicos) San Nicolás, dicta la carrera de Enfermería Profesional con título oficial. A través de la Resolución DIPE 916/06, y del decreto 1380/07 del Poder Ejecutivo, quedó habilitada la nueva carrera de Enfermería Técnico Profesional, que posee una duración de tres años y que permite acceder al título de la Licenciatura en Enfermería, en cualquier universidad del país. La modalidad del cursado es presencial y a distancia. Esta Institución cuenta con extensiones áulicas a lo largo de toda la Provincia de Córdoba.

Los tres institutos mencionados con habilitación oficial son de gestión privada y algunas diferencias y similitudes observadas se evidencian en el nombre y dictado de la materia materno infantil; siendo en el Instituto Superior de Enseñanza Cruz Roja Argentina-Filial Córdoba, de nominación Materno Infantil y del Adolescente, dictándose en el tercer año de la carrera, de duración anual y con actividades prácticas hospitalarias durante el cursado de la misma, una vez que el alumnado haya cumplimentado con una instancia teórica previa; ésta se realiza durante el lapso de un mes, de lunes a viernes por cuatro horas; el total de alumnos que asisten son de 68; el docente que dicta la clase es uno y se suman en instancias prácticas seis docentes instructores.

En el Instituto Superior Cruz del Sacrificio (A.T.S.A) la materia se denomina Enfermería Materno Infantil y del Adolescente y se dicta en el tercer año de la carrera, de duración anual que corresponde al plan vigente con Resolución N° 328/07. Posee una cantidad de horas teóricas totales de 96 hs. y 120 hs. prácticas. Un docente se encarga del dictado de clases teóricas y cinco instructores docentes de las instancias prácticas; según afirmaciones de autoridades de la Institución, todos los docentes son licenciados. Los alumnos que cursan la materia corresponden a 40.

En el Instituto SEP- San Nicolás, la materia observada se denomina Materno Perinatal, se dicta en el tercer año de la carrera, es cuatrimestral y posee 64 horas cátedra, que se corresponden a las horas teóricas. Las actividades prácticas se realizan de forma apartada, en otra materia denominada prácticas profesionalizaste al finalizar el ciclo lectivo, asistiendo dos veces por semana durante seis horas, la cantidad de alumnos corresponden a un total de 89; y los docentes que dictan las clases teóricas son cinco, agregándole instructores para las instancias prácticas –un instructor cada 30 alumnos-.

La Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Córdoba, se fundó el 22 de Febrero de 1957 (en principio dependiente de la FCM). Posteriormente se firmó un convenio entre el Gobierno de la República Argentina y la Organización Mundial de la Salud (OMS) para brindar cooperación técnica a la Escuela de Enfermería. Por Resolución del Decano y con la aprobación del Consejo Superior se separó de la Escuela de Capacitación de Profesionales Auxiliares de la Medicina. En 1958, el Rector Prof. Dr. Pedro León y el Sr. Decano Prof. Dr. Juan Martín Allende, hicieron entrega, a la Srta. Nydia H. Gordillo Gómez, Directora de la Escuela de Enfermería, de un edificio en la ciudad Universitaria, con residencia para cuarenta estudiantes.

La Escuela de Enfermería ofrece la carrera de Licenciatura en Enfermería con una duración de cinco años, una vez finalizado el tercer año se obtiene el Título de Enfermera/o. Dentro del primer ciclo de la carrera se presenta la modalidad de extensión áulica en las localidades del interior provincial Santa María Punilla y Deán Funes.

La materia estudiada se denomina Enfermería Materno Infantil, se dicta en el tercer año de la carrera de Licenciatura de Enfermería, de duración cuatrimestral y tiene una carga horaria teórica total de 93 horas de las cuales 20 horas son de asistencia áulica presencial. Además se realizan prácticas hospitalarias y comunitarias de 144 horas reloj, que se efectúan durante el cursado de la misma materia al culminar la instancia teórica. La cantidad de docentes de la cátedra corresponden a 7 (siete) y el total de estudiantes es de 293.

Según disposiciones de la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 en la sección 2: régimen de títulos, Artículos 40, 41 y 42 establece que “corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciados y profesionales equivalentes, así como los títulos de postgrado de magister y doctor” (Congreso de la Nación, 1995). Dicho título debe ser otorgado y tener el reconocimiento oficial con validez nacional por el Ministerio de Cultura y Educación. Éstos certifican la formación académica recibida y habilitan para el ejercicio profesional en todo el territorio nacional.

Además se destaca en el Artículo 43, que al tratarse de títulos correspondiente a profesionales regulados por el estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer la salud, seguridad, derechos, entre otros; requerirá que se respeten algunos requisitos como tener en cuenta contenidos curriculares básicos en los planes estudio y criterios de formación práctica; según lo establezca el Ministerio de Cultura y Educación en acuerdo con el consejo de universidades. Y que las carreras deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas debidamente reconocidas (Congreso de la Nación, 1995).

En la actualidad se están tratando Lineamientos para la Ley de Educación Superior N° 24.521, a través de un Acuerdo Plenario N° 640/07, en el cual el Consejo Interuniversitario Nacional (C.I.N), se propuso lograr un Sistema Universitario en el que prime lo Ideológico, Político, Institucional y Académico. Ello se realizará aplicando reformas en diversos aspectos y capítulos, a través de documentos adjuntos, diagnósticos, encuentros, debates y propuestas. (Consejo Interuniversitario Nacional).

La profesión de Enfermería sigue siendo un recurso de escasa disponibilidad según lo declaran gobiernos, instituciones y comunidad. Esta situación ha motivado las reiteradas solicitudes de formación de enfermeros, recibidas por parte de entidades gubernamentales y no gubernamentales de la Provincia de Córdoba. (Escuela de Enfermería, UNC).

En cuanto al uso de estrategias, anteriormente se ha desarrollado la importancia del uso de las mismas en la educación de enfermería, y la descripción de cada una de las distintas escuelas de formación tomando como base la enseñanza del cuidado materno infantil; por lo que se expone a continuación observaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta relatos propios de estudiantes de enfermería de las distintas escuelas de formación que cursaron la materia materno infantil.

Según alumna recibida del Instituto Superior de Enseñanza Cruz Roja Argentina en el año 2013, comenta respecto a la materia Materno Infantil y del Adolescente que; las prácticas hospitalarias son una prioridad en su modelo de enseñanza, manifestando que “con ellas adquiero mayor destreza y habilidad para poder desenvolverme mejor cuando trabaje”. Con respecto a las clases teóricas, refiere que son de cantidad limitada al igual que la bibliografía. Además de que el material de estudio utilizado, provenía de otras instituciones y no se encontraba actualizado.

Un alumno recibido del Instituto Superior Cruz del Sacrificio (A.T.S.A) refiere que la docente y los instructores de clases prácticas eran todos licenciados en Enfermería, pero se evidenciaba que eran inexpertos en el tema, él supone que esto se debía a que desempeñaban sus actividades laborales en un servicio completamente opuesto al área de cuidados materno infantiles. Y manifiesta que “el material de estudio utilizado era escueto, básico, basado en recopilaciones bibliográficas desactualizadas”.

También se toma como referencia el relato de alumnas del tercer año de la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba, quienes enfatizan que durante el cursado de la materia Materno Infantil, el dictado del contenido fue “demasiado y desarrollado en muy poco tiempo”, notando falta de apoyo por parte de los docentes en el dictado teórico; y que al no haber separado al alumnado en comisiones durante las clases teóricas, manifestando una escueta interacción docente – alumno. Por otra parte, se enfatizó que durante las instancias prácticas, fueron divididos en comisiones y refiriendo “no haber realizado muchos procedimientos, estando la mayor parte del tiempo debatiendo casos en el aula”; y que el método evaluativo consistió de tres exámenes

parciales, la realización de un informe y, que en instancias prácticas hospitalarias, se evaluó la presentación del proceso de atención de enfermería (PAE) y preguntas orales con su posterior búsqueda de información bibliográfica.

Al analizar la información que brindaron los estudiantes de las distintas escuelas de formación, y tras observar los programas educativos en los que se basa cada institución, se observan los diferentes modos de enseñanza y aprendizaje y las distintas perspectivas y enfoques que cada institución prioriza, tanto en sus clases prácticas como teóricas.

Se constata que en referencia al material bibliográfico, en las instituciones terciarias, hay un déficit respecto a cantidad, calidad y actualización de la bibliografía utilizada.

Además, se evidencian diferencias y similitudes entre las instituciones mencionadas en lo que respecta al dictado de clases; en donde en algunas instituciones se enfatizan en la práctica y otras en la teoría.

Al tener en cuenta cada uno de estos antecedentes, reflexiones, experiencias y vivencias de los alumnos tras el cursado de la materia Materno-Infantil y luego de realizar la observación de la realidad; que demuestra que si bien en la actualidad, los problemas a nivel mundial en el área Materno-Infantil han disminuido, se considera que es provechoso aunar fuerzas y enfocarlas en la formación de los estudiantes para disminuir o resolver a futuro cada uno de los problemas que se presenten.

Las Características que se encuentran en la enseñanza terciaria no universitaria y universitaria en enfermería. Las instituciones privadas enfatizan la práctica como prioridad para el aprendizaje.

La regulación de la educación inicial en enfermería es heterogénea en los países de América Latina, en cuanto a: requisitos de admisión a los programas, duración, contenidos de formación básica y profesional, orientaciones prácticas y competencias profesionales. Según un estudio realizado en Argentina (González *et al.*, 2010) sobre la situación de la formación en las Escuelas de Enfermería Terciarias no Universitarias, se evidencia que “en los planes de estudio se observa una disparidad entre los objetivos y el tipo de formación que ofrecen ya que el 90% de los alumnos y de los docentes manifestaron que predomina el dictado de clases tradicional en las escuelas”. Y que en base al informe de la Organización Mundial de la salud, /Organización Panamericana de la Salud y el ACETERA (citado en González *et al.*, 2010):

En el sistema de formación de las escuelas predominan los contenidos y metodologías de estudios tradicionales, centrados en el docente y en las disciplinas específicas de la carrera y, a la vez, débilmente relacionados con la problemática de salud de la población. Este documento señala que en no todos los planes de estudio de las distintas escuelas de formación, se incluyen conocimientos vinculados con las estrategias de Atención Primaria de la Salud o con el reconocimiento de programas de salud nacionales enmarcados dentro del perfil epidemiológico de cada región.

