



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS  
**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**

---

Tesis para optar por el grado de Magister en  
Docencia Universitaria

**Estrategias de Aprendizaje y Competencias: el caso de los  
estudiantes de segundo año en el Espacio de Práctica Curricular  
de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la  
Vida y la Salud (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina)**

Tesista: **Lic. Ana Delia Rougier**

Director: **Mg. Andrea Beatriz Villalba**

2018

## **INDICE**

AGRADECIMIENTOS.....	5
RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUCCION.....	8
<b>PARTE I. MARCO TEORICO.....</b>	<b>11</b>
❖ Concepción de aprendizajes en el paradigma cognitivo y lugar de los sujetos de aprendizaje.....	11
❖ Interés por las estrategias de aprendizaje y las competencias.....	16
❖ Conceptualizando las estrategias de aprendizaje.....	17
❖ Competencias: múltiples conceptos.....	20
❖ Algunas tipologías de competencias utilizadas en el ámbito académico universitario.....	27
❖ Antecedentes de estudio de estrategias de aprendizaje y competencias globales y locales.....	30
<b>PARTE II. PROBLEMAS Y OBJETIVOS.....</b>	<b>33</b>
❖ Problema.....	33
❖ Objetivo general.....	33
❖ Objetivos específicos.....	33
<b>PARTE III. METODOLOGÍA DE TRABAJO.....</b>	<b>34</b>
❖ Contexto donde se realiza el estudio. Propuesta curricular de la carrera Licenciatura en Enfermería.....	44
❖ Plan de estudio vigente de la carrera Licenciatura en Enfermería.....	48
❖ Competencias acordadas por Escuelas miembro de AUERA para enfermería Universitaria y Licenciatura en Enfermería (FCVS, UADER)....	51
❖ Tratamiento estadístico.....	53

<b>PARTE IV. RESULTADOS.....</b>	<b>54</b>
❖ Análisis descriptivo e Inferencial de las variables sociodemográficas y de los resultados del cuestionario ACRA.....	54
❖ Análisis descriptivo de las variables dependientes.....	62
❖ Análisis inferencial.....	63
❖ Análisis cualitativo.....	65
❖ Competencias desarrolladas desde la mirada del estudiante.....	68
❖ Estrategias de aprendizaje y competencias desde la mirada docente.....	76
<b>PARTE V. DISCUSIÓN.....</b>	<b>84</b>
❖ Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Enfermería.....	84
a) Con relación a las estrategias de codificación de la información.....	84
b) Estrategias de recuperación de información.....	87
c) Estrategias de apoyo a la información.....	88
d) Estrategias metacognitivas.....	90
❖ Acerca de las competencias de los estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Enfermería.....	93
a) Profundizando en competencias genéricas.....	96
b) Competencias interpersonales.....	100
❖ Estrategias de aprendizaje y competencias desde la mirada del docente.....	107
a) Sobre los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje vinculadas a ellos.....	108
b) Sobre el desinterés en el proceso de aprendizaje y las estrategias para contrarrestarlo.....	112

c) Acerca de la pasividad y/o actividad del estudiante.....	115
d) Múltiples miradas de los docentes entrevistados sobre los estudiantes sus estrategias y desarrollo de competencias.....	119
e) La teoría y la práctica separadas o la formación desde la praxis.....	126
f) La formación en el espacio extracurricular como espacio donde se desarrollan estrategias de aprendizaje situado y competencias profesionales.....	129
g) La investigación como competencia en Enfermería y como instancia que promociona estrategias de aprendizaje.....	135
<b>PARTE VI. CONCLUSIONES.....</b>	<b>138</b>
❖ Algunas reflexiones finales.....	142
<b>PARTE VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>144</b>
<b>PARTE VIII. ANEXO.....</b>	<b>164</b>

## AGRADECIMIENTOS

*Desde el fondo del corazón, doy gracias a Dios por tener la oportunidad de haber podido concretar una de mis metas pendientes desde hace algún tiempo: concluir mis estudios de Maestría.*

*Asimismo, agradezco profundamente a mis hijos Virginia y Jeremías por emprender conmigo este viaje y por todo su apoyo, amor y comprensión.*

*De manera muy especial quiero agradecer a la Magister Andrea Villalba por sus enseñanzas, consejos y por el apoyo para concluir el trabajo de tesis; y sobre todo por haberme elegido como amiga, lo que valoro intensamente.*

*También deseo dar las gracias a los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Vida y Salud, UADER, así como a los colegas que me asesoraron amablemente durante la investigación. Afortunadamente la lista es larga y como no quisiera dejar a nadie fuera de ella, a todas/os muchas gracias.*

*A toda mi familia, les agradezco: A mí madre Virginia, hermana Beatriz, hermano Gerónimo, sobrinos Valentino y Lautaro.*

*A mis amigos.*

***A todos, muchas gracias!!!***

## RESUMEN

Con el objetivo de conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje y competencias que desarrollan los estudiantes de segundo año durante el cursado de Práctica Curricular: Enfermería clínico-quirúrgica de la carrera Licenciatura en Enfermería, de la Facultad de Ciencias de la Vida y Salud Universidad Autónoma de Entre Ríos (Entre Ríos, Argentina), se propone un estudio descriptivo, no experimental, de tipo cuali- cuantitativo y transversal. Para la identificación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes se aplica el cuestionario ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje, Román y Gallegos 1994) y se realizan entrevistas semi-estructuradas, con fines analítico-descriptivos, a los docentes a cargo del espacio de Práctica Curricular. Para identificar competencias disciplinares se utiliza la técnica de grupo focal con los estudiantes y el aporte de los docentes a través de las entrevistas mencionadas. Se concluye que el desarrollo de estrategias de aprendizaje es similar en los estudiantes, con ligera diferencia de las estrategias de adquisición de información sobre el resto, siendo las de codificación las menos desarrolladas. En los estudiantes que trabajan y/o realizan actividades extracurriculares, se registran diferencias significativas en el despliegue de estrategias de codificación. Los estudiantes reconocen como desarrolladas solo competencias específicas, técnico-científicas e interpersonales, mientras que en los docentes la demanda se centra en la necesidad de aprendizaje de competencias genéricas o transversales. Desde el espacio Enfermería clínico-quirúrgico se contribuye a la consecución de dos de las tres competencias propuestas para segundo año de la carrera: a) Aplicar los procedimientos específicos de enfermería a la atención de las personas en todo el proceso de salud y enfermedad, b) Implementar en el nivel comunitario y hospitalario estrategias de atención primaria de la salud. Mientras que c) Diseñar y llevar a cabo programas y proyectos en relación a la salud de la población se logra parcialmente.

**Palabras Claves:** Estrategias de Aprendizajes, Competencias, Enfermería, Nivel Universitario.

## ABSTRACT

With the aim of know what are the learning strategies and competencies developed by second-year students during Curricular Practice: Clinical-surgical nursing of the Degree in Nursing, of the Faculty of Life and Health Sciences Autonomous University of Entre Ríos (Entre Ríos, Argentina), a descriptive, non-experimental study, qualitative and quantitative, transversal type is proposed. For the identification of student learning strategies, the ACRA questionnaire (Scale of Learning Strategies, Román and Gallegos 1994) is applied and semi-structured interviews are carried out, for analytical-descriptive purposes to the teachers. Focus group with the students and the contribution of the teachers through the aforementioned interviews is used. It's concluded that the development of learning strategies is similar in the students, with a slight difference of the strategies of acquisition of information on the rest, being those of coding the least developed. In students who work and / or perform extracurricular activities, there are significant differences in the deployment of coding strategies. The students recognize as developed only specific competences, technical-scientific and interpersonal, while in the teachers the demand is centered on the need to learn generic or transversal competences. From the space, Clinical-surgical nursing contributes to the achievement of two of the three competences proposed for the second year of the race, namely: • Apply specific nursing procedures to the care of people throughout the health and disease process and, • Implement primary health care strategies at the community and hospital levels. While the competition: Design and carry out programs and projects in relation to the health of the population is partially achieved.

**Key words:** Learning Strategies, Competencies, Nursing, University Level.

## INTRODUCCIÓN

Las experiencias en enseñanza y en aprendizaje están determinadas por el contexto político, social, cultural y económico en que se circunscriben. En el mundo moderno, existe la exigencia que los profesionales tengan una formación polivalente y orientada para una visión globalizada de la realidad y una actitud continua de aprender a aprender (Delors, 2001).

Este aprendizaje no es sólo de carácter conceptual, sino que también implica desarrollo de aptitudes, capacidades, competencias para hacer, ser y convivir, evocando de alguna manera las cuatro dimensiones del aprendizaje (aprender a ser, a hacer, a conocer y a vivir juntos) que deben considerarse como un todo integrado. En este sentido, las estrategias de aprendizaje y las competencias profesionales recogen en una totalidad tanto atributos personales como conocimientos construidos en contextos determinados.

Conocer las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de competencias en la disciplina en la que se están formando los estudiantes es un paso necesario para la toma de decisiones orientadas a mejorar el aprendizaje y el nivel académico, además de ser un aporte a la investigación educativa.

Desde el espacio de 2do año en las Prácticas Curriculares del primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería, surge el interés por indagar en el desarrollo de estrategias y competencias básicas, genéricas o transversales y específicas, en los estudiantes.

En consonancia a lo que manifiesta la Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina (AEUERA), “la educación en Enfermería debe buscar preparar profesionales con una formación social, biológica, humanística y ética fundamentada en el respeto por la dignidad y las vidas humanas; comprometidos con el cuidado de la salud de las personas, familias y comunidades. Ejerciendo acciones en la atención de la salud con una actitud de búsqueda, profundización de conocimientos, aprendizaje permanente, liderazgo y



capacidad investigativa para contribuir al desarrollo personal, profesional y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas”.

Parte de este aprendizaje se inicia dentro de los espacios de prácticas curriculares, donde los estudiantes potencian habilidades aplicando las estrategias de aprendizajes hasta allí desarrolladas y adquiriendo otras, para su futura vida profesional.

Nos interesa potenciar los procesos de aprendizaje y para ello necesitamos contar con información de base que nos permita tomar buenas decisiones. Consideramos que el desarrollo de competencia es dependiente de las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes.

Las estrategias de aprendizaje constituyen uno de los dominios de conocimiento más abordados por la Psicología de la Educación, no sólo por su posibilidad de vinculación con diferentes constructos teóricos, sino también por la importancia inherente que conlleva su utilización.

Esta práctica de enfermería, “se entiende como aquella actividad específica que realiza el estudiante durante su formación académica, en un espacio y tiempo programado, donde interactúa con la realidad, para recrearla, problematizarla y construir significados y nuevos conocimientos y, mediante la cual se enfrenta con problemas específicos de enfermería que tiene que resolver bajo rigurosos principios técnicos, metodológicos y éticos. Las prácticas de enfermería se clasifican en prácticas de laboratorio, clínicas y comunitarias. La práctica de laboratorio incluye las actividades que realiza el estudiante en los espacios escolares destinados para la demostración y devolución de técnicas, la práctica clínica se refiere a las actividades que son realizadas por estudiantes en hospitales, clínicas, centros de salud, y práctica comunitaria son las actividades que realizan los estudiantes en escuelas o colonias de la zona de influencia de la escuela” (Osuna Torres, 2010).

Como bien dicen Triviño y Stieповich (2007) “...la práctica se desarrolla en el mundo de la interacción, sus objetos y sus problemas de conocimiento son los que

allí surgen, y para ellos busca soluciones que además sean satisfactorias en el cuidado del colectivo con el que se compromete”. Sin dudas, además de constituir un espacio curricular de integración de contenidos, constituye un enorme desafío para el estudiante donde la universidad tiene que crear las condiciones para que pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente.

## **PARTE I. MARCO TEORICO**

### **Concepción de aprendizaje y de sujeto de aprendizaje en el paradigma cognitivo**

Referir al aprendizaje en esta producción implica hacerlo desde el concepto de aprendizaje cognitivo, específicamente. Varios son los autores que han trabajado desde esta perspectiva, considerando al aprendizaje como un conjunto de procesos que incluyen desde el momento de la recepción de la información, su paso por el sistema cognitivo que no necesariamente incluye un único camino o ruta, y todas las posibles respuestas consecuentes.

Cuando mencionamos el paradigma cognitivo debemos remontarnos a los 50 o 60 del siglo XX, época en que algunos autores mencionan la entrada en crisis del conductismo debido a los aportes de la Teoría de la Comunicación con su representación más clara, el procesamiento de la información que desde la metáfora del ordenador hará posible el estudio de procesos marginados hasta entonces. Así, el paradigma cognitivo irá recuperando obras de distintos psicólogos que ya habían propuesto explicaciones cognitivas a los procesos de aprendizaje y sumará a otros (Pozo, 1997). Comenzará un papel más protagónico en la psicología de la educación gracias a un interés creciente por los trabajos sobre el conocimiento de Piaget en principio, y posteriormente, las notables aportaciones de Vygotsky, Ausubel y Bruner (Hernández, 1998).

Si pretendemos mencionar las principales ideas sostenidas desde este paradigma, debemos afirmar que con relación a la educación se la comprende como un proceso sociocultural donde generación tras generación se transmiten aquellos saberes y contenidos valorados culturalmente. A los psicólogos educativos de tendencia cognitiva hay dos aspectos que les ha interesado resaltar, que la educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

Esto implica planificar para crear un contexto propicio para hacer intervenir al estudiante activamente en su dimensión cognitiva (uso de conocimientos previos) y motivacional-afectiva (disposición para aprender y creación de expectativas para hacerla significativamente). El énfasis está puesto en que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva y se convierta en un aprendiz estratégico, es decir que sepa cómo aprender y abordar la resolución de situaciones problemáticas al tiempo que va apropiándose significativamente de los contenidos propuestos (Hernández, 1998).

Se observa, entonces, que el estudiante es concebido como sujeto activo que procesa información, que posee competencia cognitiva para aprender (y solucionar problemas, como se dijo anteriormente) para cuyo desarrollo de competencias se deben proponer nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas. Y cuando se hace referencia a la competencia cognitiva del estudiante, se entienden como aspectos relevantes de la misma a:

- Los procesos básicos de aprendizaje, que incluyen los procesos de atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.
- Un conjunto de conocimientos que comprende los conocimientos previos que posee el estudiante, tanto de tipo declarativo o conceptual (hechos, conceptos y explicaciones) como procedimental (habilidades, destrezas).
- Las modalidades o formas de orientación que tienen los estudiantes para aprender o resolver a ciertas tareas (estilos).
- El conocimiento estratégico, que incluye estrategias generales y específicas que posee el estudiante como producto de sus experiencias de aprendizaje anteriores; es claramente procedimental y para ser estratégico requiere regulación metacognitiva.

En síntesis, implica partir de un reconocimiento a lo que los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo, su conocimiento estratégico, sus expectativas y

motivos, y a partir de ello proponer la enseñanza y el aprendizaje. En la capacidad cognitiva del estudiante está el origen y la finalidad de la propuesta educativa frente a un estudiante capaz de aprender a aprender. El docente, entonces, es pensado como el sujeto que propone, confeccionando u organizando, las experiencias didácticas con este fin. Ahora bien ¿De qué modo lo hace? Procurando la promoción, la inducción y la enseñanza de habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas, generales y específicas, en los estudiantes. Según los enfoques de enseñar a pensar el maestro debe permitir a los estudiantes la exploración, experimentación, la resolución de problemas y la reflexión sobre temas y tareas diversas o actividades que surjan de las inquietudes de los alumnos, generando acciones de apoyo y enriquecimiento permanente.

Con todo, dentro del paradigma cognitivo no existe una teoría monolítica sobre el aprendizaje. Autores como los mencionados más arriba: Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner son algunos de los referentes más destacados que han contribuido a tratar de comprender las implicancias del aprendizaje cognitivo y sus atributos más importantes.

Jean Piaget manifiesta que el sujeto construye activamente su mundo al interactuar con él y pone énfasis en el rol de la acción en el proceso de aprendizaje. Para Piaget el proceso cognitivo no es suma de aprendizajes puntuales sino de un proceso de equilibración que implica un proceso de equilibrio cada vez mayor entre los procesos de asimilación y acomodación (posición constructivista). La asimilación consiste en interpretar información proveniente del medio en función de esquemas o estructuras conceptuales disponibles, mientras que la acomodación supone la modificación de esquemas previos o una nueva reinterpretación de datos o conocimientos previos en función de esos nuevos esquemas construidos.

Vygotsky crea una nueva teoría que abarcara una concepción del desarrollo cultural del ser humano por medio del uso de instrumentos, especialmente el lenguaje, considerado como instrumento del pensamiento. El lenguaje es el

principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, permite materializar y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico. Cuando los individuos las interiorizan, pasa a tener acceso a estas significaciones que, por su parte, servirán de base para que puedan significar sus experiencias, y serán, estas significaciones resultantes, las que constituirán su conciencia, mediando, de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores dependerá del aprendizaje que ocurre en un determinado grupo cultural, por las interacciones entre sus miembros. En esa perspectiva, el aprendizaje es contemplado como un proceso que antecede al desarrollo, ampliándolo y posibilitándolo. En otras palabras, los procesos de aprendizaje y desarrollo tienen influencias mutuas, generando condiciones en las que a mayor aprendizaje mayor desarrollo y viceversa. Vygotsky considera la existencia de dos niveles de desarrollo, uno corresponde a todo aquello que el niño puede realizar solo y el otro a las capacidades que están construyéndose; es decir, se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de otra persona que sabe más (Lucci, 2006).

Si nos referimos a Ausubel, este autor propone el “aprendizaje significativo” para designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. El aprendizaje significativo se produce por medio de un proceso llamado “asimilación”. En este proceso, tanto la estructura que recibe el nuevo conocimiento, como este nuevo conocimiento en sí, resultan alterados, dando origen a una nueva estructura de conocimiento. Así, la organización del contenido programático permite aumentar la probabilidad de que se produzca un aprendizaje significativo.

Por su parte, Bruner desarrolla la teoría de aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje heurístico donde plantea o promueve que el estudiante (aprendiente) adquiera los conocimientos por sí mismo, y para ello los contenidos no se deben mostrar en su forma final, sino que han de ser descubiertos progresivamente de un modo guiado a través de una motivación desde la curiosidad. De esta manera,

el docente no facilita el contenido de un modo acabado, sino que proporciona material (andamiaje) para que los estudiantes lleguen a descubrir cómo funcionan las cosas de un modo activo y constructivo. En otras palabras, el aprendizaje por descubrimiento es la capacidad de reorganizar los datos ya obtenidos de maneras novedosas, de manera que permitan descubrimientos nuevos.

Intencionalmente se mencionan estos autores porque tienen rasgos que le son comunes en cuanto a su concepción de aprendizaje, a saber:

- Conocer no es sólo acumular información.
- La memoria no es solo mecánica,
- El aprendizaje es más que una mera asociación de estímulos, o estímulos y respuestas,
- Aprender implica modificar pautas de conocimiento,
- Asimilar implica integrar contenidos,
- Aprender puede ser motivante.

Es decir, el aprendizaje cognitivo se caracteriza por la comprensión, donde las acciones de comprender y pensar se presentan como ambas caras de una moneda que permite la construcción del conocimiento.

Es desde los años 70-80 del siglo pasado que se considera el aprendizaje, ya no como un proceso dirigido externamente, pasivo o de mero consumo de conocimiento, sino como un proceso de construcción del conocimiento, autodirigido y activo, en el que el estudiante construye representaciones cognitivas internas que constituyen una interpretación personal de sus experiencias de aprendizaje. Estas representaciones cambian constantemente, dependiendo del significado que las personas les otorguen a sus experiencias (Ruiz de Alda, 2000). Desde esta perspectiva, el sujeto de aprendizaje es un ser que piensa y siente.

Nos referimos al aprendizaje en ámbito de educación formal, donde sujetos, contenidos y contexto guardan interdependencia, como parte de una triada

pedagógica; y donde la práctica educativa en la universidad no solo es concebida con relación a la enseñanza de contenidos conceptuales, sino también con relación a la construcción de valores y representaciones creadas por la cultura, las diversas miradas sobre las profesiones y el ser profesional y, sin dudas, las relaciones de poder y sus derivaciones. Lo explícito y lo implícito de cada uno de esos aspectos se materializan en esa práctica institucional a modo de entramado.

En este ámbito, un agente necesario, el docente, es concebido como un sujeto orientador, coordinador de aprendizajes, que acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje y se interesa tanto por el contexto educativo como por las particularidades que la vida académica depara, con atención al escenario áulico y a las interacciones que se establecen con otros escenarios educativos, fundamentalmente el de las prácticas profesionalizantes.

### **Interés por las estrategias de aprendizaje y las competencias**

En el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI de Unesco (1996), presidida por Jacques Delors, se señala que la educación debe basarse en cuatro pilares fundamentales: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir”. A estos cuatro preceptos se le añade un quinto pilar: “aprender a emprender”.

Partiendo del concepto más amplio y genérico que corresponde a las habilidades, es frecuente que el término se confunda con el de “capacidades” y, por supuesto, con el de “estrategias”, como se ha señalado en párrafos más arriba. En relación con el binomio capacidad-habilidad, hablamos de capacidades cuando nos referimos a un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce al contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales. De este modo, a partir de la capacidad de ver y oír con la que nacemos, devenimos observadores más o menos hábiles, dependiendo de las posibilidades que hayamos tenido en este sentido.



## Conceptualizando las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se definen como un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje (Monereo, 1999). Las mismas suponen procesos de toma de decisiones conscientes o intencionales en los cuales los estudiantes eligen y recuperan de manera coordinada los conocimientos que necesitan para cumplimentar una determinada demanda, tarea u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

En este sentido, es posible afirmar que las estrategias actúan como mecanismos de control o regulación, que el estudiante utiliza de modo dirigido o tendiente a procesar la información y facilitar su adquisición o internalización, o bien a disponerla para el almacenamiento y recuperación posterior (Nisbelt y Shucksmith, 1987; Weinstein, 1988; Poza y Postigo, 1993). Se trata, entonces, de procedimientos que el estudiante pone en marcha para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje y también para aprender esos propios procedimientos (Gallargo, 1999). En este caso, reconocemos que las estrategias pueden ser aprendidas, también. Dijimos anteriormente que se las emplea de manera consciente e intencional en un contexto social dado (Monereo, 2001; Monereo *et. al* 2002; Bernald, 1999).

Según Román y Gallego (1994) las estrategias de aprendizaje se reflejan en cuatro etapas del procesamiento de la información.

1. La fase de Adquisición de la información, con estrategias de atención (exploración y fragmentación) y estrategias de repetición.
2. La fase de Codificación de la información, estrategias de memorización, elaboración y de organización.
3. La fase de Recuperación de la información, estrategia de búsqueda de la memoria (búsqueda de codificación e indicios), estrategias de generación de respuesta (planificación y preparación de la respuesta escrita).

4. La fase de Apoyo al procesamiento, se divide en estrategias meta cognitiva (auto conocimiento y auto manejo), estrategias afectivas (auto instrucciones, autocontrol y contradictoras), sociales (interacciones sociales) y motivacionales (motivación intrínseca, extrínseca y de escape).

En los conceptos propuestos aparecen o subyacen elementos comunes: la idea de procedimientos o secuencias de acciones la vinculación con un objetivo o tarea y la condición de conscientes y voluntarias. Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas y persiguen un propósito determinado, el aprendizaje y la resolución de problemas académicos. Se realizan flexiblemente y son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas. Se convierten, así, en instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción educativa con alguien que sabe más.

Coll en Pérez Cabani (2000) refiere que el conocimiento asociado a la estrategia de aprendizaje ocurre respecto a dos ideas fundamentales: el estudiante como máximo responsable de su proceso de aprendizaje ya que es éste quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirlo en esta tarea, y la actividad constructiva del estudiante se aplica a contenidos que ya posee en un grado de elaboración considerable, es decir, la práctica de los contenidos que constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares, son conocimientos y formas culturales.

Monereo (2000) las define como “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje”. Esas acciones se corresponden con una serie de procesos cognitivos en los que, según el autor, sería posible identificar capacidades y habilidades cognitivas, pero también técnicas y métodos para el estudio, donde capacidad debe entenderse como una disposición genética que permite ejecutar varias conductas, y habilidad, como una capacidad desplegada en actuaciones desarrolladas a través de la práctica y aporta que, para lograr una habilidad, es condición contar con la capacidad (innata) y con el conocimiento de

algunos procedimientos que aseguren el éxito al realizar la actividad que requiera de la habilidad.

Pozo *et al.* (2001), definen las estrategias de aprendizaje como “un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por condiciones específicas” Por otro lado, Sanmartí, Jorba e Ibañez (2000) plantean que los estudiantes, para actuar estratégicamente, deben seleccionar distintos tipos de conocimiento relacionados con las condiciones específicas de cada situación.

Para Álvarez *et al.* (2007), son guías intencionales de acción con las que se trata de poner en práctica las habilidades que establecen los objetivos del aprendizaje. Por su parte, Meza (2013) refiere a las estrategias como las “habilidades que demandan los objetivos del aprendizaje” antes que de “las habilidades que establecen los objetivos del aprendizaje”, dado que quienes plantean el objetivo del aprendizaje pueden no haber explicitado las habilidades que demanda ese objetivo.

Mayer (2010) afirma que las estrategias son un tipo de conocimiento (conocimiento estratégico), y las define como un método o una “orientación general para aprender o recordar o resolver problemas” e incluye la supervisión por parte del alumno del progreso. Mientras que Javaloyes Sáenz (2016) sostiene que solo puede considerarse estrategia el uso intencional, autónomo y contextualizado de una técnica o conjunto de técnicas

Finalmente, las estrategias se podrían identificar como las grandes herramientas del pensamiento que sirven para potenciar su acción (Barbero Barrios, 2018); son las operaciones que realiza el pensamiento cuando ha de enfrentarse a la tarea del aprendizaje: cuando comprende textos, adquiere conocimientos o resuelve problemas.

La utilización de una estrategia supone mucho más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos para resolver una tarea determinada, por un lado, su aprendizaje no es exclusivo del ámbito académico ni de la educación formal. Existen otros contextos de enseñanza y formas autónomas de aprendizaje, puesto que los contextos de aprendizaje en los que se desenvuelve el sujeto son múltiples. Pero siempre son conscientes e intencionales y se construyen y dirigen en función de las metas y objetivos de cada sujeto.

### **Competencias: múltiples conceptos**

En 1998 la UNESCO, en el documento de la Declaración mundial para la Educación Superior del s. XXI, manifiesta la necesidad de prever desde la educación las necesidades de la sociedad y el mundo del trabajo, motivo por el que el nivel superior debería favorecer experiencias de aprendizaje, de manera que los futuros profesionales adquieran competencias que les permitan integrarse con éxito en el mercado laboral.

Pero ¿qué entendemos por competencias? En principio, afirmamos que no existe aún consenso sobre un único concepto y que si bien su uso actual es masivo queda la deuda de una discusión acerca de sus elementos transversales. No obstante, es posible reunir diversidad de acepciones.

En este sentido, González Villa (2017) en su tesis doctoral propone múltiples conceptos sobre “competencias”, tal como se muestran en la Tabla 1, que a continuación se expone:

<b>Año-Autor</b>	<b>Concepto</b>
1973 – McClelland	“Aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, las características y maneras de hacer de los que tienen un desempeño excelente”
1982 – Boyatzis	"Características subyacentes a una persona, causalmente relacionadas con una actuación de éxito en un puesto de trabajo" "Capacidad o característica personal estable y relacionada causalmente con un desempeño bueno o excelente en un trabajo y organización dados"

1992 - Kane	"El grado en que un sujeto puede utilizar sus conocimientos, aptitudes, actitudes y buen juicio asociados a su profesión, para resolver adecuadamente las situaciones de su ejercicio".
1993 - Spencer y Spencer	"Característica subyacente en un individuo que esta causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación" "Característica subyacente en un individuo que esta causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación"
1996 - Rodriguez y Feliu	"Conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad"
1996 - Schmelckes	"Un complejo que implica y comprende, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (con respecto a apropiación, procesamiento y aplicación de la información) habilidad y actitud o valor"
1997 - Levy - Leboyer	"Repertorios de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, incluso son capaces de transformarlas y hacerlas más eficaces en una situación determinadas" "Conjunto de conocimiento, habilidades y actitudes que diferenciaban a los mejores en el desempeño de un trabajo determinado"
1999 - Perrenoud	"La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no queda reducida a estos"
2000 - Lasnier	"Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades (Conocimientos, actitudes u habilidades), utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común" ... "la persona competente es la que sabe construir a tiempo competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas"
2001 - Le Bortef	"Un saber actuar validado, Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad"
2002 - Pereda y Berrocal	"Un conjunto de comportamientos observables que llevan a desempeñar eficaz y eficientemente un trabajo determinado en una organización concreta"

2002 - Roe	"La competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Un alto nivel de competencia es un pre-requisito de buena ejecución. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Hay que distinguir las competencias de los rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo. Se adquieren mediante el learning-bydoing y, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, no se pueden evaluar independientemente"
2003 - El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe	"Una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces al final de un proceso educativo"
2003 – Zabalza y Beraza	"La competencia profesional hace alusión a un “conjunto de conocimientos y habilidades para que las personas puedan desarrollar algún tipo de actividad”.
2004 - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España	"Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el programa formativo que capacitan al alumno para desarrollar las tareas profesionales recogidas en el perfil de egreso del programa"
2005 - Rue	"La competencia es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es una especie de concomimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia cualquiera son: saber (conocimiento), saber hacer (habilidades) y ser (actitudes)."
2005 - La Unión Europea	"Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su y realización personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo"
2005 - Libro Blanco de la Pedagogía	"Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes aplicadas en el desempeño de profesión. Implica el ser, el saber, en sus distintas aplicaciones, y el saber hacer"

2006 - Cuevas, Martínez y Baltanas	<i>le otorgan varios significados: "competencias en función de las tareas a realizar, es decir, que es lo que hay que hacer y cómo llevarlo a cabo; competencias entendidas en función de resultados, en este sentido sería lo que un trabajador produce o genera; y por último, en función de los conocimientos, habilidades y actitudes"</i>
2006 - De Miguel	<i>"Conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada"</i>
2008 - García, Poblete y Villa	<i>"El buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores"</i>
2009 - Allen Ramaekers G, Van derVelden	<i>"Las competencias son los conocimientos, las habilidades y las motivaciones y específicas que conforman los prerrequisitos para la acción eficaz en una gran variedad de contextos con los que se enfrentan los titulados superiores, formuladas de tal manera que sean equivalentes a los significados en todos estos contextos"</i>
Consejo Internacional de Enfermeras (CIE)	<i>"Un nivel de realizaciones que demuestran la aplicación efectiva de los conocimientos, capacidades y juicio, y señala que todo es mayor que la suma de las partes"</i>
2010 - Tobon, Pimienta y Garcia Fraile	<i>"Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer"</i>

Tabla 1: Diversas definiciones del término "Competencia"

Los inicios de la formación en competencias<sup>1</sup> se encuentran en los Estados Unidos e Inglaterra durante las décadas de los años sesenta y setenta (Arguelles y Gonczi, 2001). Casi al mismo tiempo que se empieza a hablar de las estrategias de aprendizaje. El objetivo de este tipo de enseñanza estaba muy condicionado a cubrir las necesidades del sector industrial que en aquel momento se encontraba

<sup>1</sup> La palabra competencia proviene del verbo *competir*, con origen en el vocablo griego *agón*, *agón/síes*, que quiere decir "ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, para responder, luchar, enfrentarse para ganar, salir triunfador. Y posee un segundo origen posible que deriva del latín *competere*, que se interpreta como: te compete, eres responsable de hacer algo.

en pleno desarrollo y expansión. Debido a esta situación particular las formaciones en competencias se asociaron a un saber práctico o manual.

Revisando otros conceptos de competencias en su vínculo con la formación profesional para identificar sus rasgos comunes, es posible determinar que estas engloban un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo, consiguiendo la mejora de dicho ejercicio profesional y obteniendo como resultado un aumento en la calidad del desempeño profesional en líneas generales (Gobierno de España, 2016). En este concepto podemos resaltar la visión de conjunto de los conocimientos, habilidades y actitudes, mostrando una interdependencia, combinación de ellos, y no como características aisladas; aunque asociadas aún a ese saber práctico mencionado en el párrafo anterior. Con respecto a esto último, si bien algunos autores coinciden en que las competencias son las integradoras de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades, no acuerdan con que siempre o solamente deban formar al hombre para puestos de trabajo, sino como sostiene Cejas Yañez (2007), tienen que ser competencias para formar al hombre para la vida. Este investigador, en Jaramillo y Ortiz García (2011), menciona a las competencias orientadas a la formación de manera más integral, por lo que las mismas cobran relevancia en el campo educativo y no solo instructivo; en otras palabras, conectando el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación.

Es oportuno, entonces, marcar ciertas diferencias entre estos conceptos inherentes a las competencias y una noción superadora de las competencias profesionales (Tabla 2).

Otros conceptos	Competencia
<b>Actitudes:</b> disposición	No solo actitudes, también conocimientos declarativos, procedimentales, valores...
<b>Aptitudes:</b> potencialidad innata	Desarrollo efectivo de la aptitud



<b>Destreza</b> (realización de actividades, generalmente físicas, con precisión)	Desarrollo de otras aptitudes, no solamente motoras
<b>Habilidad</b> (realización de actividades con eficacia y eficiencia)	Aporta también comprensión del contexto, conciencia de las repercusiones de sus acciones y responsabilidad sobre las consecuencias
<b>Capacidad</b> (potencialidad)	Actuación efectiva, reconocible por otros y demostrada en la práctica

Tabla 2: Diferencias entre el concepto de competencias y otros afines.

En la búsqueda de un significado esclarecedor de las competencias, encontramos una de las definiciones más sencillas que indica que la competencia es “saber hacer en un contexto” (Posada Álvarez, 2004) o desempeñar correctamente un saber, donde es clave la consideración de una acción situada, particular. Casi en el mismo sentido, Valiente Sandó (2001) entiende que las competencias se expresan en las cualidades profesionales evidenciando su potencial laboral acorde con las cambiantes exigencias sociales.

Por su parte, Vargas (2001) realiza un interesante análisis y amplía su significación desde una perspectiva psicológica. En este sentido destaca que las competencias:

- Son características permanentes de las personas.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad.
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizadas a más de una actividad.
- Combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual (Vargas, 2001).

Gallego y Pérez afirman que son las competencias las que marcan los contenidos docentes y la forma de trabajarlos rompiendo “las estructuras y la lógica histórica

de las disciplinas”, para lo cual se hace necesario un enfoque “inter, co y transdisciplinar”. Una misma competencia puede desarrollarse desde distintas asignaturas (Gallego, 1991).

Por otro lado, una mirada interesante la proporciona González Maura (2002), al manifestar que la competencia profesional es una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales (interés profesional, valores, ideales), cognitivas (hábitos, habilidades) y recursos personológicos (emociones, sentimientos, afectos) que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantiza un desempeño profesional responsable y eficiente. Las capacidades actúan como posibilidades, al igual que las competencias, se revelan solo en la actividad, pero en aquel tipo de actividad específica que requiera determinada capacidad y su formación transcurre en el proceso de la educación y la enseñanza (Petrovsky, 1981), revelan las diferencias en el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ella.

En este sentido podemos asumir, que no se puede hablar de formación de competencias sin atender a la formación de las capacidades humanas y que se hace necesario recurrir a otras disciplinas como la filosofía, psicología, pedagogía, etc. para arribar a un concepto más integrador de las competencias e incorporar en ellas otras dimensiones de carácter cognitivo, actuacional, comunicativo, social y ético. Se vuelve, otra vez, a remarcar la necesidad de mencionar siempre el contexto singular en que se define la competencia. Esta inmensa variedad de situaciones en que puede desenvolverse una misma capacidad desemboca necesariamente en modos diferentes de realizar una misma tarea según sea el contexto específico en que se desarrolla, lo que la hace esencialmente única cada vez que se realiza. En definitiva, la persona competente debe saber, pues, acomodar su acción al entorno en que se halle, lo que exige por su parte flexibilidad o capacidad para amoldarse a las circunstancias (Tejada Artigas *et al.*, 2006).

En síntesis, de lo expuesto, y reconociendo lo controvertido del propio término de competencia, podemos consentir como más aceptada la siguiente definición: "Competencia se entiende como la capacidad de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes para hacer frente a situaciones cotidianas y nuevas que se presenten a lo largo de la vida" (Menesses, 2011).

### **Algunas tipologías de competencias utilizadas en el ámbito académico universitario**

Con respecto a los tipos de competencias, Jaramillo y Ortiz García (2011) mencionan múltiples clasificaciones de competencias, una de ellas es la que refiere a competencias básicas y generales (Yanes y Pérez, 2007), otra es la clasificación en competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales específicas e inespecíficas (Cela *et. al*, 2002), otra las agrupa en prospectivas, argumentativas e interpretativas (Salas Zapata, 2006). Es posible observar, entonces, que los criterios de clasificación se fundan en las funciones, o los procesos que tiene lugar en la estructuración de las competencias viéndolas desde lo general hasta lo particular.

En esta línea de razonamiento, el término *competencia* se describe como un proceso dinámico, no estático, que se mantiene o puede elevarse a niveles superiores en dependencia de las transformaciones del entorno y la persona; o, por el contrario, las competencias adquiridas se pierden si el individuo no es capaz de adaptarse a los cambios, o sea, que en ella convergen varios componentes que se adquieren de forma gradual y continua, lo que depende en gran medida del sujeto.

En el ámbito académico, una de las tipologías más difundidas es la que distingue a las competencias en básicas, genéricas y específicas (Tobón, 2008).

Las competencias básicas son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se

caracterizan por: (1) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; (2) se forman en la educación básica y media; (3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; (4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo. Se trata de competencias comunicativas, matemáticas, de manejo de TIC, de acción frente a cambios, liderazgo, etc.

Las competencias genéricas son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones y permiten afrontar los continuos cambios del quehacer profesional. Las competencias genéricas se caracterizan por: (1) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitirle a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro; (2) favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo; (3) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica y la globalización; (4) no están ligadas a una ocupación en particular; (5) se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje; y (6) su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa. De aquí que uno de los retos de la educación actual sea la formación de habilidades generales y amplias (Delors, 1996).

Las competencias específicas son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos. Generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior.

Desde el Proyecto Tuning se ha definido a una competencia genérica como aquellas de tipo instrumental, interpersonal y sistémica común a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de solucionar problemas, de diseñar proyecto, etc. y una competencia específica es toda competencia relacionada con el área de estudio, cruciales para cualquier

título y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio (Proyecto Tuning, 2003).