Por lo que en ambos ámbitos, tanto de educación terciaria como universitaria se observa que: El modo de organizar las materias, continúan parcelando el conocimiento, pues las “*materias*” o “*asignaturas*” se enseñan como islas entre unas y otras. En una lógica congruente con ese modo de pensar en las clases teóricas de enfermería se habla acerca de procedimientos, técnicas, protocolos, aplicación de teorías, definiciones de patologías, de diagnósticos, y se deja de lado la enseñanza de estrategias de aprendizaje que podrían ayudar al estudiante a dirigir su propio aprendizaje, a integrar el conocimiento enfermero tanto hacia el cuidado de los pacientes, como para mejorar las relaciones interpersonales que se establecen dentro del contexto socio-sanitario. (Rideout, citado en Noreña Peña *et al.*, 2013, p.110).

En referencia al énfasis en la práctica, se encuentra un estudio metacéntrico realizado en Argentina que evidencia que:

En los últimos años se observa un fuerte crecimiento de las carreras técnicas en salud en las instituciones técnicas superiores, y que se podría pensar que la apertura de carreras técnicas surgió como respuesta a la necesidad de las distintas jurisdicciones provinciales de ir incorporando de forma rápida trabajadores a su sistema de salud. En este sentido, la forma de gobierno de los institutos superiores técnicos facilitó el crecimiento de una oferta heterogénea ligada exclusivamente a las necesidades locales y con ausencia de articulación con políticas de planificación. Observándose una estratificación ya que en las instituciones del sistema, asocia lo “académico” al desarrollo personal y a la ciencia, mientras que lo “técnico” está referido exclusivamente al trabajo. Esta tensión se proyecta en el campo laboral estratificando espacios para el trabajo intelectual (los que piensan y dirigen) y para el trabajo manual (los que ejecutan las tareas). (Laplacette, Barreda, Cadile, Faccia, y Astegiano, 2013, p.32-79).

Y según Young (citado en Laplacette *et al.*, 2013) “La principal dificultad estriba en que la estratificación de los saberes, que reproduce y legitima la estratificación social,

sirve al mantenimiento del orden social, siendo sostenida igualmente por las formas tradicionales de organización del saber que se reproducen en la formación de los docentes y en la organización del currículo escolar” (p.79).

Sobre la enseñanza de la enfermería, se encuentran estudios sobre la importancia de realizar un cambio de paradigma en la educación. El pasar desde un paradigma tradicional (conductista), centrado en la transmisión de conocimientos donde el estudiante es un sujeto pasivo, receptor de la información; a pasar a ser un sujeto activo de su propio aprendizaje, en la que haya una comunicación continua entre el docente-alumno. Para Carranza-Ramírez (2005) el cambio de la enseñanza de enfermería hacia el constructivismo no es fácil, pero “se ha emprendido un camino transformador cuya finalidad es egresar una enfermera protagonista, líder, creadora, capaz de enfrentar los retos de la salud de la persona, de la familia y los grupos comunitarios” (p.16).

A su vez Palencia (2006) afirma que “Se requiere la adopción de un enfoque crítico constructivista, donde el profesor se convierte en un gestor de conocimiento y mediador de conflicto, dejando de ejercer su papel tradicional de transmisión e instrucción de conocimientos, ya que en la actualidad no se concibe un proceso educativo centrado únicamente en la adquisición de conocimientos”.

En respuesta a la estructura curricular de las escuelas de enfermería, Pacheco Murillo (2010) en su artículo *Misión del docente: propiciar en el estudiante aprendizajes significativos* entiende que la práctica docente se enmarca en un ámbito más amplio, que comprende las llamadas fuentes del currículum: *la sociológica, la psicológica, la epistemológica y la didáctica*.

La primera tiene que ver con el propósito, la razón, y la justificación de la existencia de una propuesta curricular referida a un nivel escolar o a una profesión determinada. Es decir, hay que preguntarnos a que tipos de necesidades e intereses sociales responde, que concepciones ideológicas subyacen en dicha propuesta curricular, que tipo de persona (sujeto) se pretende formar, etc. La fuente sociológica está relacionada con la epistemológica. Esta última involucra el análisis del qué se va a enseñar, lo cual comprende la organización curricular (currículo abierto, cerrado, áreas, módulos), objetivos de la carrera y de las asignaturas, tipo de contenidos propuestos y enfoques teóricos que subyacen, ya que todo va a influir en la orientación ideológica relacionada con la formación que recibirán los estudiantes.

Las fuentes pedagógica y psicológica refieren a que estrategias de enseñanza y aprendizaje vamos a proponer en el desarrollo de las sesiones de clase y a como se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje (enfoque teórico desde donde se hace la interpretación: conductismo, constructivismo, etc.) (p.43-44).

En consideración a Palencia (2006) en su artículo *Reflexión sobre el ejercicio docente de enfermería en nuestros días*, sugiere que: “La necesidad de cambio en enfermería también incluye una transformación curricular y de la estructura educativa de nuestras universidades, que le permita al profesorado ser más activo en la elaboración de los programas educativos, para que estos se adapten efectivamente a las condiciones particulares de un contexto determinado, como pueden ser un hospital, un ambulatorio, la comunidad o el aula, con la finalidad que se fomente en el docente una actualización académica constante, que le permita reflexionar sobre su acción educativa y sobre las dificultades reales según su experiencia práctica”.

En respuesta a cómo se está evaluando el aprendizaje de los alumnos, se halla una investigación que refiere “El modo de evaluar determina el modo de aprender y en los modelos inflexibles y lineales se siguen conservando los exámenes y pruebas objetivas. Por tanto, aunque en el discurso se diga que la enseñanza promueve un aprendizaje significativo o proactivo, en la realidad, ese tipo de exámenes y de cátedras dentro de materias desvinculadas entre sí, el estudiante aprende todavía memorizando acríticamente un tipo de conocimiento que en muchas ocasiones, no aplica en la realidad asistencial y que serán obsoletos al poco tiempo de haber egresado” (Noreña Peña *et al.*, 2013, p.110).

Para resumir se puede decir que la disciplina de Enfermería en América Latina, se encuentra fraccionada y lineal, tanto en su programa de admisión, formación (práctica y teórica) y su competencia profesional.

Pacheco Murillo, es quien tomó en cuenta la práctica docente, desde diferentes fuentes: el sociológico, el psicológico, el epistemológico y la didáctica. Las dos primeras fuentes fueron las que impulsaron la realización de este informe de investigación, ya que promueven estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En relación a los antecedentes obtenidos y, teniendo en cuenta la realidad actual en la que se desarrolla la formación de enfermería en la Argentina, en su nivel terciario y universitario se concluye que no se han encontrado investigaciones o estudios sobre estrategias.

Por lo expuesto se definió, “Cuáles estrategias se aplican a la enseñanza del cuidado materno infantil en las distintas escuelas de formación de la ciudad de Córdoba en el segundo semestre de 2015”

Las razones que justifican el siguiente informe son por la necesidad de conocer cuáles y cómo se aplican las estrategias de enseñanzas utilizadas por los docentes de las distintas escuelas de formación en enfermería, tanto de gestión privada como pública. Ello se realiza con el fin de implementar una visión de transformación fundada en el constructivismo, esto facilitará la enseñanza y el aprendizaje significativo; es decir contrarrestará la enseñanza basada en un paradigma tradicional.

El uso y aplicación de estrategias de enseñanza:

- Redefinió roles del docente, del alumno y de la organización curricular.
- Favoreció el aprendizaje activo del alumno y el pensamiento crítico.
- Fomentó la integración de la teoría con la práctica.
- Favoreció el trabajo en grupo y motivó la búsqueda de nuevos conocimientos en el alumno y el docente.
- Fomentó la Educación Permanente por parte del docente.
- Permitió valorar si la inmensidad de cambios introducidos en éste ámbito está provocando efectos positivos en los estilos de pensamiento de los estudiantes, en su aprendizaje y formación.

En sentido general, además de lo ya señalado, la utilización armónica y combinada de los métodos reseñados mejora la autoestima y la flexibilidad de los estudiantes, propicia el autoconocimiento, el conocimiento de los otros y la autonomía para el aprendizaje, favorece la motivación al trabajar con situaciones reales, propicia un ambiente de intercambio y diálogo, con más responsabilidades individuales y grupales. Montes de Oca Recio y Machado Ramírez (2011).

Éste informe beneficio a los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso los estudiantes que cursan la carrera de Enfermería en las diferentes instituciones mencionadas; a razón del interés personal por parte de la investigadora en el área materna infantil. Además se beneficiaron los docentes vinculados al dictado de dicha materia, al poder conocer si se aplican y de qué manera las estrategias innovadoras de enseñanza conjuntamente con sus beneficios. Y consecuentemente se buscó beneficiar a los receptores de dichos cuidados, al grupo etario materno infantil.

Como objetivo general se planteó conocer las estrategias que se aplican a la enseñanza del cuidado materno infantil en las distintas escuelas de formación de la ciudad de Córdoba en el segundo semestre de 2015.

Como objetivos específicos se determinaron:

- Identificar si se utiliza el aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP).
- Determinar si se usa el estudio de casos o aprendizaje de casos.
- Identificar si se utiliza el aprendizaje en grupo o colaborativo.
- Definir si se utiliza la tutoría.