Ruiz de Gauna *et al.* (2015) afirman que la competencia y el ser competente son el resultado (la demostración, la comprobación y la evaluación) de un aprendizaje holístico. Para que haya aprendizaje integrado, el estudiante debe afrontar situaciones complejas que tengan sentido para él. Mientras resuelve las situaciones, aprende, y cuando lo ha conseguido puede decirse que ha tenido un desempeño competente. Para desarrollar este tipo de aprendizaje es de suma importancia elaborar un banco de situaciones, porque la situación empuja a todo lo demás. No es a la inversa (primero las competencias y después las situaciones), porque caeríamos fácilmente en la pedagogía por objetivos y en los aprendizajes desconectados entre sí. Desde este planteamiento, competencias y situaciones son “lo mismo” (comillas agregadas), puesto que la competencia es un conocimiento situado.

El aprendizaje situado hace que la adquisición de competencias como resultado del aprendizaje no sea tanto el resultado de la consolidación de un mayor o menor saber y capacidad, sino de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas (Heidegger *et al.*, 2005)

Jonnaert (2009) sostiene que “ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación”. Por tanto, a través del aprendizaje situado se persigue que los estudiantes y residentes utilicen y mejoren su comprensión conceptual, sus habilidades digitales, sus potencialidades comunicativas, su expresividad intra e intergrupos, sus capacidades analíticas y reflexivas, sus relaciones personales, la introspección en la observación de los problemas, el vínculo con la realidad y el contraste con los ideales, etc.

Estas competencias han de entenderse como medios para un fin superior relacionado con las intenciones sustantivas de la educación (Tizón, 2009 en Ruiz de Gauna, 2015).

### **Antecedentes de estudio de estrategias de aprendizajes y competencias, globales y locales**

Tanto para las estrategias de aprendizaje como para las competencias, los estudios son variados en cuanto a sus objetivos, metodologías de estudio y resultados. Por esta razón consideraremos solamente un espectro de toda la investigación relacionada.

A nivel internacional, Bahamón Muñetón *et al.* (2012) han indagado sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje y el logro académico en el pregrado de la Universidad de Boyacá, Colombia, encontrando que los estudiantes demostraron alto desarrollo de estrategias de codificación, es decir, gran habilidad en la organización de la información que se les enseña en la universidad, y en la búsqueda de dar sentido a la nueva información.

También en Colombia, un estudio realizado por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de un observatorio que hace seguimiento a los graduados de la educación superior: mantiene información sobre sus condiciones laborales y sobre qué tipo de profesionales necesita el mercado (tendencias de la demanda), encontró que al evaluar el desarrollo de competencias en egresados que ya desempeñan su profesión se registraron problemas a la hora de trabajar en equipo, manejar las TIC y trabajar de forma interdisciplinar, entre otras (MEN, Observatorio Laboral para la Educación, 2008).

Lockett *et al.* (2008) se orientaron a la identificación de estrategias aplicando el cuestionario ACRA y en estudiantes de Odontología, en la Universidad del Nordeste (Argentina) tanto del primero como quinto año. Según este estudio, los estudiantes difieren con relación a sus métodos de estudio; comienzan

memorizando los contenidos, pero en el último año de la carrera es cuando el aprendizaje se vuelve reflexivo, otorgándole a lo aprendido un significado para la aplicación práctica. En primer año el aprendizaje es más bien automático y por tanto no razonado.

Silvestri (2006) acerca de estrategias de aprendizaje en el nivel medio y en el primer año universitario. El propósito se orientó a comparar la utilización de diferentes tipos de estrategias por parte de los estudiantes al cabo de un año de permanencia en la universidad, con las estrategias desarrolladas en el nivel medio. Los resultados alcanzados dan cuenta de que los procesos vinculados a los modos de estudiar y aprender en el ámbito universitario deben orientarse a construir una nueva relación con el conocimiento, sobre todo, basada en una mayor autonomía y toma de conciencia sobre la manera en que se afronta el aprendizaje, situación que les exige a los alumnos dejar atrás la ausencia de autocontrol y dependencia, que experimentaban en el nivel medio, desde tal perspectiva, deben advenir en estudiantes universitarios y adultos responsables.

García Berbén (2005) estudia los enfoques de aprendizaje en estudiantes de primer curso de las carreras de Magisterio y Psicopedagogía. Allí encuentra que tanto el género, como la edad influyen en los enfoques de aprendizaje con los que los estudiantes enfrentan una tarea de estudio y que los estudiantes mayores a 26 años son los que dan cuenta del uso de un enfoque profundo de estudio, caracterizado por una motivación también profunda hacia el aprendizaje.

Herrera Torres *et al.* (2011) estudian el aprendizaje en estudiantes de primero y quinto año de Psicología y Magisterio. Los estudiantes de Magisterio mejoran sus estrategias de aprendizaje desde el primer año al último, mientras que en la carrera de Psicología los estudiantes informan un desempeño en sentido inverso.

Los autores atribuyen que los resultados obtenidos en Magisterio se deben a que los estudiantes muestran una menor planificación y un aprendizaje superficial en los primeros años de la carrera, situación que parece revertirse con el paso de los años en el cursado. En el caso de los estudiantes de Psicología, se evidencia que es en los primeros años dónde los estudiantes parecen colocar mayor esfuerzo y atención en los procedimientos que les permiten abordar los nuevos contenidos, tornándose con el paso del tiempo, menos reflexivos y más automatizados. A partir de los estudios presentados podríamos decir que, en general, los estudiantes parecen complejizar sus procedimientos de estudio a medida que van avanzando en la trayectoria educativa correspondiente a su formación (Calderón y Chiecher (2012).

Calderón y Chiecher (2012), en la Universidad de Rio Cuarto, realizan un estudio comparativo de empleo de estrategias de aprendizaje entre estudiantes de grado y posgrado, pudiendo establecer que en su desempeño estratégico muestran tendencias similares.

Con respecto a las competencias, como las mismas no han surgido en el ámbito educativo sino en el laboral, para generar mayor eficiencia y movilidad; prescindiremos de los antecedentes en este sentido y nos concentraremos en estudios dentro del campo de la educación.

Voorhees (2001) señala que los modelos basados en el aprendizaje de competencias presentan importantes ventajas para los estudiantes. Las competencias permiten al estudiante volver a una o más competencias que no ha logrado de forma experta en su proceso de aprendizaje. También proporcionan un escenario un poco más claro y con instrumentos que colaboran para avanzar hacia los objetivos y, los estudiantes, pueden recibir retroalimentación inmediata sobre el logro de sus competencias (Bers, 2001).



## **PARTE II. PROBLEMAS Y OBJETIVOS**

### **Problema**

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje y competencias que desarrollan los estudiantes de segundo año de la carrera Licenciatura en Enfermería (Facultad de Ciencias de la Vida y Salud de la Universidad Autónoma de Entre Ríos) durante el cursado del espacio de Prácticas Curriculares: Enfermería clínico-quirúrgico?

### **Objetivo general**

Identificar las estrategias de aprendizaje y competencias que desarrollan los estudiantes de segundo año que cursan el espacio de Prácticas Curriculares: Enfermería clínico-quirúrgico, de la carrera Licenciatura en Enfermería, Facultad de Ciencias de la Vida y Salud de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

### **Objetivos Específicos**

- Describir el espacio de Prácticas Curriculares: Enfermería clínico-quirúrgico de la carrera Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Vida y Salud, UADER.
- Determinar las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes señalados mediante la aplicación del instrumento Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA).
- Describir las competencias que los estudiantes reconocen como aprendidas durante el espacio curricular mencionado.
- Considerar la mirada de los docentes del espacio curricular de Prácticas acerca de las estrategias de aprendizaje que emplean sus estudiantes y las competencias enseñadas en el mismo.

### **PARTE III. METODOLOGÍA DE TRABAJO**

El contexto en el que se desarrolla el estudio corresponde al nivel superior universitario, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Vida y Salud, dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.

Se trabajó con 40 alumnos que constituyen la población completa de estudiantes del año 2015, pertenecientes al 2º año del primer ciclo, de la carrera de Enfermería, cursantes del espacio curricular Enfermería Clínico – quirúrgico. Dicho espacio curricular constituye una de las instancias de Práctica Curricular de la carrera mencionada.

El diseño del estudio es de tipo descriptivo, no experimental y transversal ya que el mismo se realiza en un determinado momento, haciendo un corte puntual en el tiempo. El enfoque de investigación seleccionado es de carácter cuanti-cualitativo. Desde el enfoque cuantitativo, que por su origen de carácter positivista y objetivador, no atiende a los aspectos subjetivos de quienes están involucrados en el estudio, hemos utilizado técnicas cuantitativas de recolección (cuestionario ACRA, al que nos referimos más adelante) y análisis descriptivos e inferenciales de los datos relevados a partir de estas mediciones controladas. Pero como esta información relevada es limitada, para poder enriquecerla e indagar en aspectos que la aplicación del instrumento seleccionado no nos aporta, es que se recurre a combinar este enfoque con el cualitativo o interpretativo. Así, a través de técnicas como el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas analizadas sin pretensión de cuantificar, nos interesamos en conocer el marco de referencia de docentes y estudiantes, sin vernos en la necesidad de controlar variables y más enfocados en explorar, describir y realizar inducciones a partir de hechos o realidades que, sin dudas, se conciben como dinámicas y cambiantes

En este caso, el objeto de investigación corresponde a las estrategias de aprendizaje y competencias de los estudiantes en el espacio curricular de prácticas antes mencionadas.

Para la identificación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes se aplica el instrumento denominado Escala de Estrategias de Aprendizaje, conocido comúnmente como ACRA (Román y Gallegos, 1994) en su versión completa. El objetivo de este instrumento es hacer el diagnóstico de las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en el aprendizaje y el diagnóstico específico de cada uno de los “grandes” procesos que intervienen en el mismo: adquisición (A), codificación (C), recuperación (R) y apoyo (A), de ahí sus siglas ACRA.

Román y Gallego (1994) categorizan las estrategias como secuencias de operaciones mentales que optimizan los procesos cognitivos, puesto que somos conscientes de que la naturaleza del aprendizaje es, principalmente, cognitiva. Entendemos que es la totalidad de la persona la que aprende, todas las dimensiones que la configuran están interrelacionadas. En la práctica la motivación, la capacidad cognitiva, la capacidad de autorregulación o las condiciones físicas en las que nos encontramos influyen en el aprendizaje. El cuestionario ACRA hace referencia a los grandes procesos mentales con los que adquirimos, procesamos y expresamos la información, tanto externa como interna. Se encargan de poner en marcha y optimizar los procesos que intervienen en el procesamiento de la información. Incluyen los procesos atencionales, de codificación (tanto de organización como de elaboración), recuperación y transferencia de los aprendizajes. Todas estas razones fundamentan la elección de este instrumento, por considerarlo muy completo con relación a las estrategias de aprendizaje que contempla para su indagación.

En el mismo se incorporan variables sociodemográficas: edad, género, dependencia escolar de procedencia, lugar de residencia, beneficio de beca o ayuda económica, actividad laboral y actividad extracurricular simultánea.

A través de ACRA se proponen 4 escalas donde se evalúa de manera independiente el uso que los estudiantes hacen habitualmente de estrategias; que pueden sintetizarse en:

Descripción de las escalas, (Román Sánchez, 2001)

## 1. Escala de la estrategia de adquisición de información

Según el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), el primer paso para adquirir información es atender. Los procesos atencionales, son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al Registro Sensorial. A continuación, una vez entendida, lo más probable es que se ponga en marcha los procesos de repetición, encargados de llevar la información (transformarla y transportarla), junto con los atencionales y en interacción con ellos, desde el Registro Sensorial a la Memoria a Corto Plazo (MCP).

Pues bien, en el ámbito de la adquisición se han venido constatando dos tipos de estrategias de procesamiento: aquellas que favorecen el control o dirección de la atención, y aquellas que optimizan los procesos de repetición.

### A. Estrategias atencionales

La enseñanza-aprendizaje de éstas se dirige a favorecer procesos atencionales y, mediante ellos, el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto. Dentro de las atencionales, se distinguen las de exploración y las de fragmentación.

Se recomienda utilizar estrategias de exploración cuando la “base de conocimiento” previa sobre el material verbal que se haya de aprender sea grande, cuando las “metas u objetivos” del aprendizaje no sean claros, y cuando el material verbal disponible para el estudio no esté “bien organizado”. La táctica de estudio consiste en leer superficial y/o intermitentemente todo el material verbal, centrándose solo en aquellos aspectos que cada estudiante hipotetice o discrimine como relevantes.

En cambio, es aconsejable utilizar estrategias de fragmentación cuando los “conocimientos previos” acerca del tema objeto de aprendizaje sea pobre, cuando las “metas u objetivos” estén claros, y cuando el material de trabajo esté bien organizado.

## B. Estrategias de repetición

Dentro del esquema general de procesamiento, la repetición tiene la función de hacer durar y/o hacer posible y facilitar el paso de la información a la Memoria a Largo Plazo (MLP).

Se emplean tales estrategias para repasar una y otra vez el material verbal a aprender, de las diversas formas que es posible hacerlo, y utilizando, simultáneamente, los receptores más variados: vista (lectura), oído (audición si se ha grabado anteriormente), cinestesia-motriz (escribiendo), boca (diciendo en alta voz) y/o mente (pensando en ello, 'diciéndolo' mentalmente). La escala identifica operativamente tres tácticas de repetición: repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado.

Según el análisis factorial, la Escala de Estrategias de Adquisición, es capaz de identificar, a través de sus 20 ítems, un total de siete maneras o procedimientos (siete factores) para manejar u optimizar los procesos de atención y repetición.

Diez ítems de la escala identifican que son, como pueden utilizarse y donde aplicar las estrategias de repetición. Cuatro miden el uso del "repaso en voz alta" cuatro el "repaso mental" y dos el "repaso reiterado".

Y, por otra parte, tres ítems hacen lo mismo respecto a las estrategias de exploración. Siete cumplen el mismo papel para las estrategias de fragmentación; dos de estos miden el uso del "subrayado lineal" tres el "subrayado idiosincrático" y dos el "epigrafiado".

### 2. Escala de Estrategias de Codificación de Información

El paso de la información de la MCP a la MLP requiere, además de los procesos de atención y repetición vistos con anterioridad, activar procesos de codificación. La elaboración (superficial y/o profunda) y la organización más sofisticada de la información, conectan éstas con los conocimientos previos integrándola en estructura de significado más amplia (forma de representación) que, constituyen la llamada, por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos.

Codificar en general es traducir a un código y/o de un código. El proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento –más o menos profundos- y, de acuerdo con esto se aproxima más o menos a la comprensión, al significado. Se han venido reconociendo estrategias de codificación en el uso de:

(a) nemotécnicas (Bransford y Stein, 1987), en las cuales la forma de representación del conocimiento es predominantemente verbal y pocas veces icónica.

(b) elaboración de diversos tipos y en las diversas

(c) organizaciones de la información

Los tres grupos de estrategias (nemotécnicas, elaboración y organización) suponen codificaciones más o menos profundas y, en consecuencia, producen o dan lugar a un procesamiento de mayor o menor profundidad. Las estrategias de codificación profunda o compleja precisan de más tiempo y esfuerzo. Unas y otras, no obstante, pueden hacer que la información sea almacenada a largo plazo. La diferencia reside en que las segundas confieren un mayor grado o nivel de “significación” a la información.

a. Estrategias de nemotecnización

Utilizar nemotécnicas para el aprendizaje supone una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento.

La información puede ser reducida a una palabra clave (Raugh y Atkinson las popularizaron en el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera), o pueden organizarse los elementos a aprender en forma de siglas, rimas, frases, etc., es decir, utilizando medios nemotécnicos.

b. Estrategias de elaboración

Weinstein y Mayer (1986) distinguen dos niveles de elaboración: simple, basado en la asociación entre material a aprender, y el complejo que lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo. El

almacenamiento duradero parece depender más de la elaboración y/u organizaciones de la información que de las nemotécnicas.

Establecer relaciones de distinto tipo constituye una estrategia de elaboración. Puede llevarse a cabo mediante tácticas diversas, algunas de ellas identificadas por nuestra escala: imágenes, metáforas, aplicaciones, relaciones intratexto y relaciones compartidas, buscadas en interacción con los demás.

#### c. Estrategias de organización

Las estrategias de organización podrían considerarse como un tipo especial de elaboración o una fase superior de la misma. Hacen que la información sea todavía más significativa (relacionadas con lo que el sujeto sabe e integrada en su estructura cognitiva) y más manejable (reducida en tamaño) para el estudiante.

La organización de información previamente elaborada, tiene lugar según las características del estudiante, la naturaleza de la materia, de acuerdo con las ayudas disponibles, etc., y pueden llevarse a cabo:

- (a) mediante agrupamiento diversos (resúmenes, esquemas, secuencias lógicas causa/efecto, problema/solución, comparación/contraste...);
- (b) construyendo mapas
- (c) diseñando diagramas

### 3. Escala de Estrategias de Recuperación de Información

Uno de los factores o variables que explican la conducta de un individuo es la información ya procesada. El sistema cognitivo necesita, pues, contar con la capacidad de recuperación o de recuerdo de ese conocimiento almacenado en la MLP.

La escala identifica y evalúa en que medidas los estudiantes utilizan Estrategias de Recuperación, es decir, aquellas que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta; dicho de otra manera, aquellas que le

sirven para manipular (optimizar) los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo mediante sistema de búsqueda y/o generación de respuesta.

a. Estrategias de búsqueda

Las estrategias para la búsqueda de la información almacenada se hallan básicamente condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultados a la vez de las estrategias de codificación. La calidad de los “esquemas” (estructuras abstractas de conocimientos) elaborados constituyen, pues, el campo de búsqueda.

Los “esquemas” permiten una búsqueda ordenada en el almacén de la memoria y ayudan a la reconstrucción de la información buscada. Hipotéticamente son estrategias que transforman y transportan la información desde la MLP a la memoria de trabajo a fin de generar respuesta. En definitiva, transforman la representación conceptual en conducta, los pensamientos en acción y lenguaje.

b. Estrategia de generación de respuesta

La generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación.

La Escala de Estrategia de Recuperación es capaz de identificar (conceptual y operativamente), a través de sus 18 ítems un total de cuatro maneras o procedimientos de búsqueda y generación de respuesta para manejar los procesos de evocación: búsqueda de codificaciones, búsqueda de indicios, planificación de respuesta y respuesta escrita.

4. Escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento

Las estrategias de apoyo “apoyan”, ayudan y potencian el rendimiento de las de adquisición (escala I), de las de codificación (escala II) y las de recuperación (escala III), incrementando la motivación, la autoestima, la atención...Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. De ahí



que para llevar a cabo el procesamiento y recuperación de información sea imprescindible su identificación y correcto manejo.

Durante la última década ha tenido lugar un reconocimiento importante de dos tipos de estrategias de apoyo: las sociales (Pascual, 1990) y las afectivas (Rubio, 1991). Se incluye un tercer grupo: metacognitivas (Flavell, 1981), porque al realizar su función de control y dirección de las cognitivas, pueden ser consideradas, en cierta medida, como de “apoyo”.

Un control metacognitivo que conduce al estudiante lucidamente desde el principio hasta el fin de su proceso de aprendizaje: estableciendo objetivos de aprendizaje, controlando el grado en que las va adquiriendo y, a ser posible, modificando los procesos correspondientes.