Marco Teórico

Los supuestos teóricos que orientaron el presente estudio se apoyan en el modelo filosófico constructivista, el cual parte de la premisa de que el ser humano es el único capaz de construir y reconstruir el tipo de pensamiento que utiliza para orientar su comportamiento.

En la enseñanza universitaria se ha venido manteniendo una sólida relación entre una epistemología conductista, la teoría del aprendizaje y la metodología instruccional, (...). Mientras que una epistemología conductista se basa en el positivismo; en la actualidad se observa que la práctica pedagógica mantiene una tendencia evidente hacia enfoques constructivistas. (Soler, E. 2006, p. 15).

Se diferencian dos tipos de escuelas que tiene cada modelo, ellas son la escuela transmisiva -propia del conductismo- y la constructivista. Considerando los pilares que sostienen a cada una, según Tonucci (citado en Boggino 2004) en la transmisiva los alumnos aprenden a partir de que son estimulados, el docente actúa como si el alumno nada supiera y le debe enseñar a quien no conoce, de esta manera el aprendizaje se reduce a actos sucesivos que se van acumulando; el conocimiento no se construye porque parte del principio de que ya está “dado” y solo tendrá que ser descubierto o desarrollado. Pero desde hace algunas décadas, se reveló que la adquisición de conocimientos se da cuando el alumno entra en conflicto entre lo que percibe y lo que piensa o, simplemente, entre conocimientos que siente incompatibles entre sí.

Por otro lado, la enseñanza de la escuela constructivista parte del desarrollo cognoscitivo y de los conocimientos previamente adquiridos por los alumnos, aun cuando puedan ser erróneos, ellos aprenden cuando sus conflictos cognoscitivos entran en

controversia y pueden ser resueltos, la función del docente es más activa pero se centra más en la problematización y la ayuda pedagógica; y el aprendizaje se considera como un proceso de sucesivas reestructuraciones y resignificaciones a partir de lo previamente construido (p.33-34).

El constructivismo sostiene que no hay manera ideal de enseñar, por cuanto no le puede exigir al docente cosas nuevas por hacer. Puede más bien alertar sobre actitudes y procedimientos contraproducentes, mientras le señala el uso espontáneo de su imaginación para enseñar (Glaserfeld, 1996). El enfoque constructivista en la docencia, parte del hecho de que nunca dos docentes o dos situaciones de enseñanza son iguales. Tanto el contenido como la estrategia utilizada son parte de la personalidad de cada docente o instructor. El docente debe estar consciente de sus creencias y convicciones, a la par de su deseo de superación, ya que son la guía para llegar a facilitar la “reconstrucción” del mundo cultural y personal de sus alumnos. Es determinante para el aprendizaje la visión del mundo y el universo de valores y creencias que mantiene el mismo docente de manera consciente. En especial, con la motivación intrínseca -uno de los pilares del constructivismo-, se acepta que cada individuo es motivado de manera diferente, en el sentido que cada aprendiz encuentra el sentido de las influencias externas que lo rodean, de una manera personal; siendo que los errores que pueden tener los alumnos durante su aprendizaje, no son meramente un obstáculo en el proceso de conocimiento, sino que sirven de guía para el docente en sus intervenciones pedagógicas. Por lo tanto actuará, según su disposición interna y utilizará sus características y habilidades de una manera única. Por una parte, el docente representa el bagaje cultural que debe perpetuarse e incrementarse, y por la otra, pertenece a la comunidad de aprendizaje en que está inmerso el estudiante. De esta manera, el docente se constituye en personaje promotor, facilitador y líder del proceso en marcha, con un elevado nivel de significatividad. (Soler, E. Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva. (Soler, E. 2006, p.44).

La actividad docente en la universidad, tal como hoy se la conoce, no es una acción invariable. La pieza nuclear de la innovación en la docencia universitaria supone modificar su punto de gravedad, que de estar apoyada en la función “enseñanza”, pase hacerlo en la función “aprendizaje”. El trabajo docente debe dirigirse a realizar todo lo que está a disposición de ellos para facilitar el acceso intelectual de los alumnos a los contenidos y prácticas profesionales en una determinada disciplina. En definitiva, una

docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante las estrategias y actividades apropiadas.

Continuando con la función del educador, Johnson D. y Johnson R. (1999) refieren que el docente toma decisiones previas a la enseñanza, explica a sus alumnos la tarea y la naturaleza cooperativa de la actividad, la lleva a cabo y, luego evalúa y procesa los resultados. En cada actividad los docentes deben decidir ser “el sabio que está al mando o el guía que acompaña”, al hacerlo tienen que recordar que el desafío de la enseñanza, no consiste en cubrir el material para los alumnos, sino en descubrirlos con ellos.

Según Ausubel (1983) en su teoría del aprendizaje significativo, plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva (conjunto de conceptos e ideas organizadas de un determinado campo del conocimiento) previa que se relaciona con la nueva información. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas, que permiten conocer la organización de la estructura educativa del educando para obtener una mejor orientación de la labor educativa, que ya no se verá como una tarea que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje comience de “cero”, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos previos que influye y beneficia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Luengo (2001) sostiene que el aprendizaje significativo es un aprendizaje relacionado, por cuanto toda nueva información se relaciona con algo ya aprendido. En este sentido, una definición de un concepto cualquiera puede estar almacenada en la memoria de un alumno, pero, si el aprendizaje no es significativo, no lo comprenderá realmente. Para que esto sea posible debe relacionarse la definición nueva con conocimientos ya existentes en la mente del alumno.

En primer lugar, desde una perspectiva constructivista uno se interroga acerca de cuál es la eficacia de una “estrategia instruccional”. Se venían aceptando como estrategias las pasantías, debates, juegos, grupos de discusión, equipo de proyectos, simulaciones, estudio de casos, desempeño de roles, entre otras. En el constructivismo, son retomadas e insertadas en lo que hemos llamado “comunidades de aprendizaje” dentro de “contextos socioculturales”, en lo que se facilita el progreso cognoscitivo. Son estos contextos

sociales y las comunidades comprometidas con el aprendizaje, más que las estrategias convencionales por sí solas, los que influyen sobre el proceso cognoscitivo, de manera definitiva. En fin son los supuestos teóricos, los principios de acción y las creencias que se mantienen respecto a un enfoque, los que ayudan a elegir las estrategias y tecnologías para el aprendizaje a nivel instruccional.

En segundo lugar, la discusión acerca de cómo seleccionar estrategias de aprendizaje es una manera de evitar un debate más general y crucial sobre decidir entre paradigmas y enfoques educativos con sus bases teóricas. Ya es hora de alinear el diseño instruccional con el enfoque teórico de enseñanza que se ha elegido. Nuestra teoría, paradigma o enfoque, determinará las estrategias que elegimos en nuestro diseño instruccional. Esto no quiere decir que las estrategias vendrán todas del mismo enfoque o paradigma, de manera excluyente. Pero es importante mantenerse fiel a la nueva perspectiva constructivista para concretar nuestras actividades de enseñanza y diseñar estrategias de aprendizaje de manera congruente con los supuestos que apoyamos.

En tercer lugar, el constructivismo nos invita a mantener algunas estrategias amplias tales como el aprendizaje colaborativo, la enseñanza “situada” en un contexto, la evaluación por negociación y consenso, etc. Pero el énfasis se desplaza de las estrategias a los principios mismos, como supuestos y fundamentos de todo este movimiento. Estos principios son el marco de referencia para reflexionar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con estos principios y el enfoque epistemológico, se debería proceder a elaborar el diseño instruccional con sus estrategias amplias y cónsonas con el mismo constructivismo. (Soler E, 2006).

Dado que desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, se resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

En lo que respecta a definiciones de estrategias de enseñanza, Barriga Díaz, F. (2002) las describe como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. Del mismo modo, Anijovich S. y Mora S. (2009) las define como el “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p.4). Estas autoras sostienen que las estrategias que el docente proponga favorecerán algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo.

Para Montes de Oca Recio y Machado Ramírez (2011) el término estrategia alude al “empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones y procedimientos –de dirección, educación, enseñanza o aprendizaje, según el caso- en condiciones específicas”.

Ortiz (2004) (citado en Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. F. 2011) destaca como los rasgos esenciales de las estrategias en el ámbito pedagógico presuponen la planificación de acciones a corto, mediano y largo plazo; no son estáticas, son susceptibles al cambio, la modificación y la adecuación de sus alcances por la naturaleza pedagógica de los problemas a resolver; poseen un alto grado de generalidad de acuerdo con los objetivos y los principios pedagógicos que se asuman, así como la posibilidad de ser extrapoladas a diversas situaciones; y permiten lograr la racionalidad de tiempo, recursos y esfuerzos.

Barriga Díaz, A. (2009) toma como innovaciones didácticas cercanas a una perspectiva de la escuela nueva al aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP), aprendizaje de casos, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje grupal o colaborativo (en que la tarea consiste en una construcción de la información; en general, responden a modelos situados) y modelos de tutorías de pares.

A continuación se identifican diversas estrategias para el aprendizaje significativo, entre estas se destacan la tutoría académica, el aprendizaje colaborativo o grupal la resolución de problemas (ABP) y casos. (Díaz Barriga, F y Lugo, 2003, Díaz Barriga, 2005).

En relación con el *aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP)*, éste consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional (dado el caso de la educación superior), en las cuales el alumno debe analizar la situación y elegir o construir una o varias alternativas viables de solución. Para Gaulin (2001) hablar de

problemas implica considerar aquellas situaciones que demandan reflexión, búsqueda, investigación y donde para responder hay que pensar en las soluciones y definir una estrategia de resolución que no conduce, precisamente, a una respuesta rápida e inmediata. Para del Valle Coronel y Curotto (2008) la aparición del enfoque de resolución de problemas como preocupación didáctica surge como consecuencia de considerar el aprendizaje como una construcción social que incluye conjeturas, pruebas y refutaciones con base en un proceso creativo y generativo. La enseñanza desde esta perspectiva pretende poner el acento en actividades que plantean situaciones problemáticas cuya resolución requiere analizar, descubrir, elaborar hipótesis, confrontar, reflexionar, argumentar y comunicar ideas.