Y un control de los procesos o estados afectivos, tales como los estados de ansiedad, las expectativas, la atención cuya importancia, se pone de manifiesto en el estudio y tratamiento, sobre todo, de la atención.

#### a. Estrategias metacognitivas

Como afirmamos anteriormente las estrategias metacognitivas suponen y apoyan, por un lado, el conocimiento que una persona tiene de sus propios procesos, en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje en particular y la capacidad de manejo de las mismas. Las de autoconocimiento puede verse acerca del: que hacer (conocimiento declarativo), pero además ha de saber cómo hacerlo (conocimiento procedimental); cuando y por qué hacerlo (conocimiento condicional). Lo importante para el estudiante es, pues, (a) saber cuándo utilizar una estrategia; (b) seleccionar la adecuada en cada momento y (c) comprobar la eficacia de la estrategia utilizada.

#### b. Estrategias socioafectivas

Es indudable que los factores sociales están presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativa de autoeficacia, motivación, etc., incluso en el grado de ansiedad/relajación con que el estudiante se dispone a trabajar. Un análisis sobre

la naturaleza de todas ellas puede surgir de la afirmación de que, de una u otra forma, se dirigen a controlar, canalizar o reducir la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficacia, el locus de control, la autoestima académica, etc., que suele aparecer cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea compleja, larga y difícil de aprendizaje.

En este sentido la selección de la escala ACRA permitió analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, ya que, posee una forma de codificación predeterminada de cada uno de los enunciados que la conforman. En Anexo de este trabajo, página 181, se dispone de los cuadros con las claves para la codificación de cada uno de los ítems que conforman las estrategias del cuestionario, propuestos por Román Sánchez y Gallego Rico (2001) y adaptado a la numeración utilizada.

Los ítems se contestaron en una serie de cinco grados posibles según la frecuencia utilizada (5, 4, 3, 2, 1), correspondiéndoles las siguientes categorías: 1 (nunca), 2 (muy pocas veces), 3 (algunas veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre).

Las características de esta herramienta son cuatro escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes, (I) siete estrategias de adquisición de la información; (II) trece estrategias de codificación de la información; (III) cuatro estrategias de recuperación y (IV) nueve estrategias de apoyo al procesamiento. Además, pueden ser aplicadas en distintas fases (inicial, final o de seguimiento) y de intervención educativa, preventiva o correctiva u optimizadora. El análisis de las Encuestas del ACRA nos brinda un panorama sobre los puntos fuertes y débiles de las Estrategias de Aprendizaje vinculadas a: la Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo del Aprendizaje utilizados por los estudiantes, para que permitan hacer correcciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje en nuestros futuros profesionales en enfermería.

La interpretación de la puntuación ha de ser en función de la intervención prevista. Es decir, ha de concretarse en que estrategias o grupo de estrategias el estudiante o grupo de estudiantes está deficitario con el objeto de elegir luego el

módulo de entrenamiento pensado para esa estrategia de aprendizaje o para ese conjunto de estrategias de aprendizaje.

De manera complementaria se realizan entrevistas semi-estructuradas, con fines descriptivos-analíticos a los 4 docentes a cargo del espacio de Prácticas Curriculares, acerca de los procesos de apropiación de los aprendizajes observados en los alumnos. El entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información del tema, lo que constituye una ventaja en la indagación, siendo ésta y la posibilidad de hacerlas en poco tiempo, las razones para elegir esta modalidad de recolección de información. El análisis de las mismas, posterior a la recolección de la información, se realiza en el marco de lo que Ana Lia Kornblit (2007) denomina el modo analítico, para dar cuenta de "las construcciones que los entrevistados hacen de los temas a través de la identificación de las principales categorías que organizan sus relatos". Las sistematización de las entrevistas realizadas se dispone en la Carpeta de Campo correspondiente a esta tesina.

Para determinar las competencias disciplinares que los estudiantes reconocen como aprendidas, se aplica la técnica de grupo focal como instancia posterior al desarrollo de un taller donde se abordan diversos conceptos de competencias, coordinado por la autora de esta tesis. La técnica mencionada de grupo focal se concibe tal como lo entiende Korman (Universidad de Antioquia, 2004): "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar desde la experiencia personal una temática o hecho social que es objeto de investigación". En este caso se propone, a los estudiantes, reconocer en su trayectoria pedagógica y especialmente en el espacio de Práctica Curricular de segundo año, las competencias disciplinares construidas/apropiadas. El grupo focal es una técnica cualitativa, como se mencionó más arriba, que se enriquece con el aporte desde la interacción lo que mejora la calidad de lo recolectado, permitiendo obtener mucha información en poco tiempo. Para compensar este aspecto práctico, amerita un tiempo de análisis algo prolongado. Ausubel (1993) sostiene que el ambiente de grupo puede proporcionar una atmósfera de

seguridad, en la cual los participantes no se sientan presionados a responder cada una de las preguntas formuladas, pudiendo de este modo expresarse de una manera espontánea. Todas estas son razones que facilitaron seleccionar esta técnica de investigación sobre otras.

El taller tiene lugar en un aula de la Facultad, previo acuerdo con los 40 participantes y el docente coordinador de la propuesta. En un primer momento se indagan concepciones previas sobre “competencias” y acto seguido se presentan diversos conceptos provenientes de diferentes autores relacionados a la enfermería. Luego, se proponen tres palabras en el pizarrón: “saber”, “poder” “querer” y mediante la técnica de Torbellino de ideas se les pide a los estudiantes que se expresen con relación a las mismas en el contexto de la enfermería, bajo las preguntas ¿Qué implica saber, poder, querer para un enfermero? Finalmente se vinculan estos tres tipos de saberes con las dimensiones del conocimiento: conceptos, procedimientos, valores, dando lugar a interpretaciones diversas. Finalmente se propone pensar y escribir individualmente, y en un borrador, cuáles son las competencias de la carrera que han elegido, cuales son las aprendidas hasta el momento, cuáles aprendieron en las prácticas curriculares, cuáles consideran importantes y qué propuestas harían para mejorar el desarrollo de competencias con el objeto de ser mejores profesionales. Para finalmente volcar esa última instancia del taller en el desarrollo de la técnica de grupo focal.

Cada grupo focal es coordinado por un docente de la cátedra y en los mismos se propone discutir acerca de estas últimas preguntas. Cada docente coordinador toma nota de lo expresado en cada grupo. Para finalizar, se hace un recorrido por las competencias que debe desarrollar un/a Enfermero/a y un Licenciado/a en Enfermería en la actualidad.

Con la aplicación de estas técnicas buscamos poner en diálogo la mirada de los alumnos y de los docentes sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas y el desarrollo de competencias, a fin de realizar una valoración (en el sentido de evaluación) para la toma de decisiones.

## **Contexto donde se realiza el estudio. Propuesta curricular de la carrera Licenciatura en Enfermería**

La carrera de Licenciatura en Enfermería, que tiene su asiento en la Facultad de Ciencias de la Vida (UADER) está organizada curricularmente en dos ciclos: primero y segundo. Y es en el 2º año del primer ciclo donde se ubica el Núcleo Cuidados de Enfermería Adulto y el Anciano, que se creó interdisciplinariamente con las asignaturas: Semiología y Patología, Infectología, Dieto-terapia, Salud Mental y Psiquiatría en Enfermería, Farmacología y el espacio curricular denominado “Enfermería médico-quirúrgica”. Este núcleo, de modalidad anual de cursado, cuenta con una carga horaria de 448 horas totales (14 h semanales de clases por 4 semanas que tiene un mes por 8 meses de clases al año= $14 \times 4 \times 8 = 448$ ), mientras que el espacio curricular Enfermería médico-quirúrgica suma 192 h anuales (6 h semanales. Ver Plan de estudios en página 47).

Con el fin de orientar al lector acerca del recorte de contenidos de este último y su implicancia para la carrera, se transcriben sus contenidos mínimos orientativos:

*La persona adulta y anciana en la internación. Admisión. Alteración del bienestar. La enfermedad aguda y crónica del adulto y el anciano. Factores de riesgo. Proceso de Atención de Enfermería a personas adultas y ancianas con alteración de sus necesidades básicas respiratorias, cardiológicas, digestivas, endocrino-metabólicas, renales, neurológicas y músculo esqueléticas.*

Son objetivos generales de este espacio curricular: *Aplicar el proceso de atención de Enfermería en adultos y ancianos con necesidades básicas alteradas y/o conocer procedimientos propios de enfermería, para la prestación de cuidados de Enfermería al hombre y familia hospitalizado en unidades de atención intermedia.*

En cuanto a la carrera, el primer ciclo, formado por 3 años de cursado, posee un primer año en donde el ingreso del estudiante a la vida universitaria comienza por el paso del Curso de Ingreso o “Propedéutico” proponiéndose como asignaturas curso aquellas que les permitan revisar, actualizar e incorporar, saberes

relacionados con las siguientes ciencias básicas: Biología, Física, Química y Matemática. Se complementan los módulos antedichos con los de Lectura y comprensión de textos, Vida Universitaria y Derechos Humanos. El primero tiene la finalidad central de iniciar a los estudiantes en la lectura y la escritura en el espacio universitario, o sea leer y escribir con las herramientas del discurso científico e integrar a la problemática de la enseñanza de las ciencias la cuestión de la comprensión de los textos de transmisión de conocimiento científico. El segundo pretende generar un espacio de acercamiento, de socialización y participación activa y responsable específicamente en las formas organizativas de la UADER.

De este modo se apunta, desde el ingreso, al otorgamiento de fundamentos y acciones para fortalecer conocimientos científicos indispensables y capacidades relativas a la resolución de problemas desde un pensamiento analítico, reflexivo y creativo que ponga en tensión la formación académico-profesional. La concepción ligada solo al dominio de técnicas específicas que quedan obsoletas ante el avance acelerado de las tecnologías, amerita una profunda reflexión en pos de brindar a los estudiantes una adecuada visión para el acceso y el buen desempeño en el campo profesional actual.

La enseñanza y el aprendizaje están planteados en torno a la resolución de problemas. Esta metodología de trabajo se propone como articuladora de los conocimientos teóricos de las diversas disciplinas del ese año de cursado. La meta es desarrollar autonomía, responsabilidad, compromiso y valores humanitarios en el ingresante. Los contenidos procedimentales se desarrollan en Gabinete (laboratorio) con la tutoría y seguimiento de los jefes de trabajos prácticos, coordinados por el responsable de la cátedra.

En el *segundo año*, el estudiante pone en práctica conocimientos previos, desde una perspectiva holística, se lo orienta hacia la promoción y protección de la salud, prevención de la enfermedad, recuperación y rehabilitación, todas ellas acciones de salud. La propuesta gira en torno a la problemática de las necesidades alteradas, partiendo siempre de las necesidades básicas correspondientes e

implica el conocimiento de los factores de riesgo, del agente, el huésped y el medio ambiente con el que interactúa. Esto en definitiva constituye la historia natural de la enfermedad.

El programa de estudio es desarrollado de modo gradual, asegurando que los contenidos teóricos y prácticos se interrelacionen, facilitando al estudiante la disponibilidad de los conocimientos suficientes para una aplicación efectiva a los cuidados a la persona, familia y comunidad; sin perder el nexo del mundo académico con el de la producción y el trabajo. Así, se incluyen nociones de los diferentes problemas de salud, agudos y crónicos, su fisiopatología y procesos desencadenantes; así como los métodos de valoración, cuidados y procedimientos que se aplicarán a la persona enferma.

Las prácticas curriculares son contenidos procedimentales, su demostración, devolución y ejercitación, se realizan en el Gabinete de Enfermería de la Facultad. Dichas prácticas se llevan a cabo acorde a las Unidades Didácticas planificadas. Posterior a esto los estudiantes asisten a la institución de salud previamente seleccionada, para la cual se propone un proyecto de trabajo. Esto se hace con el fin de reajustar la acción educativa y evaluar cada una de las intervenciones de enfermería aprendida y realizada. Durante este periodo de práctica, la tutoría y el seguimiento de los estudiantes, está a cargo de los Jefes de Trabajo Práctico, bajo la coordinación del responsable de la asignatura.

**Plan de estudios vigente de la Licenciatura en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Vida y Salud, UADER.**

A continuación, se muestra un cuadro con los espacios curriculares de la Licenciatura en Enfermería (Res. ME 1041/05), indicando en color la ubicación de enfermería clínico-quirúrgica. Además, se indica, al final del tercer año de cursado, el título intermedio al que acceden los estudiantes.

Código	NUCLEO ASIGNATURA	Carga horaria a semana	Carga horaria asignatura	CARGA HORARIA TOTAL	MODALIDAD	Correlatividad
<b>PRIMER CICLO</b>						
<b>1° AÑO</b>						
301101	Bioquímica	4 h		64 h	Cuat. (C1)	-
301102	Introducción a la Biología	4 h		64 h	Cuat. (C1)	-
301103	Biofísica	4 h		64 h	Cuat. (C1)	-
301104	Introducción a los Cuidados Básicos de Enfermería	4 h		64 h	Cuat. (C1)	-
301105	Problemática de la Salud	4 h		64 h	Cuat. (C1)	-
301106	<b>Enfermería Básica</b> - Cuidados Básicos de Enfermería - Agresión y Defensa del Organismo - Nutrición - Farmacología I - Estructura, Desarrollo y Funcionamiento del Organismo	17 h	6 h  2 h  2 h 1 h 6 h	272 h	Cuat. (C2)	101- 102- 103- 104- 105 Regularizada
301107	<b>Enfermería, Ciencia y Sociedad</b> - Historia de la Enfermería - Antropología Cultural - Introducción a la Psicología - Comunicación - Ética en Enfermería	8 h	1 h 2 h 2 h 2 h  1 h	128 h		104- 105 Regularizada



2° AÑO						
301208	Metodología de la Investigación Científica	2 h		64h	Cuat.(C2)	104-105 Regularizada
301209	<b>Enfermería Comunitaria I</b> - Enfermería Familiar y Comunitaria - Salud Mental en Enfermería - Psicología Social - Salud Pública	10h	5 h 2 h 2 h 1h	160h	Cuat.(C1)	104-105-106-107 Regularizada
301210	<b>Cuidados de Enfermería del Adulto y el Anciano</b> - Enfermería Clínico-Quirúrgica - Semiología y Patología - Infectología - Dietoterapia - Salud Mental y Psiquiatría en Enfermería - Farmacología II	14h	6 h 2 h 1.5 h 1.5 h 1.5 h 1.5 h	448h	Anual Anual Anual Anual Cuat. (C2) Anual	102-107 Regularizada 101-103-104-106 Aprobada
301211	Epidemiología General	4h		64h	Cuat. (C2)	104-105 Regularizada
301212	Ingles I	2h		64h	Anual	104-105 Regularizada

3° AÑO						
301213	<b>Cuidados de Enfermería a la Mujer-Madre-Niño y Adolescente</b> - Enfermería Materno-Infantil - Dietética - Semiología y Patología - Farmacología III	16h	8h 2h 4h 2h	256h	Cuat.(C1)	211 Regularizada 102-105-107-209-210 Aprobada
301214	Introducción a la Administración y Gestión en Enfermería	4h	-	64h	Cuat.(C1)	211 Regularizada 209 Aprobada

3012 15	<b>Problemática Ético-Legal de la Práctica Profesional</b>  - Ética y Derechos Humanos - Principios Legales	4h	2h 2h	64h	Cuat.(C1)	107-209-210 Regularizada
3012 16	Informática	2h	-	64h	Anual	
3012 17	Ingles II	2h	-	64h	Anual	212 Regularizada
3012 18	PRACTICA INTEGRADORA	24h			Cuat.(C2)	208-211-313-314-315 Regularizadas

**Título: enfermero Universitario.**

<b>SEGUNDO CICLO</b>	ASIGNATURA	CARGA HORARIA SEMANAL	CARGA HORARIA TOTAL	MODALIDAD	CORRELATIVIDAD
301219	Cuidados de Enfermería a Personas en Alto Riesgo	9h	188h	Anual	Aprobado el Primer ciclo
301220	Enfermería Comunitaria II	8h	128h	Cuat.(C2)	Aprobado el Primer ciclo
301221	Educación en Enfermería	5h	80h	Cuat.(C2)	Aprobado el Primer ciclo
301222	Administración y Gestión Organizacional en Enfermería	5h	80h	Cuat.(C2)	Aprobado el Primer ciclo
301223	Investigación en Enfermería, Proyecto Final y tutoría	6h	192h	Anual	Aprobado el Primer ciclo
301224	Proyecto Final		400h	Cuat.(C2)	Aprobado el Primer ciclo

**Competencias acordadas por Escuelas miembros de Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina (AEUERA) para Enfermería Universitaria y Licenciatura en Enfermería (FCVS, UADER).**

El enfermero universitario desarrolla sus capacidades como personal técnico, crítico y reflexivo, con competencia para dar cuidados de enfermería a la persona, familia y comunidad mediante una actitud humanística, ética y de responsabilidad legal, social y política. Brinda cuidados de enfermería integral y de calidad a las personas en cualquiera de las etapas de la vida, en los niveles de complejidad mínima e intermedia, en instituciones hospitalarias y comunitarias.

Por lo tanto, el enfermero/a universitario/a y/o Licenciado/as en Enfermería, que egresen con el título que expida la Universidad Autónoma de Entre Ríos, se desempeñará tanto en ámbitos públicos como privados y acorde con su formación podrá:

Enfermero/a Universitario	Licenciado/as en Enfermería
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar, ejecutar, dirigir, monitorear y evaluar los cuidados de enfermería en todos en todos niveles de complejidad y de atención de la salud.</li> <li>• Asignar al personal de enfermería a su cargo de igual o menor nivel de formación, intervenciones de cuidado de acuerdo a la situación y necesidades de las personas.</li> <li>• Realizar consultas y prescripciones de enfermería en todos los niveles de atención, mediante el ejercicio libre de la profesión o en relación de dependencia.</li> <li>• Implementar las intervenciones de enfermería diseñadas en los programas de atención domiciliaria.</li> <li>• Implementar los sistemas de información vinculados al cuidado de enfermería.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar, ejecutar, dirigir, monitorear y evaluar los cuidados de enfermería en todos los grados de complejidad en todos niveles de atención.</li> <li>• Asignar al personal a su cargo intervenciones de cuidado de enfermería de acuerdo al nivel de formación.</li> <li>• Realizar consulta y consejería de enfermería en todos los niveles de atención, mediante el ejercicio libre de la profesión o en relación de dependencia.</li> <li>• Dirigir, monitorear y evaluar programas de atención de enfermería domiciliaria, potenciando la autonomía y calidad de vida de la familia.</li> <li>• Gestionar los sistemas de información vinculados al cuidado de enfermería.</li> <li>• Desarrollar y evaluar programas educacionales de enfermería en sus distintos niveles de la formación hasta</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecutar monitorear y evaluar programas de formación de enfermería en sus distintos niveles hasta la Tecnicatura Superior de Enfermería.</li> <li>• Gestionar Unidades de Cuidados de enfermería.</li> <li>• Implementar, monitorear y evaluar programas de educación continua para el personal de enfermería en el área de su competencia.</li> <li>• Participar en proyectos de investigación disciplinar y multidisciplinar.</li> <li>• Asesorar sobre aspectos de su competencia disciplinar.</li> </ul>	<p>el primer grado académico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar direcciones, departamentos de enfermería e instituciones de salud y educativas.</li> <li>• Gestionar y auditar servicios de Enfermería en todos los niveles de atención de la salud.</li> <li>• Diseñar, implementar y evaluar programas de educación continua para el personal de enfermería y otros profesionales de salud en el área de su competencia.</li> <li>• Diseñar, dirigir, ejecutar y participar en proyectos de investigación disciplinar y multidisciplinar.</li> <li>• Asesorar sobre aspectos de su competencia disciplinar</li> </ul>
---	--

## **Tratamiento estadístico**

Los resultados del cuestionario ACRA se analizan a través del software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 20, provisto por el Departamento de Matemática de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. El análisis se organiza en una primera parte descriptiva (tablas y gráficos pertinentes, análisis multivariado) y una segunda parte inferencial (análisis de normalidad y de varianza).

Tanto la información de las entrevistas a los docentes como lo producido por los estudiantes en la dinámica de grupo focal, es codificado de manera apropiada, y analizado consecuentemente, efectuándose *a posteriori* las triangulaciones pertinentes con el resto de los resultados.

## PARTE IV. RESULTADOS

### Análisis descriptivo e inferencial de las variables socio-demográficas y de los resultados del cuestionario ACRA

Sobre una muestra de 40 estudiantes, se evidencia superioridad numérica del género femenino en el grupo. Este hecho no solo caracteriza esta muestra de estudio, sino que es una tendencia en toda la carrera cuya composición es mayoritariamente femenina (Tabla 1).

<b>Variables Independientes</b>	Categoría	Número de estudiantes	Porcentaje de estudiantes
Edad	≥ 21	36	87,5
	< 21	4	12,5
Género	femenino	33	82,5
	masculino	7	17,5
	otro	0	0
Estado Civil	Casada/o	6	15
	Soltera/o	26	65
	Divorciada/o	1	2,5
	Concubinato	7	17,5
Dependencia escolar de procedencia	Publica pública	34	85
	Pública privada	6	15
Lugar de Residencia	Paraná	33	82,5
	Fuera de Paraná	7	17,5
Derecho a beca o ayuda económica para estudiar.	si	20	50
	no	20	50
Está trabajando	si	21	52,5
	no	19	17,5
Actividad extracurricular	si	11	27,5
	no	29	72,5

Tabla 1. Descripción de variables independientes.

En especial, en el núcleo de interés, Cuidados de Enfermería del Adulto y el Anciano, durante los últimos 10 años, el porcentaje de mujeres ha oscilado entre 90-95% de acuerdo a registros personales. En este sentido, la profesión de Enfermería desde sus inicios ha sido una actividad eminentemente femenina (García Bañón *et al.*, 2004).

Con respecto a la edad, casi un 88% de los estudiantes tienen 21 años o más, siendo el máximo de 43 años. Los valores de edad mayores corresponden al género femenino. En el gráfico 1 puede observarse que el grupo masculino no presenta gran variabilidad en su edad, distribuyéndose en un rango entre 22 a 25 años.

Resulta útil señalar, en esta instancia de caracterización de la muestra de estudio, que los estudiantes que poseen más de 35 años han tenido el mismo recorrido curricular del resto de los integrantes del grupo, es decir, han comenzado la carrera de Enfermería Universitaria y de manera continua ingresaron a la Licenciatura en Enfermería.

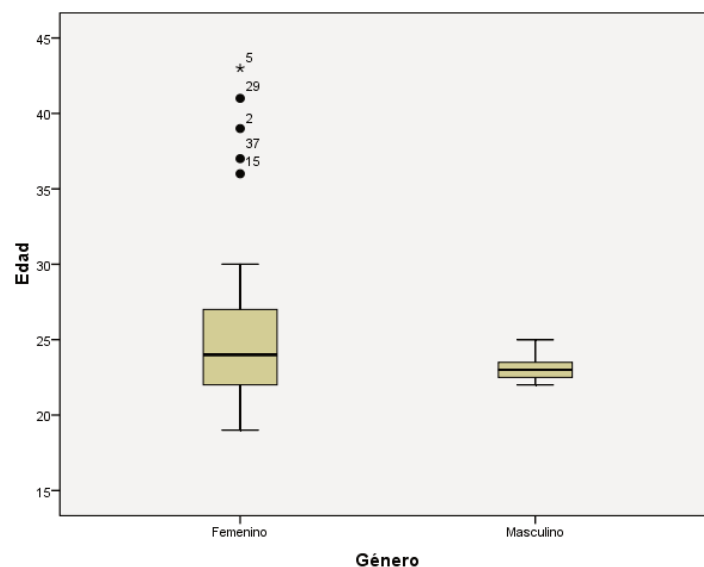


Gráfico 1. Distribución de edades por género.

Con respecto al estado civil, el grupo de solteros representa la mayor parte de la muestra, mientras que casados y en concubinato tienen una presencia menor pero similar entre ellos. Estos últimos representan un 32,5 % de toda la muestra.

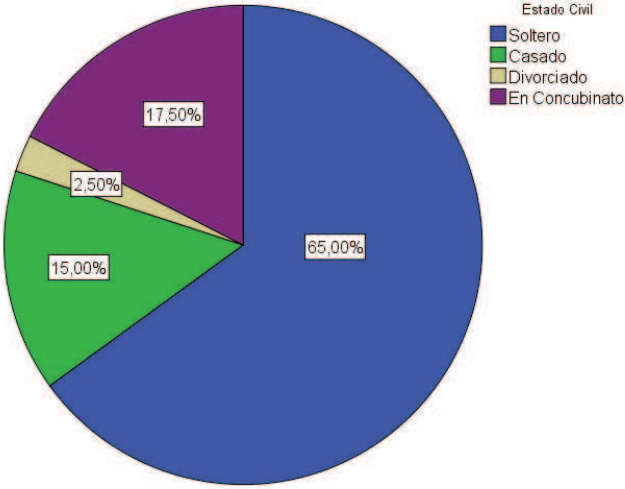


Gráfico 2: Gráfico circular que muestra la proporción de cada estado civil en la muestra



Gráfico 3: Distribución de los estudiantes de acuerdo a su lugar de residencia.



Con respecto al domicilio de los estudiantes, en el gráfico 3 se observa que el 82,5% de la muestra total tiene residencia local, en la ciudad de Paraná, y en un menor porcentaje corresponden a localidades próximas de no más de 50 kilómetros de distancia (Crespo, Ramirez, San Benito, Oro Verde).

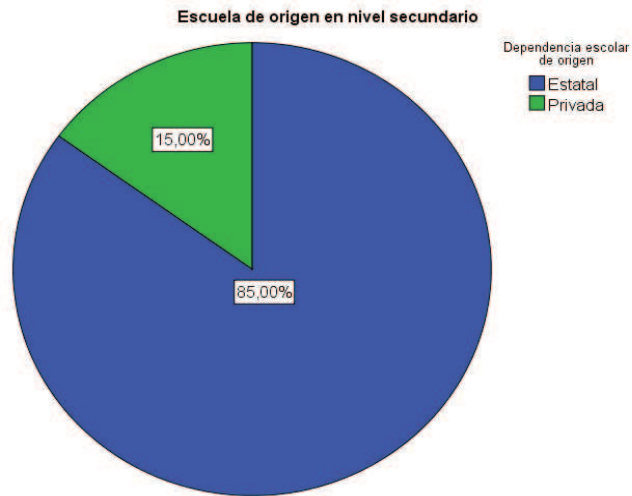


Gráfico 4: Distribución de los estudiantes de acuerdo a su dependencia escolar de origen.

La mayoría de los estudiantes que componen la muestra de estudio derivan de establecimientos públicos de gestión pública, es decir, han realizado el nivel secundario en ellos (Gráfico 4).

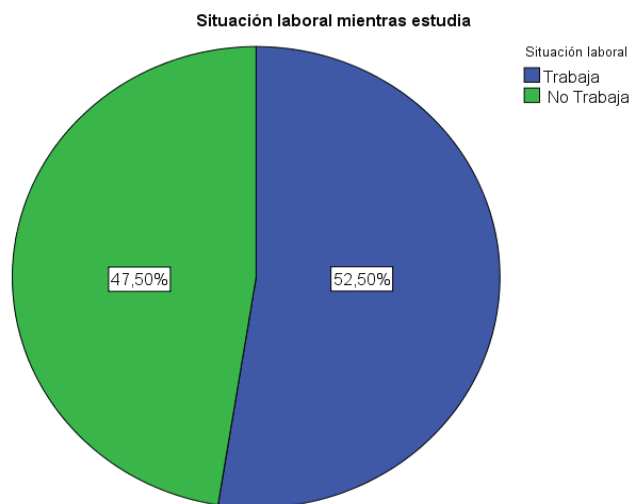


Gráfico 5: Distribución de la variable independiente situación laboral.

Se puede observar en el Gráfico 5 que, del total del grupo de estudiantes, la mayoría (52,5%) posee trabajo estable.

Ingreso a la Carrera			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2003 a 2009	11	27,5
	2011 a 2013	29	72,5
	Total	40	100,0

Tabla 2: Descripción de variable independiente año de ingreso a la carrera

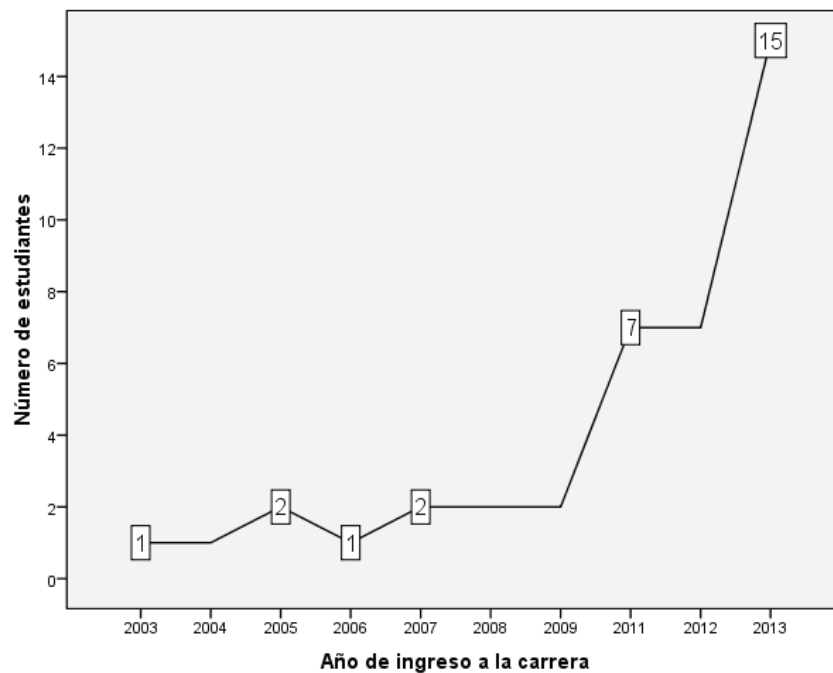


Gráfico 6: Número de ingresantes a la carrera por año.

De acuerdo a los datos de la Tabla 2 un 72.5 % de los estudiantes encuestados, ingresaron a la carrera de Licenciatura en Enfermería entre los años 2011 y 2013. El resto de los estudiantes poseen más de 5 años de permanencia y con representantes de la primer cohorte de la carrera. Sin embargo no se registra

ningún estudiante ingresante de la cohorte 2010, razón por la cual no figura este año en Tabla 2 y Gráfico 6. Estos estudiantes han egresado o abandonado la carrera.

Con relación a la realización de actividades extracurriculares (educación física y deportes, educación lúdica, teatro, artes marciales, baile, voluntariado universitario, cursos de formación clínica y salud mental, según manifiestan los propios estudiantes), un porcentaje bajo ha participado de las mismas. Relacionando datos, es posible determinar que la mayoría (73%) de los estudiantes que hacen actividades extracurriculares y trabajan al mismo tiempo.

<b>Actividad Extracurricular</b>			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	11	27,5
	No	29	72,5
	Total	40	100,0

Tabla 3: Descripción de la variable Independiente actividad extracurricular.

Todos los estudiantes de la muestra tienen un mínimo de 10 materias aprobadas y un máximo de 15, siendo el grupo mayoritario el que posee más de 13 aprobadas. De estas materias aprobadas, las mismas corresponden a los núcleos de primer año: Enfermería Básica (integrado por 5 materias) y Enfermería, Ciencia y Sociedad (integrado por 5 materias) y al núcleo de segundo año: Enfermería comunitaria 1 (integrado por 4 materias).

<b>Materias Aprobadas</b>			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	10 a 12 Materias	14	35,0
	13 a 15 Materias	26	65,0
	Total	40	100,0

Tabla 4: Descripción de variables Independiente Materias Aprobadas

El 90% de todos los estudiantes han reprobado por lo menos alguna vez una materia, siendo la moda 4 materias, y 3 y 5 en segundo lugar. La mitad de los estudiantes que han recurrido materias lo han hecho 4 veces o menos. Solo 4 estudiantes de la muestra nunca reprobaron.

Por lo menos 3 estudiantes ha reprobado casi el ciento por ciento de las materias cursadas. Uno de estos estudiantes es ingresante del año 2003 y ha reprobado 12 veces, siendo posiblemente esta la razón de su permanencia actual en la carrera. Los dos estudiantes restantes son de 2007 y 2012 y han reprobado 13 veces. El estudiante ingresante del año 2005, si bien ha permanecido en la carrera, no ha reprobado materias sino que ha recurrido algunas pocas (ver anexo).

<b>Materias Reprobadas</b>				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	5,6	5,6
	2	2	5,6	11,1
	3	6	16,7	27,8
	4	8	22,2	50,0
	5	5	13,9	63,9
	6	2	5,6	69,4
	7	2	5,6	75,0
	8	3	8,3	83,3
	9	2	5,0	5,6
	10	1	2,5	2,8
	12	1	2,5	2,8
	13	2	5,0	5,6
	Total	36	90,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	10,0	
Total		40	100,0	

Tabla 5: Descripción de variables Independiente Materias Reprobadas.

<b>Materias Re-cursadas</b>			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	3	7,5
	2	4	10,0
	3	3	7,5
	4	3	7,5
	5	2	5,0
	Total	15	37,5
Perdidos	Sistema	25	62,5
Total		40	100,0

Tabla 6: Descripción de variables Independiente Materias Recursadas

## Análisis descriptivo de las variables dependientes

Variables Independientes		Muestra	Valor mínimo	Valor máximo	Media	Desvío
Estrategia Adquisición Información		40	1,70	4,60	3,7587	,55051
Estrategia Codificación Información		40	2,48	4,30	3,3168	,46582
Estrategia Recuperación Información		40	,81	4,71	3,5432	,69891
Estrategia Apoyo Procesamiento		40	2,03	4,39	3,6200	,46686

Tabla 7. Valores máximos, mínimos, media y desvío de las variables dependientes.

Considerando los gráficos de cajas (box plot, Gráfico 7) correspondientes al desarrollo de cada tipo de estrategia dentro de la muestra estudiada se observa:

- Desarrollo mayor, en promedio, de estrategias de adquisición de información que el resto de estrategias de aprendizaje, a las que siguen las de apoyo, recuperación de la información y codificación, respectivamente.
- El desarrollo de cada estrategia es bastante simétrico, con valores de desarrollo menores y mayores a la media de manera bastante equilibrada.
- Valores de máximo desarrollo en estrategias de aprendizaje en Estrategias de adquisición de información y Estrategias de Recuperación de Información, aunque en esta última también se registra el menor desarrollo.
- El estudiante que se identifica como 5 evidencia escaso desarrollo de estrategias de aprendizaje, por debajo de los límites mínimos de todo el grupo, a excepción de las estrategias de codificación que parecen dentro de los valores promedios para todo el grupo. El estudiante 13 tiene escaso desarrollo de estrategias de apoyo procesamiento.

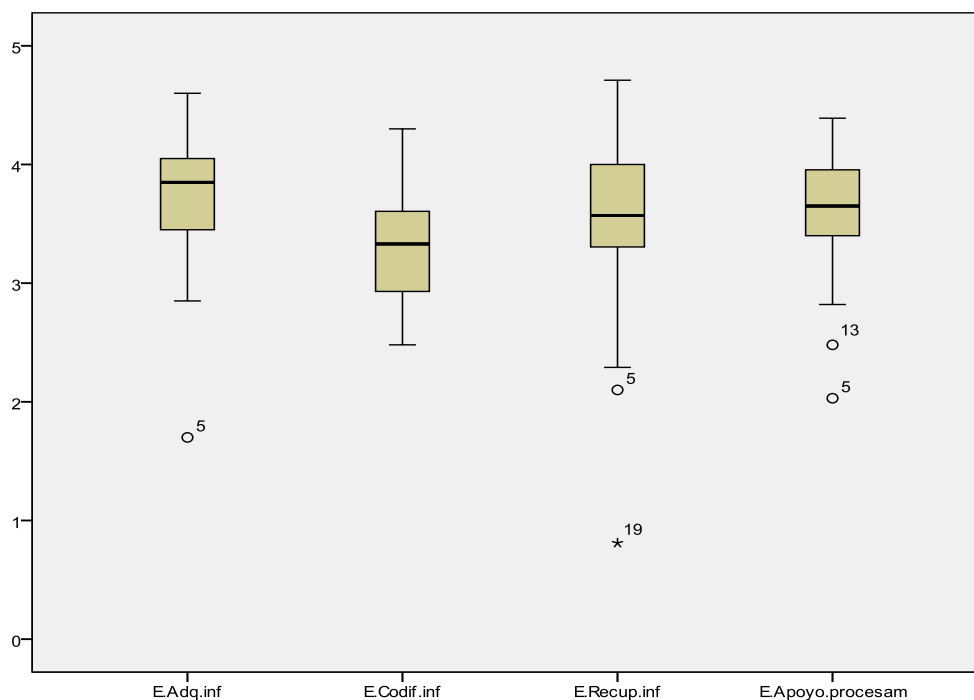


Gráfico 7. Box plot de cada grupo de estrategias de aprendizaje

## Análisis inferencial

La edad, género y establecimiento escolar de procedencia, año de ingreso, materias reprobadas y beneficio de beca no determinan diferencias significativas en cuanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje. Es decir, ninguna de las estrategias desarrolladas por los estudiantes se ve afectada de modo significativo por estas variables mencionadas (Ver Anexo).

El análisis de la varianza (ANOVA), con respecto al efecto del estado civil sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje, indica que para las estrategias de adquisición de información y las estrategias de apoyo y procesamiento hay diferencias significativas ( $p=0,001$ ). Uno de los estudiantes, de estado civil divorciado tiene un despliegue de estas estrategias notablemente menor al del resto de sus compañeros. En esta instancia hay que tener cierta cautela a la hora de hacer conjeturas, debido a que solo se cuenta con un único dato por lo que no podemos atribuir el desempeño del estudiante a su estado civil únicamente y,

mucho menos, enunciar una generalización tratándose de un caso particular. Consultados los docentes acerca de los rasgos más sobresalientes de este estudiante, los mismos acuerdan en observar dificultades de resolución de situaciones problemáticas/de urgencia y/o emergencia, y limitado dominio de contenidos disciplinares.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje muestra diferencias significativas entre los estudiantes atribuibles al desempeño de los mismos en actividades extracurriculares. De acuerdo al relevo de datos, aquellos estudiantes que se han desempeñado en actividades extracurriculares poseen un desarrollo de estrategias de codificación de la información significativamente más alto ( $p=0,022$ ) que los estudiantes que no participan en ellas.