El ABP consiste en construir un problema que se desprende de las disciplinas que conforman la asignatura de un plan de estudios y estructurar el trabajo, de suerte que los estudiantes, generalmente organizados en grupos de trabajos, puedan analizarlo. Éste refleja el modo de aprender de las personas en el mundo real al tratar de resolver o analizar los problemas que se pueden plantear en su profesión con los recursos que tenga a su alcance. El trabajo con ABP gira en torno al análisis de una situación-problema, y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar en esta situación.

El profesor realiza la siguiente presentación: Presenta al estudiante la situación-problema, previamente seleccionada o elaborada para favorecer determinadas competencias, mediante una situación motivadora (película, textos autobiográficos, situaciones cotidianas, etc.).

Establece las condiciones de trabajo y forma pequeños grupos de trabajo (3-6 miembros).

Los estudiantes serán aprendices activos en el análisis del problema mientras que el profesor es un mediador, un guía.

Para seleccionar o elaborar las diferentes situaciones-problemas que se presentan a los estudiantes, se tiene en cuenta las orientaciones establecidas por Trillo (2005) para potenciar un aprendizaje significativo y autónomo: Esforzarse por proponer situaciones relevantes, y preguntarse si están abordando contenidos nucleares o anecdóticos de la materia. Pensar en el interés que las situaciones suscitan, evitando la ambigüedad y el desconcierto al que a menudo se lleva al alumnado. Plantear principalmente dilemas y sugerir vías de solución ante los cuales puedan desarrollarse procesos de deliberación y no sólo adoptar caminos o soluciones cerradas.

Teniendo en cuenta a Miguel Díaz (2005) el rol del profesor en el ABP es elaborar o seleccionar situaciones problema ya creadas que permitan desarrollar las competencias previstas en el programa de la materia. Dichas situaciones deben contener preguntas y pueden incluir más de una fase o etapa. Identificar los momentos del curso apropiados para introducir las situaciones problema, determinando el tiempo que precisan los estudiantes para resolverlo. Hacer un seguimiento del trabajo del grupo considerando las diferentes etapas de su trabajo: identificación de necesidades de aprendizaje, recoger, formulación de hipótesis, reconocimiento de la información necesaria para comprobarlas, elaboración de la lista de temas a estudiar o solución al problema. Su método de trabajo se apoya en la mayéutica: pregunta, discute las respuestas, hace nuevas preguntas. Comprobar la adecuación de los temas a estudiar con las competencias que pretende que desarrollen los estudiantes. Evaluar el progreso del grupo en diferentes momentos o intervalos regulares de tiempo. Organizar la presentación de las soluciones al problema que deben exponer los diferentes grupos y moderar la discusión.

El método ABP supone cuatro etapas fundamentales: El profesor presenta a los alumnos una situación problema, previamente seleccionada o elaborada para favorecer determinadas competencias en el estudiante, establece las condiciones de trabajo y forma pequeños grupos (6 a 8 miembros) en los que se identifican roles de coordinador, gestor de tiempos, moderador, etc.

Los estudiantes identifican sus necesidades de aprendizaje (lo que no saben para responder al problema); recogen información, complementan sus conocimientos y habilidades previos, reelaboran sus propias ideas, etc.; resuelven el problema y aportan una solución que presentan al profesor y al resto de los compañeros de la clase, dicha solución se discute identificándose nuevos problemas y se repite el ciclo.

Littwin, Maggio y Lipsman (2005) sostienen que en el uso de los *estudios de caso* la utilización de técnicas didácticas es desarrollada porque resultan potentes para la comprensión. Los estudios casos permiten el reconocimiento de problemas y lugares transitados, ubican los interrogantes en el seno de las instituciones, promueven la reflexión y análisis.

A su vez para Montes de Oca Recio y Machado Ramírez (2011) el método del caso parte de la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas. El caso se propone a un grupo para que individual y colectivamente lo sometan al análisis y a la toma de decisiones. Al utilizar el método del caso se pretende que los alumnos

estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender y contrasten ideas, las defiendan y las reelaboren con nuevas aportaciones. La situación puede presentarse mediante un material escrito, filmado, dibujado o en soporte informático o audiovisual. Generalmente, plantea problemas que no tienen una única solución, por lo que favorece la comprensión de los problemas divergentes y la adopción de diferentes soluciones mediante la reflexión y el consenso.

Del mismo modo De Miguel Díaz (2005) lo define como un análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución. Mencionando que la tarea del profesor es desarrollar el caso o elaborarlo, determinar los objetivos y competencias a desarrollar, seleccionar los métodos más adecuados, preparar detenidamente cada pregunta, tema y núcleos de debate, y tareas de los estudiantes y del grupo. Durante el desarrollo: debe presentar el caso, explicar y clarificar las tareas a realizar y dinamizar el grupo, guiando la reflexión, evitando la emisión de juicios propios, observando, reconduciendo el análisis, equilibrando tiempos e intervenciones, creando climas de diálogo y, si es el caso, realizando alguna síntesis final. Paralelamente, debe tomar las notas imprescindibles para realizar un seguimiento de las intervenciones de los estudiantes, (...). Organización: Habitualmente se trabaja con grupos (6 a 10 alumnos), aunque el tamaño puede ser mayor, ya que se puede alternar o combinar el trabajo individual, por parejas, mini-grupos, o recurrir a relatores dentro de un grupo mayor. Asimismo, se puede recurrir a otras estrategias de dinamización: coloquios-debate, dramatización, torbellino de ideas, redacción de informes escritos, etc.

El Aprendizaje grupal o colaborativo, enfatiza la colaboración entre pares, propuestas grupales y propuestas didácticas que se basan en actividades en grupo (Díaz Barriga, A. 2009).

De acuerdo con Díaz Barriga, F. y Hernández (2002) el aprendizaje cooperativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta variable en función de nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles. No sólo se requiere trabajar juntos, sino cooperar en el logro de una meta

compartida que no es posible alcanzar individualmente. Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalan que son cinco los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, utilización de habilidades interpersonales y procesamiento grupal.

El profesor organiza, promueve y monitoriza, mediante el desempeño de diversos roles, actividades que desarrollarán los alumnos para alcanzar objetivos educativos tanto del ámbito cognoscitivo como social y afectivo. El profesor como facilitador: Prepara el material de trabajo, cuida la composición de los grupos y su seguimiento, estructura procedimientos para que los grupos verifiquen la eficacia del trabajo, ayuda a formular problemas, a definir tareas, etc..., verifica que cada miembro conozca los objetivos del trabajo, estimula el intercambio de ideas, la justificación de las decisiones adoptadas y la valoración del trabajo realizado, ayuda a buscar distintos procedimientos y otras soluciones, plantea evaluaciones que comprenden tanto el proceso como el aprendizaje grupal e individual.

Respecto a la *tutoría*, se entiende que ésta junto a la docencia son funciones interdependientes que confluyen en el aprendizaje del alumno. Una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que genera y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante estrategias y actividades apropiadas. Paralelamente, la función tutorial, en sus diversas modalidades, se plantea como una ayuda ofrecida al estudiante, tanto en el plano académico como en el personal y profesional.

El papel de la tutoría puede encontrarse como una fuente de motivación para los alumnos. Uno de los factores que los alumnos consideran que más influye en la motivación por aprender y en el uso de las estrategias adecuadas es el grado y tipo de ayuda y retroalimentación que reciben del profesor dentro y fuera de clase. La ayuda puede adoptar diversas formas: responder a preguntas, aclarar dificultades, crear condiciones de trabajo que obliguen a trabajar día a día dedicando tiempo a la tarea al tiempo que no se deja al alumno sólo ante las dificultades que puede encontrar, etc. (García-Valcárcel, A. 2008).

La tutoría como estrategia didáctica centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje consiste en el establecimiento de una relación entre el profesor-tutor y el

estudiante, ya sea individual o grupalmente, con el fin de facilitarle el aprendizaje en un ámbito disciplinar concreto, normalmente la materia en la que desarrolla el profesor-tutor su docencia. Una forma limitada de entender la tutoría es contemplarla como auxiliar y soporte de la docencia ordinaria de la clase. La ayuda que se ofrece en ese caso al estudiante consiste en la superación de dificultades que encuentra en el aprendizaje, en la resolución de dudas sobre cuestiones explicadas en clase, en la obtención de fuentes bibliográficas para la profundización de algún tema... Pero el potencial de la tutoría es mucho mayor cuando en el conjunto de un programa formativo se concibe como una modalidad o estrategia de enseñanza planificada inicialmente para el desarrollo de determinadas competencias por parte de los estudiantes (selección de fuentes, comunicación, elaboración y presentación de informes). La tutoría se planteará a lo largo del período de formación de un modo sistemático, no esporádico o puntual; puede estructurarse en individual o en grupo según los participantes en la misma. (De Miguel Díaz, M. 2005).

En consideración a Díaz Barriga, Hernández y Rigo (2009), (citado en María Martínez Sánchez, García Garibay, 2011) es necesario un diseño tecno-pedagógico que permita un aprendizaje “constructivo de significados y de ideas, acompañado de una buena dosis de estrategias cognitivas, metacognitivas, autoreguladoras y reflexivo-críticas como herramientas para pensar, junto con un aprendizaje colaborativo como herramientas para interpensar y dialogar constructivamente”.

El uso de estrategias de enseñanza lleva a considerar al agente de enseñanza, especialmente en el caso del docente, como un ente reflexivo, estratégico que puede ser capaz de proponer lo que algunos autores han denominado con acierto una enseñanza estratégica (Gones, Palincsar, Ogle, y Carr, 1995).

De esta manera se espera que los profesores privilegian estrategias didácticas que conduzcan a sus alumnos a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, y a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. Pero lo que no se puede esperar es que los profesores realicen cambios en solitario y sin la debida formación y soporte (Díaz Barriga, F. Padilla y Morán, 2009).

Se definió conceptualmente a la variable de la siguiente forma: Las estrategias que se aplican a la enseñanza del Cuidado Materno Infantil, según Barriga Díaz, F. (2002)

son los “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”.

Se tuvieron en cuenta las dimensiones definidas por Miguel Díaz, M. (2005), éstas son el *aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP)*, sus indicadores fueron: situación problema; condiciones de trabajo; formación de grupos; en el *estudio de casos o aprendizajes de casos* sus indicadores son problema real; problema simulado; elaboración del caso; objetivos; métodos y análisis. En cuanto al *aprendizaje grupal o colaborativo*, sus indicadores corresponden al material de trabajo; elaboración de grupos; procedimientos; intercambio de ideas; evaluaciones. Respecto a las *tutorías*, los indicadores son grupal o individual; aclaración de dudas y preguntas; programadas; selección de fuentes; elaboración y presentación de trabajos.

CAPITULO II
MATERIAL Y METODO

El Tipo de estudio fue descriptivo –según el tipo de análisis y el alcance de los resultados- debido a que pretende recoger información de manera independiente o conjunta sobre cómo se aplican las estrategias a la enseñanza del Cuidado Materno Infantil en las distintas Escuelas de Formación de la Ciudad de Córdoba. Según el período y la secuencia del estudio fue de tipo Transversal, porque se estudió las estrategias de enseñanza simultáneamente y por única vez durante el año 2015.

La variable en estudio fue “**estrategias de enseñanza**” fue estudiada en las siguientes dimensiones y los indicadores. *Aprendizaje basado en problemas (ABP):* Situación problema, condiciones de trabajo, grupos. *Estudio de casos o aprendizaje de casos:* Problema real, problema simulado, elaboración caso, objetivos, métodos y análisis. *Aprendizaje grupal o colaborativo:* Material de trabajo, grupos, procedimientos, intercambio de ideas, evaluaciones. *Tutoría:* Grupal o individual, aclaración de dudas y preguntas, programadas, selección de fuentes bibliográficas, elaboración y presentación de trabajos.

La población estudiada estuvo conformada por 20 docentes de la Cátedra Materno-Infantil, ya sea en instancias teóricas como en prácticas, pertenecientes a las diferentes Escuelas de Enfermería en la Ciudad de Córdoba. Cruz del Sacrificio, Cruz Roja Argentina, San Nicolás, Universidad Nacional de Córdoba.

La fuente de información fue primaria, conformada por docentes de la cátedra Materno-Infantil de las diferentes Escuelas de Enfermería de Córdoba.

La técnica fue una encuesta en su modalidad de cédula de entrevista con preguntas abiertas y cerradas, esto permitió obtener uniformidad en el tipo de información que se busca conseguir y profundizar en los temas de interés.

El instrumento de recolección de datos como ya se ha mencionado fue una cédula de entrevista que posee la ventaja de que las preguntas son comprensibles y las respuestas son formuladas verbalmente a través de una relación interpersonal entre el entrevistador y el entrevistado. Estaba compuesto por la introducción con el propósito de estudio, identificación de quienes lo aplican, tiempo aproximado de respuesta y agradecimientos. Constó de preguntas socio-demográficas que otorgarán características generales de los encuestados. Luego preguntas estructuradas y no estructuradas, cuatro de las cuales corresponden a preguntas generales que dieron respuesta de antemano a si se aplican o no las estrategias. En el caso de que las respuestas a dichas preguntas fueron afirmativas, inmediatamente por debajo de las mismas se prosiguió a responder las preguntas situadas

en ítems (a, b c...) que son aquellas que correspondieron a cada indicador. En caso de que las respuestas sean negativas se procedió a fundamentarlas.

La aplicación del instrumento se realizó con los docentes que dictan en 3er año la materia seleccionada, pertenecientes a las distintas Escuelas de Formación investigadas, durante el segundo semestre de 2015. 1) Solicitud de Autorización. De forma previa se solicitó autorización al personal directivo de las diferentes Escuelas para aplicar el instrumento de recolección de datos, a través de la presentación de una carta de autorización que contenía la presentación de la autora del trabajo y nombre del estudio, motivo de solicitud y agradecimiento. 2) Consentimiento Informado. De forma conjunta con el instrumento de recolección de datos se adjuntó el consentimiento informado, que describió una breve información sobre el temario del estudio, importancia de su participación, anonimidad, sin gastos a su cargo, participación voluntaria y el derecho de abstención; el mismo debió ser firmado una vez presentado al docente encuestado. 3) Instrumento de recolección de datos. La aplicación del instrumento será los días hábiles en horario diurno, el tiempo aproximado para la aplicación de las encuestas fue de un mes, brindando un lapso de 20 minutos para su realización.

Los datos fueron procesados de la siguiente manera: Se ordenaron los instrumentos de recolección de datos del número 1 al 20. Se trasladaron los datos de los instrumentos de recolección a las Tablas.

Se establecieron las frecuencias absolutas de la variable en estudio.

Con respecto a las estrategias, correspondientes a las preguntas generales, los datos se procesaron de forma descriptiva y posteriormente se tabuló la información en tabla de uso de estrategias.

En relación a los indicadores, se establecieron frecuencias absolutas, teniendo en cuenta que al tabular datos de los indicadores se procedió a colocar en tablas en las cuales sus filas corresponden a SI (aplican) o NO (no aplican), y en las columnas se colocarán los indicadores; que se contabilizaron para determinar si se aplican o no las estrategias que se mencionarán de la siguiente manera;

Teniendo en cuenta la cantidad de indicadores (colocados en ítems a,b,c...) se procedió a contabilizar cuantos se respondieron de forma afirmativa y cuantos se respondieron de forma negativa, a través del siguiente procedimiento:

- En dimensión “ABP”:

Constó de tres preguntas, cada una corresponde a un indicador, si dos o más responden afirmativamente, significa que el docente si aplica el ABP -según el marco teórico seleccionado-, en cambio al responder negativamente a dos o más interrogantes, se entiende que no aplica dicha estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- En dimensión “estudio de casos”:

Consto de siete preguntas, correspondientes a seis indicadores, si cuatro o más se responden afirmativamente, significa que el docente si aplica el Estudio de Casos -según el marco teórico seleccionado-, pero al responder negativamente a cuatro o más interrogantes, se entiende que no aplica dicha estrategia innovadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- En dimensión “aprendizaje grupal o colaborativo”:

Consto de cinco preguntas, cada una corresponde a un indicador, si tres o más se responden afirmativamente, significa que el docente si aplica el Aprendizaje grupal o colaborativo -según el marco teórico seleccionado-, pero al responder negativamente a tres o más preguntas, se entiende que no aplica dicha estrategia innovadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- En dimensión “tutorías”:

Consto de cinco preguntas, cada una corresponde a un indicador, si tres o más se responden afirmativamente, significa que el docente si aplica el Aprendizaje grupal o colaborativo -según el marco teórico seleccionado-, pero al responder negativamente a tres o más preguntas, se entendió que no aplica dicha estrategia innovadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las preguntas que correspondieron a preguntas abiertas se codificaron de forma descriptiva, una vez que se conocieron todas las respuestas de los docentes a los cuales se le aplicó el instrumento, estas se relataron de la siguiente manera:

Debajo de las tablas de tabulación en notas aclaratorias se detallaron las respuestas correspondientes a las siguientes situaciones:

En relación a pregunta sociodemográfica sobre formación académica, en ítem referido a “otros”.

En relación a las respuestas generales, en caso de que sean respondidas negativamente se procedió a describirla como respuesta abierta cuando “fundamenta”.

En relación a la dimensión ABP, los ítems: a) cuando “especifique”, ítem b) cuando “fundamente” e ítem c) cuando menciones “cuales”.

En relación a la dimensión Estudio de casos o aprendizaje de casos, en ítem e) cuando determina si se cumplen o no con los objetivos, y en ítem f) cuando “especifique” el método de trabajo.

En relación a la dimensión Aprendizaje grupal o colaborativo, el ítem d) cuando “fundamente” y el ítem e) cuando “desarrolle” la manera.

En relación a la dimensión Tutoría, se codificará como respuesta abierta el ítem e) cuando desarrolle el “porque”.

CAPITULO III
RESULTADOS

Tabla 1. Uso del ABP como estrategia por parte de los docentes que se desempeñan en la Cátedra Materno Infantil de las distintas Escuelas de Formación de Enfermería , Cruz del Sacrificio, San Nicolás, Cruz Roja Argentina, y Universidad Nacional de Córdoba en 2015.

ABP	SI	NO	TOTAL
	F	F	F
Situación problema	20	-	20
Establece condiciones de trabajo	19	1	20
Fomenta el trabajo en grupos	20	-	20

Fuente: Cédula de entrevista

Comentario: todos los docentes encuestados que se desempeñan en la enseñanza Materno Infantil utiliza el ABP como estrategia porque lo considera importante para relacionar la teoría con la práctica y para hacer transferencia de conocimientos.

El total de docentes encuestados fomenta el trabajo en grupo porque permite la participación de los estudiantes y refiere que este es enriquecedor ya que se comparten experiencias, se generan conocimientos y discusión. Y consideran importante utilizar una situación problema durante sus clases.

Tabla 2. Uso del estudio de casos o aprendizaje de casos como estrategia por parte de los docentes que se desempeñan en la Cátedra Materno Infantil de las distintas Escuelas de Formación de Enfermería , Cruz del Sacrificio, San Nicolás, Cruz Roja Argentina y Universidad Nacional de Córdoba en 2015.