Las estrategias de codificación de la información también aparecen significativamente ( $p=0,022$ ) más desarrolladas en aquellos estudiantes que trabajan mientras estudian. Consultados por sus fuentes de trabajo, los estudiantes refieren su labor en diferentes instituciones de salud donde adquieren experiencia y desarrollan habilidades en contextos particulares y afines a su carrera, lo que seguramente los beneficia en la capacidad para codificar la información.

La fundamentación teórica del aprendizaje en los contextos laborales deviene del enfoque “aprendizaje experiencial” de Dewey, el “aprendizaje social y culturalmente mediado” de Vigostki. La principal diferencia es la concepción del aprendizaje desde una postura que centra el aprendizaje en la mente del individuo, mediado por el contexto, hasta el “enfoque sociocultural”, el cual considera que el aprendizaje ocurre como consecuencia de la participación e intercambio de conocimientos en contextos socio-culturales de interacción, más que en la mente individual (Sánchez, 2005).



## **Análisis cualitativo**

### **1. Estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes**

#### **a) Estrategias de Adquisición de la Información**

La estrategia más utilizada dentro de las atencionales es el subrayado lineal de datos, palabras claves, párrafos, líneas en libros, documentos u otros materiales y el uso de resaltadores, lápices o bolígrafos especiales para destacar información, siendo reconocido especialmente el subrayado para facilitar la memorización.

También, estos estudiantes, ponen en práctica con gran frecuencia estrategias de repaso reiterado y de exploración pues manifiestan que durante el estudio escriben o repiten varias veces lo que les parece más importante o más difícil de recordar, mientras que, si el contenido de un tema es denso o difícil, vuelven a releerlo despacio. El repaso en voz alta es otra de las estrategias de aprendizaje comunes al grupo y lo hacen más de una vez, al tiempo que usan paráfrasis, esquemas, etc., para favorecer el estudio. En términos generales, con el repaso se estaría indicando uso y desarrollo de estrategias para pasar la información a memoria a largo plazo.

Por otro lado, hay otras estrategias de repaso mental y voz alta que no son utilizadas con frecuencia en este grupo, tal es el caso de reproducir textos, gráficos, dibujos sin tenerlos delante o pedirles a otras personas que controlen la reproducción de los subrayados, esquemas, paráfrasis que hacen durante el estudio.

#### **b) Estrategias de codificación de la información**

Los estudiantes utilizan estrategias de agrupamiento de la información frecuentemente, resumiendo aquello que consideran más importante de un tema o apuntes, o haciendo resúmenes al finalizar el estudio de un tema. Cuando realizan estos resúmenes los construyen con la ayuda de las palabras que en las

estrategias de adquisición de la información habíamos mencionado: palabras/frases subrayadas.

También relacionan y/o enlazan el tema que están estudiando con otros que han estudiado o con conocimientos anteriormente aprendidos, aplican lo que aprenden en el contexto de algunas asignaturas a situaciones de otras asignaturas y en la vida cotidiana aquello que van aprendiendo.

Esto indica estrategias profundas, puesto que implica organización de la información en instancias superiores que permiten establecer relaciones de significatividad con los conocimientos previos del estudiante. Les resulta común discutir, relacionar, compartir con compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que han estudiado.

El uso de nemotecnias, diagramas, autopreguntas constituyen estrategias poco utilizadas en el grupo.

### **c) Estrategias de recuperación de la información**

Las estrategias de recuperación de la información identifican y evalúan en qué medida los estudiantes las utilizan para favorecer la búsqueda de información en la memoria, de tal forma que optimice la generación de respuestas. Las estrategias de recuperación de la información se hallan condicionados por la organización de los conocimientos en la memoria, resultado de las estrategias cognitivas (Albo, 2012).

Las estrategias de búsqueda de codificación tienen un uso irregular en este grupo de estudiantes, algunas de ellas como la planificación previa a un trabajo escrito mediante esquemas, guiones o puntos a tratar son las menos utilizadas. Entre las más utilizadas se encuentran la de búsqueda de indicios para recuperar la información, especialmente teniendo en cuenta las correcciones y observaciones

que los profesores hacen en exámenes, ejercicios, trabajos. Dentro de la misma tipología de estrategia de aprendizaje (codificación de indicios) los resúmenes, esquemas, diagramas, mapas conceptuales, etc. son reconocidos como las técnicas que más se utilizan.

Los estudiantes manifiestan prepararse antes de hablar o escribir, primero buscándolo en su memoria y luego decidiendo si se ajusta o no a lo que quieren responder según lo preguntado, organizándolo mentalmente, y casi siempre intentando expresar con sus palabras en vez de repetir literalmente.

#### **d) Estrategias de apoyo a la información**

Las estrategias de apoyo ayudan y potencian las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información. Aumentan su rendimiento a través de la motivación, autoestima, control de situaciones de conflicto, etc. Se dividen en: estrategias meta-cognitivas, afectivas y sociales.

Con respecto a las estrategias de apoyo de la información si se hace referencia al autoconocimiento los estudiantes manifiestan reflexionar frecuentemente sobre cómo preparan la información, lo que dirán o escribirán en un examen y si lo harán por asociación libre, de acuerdo a un guion determinado, redactando, etc.

Con relación a las estrategias de automanejo, regulación y planificación, los estudiantes manifiestan que frecuentemente van reforzando aquellas estrategias que les han funcionado para recordar información en exámenes y eliminan o modifican aquellas que les han sido útiles. En este una estrategia que usan casi siempre es dedicar tiempo proporcional de estudio al nivel de dificultad del material a aprender. Mientras que, con respecto a las estrategias de autocontrol, las que más utilizan tiene relación con cuidar que el lugar de estudio no tenga distracciones y reúna condiciones de salud ambiental como buena ventilación y luz.

En las estrategias afectivas se destacan las autoinstrucciones y los contra-distractores que controlan lo producido por distractores externos e internos. Son tácticas eficientes para auto controlar los procesos atencionales (auto-imágenes, auto-instrucciones). Con respecto a las autoinstrucciones los estudiantes indican que casi siempre o siempre se dirigen a sí mismos palabras de ánimo para estimularse y mantenerse en tareas de estudio. Y con respecto a los contra-distractores dicen practicar habitualmente la estimulación a través del intercambio con sus pares, amigos, familiares sobre los temas que estudian, y gustan que estas personas, incluidos los docentes, valoren positivamente su trabajo; con estos evitan los conflictos tratando recurriendo al diálogo. También indican ser muy colaboradores con sus compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en sus tareas.

Las estrategias sociales son las utilizadas por los estudiantes y, entre ellas, destacan las intenciones de los alumnos de estudiar para ampliar sus conocimientos, saber más y ser más expertos. Son las estrategias de apoyo que más destacan en el grupo.

## **2. Competencias desarrolladas desde la mirada del estudiante**

### **2.2 Competencias desde la mirada del estudiante**

Los resultados que se obtuvieron a través de la aplicación de la técnica de grupo focal fueron decodificados y agrupados de acuerdo a su mayor número de ocurrencia y la clasificación de competencias en específicas y genéricas.

Es fundamental recordar que los resultados para cada categoría (competencias específicas y genéricas) provienen de la valoración que realizan los estudiantes incluyendo el cursado del espacio curricular denominado Cuidados de Enfermería del Adulto y el Anciano: Enfermería Clínico-Quirúrgica, ubicado en el segundo año de la carrera.

En segunda instancia se exponen competencias que mejorarían la formación integral de las/os licenciadas/os en Enfermería de acuerdo a las demandas actuales y que surgen también de la aplicación de la técnica de grupo focal.

## **2.2.1 Competencias que los alumnos consideran como aprendidas**

### **Competencias Específicas**

Estas competencias han sido codificadas a partir de los relatos manifestados por los alumnos y fueron reunidas/clasificadas, por afinidad, en los siguientes subgrupos:

#### ***a) Competencias científicas y técnicas***

Estas se detectan cuando el estudiante afirma:

- ... *“son base de conocimiento científico, para poder desarrollar las actividades de enfermería dentro de instituciones de salud o en la comunidad con su respectiva técnica de procedimiento”.*
- *“Aprendimos clínica, farmacología y fisiopatología de las enfermedades, enfermería comunitaria, en pediatría, en adultos y en psiquiatría, procedimientos y competencias de enfermería, tareas administrativas, parte legal y de derecho respecto a nuestra carrera”.*
- ... *“cuidar, técnicas de cuidado, organizar. Son muchas, control de signos vitales, colocación de sondas vesical nasogástrica, movilización de paciente en cama, baño en cama, venoclisis, aplicación de inyectables, aspiración de secreciones traqueotomías, valoración del paciente para aplicar al cuidado específico, priorizar necesidades básicas”*

- ... *“procedimientos en la parte práctica, con conocimiento científico de lo leído en la teoría y la relación enfermero-paciente”*
- *“Aprendí mucho sobre medicación”.*

Teniendo en cuenta la relevancia de las acciones de salud (promoción, prevención, rehabilitación y recuperación) en la formación del estudiante de enfermería y su vinculación al campo científico y técnico, se han clasificado las manifestaciones de los alumnos con relación a estas como de mayor especificidad dentro de las competencias científicas y técnicas.

Estas se perciben cuando el estudiante afirma saber:

- ... *“educar a la familia, paciente, comunidad, educar en su auto-cuidado. Atender la prevención de enfermedades y promoción por medio de campañas dentro de una comunidad, barrio, escuelas, industrias”.*
- ... *“satisfacer las necesidades de las personas con el fin de asegurarle un bienestar óptimo. Yo creo que aprendimos todo ya que no es lo mismo prácticas en gabinete que hacerlo en la institución con el paciente”*
- *“Competencia clínica, en la etapa del desarrollo de la persona, salud mental en términos psicológicos, comunitaria incluyendo a la persona en su contexto, aspectos éticos. Aprendimos a trabajar con las personas sea de una institución de salud o en comunidad, a poder realizar los procedimientos practicados en gabinete y a razonar a partir de la teoría”.*

#### **b) Competencias de interacción o interpersonales**

Esto se observa cuando el estudiante dice:

- ... *“más allá de los conocimientos científicos en lo personal creo que enfermería consiste en brindar cuidados al paciente en todos sus aspectos donde juega un papel importantísimo la relación enfermero-paciente, escuchando y acompañando”.*
- *“Relación con el otro, ayudar a las personas que no pueden suplir sus necesidades básicas, acompañar respeto por el otro y su familia. Se ve a la persona desde otro punto. Solo con tocar sabes si esta con temperatura y seguramente antes ni te dabas cuenta. Durante la carrera aprendí, a ver, tocar y oler distinto”*
- *“Escucha atenta” ...*
- *“Cuidados básicos en enfermería, cuidados aplicados a lo largo del ciclo vital de cada persona como ser único irreplicable” ...*
- *“Relación enfermero-paciente, sin perder el lazo el vínculo. Para una pronta recuperación el paciente necesita que el entorno en el que se encuentra sea agradable y confortable” ...*
- *“La relación con el otro y el compañero más aún. Considero que si no hay un buen ambiente laboral es complicado el hacer tareas, funciones adecuadamente. El que te guste tu profesión, la importancia del porqué de los procedimientos”.*
- ... *“trato con el paciente y familia, así como relación enfermero/paciente”*

Un aspecto interesante es que, los estudiantes, al ser consultados sobre aquellas competencias que consideran que son importantes y aún no han sido aprendidas. Con relación a esto, los estudiantes consideran que:

- *“Al no poder haber podido practicar los procedimientos, no se puede considerar totalmente asimilados, pero creo que con las horas de práctica que restan en la carrera es posible que pueda asimilarlos”.*
- *... “todas las acciones que realizamos se practiquen con más intensidad, y la teoría sea mayor respecto a todas las aéreas de enfermería”.*
- *“Creo que en nuestra carrera como profesional de enfermería nos hizo falta más prácticas ya que nos dan mucha teoría y al fin y al cabo no es como pasa en la realidad necesitamos tener más prácticas para poder tener herramientas y saber cómo actuar ante diferentes realidades en la actualidad” ...*

## **2.2.2 Competencias que los alumnos consideran pendientes de aprendizaje**

Al categorizar las manifestaciones de los alumnos en este sentido, se observan competencias específicas similares a las mencionadas en el apartado anterior. Así, con respecto a:

### **2.2.2.1 Competencias específicas**

#### **a) Competencias científicas y técnicas**

Los estudiantes afirman que aún queda pendiente de aprendizaje:

- *... “adquirir habilidades técnicas lo cual todavía no las tengo” ...*
- *“En particular lo no aprendido en la totalidad son los ruidos a la auscultación. Debido a que siempre fuimos muchos estudiantes no he tenido la oportunidad de que en las prácticas esté con un profesor para que me explique paso por paso los procedimientos a hacer y eso ayuda mucho al día*



*de mañana tener una experiencia y saber cómo enfrentar distintas dificultades que se nos presentan. Sabiendo que las dificultades que se nos presentan no vamos a enfrentarlas y resolverlas de la misma manera, pero si sabré guiarme para tratar de resolverlas”*

Con respecto a las competencias asociadas a las acciones de salud, los estudiantes proponen:

- ... *“realizar prácticas en centros de salud de mayor complejidad, plan de vacunación, mayor conocimiento en abordaje de adicciones. Considero que las prácticas en comunidad deberían tener mayor cantidad de labor ya que nuestro sistema de salud se enfoca predominantemente en la curación y rehabilitación se podría abarcar más acciones de promoción de salud y prevención de la enfermedad para incorporar hábitos saludables en las personas”*

#### **2.2.2.2 Competencias Genéricas**

Con relación a esta tipología, aparece el conocimiento de derechos y obligaciones como competencias que ameritan continuar con procesos de aprendizaje.

#### **2.2.3 Competencias que los alumnos consideran necesarias en su formación curricular**

Bajo la pregunta: *¿Qué Competencias mejorarían la formación integral de las/os licenciadas/os en Enfermería de acuerdo a las demandas actuales?* Intentamos que los estudiantes manifiesten aquellos aspectos que consideran esenciales en su formación. La pregunta estuvo referida a competencias, no obstante, en el análisis de las intervenciones se observa que las mismas no fueron enunciadas

como tales, es decir, en calidad de competencias. Sin embargo, se considera altamente relevante considerar el aporte y la mirada del estudiante, razón por la cual se ha mantenido este apartado en el trabajo de tesis, aunque para su codificación no se mantiene ya la categorización utilizada en los dos puntos anteriores.

Los estudiantes proponen/solicitan:

- *“Presentaría talleres de formación extracurricular continua...”*
- *“Realizar todos los cursos que podamos, investigar y poder seguir estudiando para mejorarnos cada día como profesionales”.*
- *“Que las capacitaciones sean más frecuentes y obligatorias, se debe apuntar a la excelencia de la atención y esto es solo por medio de capacitaciones permanentes”.*
- *“Se debe aumentar el contenido en todos los aspectos teóricos y prácticos, se necesitan enfermeros que sepan actuar ante todas las circunstancias necesarias que demanda nuestra profesión, el trabajar con seres humanos, eso no se aprende trabajando solamente, la teoría es imprescindible”*
- *“Cursos de actualización en todos los ámbitos y ser específicos a la población a quienes sea dirigida las actividades de prevención y que el trabajo de enfermería se haga en equipo”*

También su solicitud comprende aspectos de infraestructura y equipamiento, por lo que manifiestan necesitar:

- *“Lugar más amplio y con más equipamiento para realizar todo tipo de procedimiento y tener más tiempo de práctica en los hospitales para adquirir una mejor técnica ante un procedimiento”.*

Finalmente, entre los aportes, aparece una clara demanda a profundizar en la formación “práctica” del enfermero. En este sentido, los estudiantes dicen:

- *“Para poder satisfacer las demandas de nuestra época, es necesario que la carrera se respete a sí misma como tal y busque elevar su nivel académico y evite reducirlo para favorecer a los estudiantes. Además, debe ser necesario reevaluar los contenidos dictados en la carrera con el fin de eliminar horas de cursado de materias poco relevantes y poder aprovecharlas para añadir horas de prácticas ya sea en gabinete o en instituciones”.*
- *“Tener más contacto con el paciente/familia. El hospital te enseña tocando y la facultad la teoría”.*
- *“Más prácticas!!! Y gabinete ya que uno se encuentra con otra realidad a la hora de trabajar. Muchas gracias por esta posibilidad de poder expresarnos”.*

En síntesis, las intervenciones de los estudiantes en los grupos focales, se organizan de este modo:

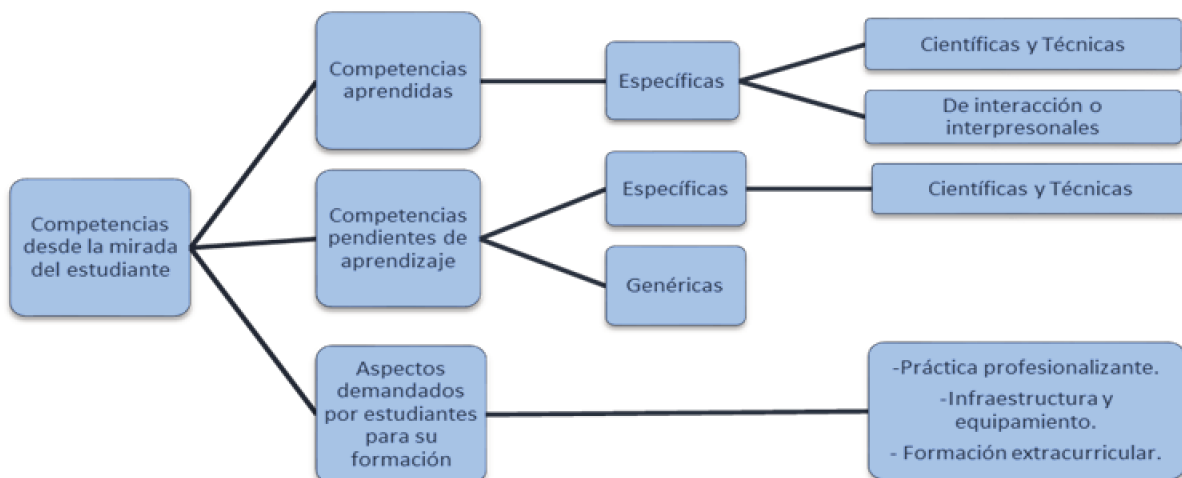


Gráfico 8. Síntesis de las competencias y otros aspectos que los estudiantes reconocen en su formación.