Estudio de casos o aprendizaje de casos	SI	NO	TOTAL
	F	F	F
Presenta un caso real	12	4	16
Presenta un caso simulado	13	3	16
Elaboración propia de caso	11	5	16
Total de respuestas	36	12	48

Fuente: Cedula de Entrevista

Comentario:

16/20 docentes encuestados que se dedican a la enseñanza del Cuidado Materno Infantil de las distintas Escuelas de Formación de Enfermería, Cruz del Sacrificio, San Nicolás, Cruz Roja Argentina, y Universidad Nacional de Córdoba en 2015, utilizan el estudio de caso como estrategia en el desarrollo de sus actividades siendo la Escuela Cruz Roja Argentina utiliza con mayor frecuencia y más casos reales que simulado, 13/16 presenta un caso simulado, UNC la utiliza con mayor frecuencia que Cruz Roja Argentina, 5/16 no realizan elaboración propia del caso, 4/16 no presentan un caso real.

Tabla 3. Modalidad de aprendizaje grupal o colaborativo como estrategia a la enseñanza del Cuidado Materno Infantil de las distintas Escuelas de Formación de Enfermería, Cruz del Sacrificio, San Nicolás, Cruz Roja Argentina, y Universidad Nacional de Córdoba en 2015.

Aprendizaje grupal o colaborativo	SI	NO	TOTAL
	F	F	F
Facilita Material de trabajo	17	2	19
Explica procedimientos	19	-	19
Fomenta el Intercambio de ideas	19	-	19
Realiza una evaluación del grupo	15	4	19
TOTAL DE RESPUESTAS	70	6	76

Fuente: Cedula de entrevista

Comentario:

19/20 docentes encuestados que se dedican a la enseñanza del Cuidado Materno Infantil de las distintas Escuelas de Formación de Enfermería, Cruz del sacrificio, San Nicolás, Cruz Roja Argentina, y Universidad Nacional de Córdoba en 2015 usan el aprendizaje grupal o colaborativo como estrategia siendo la Escuela de Enfermería UNC quien utiliza con mayor frecuencia destacando como indicadores mayoritarios fomento del intercambio de ideas y explicar los procedimientos en el desarrollo de sus actividades.

Tabla 4. Modalidad de uso de la tutoría como estrategia a la enseñanza del Cuidado Materno Infantil de las distintas Escuelas de Formación de Enfermería, Cruz del Sacrificio, San Nicolás, Cruz Roja Argentina, y Universidad Nacional de Córdoba en 2015.

TUTORIA	F
Realiza Individual	2
Realiza Grupal	3
Realiza Ambas	15
TOTAL	20

Fuente: Cédula de entrevista

Comentario: se observa que la mayoría de los docentes encuestados 15/20 que se dedican a la enseñanza del Cuidado Materno Infantil de las distintas Escuelas de Formación de Enfermería, Cruz del Sacrificio, San Nicolás, Cruz Roja Argentina y Universidad Nacional de Córdoba en 2015 aplican ambas tutorías individual y grupal como estrategia en la enseñanza Materno Infantil, seguida del indicador grupal y una minoría la tutoría individual.

Tabla 5. Uso de estrategias en la enseñanza del cuidado Materno Infantil en las diferentes Escuelas de Formación de Enfermería, Cruz del Sacrificio, San Nicolás, Cruz Roja Argentina, y Universidad Nacional de Córdoba en 2015.

ESTRATEGIAS	Aplican	No aplican	TOTAL
	F	F	F
ABP	20	-	20
Estudio de caso o aprendizaje de casos	16	4	20
Aprendizaje grupal o colaborativo	19	1	20
Tutoría	20	-	20
TOTAL DE RESPUESTAS	75	5	80

Fuente: Cédula de entrevista.

Comentario: la mayoría de docentes aplica las estrategias con las dimensiones planteadas en estudio. Las escuelas Cruz Roja Argentina, Cruz del Sacrificio y San Nicolás y Enfermería UNC señalan al ABP y la tutoría como la más utilizada en la enseñanza Materno Infantil. El aprendizaje grupal es utilizado con mayor frecuencia por la Escuela de Enfermería UNC, el estudio de caso la utiliza con mayor frecuencia la Escuela Cruz Roja Argentina.

CAPITULO IV
DISCUSIÓN

DISCUSIÓN

Se plantea conocer las estrategias que se aplican en la enseñanza del cuidado materno infantil en las distintas Escuelas de Formación de Enfermería terciaria y universitaria de la ciudad de Córdoba en el segundo semestre de 2015. En cuanto a la variable estudiada **estrategias de enseñanza en el Cuidado Materno Infantil** en la educación actual se buscó utilizar dichas estrategias. Barriga Díaz F. (2002) “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”, teniendo como fin propiciar en el alumno un aprendizaje autónomo y crítico donde pasen a ser espectadores a integrantes participativos en la construcción de su propio conocimiento.

Cabe aclarar que la muestra seleccionada para realizar dicho informe, se trabajó con docentes de la enseñanza materno infanto que son los que están dedicados a dicha enseñanza del cuidado. Se observó que la mayoría de docentes aplican las estrategias con las dimensiones e indicadores estudiados en la enseñanza Materno Infantil ya que son las que se usan en estos tiempos actuales de enseñanza donde se busca una enseñanza que invite al aprendizaje activo del alumno.

Para dicho informe se estableció cuatro dimensiones con indicadores que a continuación se detallan:

Aprendizaje basado en problemas

Se observó que la totalidad de los entrevistados aplican dicha estrategia del ABP en la enseñanza del cuidado materno infanto y dentro de él la situación problema y el fomento de trabajo en grupo son las que mayormente aplican en la enseñanza del Cuidado Materno Infantil. El ABP es una estrategia de enseñanza aprendizaje en la que se da importancia tanto a la adquisición de conocimientos como al desarrollo de habilidades y actitudes. Se analiza y resuelve un problema clínico diseñado para el logro de objetivos de aprendizaje y el desarrollo integral en la formación. . “El alumno es quien identifica objetivos, se compromete, descubre, desea conocer más y así se retroalimenta el proceso y se estimula la capacidad de liderazgo, de comunicación y toma de decisiones, la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo” (González Hernando, Carbonero Martín, Lara Ortega y Martín Villamor, 2014, p.98).

Se define al *ABP* como una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que se da importancia tanto a la adquisición de conocimientos como al desarrollo de habilidades y actitudes. En el *ABP* se reúne a los alumnos con la facilitación de un tutor, para analizar

y resolver un problema clínico diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Tiene como objetivo el desarrollo integral del profesional en formación. “El alumno es quien identifica objetivos, se compromete, descubre, desea conocer más y así se retroalimenta el proceso y se estimula la capacidad de liderazgo, de comunicación y toma de decisiones, la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo” (González Hernando, Carbonero Martín, Lara Ortega y Martín Villamor, 2014, p.98).

La existencia de tutores que acompañen, asesoren y orienten a los alumnos, hacen referencia al papel del profesor quien estaría más enfocado en diseñar situaciones en las que “pueda darse el proceso de aprender de los estudiantes, en lugar de dirigir su aprendizaje, (...) y que el profesor en su rol de facilitador, debería promover que el estudiante confronte sus saberes, reconozca sus dificultades, temores y expectativas y comparta sus fortalezas e inquietudes” (Noreña Peña *et al.*, 2013, p.112). De acuerdo a Morán (citado en Noreña Peña *et al.*) el componente pedagógico de la relación de ayuda, descansa en la concepción del diálogo, la comunicación y la cooperación, es decir el lenguaje verbal, no verbal y la acción compartida.

Se observa que la totalidad del grupo estudiado usa el ABP como estrategia pedagógica en la enseñanza del Cuidado Materno Infantil.

Estudio de casos

Se observó que la mayoría del grupo estudiado usan el estudio de caso como estrategia en el desarrollo de sus actividades siendo la Escuela Cruz Roja Argentina que la utiliza con mayor frecuencia y con más casos reales que simulados, de él indicador caso simulado de los cuales la UNC la utiliza con mayor frecuencia que Cruz Roja Argentina

Littwin, Maggio y Lipsman (2005) sostienen que en el uso de los estudios de caso la utilización de técnicas didácticas es desarrollada porque resultan potentes para la comprensión. Los estudios casos permiten el reconocimiento de problemas y lugares transitados, ubican los interrogantes en el seno de las instituciones, promueven la reflexión y análisis.

Aprendizaje grupal o colaborativo

Se observa que la mayoría del grupo estudiado usan el aprendizaje grupal o colaborativo como estrategia siendo la Escuela de Enfermería UNC que la utiliza con mayor frecuencia destacando como indicadores mayoritarios fomento del intercambio de ideas y explicar los procedimientos en el desarrollo de sus actividades.

El aprendizaje grupal o colaborativo, enfatiza la colaboración entre pares, propuestas grupales y propuestas didácticas que se basan en actividades en grupo (Díaz Barriga, A. 2009).

Es así que estas nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje otorgarán a los estudiantes un papel fundamental, es decir, de ser sujetos pasivos a ser sujetos activos de su aprendizaje, ya que los tutores deben plantear situaciones problemas de la vida real, que a través de su resolución, lograrían una construcción significativa del conocimiento. Los tutores deberían cumplir con un rol de facilitadores y catalizadores estimulando el pensamiento crítico, provocando la discusión y el debate, responsabilizando así al alumno sobre su propio aprendizaje (Guerra M, 2009).

Tutoría

Se observó que los docentes encuestados aplican ambas tutorías individual y grupal como estrategia en la enseñanza Materno Infantil, seguida del indicador grupal y una minoría la tutoría individual.