### **3. Estrategias de aprendizaje y competencias de los estudiantes desde la mirada docente**

Con respecto a las estrategias de aprendizaje que perciben en sus estudiantes, los docentes mencionan los hábitos de estudio, y al interior de ellos expresan:

- (Los hábitos observados son:) *“Lectura rápida, estudio solamente en instancias de examen y no durante el transcurso de las clases”.*
- *“No percibo el estudio de interpretación, reflexión y/o comprensión”.*
- *“Estudian de memoria, a último momento y muchas de las veces en grupo”.*
- *“No tienen hábitos de estudio, se juntan, leen, resumen textos, pero no siempre comprenden. A medida que van madurando su proceso en la universidad comienzan a notarse algunos cambios en los hábitos de estudio”.*

También se refieren a cómo desde las prácticas curriculares de la asignatura se promueve el desarrollo de estrategias y competencias, mencionando que:

- *“Se brinda un afianzado y personalizado espacio de enseñanza mediante la observación y aplicación de las técnicas de procedimientos”.*
- *“(se usa) Power point, con motivación de la participación de los estudiantes a través del diálogo y los trabajos prácticos algunos para exponer.”*
- *“Forma interactiva, fluida, generando de forma continua motivación”.*
- *“La práctica en si está planteada para desarrollarse casi seguidamente de la teoría, donde deberían poder comenzar a aplicar los conocimientos, por lo que en algunos ese proceso es casi automático y en otros hay que ayudar y reforzar mucho el tema, a veces retomando conceptos mirados desde distintas ópticas para lograr ser interpretados, ligados a algún conocimiento previo. Desarrollando en el ámbito del gabinete las demostraciones suficientes para lograr el abordaje al tema y comprensión del mismo”.*

En cuanto a las propuestas de enseñanza que brindan los docentes en situación de práctica real para potenciar las capacidades de los estudiantes, ellos refieren que son:

- *La tutoría a cada uno de los estudiantes es imprescindible a la hora de la puesta en práctica de las técnicas de procedimiento en situación real personalizada.*
- *Propuestas, a mí parecer, muy útiles de enseñanza en situación de práctica real como ser los voluntariados y los proyectos de extensión de cátedra.*
- *Rol más activo ejemplo: las prácticas en las instituciones de salud con la aplicación de las técnicas adquiridas, con el fin de que sea apropiado y responsabilice de su conocimiento.*
- *Trabajar con situación de casos, con simulación, con clases de demostración didácticas. Ateneos donde los estudiantes de forma grupal crucen posturas respecto a los mejores planes de cuidados y/o dan prioridad de atención a los pacientes valorados en los efectores de salud donde realizan sus prácticas.*

Al ser consultados sobre las competencias que creen que el estudiante debería desarrollar en su espacio curricular, responden:

- *Habilidad.*
- *Deberían adquirir la habilidad de la relación terapéutica con el paciente, así como también las técnicas básicas para su futura carrera, como ser control de signos vitales, movilización del paciente, higiene y confort, entre otras. En Farmacología adquieren la habilidad de la preparación, administración y efectos posteriores de los medicamentos. Y en Práctica Integradora la habilidad de plasmar en las rotaciones por los diversos nosocomios e instituciones de salud.*
- *Escucha activa, crítica y reflexiva.*
- *Desarrollo de competencias habla de que el estudiante se convierta en un actor activo de su aprendizaje donde adquirirá además del conocimiento*

*destrezas y habilidades para resolver problemas en este caso en su transitar académico donde por ejemplo debe poder valorar a una persona utilizando el instrumento que la cátedra sugiera, pero además aplicando todos los conocimientos que fue construyendo con las materias troncales de la carrera. Poder comprender y planificar de acuerdo a la situación planes de cuidados acordes.*

De acuerdo a las evaluaciones realizadas (observación en clase y en práctica, parciales, trabajos prácticos-informes, examen final) se consulta a los docentes acerca del nivel de desarrollo de competencias observadas, y estos señalan:

- *Es necesario reforzar mucho en la exigencia de la fundamentación o base científica que los estudiantes adquieren.*
- *En las materias troncales de la carrera de los primeros años, considero que alcanzan los niveles esperados.*
- *Los estudiantes no llegan a interpretar las consignas, no consultan.*
- *Se debería trabajar sobre la crítica reflexiva, la participación activa, la comprensión y sobre todo fomentar el hábito de estudio.*
- *Conocimiento, procedimiento y actitud; los estudiantes de acuerdo al período de desarrollo de la práctica van modificando estos niveles; nuestra disciplina tiene la característica de tener mucho contenido procedimental.*

En cuanto a las competencias sobre las que hay que trabajar más en la enseñanza, los docentes proponen:

- *(que la) Práctica sea más individualizada para que el estudiante haya desarrollado al menos una vez todas las técnicas específicas.*
- *No así en Práctica Integradora pues considero que hay que poner más énfasis en relacionar los contenidos adquiridos en las distintas materias a la hora de la práctica, pues cuando uno les consulta busca bibliografía sobre temas ya dados en algunas materias.*
- *Prácticas de gabinete.*

- *En lo personal creo que, si bien lo actitudinal refleja cuestiones muy personales de cada estudiante nuestra carrera al ser humanística y trabajar mucho en lo que respecta al dolor, al sufrimiento del otro debe darle mayor importancia.*

Con respecto al reconocimiento de las experiencias que, desarrolladas en los espacios de prácticas curriculares de enfermería, les permite a los estudiantes adquirir destrezas, se manifiestan como ejemplos de ello:

- *Contacto con el receptor del cuidado. Ejemplos: paciente/ estudiante su contexto, el contacto, las intervenciones que pueda o no realizar con este, la interacción con profesionales y la misma institución*
- *Desde el punto de vista de la técnica en si sino también la destreza de como “tratar” al sujeto que necesita de su cuidado*
- *Genera seguridad y afianza su teoría. Ejemplo: donde colocar un inyectable intramuscular.*
- *Movilización de personas con dificultades motoras de la silla a la cama viceversa como en la misma cama. Colocación de venoclisis, colocación de medicamentos, control de signos vitales. Además, comienzan a interactuar en el rol de enfermeros por lo que la comunicación. Las preguntas realizadas apuntan a ampliarla valoración llegar al diagnóstico y ajustar tratamiento.*

Si se consulta al docente acerca de las maneras en que cree que el estudiante aprende, nos indican que:

- *No hay otra forma de aprender las diferentes destrezas y fijarlas que desarrollarlas y observarlas una y otra vez*
- *Estudiante aprende más con el ejemplo. También a través de la consulta, la investigación a través de los trabajos prácticos.*

- *Con motivación, ejemplificando con acciones. Forma activa la participación e intercambio de saberes.*
- *Esto me parece un proceso bastante personal, pero creo que el aprendizaje se realiza a partir de que el estudiante es capaz de relacionar el contenido abordado con alguno ya existente; donde logra apropiarse de los conceptos y desarrollar su propio pensamiento, adquirir la habilidad.*

Considerando que las prácticas son muy importantes en este espacio curricular, se solicita a los docentes reconocer aquellas oportunidades concretas en que los estudiantes las realizan y en qué consisten las mismas:

- *Durante el proceso de adquisición de los conocimientos teóricos y en concordancia y simultáneamente con estos. Consiste en proveer al estudiante un espacio en donde se demostrará la técnica correspondiente y se facilitará los elementos necesarios para que desarrolle dicha técnica.*
- *Las prácticas consisten en trabajos de integración de los temas dados en teoría, que puedan realmente poner en práctica lo aprendido.*
- *Gabinete, nos permiten realizar cada uno de los procedimientos que un enfermero realiza, pero en vez de realizarlo sobre personas lo hacemos con muñecos de simulación. Docentes jefes de trabajos prácticos desarrollan el procedimiento y luego es repetido el mismo por cada estudiante o en grupos.*

También se consulta a los docentes acerca del nivel de participación de los estudiantes en la evaluación del espacio curricular en que se desempeñan, y estos manifiestan que:

- *Dentro del trabajo final donde los estudiantes describen las fortalezas y debilidades que transcurrieron.*
- *Por medio de Bienestar Estudiantil.*
- *La participación de los estudiantes es fundamental no solo por ser evaluada, sino que también sirve para modificar la dinámica de la clase, el*



*aporte de nuevas temáticas, y no existe participación no existe relación docente estudiante.*

- *Solo en una de las cátedras contamos.*

Si la consigna está referida a cómo el docente considera la evaluación “ideal” para los estudiantes en su espacio curricular, los aportes indican:

- *Ideal, sería el que no solo sirva como un espacio de aprendizaje la practica en terreno (hospitalaria) sino que a su vez también tenga una instancia de evaluación de las destrezas adquiridas fundamentadas con el conocimiento científico que deben ser aplicados luego de su desarrollo durante todo el año académico, que a su vez sirva de regulador en el avance dentro de la carrera.*
- *Considero que una evaluación ideal sería cuando los estudiantes asuman que salieron mal, su miedo al fracaso, para que, como dije en el punto anterior, aprendan de ese error. Esta sería la materia pendiente.*
- *No existe la evaluación ideal, la simplicidad de las respuestas por parte del estudiante.*
- *Pensada desde un proceso formativo, la observación con lista de control sería una de las más adecuadas. Para evaluar competencias.*

Y si se consulta acerca de lo que aún no ha podido lograr en materia de evaluación, las respuestas indican que:

- *La reflexión y o interpretación conjunta por parte del estudiante en lo que no se pudo lograr en la evaluación.*
- *Espacios curriculares como ser la incorporación de más horas prácticas en el turno mañana.*
- *En los espacios de gabinete trabajar la evaluación en los procedimientos de la disciplina. Producción escrita llamada proceso de atención de enfermería por ejemplo nos da una posibilidad de trabajar el proceso de aprendizaje desde una evaluación formativa.*

Ante la posibilidad de reflexionar acerca del rol que juega el error en el proceso de desarrollo de competencias en enfermería, las respuestas docentes son:

- *Forma parte del aprendizaje, más aún en la etapa experiencial.*
- *Error es también una fuente de aprendizaje.*
- *Sumamente importante por el motivo que equivocarse lleva no solo a aprender si no actúa de forma directa en el sentido reflexivo del estudiante. Otorgando confianza y seguridad de su saber y accionar.*
- *Competencias en el conocimiento del hacer, en la resolución de problemas y en la toma de decisiones que se aplican en la realidad.*

Sobre los conocimientos que más obstáculos presentan los alumnos al momento del aprendizaje, los docentes expresan que:

- *Los conocimientos de racionalización y relación. Ejemplo: el funcionamiento renal y la excreción de un fármaco.*
- *El aprender a desaprender y emprender nuevas prácticas para el logro de la competencia.*
- *Estudiantes pueden aprender mucho más que de la repetición. El problema creo que está en que precisamente los estudiantes por ahí no se animan a experimentar ese error, considero que es por miedo al fracaso.*

También se indaga sobre la participación de los docentes en la definición de las competencias para la carrera, las cuales pueden ser resumidas en las siguientes expresiones:

- *Ninguna.*
- *A través del debate con mis colegas, pues somos un equipo en cada materia.*

Mientras que, si se les pregunta sobre el modo en que intervienen en la selección de contenidos y las estrategias a enseñar, las respuestas pueden resumirse en:

- *Activamente, ya que es parte de mi labor docente la planificación de la cátedra y las estrategias para transmitir y evaluar los conocimientos.*

- *Como estamos en un momento de cambio creo vamos bien encaminados, solo agregaría instar más algunos docentes de materias que no son de enfermería a la participación e incorporación de voluntariados y proyectos de extensión de cátedra desde su lugar*
- *De forma pasiva.*
- *Participó activamente en la selección ya sea con información de actualidad de temas relevantes y o técnicas de gabinete.*

Al proponerle a los docentes que pensarán en cambios para su espacio curricular, la propuesta refiere a:

- *Evaluación más estricta de los contenidos sumada también a la evaluación de las destrezas técnicas, ampliación del espacio de instancia practica como así también de los materiales disponibles para la realización de las mismas.*
- *Clases personalizadas (instancia académica e instancia practica), evaluación más estricta de los contenidos sumada también a la evaluación de las destrezas técnicas, ampliación del espacio de instancia practica como así también de los materiales disponibles para la realización de las mismas.*
- *Didácticas de aprendizaje, motivación y espacios exclusivos de análisis y reflexión del estudiante.*
- *Más horas de prácticas en gabinete.*

## **PARTE V. DISCUSIÓN**

### **1) Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Enfermería**

Dada la necesidad de desarrollar competencias que les permitan a los estudiantes de enfermería reconocer y satisfacer las necesidades humanas ligadas a la salud; es fundamental que el estudiante reconozca sus procesos de aprendizaje y dentro de ellos, aprenda estrategias para seguir aprendiendo.

En este sentido, como docentes necesitamos plantearnos no solo lo que queremos que aprendan nuestros estudiantes sino también las formas para facilitar esos aprendizajes. Un paso fundamental es reconocer en estos sus saberes previos y el avance en la construcción de nuevos conocimientos. Considerando esto, nos referimos a los resultados obtenidos en el presente trabajo y al diálogo que podemos establecer con otros autores.

#### **a) Con relación a las estrategias de codificación de la información**

En nuestro estudio, las estrategias de codificación de información aparecen significativamente más desarrolladas en aquellos estudiantes que trabajan mientras estudian. Consultados por sus fuentes de trabajo, los estudiantes refieren su labor en diferentes instituciones de salud donde adquieren experiencia y desarrollan habilidades en contextos particulares y afines a su carrera, lo que seguramente los beneficia en la capacidad para codificar la información.

La fundamentación teórica del aprendizaje en los contextos laborales deviene del enfoque de “enseñanza experiencial” propuesto por Kolb y del “aprendizaje social y culturalmente mediado” de Vigostki. La participación e intercambio de conocimientos en contextos socio-culturales de interacción fomentan ese aprendizaje. Toda estrategia de enseñanza con enfoque integral, que relaciona el aprendizaje académico con la vida cotidiana del alumno, fuera del aula, que se vincula con los propósitos del estudiante crea las condiciones propicias para aprendizajes profundos. El estudiante lee, codifica, entiende esa realidad de un

modo más enriquecido. Y si esta posibilidad de aprender puede ser propiciada, diseñada y evaluada por la universidad, no solo se reconoce en el afuera del claustro a una gran fuente de conocimiento, sino que se integra al aprendizaje y desarrollo personal del alumno.

Desarrollar habilidades, destrezas, estrategias, reforzar valores éticos personales y sociales, y aplicar conocimientos para la solución de problemas reales y complejos, son aspectos propios de la enseñanza experiencial. Así, es comprensible que los estudiantes que trabajan en situaciones afines a sus carreras y/o participan de actividades extracurriculares desarrollen algunas estrategias de modo diferencial y ventajoso frente a quienes no lo experimentan.

Pero la experiencia consiste en la capacidad de reflexionar y aprender a partir de situaciones nuevas, indica Kolb y así es donde los docentes de Enfermería y más precisamente del espacio curricular Enfermería Clínico–quirúrgico deben intervenir estratégicamente. Algunos de ellos, entre los consultados, lo reconocen de igual modo que los estudiantes también que demandan más tiempo empleado en práctica profesionalizantes.

Desde el concepto de “aprendizaje experiencial” de Kolb (1984) se pueden desarrollar abstracciones y generalizaciones a partir de la práctica, pero si se abstrajo y generalizó es porque de la experiencia concreta inicial, que era una y se relacionaba a una situación singular, irrepetible, se adquiere la capacidad de mirar otras nuevas situaciones con el cuidado de que eso aprendido tiene que poder ser generalizado. En este sentido Camillioni (2012) afirma que es esencial en la educación experiencial poder mirar nuevas situaciones a partir de la práctica. El ciclo de aprendizaje consistiría en comenzar por una experiencia, observar, reflexionar, llegar a generalizar y esto permitiría mirar nuevas situaciones.

No obstante, y por su singularidad, no todas las situaciones son generalizables ni siquiera desde el análisis. La situación contextualizada, particular, debe ser considerada desde su singularidad, sin pretensión de explicarla en su totalidad, sin

desmenuzarla en partes, sin sumar sus partes como si la sola suma fuera reflejo de la totalidad.

Queda en claro, entonces, que todas aquellas instancias tanto laborales afines a la carrera como de participación en actividades extracurriculares están determinando diferencias significativas en el desarrollo de estrategias de codificación, esto es, en el manejo de la información que les llega y su vinculación con los conocimientos previos, como paso necesario para transformarla en conocimiento, “*integrando ambos elementos en cuerpos de significado más amplios*” (Pizano, 2012).

Otro resultado destacable es que existen diferencias significativas en el uso de estrategias de codificación con relación al género, siendo las mujeres las que menos las utilizan. Contrariamente, Maruján *et al.* (2013) encontró en alumnos de Psicología que las mujeres utilizan significativamente más que los varones las estrategias de codificación ampliación de apuntes y elaboración de trabajos personales. Esta autora y colaboradores también afirman que el género no es un factor diferencialmente determinante en el uso de estrategias de elaboración (incluye las de codificación) y que alumnos y alumnas no están, al parecer, sometidos o condicionados por modelos de aprendizaje sexualmente diferenciados.

Sin embargo Sepúlveda Carreño *et al.* (2010) en su estudio “Diferencias de género en el perfil de estilos y del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje de estudiantes de farmacología” encuentra diferencias significativas entre hombres y mujeres asociadas a las fases de Adquisición, Recuperación, Codificación y Apoyo, confirmándose los resultados de otros investigadores (Grimes, 1985; Núñez, et al., 1995; Martín del Buey y Camarero, 2001), en los que se demostró un mayor empleo en las mujeres de la mayoría de las técnicas que configuran las estrategias de aprendizaje en comparación con los hombres.

Como vemos, no hay resultados homogéneos en los diversos estudios, ni siquiera en aquellos que corresponden a carreras de naturaleza similar como el caso de la

Enfermería y Farmacología, donde los resultados para las estrategias de codificación son opuestos con relación al género.

### **b) Estrategias de recuperación de información**

No obstante, y como se ha visto, son las estrategias de recuperación de la información las más utilizadas por el grupo de estudiantes del presente trabajo.

Las estrategias de recuperación de la información identifican y evalúan en qué medida los estudiantes las utilizan para favorecer la búsqueda de información en la memoria, de tal forma que optimice la generación de respuestas. Las estrategias de recuperación de la información se hallan condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultados de las estrategias cognitivas.

En la presente investigación prevalecen estrategias de recuperación y entre las más utilizadas se encuentran la de búsqueda de indicios para recuperar la información, especialmente teniendo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en exámenes, ejercicios, trabajos. Dentro de la misma tipología de estrategia de aprendizaje (codificación de indicios) los resúmenes, esquemas, diagramas, mapas conceptuales, etc. son reconocidos como las técnicas que más se utilizan. Los estudiantes manifiestan prepararse antes de hablar o escribir, primero buscándolo en su memoria y luego decidiendo si se ajusta o no a lo que quieren responder según lo preguntado, organizándolo mentalmente, y casi siempre intentando expresar con sus palabras en vez de repetir literalmente. Sin embargo, en otros trabajos de investigación, el desarrollo y uso de esta tipología de estrategia, varía.

En un estudio realizado en estudiantes universitarios en Venezuela, Balbi (2008) identifica la repetición simple y el subrayado de palabras claves como prevalentes, lo que confirma que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia aquellas estrategias dirigidas a lograr aprendizajes más simples y por lo general memorísticos, a través de la recirculación de la información.

Por su parte, Gutiérrez Rico (2008) encuentra el uso de la estrategia de búsqueda de indicios como dominante cuando se necesita recuperar información, de modo similar al resultado del presente trabajo.

Albo (2012) en su estudio con estudiantes universitarios argentinos halla casi en la misma proporción un uso de las estrategias de búsqueda de codificación y codificación de indicios. De esta forma, la primera de las estrategias utiliza códigos a través de secuencias, mapas, etc.; la segunda, claves, conjuntos, etc. mientras que dentro de las estrategias de generación de respuestas que se destaca la planificación de respuestas en los aspectos de libre asociación y ordenación de los conocimientos.

En un estudio sobre alumnos universitarios realizado por Visbal-Cadavid *et al.* (2017) las estrategias de recuperación de la información son solo utilizadas con mayor frecuencia por solo el 17% del estudiantado que incluye la muestra, en contraposición con nuestro estudio.