La tutoría es considerada básica en la orientación del aprendizaje y en el correcto seguimiento. En un proceso de aprendizaje innovador, la tutoría en sus vertientes individual y colectiva, debe jugar un papel fundamental, pues de otro modo no podríamos guiar el desarrollo de las actividades, ni supervisar el aprendizaje, ni orientar adecuadamente al alumnado. Es la mejor manera para el alumno de resolver dudas, plantear nuevas cuestiones y buscar alternativas en el proceso de aprendizaje que sea (García Valcárcel, A, 2008).

Es importante entender que el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo le compete al alumnado y al docente, sino que debe estar regularizado y enmarcado bajo un sistema legal. Es por ello que en Argentina la educación de Enfermería se encuentra regulada bajo la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en sus Art. 1 y 2 establece el derecho de enseñar y aprender según la Constitución Nacional y tratados internacionales; siendo así la educación y el conocimiento un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Honorable Congreso de la Nación, 2006).

En nuestro país la formación en enfermería se desarrolla en establecimientos universitarios y terciarios de educación no universitaria. Los ámbitos universitarios gozan de autonomía en lo administrativo y lo académico; los institutos terciarios son supervisados por los ministerios provinciales de Educación y Salud.

Se observa que la totalidad del grupo estudiado usa la tutoría como estrategia pedagógica en la enseñanza del Cuidado Materno Infantil.

CONCLUSIÓN

Con la finalización de este trabajo de investigación se alcanza el objetivo planteado de conocer las estrategias que se aplican en la enseñanza del Cuidado Materno Infantil en las distintas Escuelas de Formación de Enfermería terciaria y universitaria de la Ciudad de Córdoba en el segundo semestre de 2015.

Todos los docentes encuestados que se desempeñan en la enseñanza Materno Infantil utilizaron el ABP como estrategia porque lo considera importante para relacionar la teoría con la práctica y para hacer transferencia de conocimientos.

16/20 docentes encuestados utilizaron el estudio de caso como estrategia en el desarrollo de sus actividades siendo la Escuela Cruz Roja Argentina utiliza con mayor frecuencia y más casos reales que simulado, 13/16 presenta un caso simulado, UNC la utiliza con mayor frecuencia que Cruz Roja Argentina, 5/16 no realizan elaboración propia del caso, 4/16 no presentan un caso real.

19/20 docentes encuestados usan el aprendizaje grupal o colaborativo como estrategia siendo la Escuela de Enfermería UNC quien utilizó con mayor frecuencia destacando como indicadores mayoritarios fomento del intercambio de ideas y explicar los procedimientos en el desarrollo de sus actividades.

Se observó que la mayoría de los docentes encuestados 15/20 aplicó ambas tutorías individual y grupal como estrategia en la enseñanza Materno Infantil, seguida del indicador grupal y una minoría la tutoría individual.

La mayoría de docentes aplicó las estrategias con las dimensiones planteadas en estudio. Las escuelas Cruz Roja Argentina, Cruz del Sacrificio y San Nicolás y Enfermería UNC señalan al ABP y la tutoría como la más utilizada en la enseñanza Materno Infantil.

Recomendaciones:

Luego de la realización de este trabajo se plantea la siguiente sugerencia:

- Que estas estrategias sigan ejecutándose con previa evaluación en todo el proceso y producto de enseñanza aprendizaje. Por la dinámica y contexto cambiante. Observación participante de la enseñanza en el uso de las estrategias, informando sobre lo observado, redactando lo observado. Evaluando la comprensión y cumplimiento de la consigna, al planeamiento y programación de trabajo, su implementación y la introducción de cambios si fueran necesarios. Supervisión de la tarea educativa con

critérios en instrumentos pautados consensuados, ya que es útil para ver cosas que aquellos implicados en el proceso no pueden ver.

- Que se actualicen dichas estrategias a futuro, ya que la enseñanza tiene un compromiso social y moral. Integrando a los docentes de enseñanza para la programación educativa, cátedra de materno infante y plan de estudio acorde al contexto actual. Con talleres participativos e interdisciplinarios, ya que el objeto de estudio de la enfermería es el cuidado de la persona de forma integral y biopsicosocial.

- Medir los resultados de la aplicación de dichas estrategias en los alumnos, para saber si siguen siendo eficaces la aplicación de dichas estrategias en el proceso educativo y favorezca en la contribución de un aprendizaje significativo.

Pruebas semiestructuradas, auto informe, trabajo grupal en el aula, observación participante, con pruebas q consideren el tiempo dispuesto para la resolución de una prueba sea suficiente, que privilegien profundidad a extensión, que permitan evaluar procesos y productos, que planteen situaciones problemáticas integradoras, que algunas situaciones a resolver permitan diversas posibilidades de resolución, que en la corrección se acepten esas diversas posibilidades de resolución, que demanden la realización de esquemas, gráficos, cuadros, que demanden analizar resultados, que pongan énfasis en los aspectos relacionales(entre contenidos a evaluar, con otras disciplinas, con la ciencia en general, con la tecnología, con la vida cotidiana), que incluyan consignas que orienten al alumno en el proceso de construcción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Psicología educativa y la labor del Docente. México: Trillas. Recuperado de:
http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- ✓ Boggino, R. (2004). El constructivismo entra al aula: didáctica constructivista, enseñanza por áreas, problemas actuales. Cap. II. Fundamentos, aportes y límites del constructivismo. 1ª edición. Rosario: Homo Sapiens. p 33-34.
- ✓ Boronat, J., Castaño, N., y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. Zaragoza: Reifop, Vol. 8, N° 5, 2005. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/205865>
- ✓ Carranza-Ramírez, A. I. (2005). El constructivismo como estrategia educativa: formación profesional en enfermería. p.16. Recuperado de:
<http://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v30n2/art4.pdf>
- ✓ Ceballos, B. I., y Arribas, B. C. (2003, noviembre). El diagnóstico de los estilos de aprendizaje: un instrumento valioso para apoyar la formación en los estudiantes de Enfermería. *Enfermería global*. (3). Recuperado de: <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/620/646>
- ✓ Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires, Argentina. Boletín oficial. Recuperado de:
http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- ✓ Congreso de la Nación. (1995). *Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521*. Buenos Aires, Argentina. Boletín Oficial. Recuperado de:
http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- De Miguel Díaz, M. (2005). (Dir.): Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado de:
http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_marzo_mi_guel2_documento.pdf
- ✓ Del Valle Coronel, M., y Curotto, M. M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 7(2). Recuperado de:
http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART11_Vol7_N2.pdf
- ✓ Díaz Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGraw-Hill. Recuperado de:
<http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC- Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf>
- ✓ Díaz Barriga Arceo, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- ✓ Díaz Barriga Arceo, F. (2003). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 5(2) p.107. Citado el 19 septiembre de 2014). Recuperado de:
http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/articulos/cognicion_situada_ea.pdf

- ✓ Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu. ISBN 978-550-518-844-4
- ✓ Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. 1(1). p. 37-57. Recuperado de:
<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- ✓ Escuela de Enfermería. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Extensiones Áulica. Recuperado de:
<http://www.enfermeria.fcm.unc.edu.ar/index.php/component/content/article?id=140>
- ✓ Escuela de Enfermería - FCM. Recuperado de:
https://www.google.com.ar/?gws_rd=ssl#q=escuela+de+enfermeria+unc.
- ✓ Gaulin, C. (2001). Tendencias actuales de la resolución de problemas. *Sigma*, 19, 51-63. Recuperado de:
http://www.berrikuntza.net/edukia/matematika/sigmaaldizkaria/sigma_19/TENDENCI.PDF
- ✓ González, A., Castro, C., Moreira, S., Cerino, S., Correa Rojas, M., Atzemian, R., *et al*). (2010, Diciembre). *Situación de la formación en las Escuelas de Enfermería Terciarias no universitarias de la República Argentina*. *Rev Argent Salud Pública*. 1(5), p.29. Recuperado de:
<http://www.saludinvestiga.org.ar/rasp/articulos/volumen5/situacion-escuelas-enfermeria.pdf>
- ✓ González Hernando, C., Carbonero Martín, M. A., Lara Ortega, F., y Martín Villamor, P. (2014, julio). *Aprendizaje Basado en Problemas y satisfacción de los estudiantes de Enfermería*. *Enfermería Global*. (35), p. 98. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/eglobal/article/view/eglobal.13.3175301/162811>
- ✓ Guerra Martin, M. (2009, octubre). Opiniones de los estudiantes de enfermería sobre el aprendizaje basado en problemas. *Enfermería Global*. (17), p.2. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/eglobal/article/view/75201/72951>
- ✓ Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad de Sociedad y Conocimiento*. 5(2), p. 29. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- ✓ Instituto superior. ATSA / Córdoba. Instituto superior Cruz del sacrificio. Recuperado de:
<http://www.sanidadatsacba.com.ar/instituto.html>
- ✓ Instituto Superior Cruz Roja Argentina. Filial Córdoba. Historia. Recuperado de:
http://www.iscrafcordoba.edu.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=54
- ✓ Johnson, D. W., y Johnson, R. J. (1999) *Aprender juntos y solos*; aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires: Aique.

- ✓ Laplacette, G (coord.), Barreda, V., Cadile, M. C., Faccia, K., y Astegiano, C. (2013). La educación profesional de los trabajadores técnicos de la salud en la Argentina. Los casos de Enfermería, Radiología, Hemoterapia y Laboratorio. Segunda etapa: un estudio descriptivo, cualitativo y transversal sobre la formación superior terciaria y universitaria. Recuperado de: http://www.msal.gov.ar/observatorio/images/stories/documentos_formacion/tecnicos/ECM.EdTecnSalud_Inf-final-acad.Cuali_2012-2013.pdf
- ✓ Litwin, E., Maggio, M., y Lipsman, M. (2005) *Tecnologías en las aulas: las nuevas tecnologías en la práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ✓ Mantilla Pastrana., y Gutiérrez Agudelo. (2013). *Procesos de evaluación del aprendizaje del cuidado en la práctica de estudiantes de enfermería*. *Enfermería Universitaria*. 10(2), p.47. Bogotá: ELSEVIER. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/reu/article/viewFile/42100/38214>
- ✓ Martínez Riera, J. R; Sanjuán Quiles, A; Cibanal, J. L., y Pérez Mora, M. J. (2011, julio-septiembre). *Roleplaying en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería: valoración de los profesores*. *CogitareEnfermagem*. 16(3), p.411-417. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/24306>
- ✓ Montes de Oca Recio, N y Machado Ramírez, E. F. (2011). *Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. *Revista Humanidades Médicas*. 11(3).Recuperado de: <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/127/81>
- ✓ Murillo Pacheco, H. (2010, octubre-diciembre). *Misión del docente: propiciar en el estudiante aprendizajes significativos*. *Enfermería Universitaria*. 7(4), p.43-44. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/reu/article/viewFile/25025/23531>
- ✓ Navarro, R. E. (2004). *El concepto de enseñanza aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>
- ✓ Noreña Peña, A. L; Alcaraz Moreno, N; Amador Fierros, G., y Ramos Sánchez, F. J. (2013). *La relación de ayuda en el campo de la enseñanza –aprendizaje*. p. 17-35. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7184/cuid.2013.35.10>.
- ✓ Palencia, E. (2006, septiembre). *Reflexión sobre el ejercicio docente de enfermería en nuestros días*. *Investigación y Educación en Enfermería*. 24(2). 130-134. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v24n2/v24n2a14.pdf>
- ✓ Sindicato de Empleados Públicos de la Provincia de Córdoba (SEP). Secretaría de cultura y capacitación. Recuperado de: http://www.sep.org.ar/serv_cultura.htm
- ✓ Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Colección Tesis. Educación p.44-46. Caracas: Equinoccio. Recuperado de: <http://books.google.com.ar/books?isbn=9802372455>
- ✓ Zabalza, M. A., y Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

Resumen:

Introducción: la educación actual busca utilizar estrategias en la enseñanza de Enfermería. El problema en estudio fue: “*Cuáles estrategias se aplican a la enseñanza del cuidado materno infantil en las distintas escuelas de formación.* El objetivo del estudio fue conocer las estrategias que se aplican a la enseñanza del Cuidado Materno Infantil.

Materiales y Métodos: El tipo de estudio fue Descriptivo –Transversal. La variable en estudio fue “*estrategias de enseñanza* “con las dimensiones: *Aprendizaje basado en problemas, Estudio de casos, Aprendizaje grupal, Tutoría.* La población en estudio fue de 20 docentes, cada uno de ellos forman parte de la Cátedra Materno-Infantil, ya sea en instancias teóricas como en prácticas, pertenecientes a las diferentes escuelas: Cruz Roja Argentina, Cruz del Sacrificio, San Nicolás y UNC de Formación en Enfermería en la Ciudad de Córdoba. Segundo semestre 2015. La fuente fue primaria y la técnica utilizada fue una Encuesta. El instrumento utilizado fue: cédula de entrevista. **Resultados:** La mayoría de docentes aplico las estrategias con las dimensiones planteadas. Señalando al ABP y la tutoría como la más utilizada en la enseñanza Materno Infantil. El aprendizaje grupal fue utilizado con mayor frecuencia por la Escuela de Enfermería UNC, el estudio de caso la utiliza con mayor frecuencia la Escuela Cruz Roja Argentina.

Discusión: se alcanza el objetivo planteado de conocer las estrategias que se aplican en la enseñanza del Cuidado Materno Infantil en las distintas Escuelas de Formación de Enfermería terciaria y universitaria.

EL grupo de estudio aplica en su mayoría las estrategias en estudio. Los resultados concuerdan con el marco teórico usado para su estudio.

Palabras claves: enseñanza, constructivismo, aprendizaje significativo, estrategias, cuidado.

ANEXO

Córdoba, Agosto de 2015

SRA. DIRECTORA

ESCUELA DE ENFERMERIA

LICENCIADA. PIOVANO MIRTA

S_____ / _____ D

Tengo el agrado de dirigirme a Usted a fin de poner en conocimiento que la enfermera MAMANI NATHI, alumna regular de la Cátedra de Taller de Trabajo Final y está elaborando un informe de investigación sobre el temade **“Estrategias a la enseñanza del cuidado materno infantil en las distintas Escuelas de formación de Enfermería de la Ciudad de Córdoba año 2015”**

Por tal motivo se solicita su inapreciable colaboración, que consiste en facilitar la información que requieran y/o permitir la consulta de documentación.

Sin otro particular y agradeciendo su intervención, la saluda atte.

PROF. LIC. MIRTA PIOVANO

Córdoba, agosto de 2015

Al director

Instituto Superior Cruz del Sacrificio

Prof. Lic. Reynoso Miguel

S_____ / _____ D

Tengo el agrado de dirigirme a Usted a fin de poner en conocimiento que la Enfermera profesional Mamani Nathi alumna regular de la Cátedra de Taller de Trabajo Final, está elaborando un estudio de investigación sobre el tema de **“Estrategias a la enseñanza del cuidado materno infantil en las distintas Escuelas de formación de Enfermería de la Ciudad de Córdoba año 2015”**

Por tal motivo se solicita su colaboración, para que se le facilite a la investigadora realizar las encuestas pertinentes a los docentes que desempeñan sus actividades en la Cátedra de Materno Infantil.

Sin otro particular y agradeciendo su intervención, la saluda muy atentamente.

Córdoba, agosto de 2015

A la Directora

Instituto Superior Cruz Roja Argentina

Lic. Viretto Eugenia

S_____ / _____ D

Tengo el agrado de dirigirme a Usted a fin de poner en conocimiento que la Enfermera profesional Mamani Nathi alumna regular de la Cátedra de Taller de Trabajo Final, está elaborando un estudio de investigación sobre el tema de **“Estrategias a la enseñanza del cuidado materno infantil en las distintas Escuelas de formación de Enfermería de la Ciudad de Córdoba año 2015”**

Por tal motivo se solicita su colaboración, para que se le facilite a la investigadora realizar las encuestas pertinentes a los docentes que desempeñan sus actividades en la Cátedra de Materno Infantil.

Sin otro particular y agradeciendo su intervención, la saluda muy atentamente.

Córdoba, agosto de 2015

Al Director

Instituto SEP- San Nicolás

Fabián Castell

S _____ / _____ D

Tengo el agrado de dirigirme a Usted a fin de poner en conocimiento que la Enfermera Mamani Nathi alumna regular de la Cátedra de Taller de Trabajo Final, está elaborando un estudio de investigación sobre el tema de **“Estrategias a la enseñanza del cuidado materno infantil en las distintas Escuelas de formación de Enfermería de la Ciudad de Córdoba año 2015”**

Por tal motivo se solicita su colaboración, para que se le facilite a la investigadora realizar las encuestas pertinentes a los docentes que desempeñan sus actividades en la Cátedra de Materno Infantil.

Sin otro particular y agradeciendo su intervención, la saluda muy atentamente.

Cédula de entrevista

Datos sociodemográficos

1. Sexo:

Femenino

Masculino

2. Edad:

25 - 34

35 - 44

45 - 54

55 o +

3. Formación académica:

Profesional

Licenciado/a

Magister

Otro

.....
.....

(Especifique)

4. ¿Utiliza estrategias de enseñanza como el **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**?:

SiNo

Si su respuesta es “NO”:

Fundamente:.....
.....

Si su respuesta es “SI”:

a) ¿Considera importante utilizar una situación problema durante sus clases?

Si

No

.....
.....

(Especifique)

b) ¿Fomenta el trabajo en grupo para su resolución?

Si

No

Fundamente:.....
.....
.....
.....
.....58

c) ¿Establece las condiciones de trabajo a realizar?

Si No

¿Cuáles?:

.....
.....

5. ¿Considera el **estudio de casos o aprendizaje de casos** en el desarrollo de sus actividades docentes?

Si No A veces

Si su respuesta es “NO”:

Fundamente:

.....
.....

Si su respuesta es “SI”:

a) ¿Presenta un caso real?

Si No

b) ¿Presenta un caso simulado?

Si No

c) ¿Es de elaboración propia?

Si No

d) ¿Establece objetivos a alcanzar?

Si No

e) ¿Se cumplen estos objetivos?

Si No A veces

f) ¿Propone métodos de trabajo?

Si No

.....
.....
.....

(Especifique)

g) ¿Propone un análisis del caso al finalizar la actividad?

Si

No

6. ¿Utiliza como estrategia de enseñanza al **aprendizaje grupal o colaborativo**?

Si

No

Si su respuesta es “NO”:

Fundamente:.....

.....**Si su respuesta es “SI”:**

a) ¿Cuántos integrantes por grupo considera óptimo según el contexto en el que desarrolla su clase?

0 – 5

+ de 6

b) ¿Facilita el material de trabajo?

Si

No

c) ¿Explica los procedimientos a realizar?

Si

No

d) ¿Fomenta el intercambio de ideas?

Si

No

¿Por qué?:

.....
.....

e) ¿Realiza una evaluación del grupo?

Si

No

¿De qué manera?:

.....
.....

7. ¿Utiliza la **Tutoría académica**?

Si

No

Si su respuesta es “NO”:

Fundamente:

.....
.....
.....

Si su respuesta es “SI”:

a) Su modalidad es:

Individual Grupal Ambas

b) ¿Son planificadas previamente?

Si No A veces

c) ¿Aclara dificultades y preguntas?

Si No

d) ¿Fomenta la obtención de fuentes bibliográficas para la profundización de algún tema?

Si No

e) ¿Planifica la elaboración y presentación de trabajos por parte del estudiante?

Si No

¿Por qué?:

.....
.....
.....

¡Muchas gracias por su tiempo