### **c) Estrategias de apoyo a la información**

Afirmábamos en el marco teórico de este trabajo que las estrategias de apoyo ayudan y potencian las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información. Es decir, hacen referencia al autoconocimiento, los estudiantes manifiestan reflexionar frecuentemente sobre cómo preparan la información, lo que dirán o escribirán en un examen y si lo harán por asociación libre, de acuerdo a un guion determinado, redactando.

Con relación a las estrategias de automanejo, regulación y planificación, los estudiantes de esta investigación refieren que, frecuentemente, van reforzando aquellas estrategias que les han funcionado para recordar información en exámenes y eliminan o modifican aquellas que les han sido útiles. Una estrategia que usan casi siempre es dedicar tiempo proporcional de estudio de acuerdo al nivel de dificultad del material a aprender. Mientras que, con respecto a las



estrategias de autocontrol, las que más utilizan tienen relación con cuidar que el lugar de estudio desde el punto de vista ambiental.

Ahora bien, qué aportan otros estudios similares. Calderón (2009), en su estudio comparativo con alumnos de Humanidades e Ingeniería, sobre el desempeño estratégico de estos dos grupos muestra tendencias similares en estrategias de aprendizaje cuando deben estudiar. Se observa, en general, que los alumnos utilizan la mayoría de las estrategias de aprendizaje, sin embargo, se caracteriza el uso de las estrategias de organización de la información, que corresponden al grupo de procedimientos cognitivos que permiten integrar la nueva información a los conocimientos previos que el estudiante ya posee en sus estructuras cognitivas, proceder que conduce a un aprendizaje profundo y en un segundo lugar las estrategias pertenecientes a búsqueda de ayuda. Asimismo, otro grupo de estrategias en las que ambos grupos de alumnos coinciden en cuanto a la frecuencia de uso, son las pertenecientes al manejo de tiempo y ambiente de estudio. En este sentido es pertinente afirmar que los resultados de nuestro estudio coinciden en que los estudiantes utilizan las estrategias de autocontrol, en relación con cuidar que el lugar de estudio no tenga distracciones y reúna condiciones de salud ambiental como buena ventilación y luz.

En cambio, el estudio realizado por Loret de Mola (2011) realizado en estudiantes universitarios peruanos, se llegó a la conclusión que la estrategia más utilizada era la de codificación y que las menos usadas son las estrategias de apoyo al procedimiento, afirmando que existe una utilización diferenciada de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, es decir tienen desarrollado la capacidad de autodirigirse y autoregularse.

Muñetón (2012) en su estudio con estudiantes de pregrado de la Universidad de Boyacá, obtuvo como resultado que la estrategia más utilizada es la de codificación, seguida de la de adquisición, la cual dispone los procesos atencionales para seleccionar y transformar la información que proviene de los

registros sensoriales. Las estrategias menos utilizadas son las de apoyo, indicando que los participantes despliegan menos recursos para el autoconocimiento y autocontrol cognitivo, afectivo, social y motivacional de su aprendizaje.

#### **d) Estrategias metacognitivas**

Los estudiantes de nuestra población manifiestan valores bajos de uso y desarrollo para las estrategias metacognitivas, coincidiendo con los resultados de otras investigaciones en estudiantes de medicina de primer año (Stegers-Jager et al., 2012) y con el estudio de Navea Martin (2015).

Según Flavell (1987), la estrategia metacognitiva se refiere al conocimiento de uno mismo, el conocimiento sobre actividades cognitivas y el conocimiento de estrategias. Las estrategias metacognitivas permiten planificar, supervisar y modificar la cognición. En este sentido y de acuerdo a los datos obtenidos, se puede afirmar que los estudiantes de esta muestra carecen de estrategias profundas de autorregulación, de conocimiento de sobre cómo aprenden y de cómo desarrollar estas estrategias.

En estudios realizados sobre ejecución y rendimiento en estudiantes de ciencias de la salud, también se han encontrado valores bajos e incluso ausentes de estrategias de aprendizaje profundo como son las estrategias metacognitivas (Heijne - Penninga *et al.*, 2010).

Una posible explicación de estos hallazgos la sugieren en su investigación Stegers-Jageret *et al.* (2012) cuando sostienen que, fundamentalmente, los estudiantes ponen su atención en ciertos recursos utilizados en el aula como el caso de los métodos de evaluación, que priorizan los test y el desarrollo de técnicas memorísticas sobre la reflexión y procesos de cognición. Por estas razones, una lectura de estas relaciones por parte de la autora la lleva a proponer la incorporación de actividades participativas para mejorar el aprendizaje profundo, lo que favorecería el desarrollo de pensamiento metacognitivo.

Las estrategias metacognitivas de control, específicamente, en estudios como el de Rodríguez *et al.* (2002) demuestran mayores niveles de desarrollo en estudiantes de mayor edad, en personas que desempeñan una actividad laboral y con segundas carreras, características que coinciden con estudiantes de nuestro grupo de estudio. Resulta importante señalar que estas estrategias favorecen a los estudiantes con relación a optimizar el proceso de aprendizaje, pues permiten gestionar activamente los recursos personales y materiales. Quienes emplean las estrategias de gestión de recursos logran estructurar la información que reciben, seleccionando las ideas más importantes para un determinado objetivo, construyendo, jerarquizando e integrando la información en un todo significativo (Suárez y Fernández, 2004). Para ello ponen en ejercicio estrategias cognitivas de uso generalizado que probablemente vienen desarrollándose desde niveles anteriores.

La construcción de estrategias de aprendizaje que permitan la formación de un estudiante independiente, autónomo y autogestivo, es esencial en el nivel universitario. En este sentido, Reyes, Cerda y Cognigni (2010) sostienen que la realidad universitaria muestra que los alumnos llegan con escasas estrategias de aprendizaje al inicio de la vida en el nivel superior, que las mismas no se desarrollan espontáneamente y que solo se lograrán aprendizajes de mayor calidad si se les muestra a los estudiantes y se les entrena en cuáles, cómo, cuándo y por qué usarlas, haciendo hincapié en aquellas que desarrollen el autoaprendizaje y las habilidades metacognitivas. En otras palabras, las estrategias se enseñan y corresponden a ámbitos del conocimiento tan importante como los contenidos conceptuales.

Ahora bien ***¿Es posible que el hecho de tener empleo o no tenerlo influya en el tipo de estrategias que emplean los estudiantes o en el nivel de desarrollo de las mismas?***

Veamos. La actividad laboral, que caracteriza a la mitad de los estudiantes de este estudio, puede ser un factor que influye en el uso de determinadas estrategias de automotivación y de aprendizaje en los estudiantes de acuerdo a los resultados

obtenidos. Es probable que las personas que trabajan tengan más en consideración las tareas a realizar y den más importancia a la gestión del tiempo y el esfuerzo que aquellos estudiantes con “menos responsabilidades laborales”. Nos referimos, por supuesto, al trabajo remunerado de modo acorde a la tarea realizada, sin entrar en otras modalidades.

Las diferencias encontradas en este estudio apuntan en esta dirección, y aun cuando estadísticamente no resultan significativas para todos los tipos de estrategias de aprendizaje, desde el punto de vista cualitativo no se puede dejar de observar que los estudiantes que desempeñan alguna actividad laboral se caracterizan por utilizar estrategias profundas, tales como aquellas que suponen organización de la información en instancias superiores para establecer relaciones de significatividad con los conocimientos previos, pasando por discutir, relacionar, compartir con compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes, etc. También relacionan y/o enlazan el tema que están estudiando con otros que han estudiado o con conocimientos anteriormente aprendidos, aplican lo que aprenden en el contexto de algunas asignaturas a situaciones de otras asignaturas y en la vida cotidiana aquello que van aprendiendo. Y lo hacen con una intensidad que es señalada por sus docentes, aun cuando, como se dijo anteriormente, la diferencia con los alumnos que no tienen empleo no llega a ser significativa desde lo estadístico.

Es cierto que estos alumnos que trabajan dan un valor diferente a las tareas encomendadas y exhiben menos ansiedad que los estudiantes que no trabajan. Utilizan más las estrategias de aprendizaje grupal y ponen en práctica, con mayor frecuencia, la búsqueda de ayuda, ya que tienen en cuenta tiempo, esfuerzo y trabajo en la realización de sus estudios académicos. En esta línea, Belvis *et al.* (2009), en un estudio con estudiantes universitarios enfatizan que el hecho de trabajar de manera estable guarda relación con buenos resultados académicos, matizando que estos resultados también se relacionaban con el perfil de los estudiantes: más maduros, con metas claras y que valoran y saben optimizar mejor su tiempo. Otras investigaciones hipotetizan la asociación entre la variable

predictora: aprovechamiento de horas de estudio y uso de estrategias de aprendizaje (Fernández *et al.*, 2013). Es posible, que esta variable sea mediadora en el caso de los estudiantes que desempeñan actividad laboral, ya que cuando el tiempo es limitado para el estudio es más probable que se aproveche mejor para aumentar el rendimiento de las horas empleadas, aunque este factor debe ser investigado con más profundidad.

Pero no todos los estudios realizados con alumnos de nivel superior han encontrado resultados similares. Ramírez Echeverry *et al.* (2014), en su estudio con estudiantes de una universidad colombiana, demostraron que las estrategias de organización de ideas, el aprendizaje con pares y la administración del tiempo de estudio fueron escasamente utilizadas. En cuanto a la variable contextual de disponibilidad de tiempo para estudiar, se encontró que estudiantes que trabajaban, cuanto mayor era la cantidad de horas laborales hacían menor uso de estrategias tales como organización de ideas, administración del tiempo de estudio y control del lugar de estudio. Podemos ver entonces, que los resultados no son homogéneos, aunque para nuestro caso sostenemos las afirmaciones realizadas más arriba.

## **2) Acerca de las competencias de los estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Enfermería**

Partiendo de la idea, como se indicó en el marco teórico de este trabajo, que las competencias son un proceso dinámico donde se integran conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiante alcancen, durante y después de completar un proceso de aprendizaje, y teniendo en cuenta que se las puede evaluar no necesariamente desde el plan completo de estudio de la carrera sino desde unidades individuales de aprendizaje como son las asignaturas troncales en enfermería, nos referiremos a las mismas desde el aporte que realizan estudiantes y docentes a finales del segundo año de cursado.

Si se consideran las competencias propuestas para el segundo de la carrera, a saber:

- Aplicar los procedimientos específicos de enfermería para la atención de personas en todo el proceso de salud y enfermedad.
- Implementar en el nivel comunitario y hospitalario estrategias de atención primaria de la salud.
- Diseñar y llevar a cabo programas y proyectos en relación en relación a la salud de la población.

Es posible afirmar que desde el espacio curricular hay un aporte sustancial a la consecución de las mismas. Los propios estudiantes reconocen, aunque, en otros términos, el desarrollo de acciones para el logro, fundamentalmente, de las dos primeras competencias enunciadas. Algo similar ocurre al consultar a los docentes. De hecho, hay coincidencias con respecto a algunas actividades que enuncian alumnos y docentes y que contribuyen a la construcción de estas competencias. Con relación a la tercera competencia, sucede que los estudiantes tienen una valoración muy positiva de las acciones de extensión en el marco de voluntariado universitario y de proyectos de extensión, e inclusive una de las docentes lo menciona también como aporte significativo a la formación desde el espacio curricular a cargo, pero se hace necesario hacer una distinción. La participación de los estudiantes en actividades de desarrollo establecidas desde un proyecto facilita el aprendizaje de contenidos conceptuales, de procedimientos y actitudinales que posiblemente de otro modo no abordarían, porque el proyecto los coloca en situaciones singulares, contextualizadas, únicas e irrepetibles. Sin embargo, esas vivencias que sin dudas aportan a que los estudiantes tengan una comprensión más profunda de cómo se puede trabajar desde un proyecto, no asegura que puedan diseñar proyectos o programas, tal como lo indica la competencia enunciada. Quizás por esa razón ninguna de las partes mencionó la participación de los estudiantes en el diseño de los proyectos.

Haciendo un ejercicio de metaanálisis es posible afirmar que la reflexión suscitada desde este proyecto de investigación que supone la tesis, permite mirar la práctica

docente desde otras perspectivas. Y, en ese ejercicio, se cae en la cuenta de que a los estudiantes hay que involucrarlos desde instancias anteriores a la escritura de los proyectos. Al ser parte de los mismos no podemos “conformarnos” con una participación parcial. La posibilidad de construir instituciones democráticas y escenarios de convivencia nos invita a reconocer el potencial del otro e invitarlo a ser parte desde el primer paso en la toma de decisiones. La responsabilidad ético-política que supone la tarea docente nos impulsa a dar respuesta a ese otro, el estudiante, desde la “cocina” de los proyectos. Esto es, sin dudas, un enorme desafío, porque la fragmentación curricular al interior de las carreras suele determinar que los espacios curriculares no articulen, que empecemos a conocer a nuestros alumnos desde el inicio del cursado de “nuestros” de nuestros espacios y esos tiempos no coincidan con convocatorias de proyectos o que los periodos de evaluación de los mismos superen el tiempo de cursado, entre otras variantes. En todo caso, buscaremos otros modos de poner a los estudiantes en situación de diseñar proyectos, quizás con actividades internas al espacio curricular tales como la identificación de problemáticas, el enunciado de objetivos, el diseño de metodologías posibles, etc.

Retomando las competencias enunciadas por los alumnos y yendo a las tipologías consideradas, éstos reconocen a las competencias específicas sobre las genéricas, mientras que las básicas no se mencionan. En términos generales no las enuncian expresamente como competencias, seguramente debido a ausencias de instancias de análisis y reflexión regulares sobre las mismas en su proceso de formación universitaria, pero dan cuenta de actividades y técnicas aprendidas que pueden reconocerse al interior de ciertas competencias.

Resulta relevante señalar qué tipo de competencias son reconocidas por los alumnos pues se piensa al futuro profesional de la enfermería como a una persona en su integralidad, capaz de desarrollar una actuación profesional eficiente, cualquiera sea el ámbito en el que deba desempeñarse y para cuyo necesitará de las tres categorías de competencias consideradas en este trabajo. Mientras que, como estudiantes, y con respecto a sus procesos de aprendizaje entendemos que

hay competencias comunes a todas las profesiones que hacen a la autonomía, flexibilidad y al buen desempeño de los sujetos de aprendizaje.

Considerar las competencias y tenerlas presentes al momento de planear la enseñanza trae consigo una necesaria transformación en el enfoque de las actividades educativas, de los materiales de enseñanza, de los modos de evaluar, etc. favoreciendo la participación del estudiante. Para quienes proponen la enseñanza por competencias, estos aspectos son los expresados de modo reiterado. Sin dudas, el interés por las competencias y la consideración de las estrategias de aprendizaje (junto con el conocimiento) concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender.

#### **a) Profundizando en competencias genéricas**

Se afirmó anteriormente que los estudiantes refieren fundamentalmente competencias específicas, pero a través de la evaluación de las estrategias de aprendizaje resulta posible dar cuenta del nivel de desarrollo de algunas de las competencias genéricas. Si bien, antes de indagar en los estudiantes, se recurrió a una explicación por parte de los docentes sobre la definición y tipología de competencias, no puede asegurarse un aprendizaje genuino con solo esta instancia. Gardner (1993) retomando conceptos de Perkins, afirma que la comprensión no se adquiere inmediatamente, se trata de procesos que implican conjuntos de resultados y realizaciones: llevar a cabo un análisis, elaborar juicios afinados, emprender síntesis y crear productos...todo el mundo muestra comprensiones incipientes. No obstante, haber considerado el concepto de competencias y sus tipos orientó a los alumnos hacia aquello que debían poner en valor a la hora de responder.

Situaciones similares han sido consideradas por otros autores. Así, Calderón (2012), en un estudio realizado con estudiantes de enfermería en Chile, que representa uno de los pocos trabajos afines al nuestro con respecto a las



competencias profesionales, reporta también la falta de dominio de las competencias genéricas por parte de los mismos además de un desarrollo deficiente en gran parte de ellas.

De acuerdo a los aportes de los estudiantes de nuestro estudio puede inferirse que hay en ellos desarrollo de competencias específicas de carácter instrumental (conocimientos tecnológicos y lingüísticos-técnicos) e interpersonales. Inclusive, hay correspondencia entre su desarrollo en el grupo con las afirmaciones de sus docentes, quienes sostienen que desde su labor profesional se pone énfasis en un *“afianzado y personalizado espacio de enseñanza mediante la observación y aplicación de las técnicas de procedimientos”*. Inclusive, uno de los docentes considera que una de las competencias que se busca desarrollar en el espacio curricular Enfermería Clínico–quirúrgico son *“técnicas básicas para su futura carrera, como ser control de signos vitales, movilización del paciente, higiene y confort, entre otras. En Farmacología adquieren la habilidad de la preparación, administración y efectos posteriores de los medicamentos”*, dando cuenta de la atención que se pone desde la enseñanza para su consecución.

También es justo destacar que cuando los estudiantes indican que *“aprendimos a trabajar con las personas desde una institución de salud o en comunidad, a poder realizar los procedimientos practicados en gabinete y a razonar a partir de la teoría”* hay también un reconocimiento de dominio de estrategias cognitivas básicas. Y que cuando afirman que aprendieron *“...clínica, farmacología y fisiopatología de las enfermedades, enfermería comunitaria, en pediatría, en adultos y en psiquiatría, procedimientos y competencias de enfermería, tareas administrativas, parte legal y de derecho respecto a nuestra carrera”...* control de signos vitales, colocación de sondas vesical nasogástrica, movilización de paciente en cama, baño en cama, venoclisis, aplicación de inyectables, aspiración de secreciones traqueotomías, valorar al paciente al aplicar el cuidado, priorizar necesidades básicas” sin dudas están dando cuenta de conocimientos y habilidades que si bien son específicas o propias de la disciplina, incluyen

competencias genéricas. Al manifestar la necesidad de “*valorar al paciente al aplicar el cuidado, priorizar necesidades básicas*” nos indican que están formándose en la resolución de problemas, en la toma de decisiones, en la organización y planificación de sus tareas, etc. y además lo exteriorizan utilizando terminología específica y de modo claro, lo que también da pautas de dominio lingüístico dentro de un contexto particular. En concreto, la mayor parte de las declaraciones de los estudiantes exhiben cierto dominio de estas competencias de tipo genérico. Desde el punto de vista pedagógico el desafío es que los estudiantes puedan reconocer la existencia de las competencias genéricas, su importancia en la formación de grado, y el rol de las mismas en la construcción de las competencias específicas, como una forma de ejercicio metacognitivo.

Destacamos, entonces, la ausencia de reconocimiento explícito por parte de los estudiantes, de la existencia/desarrollo de competencias genéricas y sus subtipos. Por otro lado, sucede que los docentes de este grupo, al ser consultados sobre las estrategias de aprendizaje y competencias desarrolladas por sus estudiantes, manifiestan la necesidad de desarrollo de habilidad analítica, sintética y su aplicación a la resolución de problemas, como paso necesario para la adecuada toma de decisiones como parte de su actividad diaria y como futuros profesionales. Es decir, hacen referencia a estrategias genéricas y competencias transversales. Uno de los docentes refiere: “*No percibo el estudio con interpretación, reflexión y/o comprensión*”. Si bien es una manifestación generalizada hacia todo el grupo, de acuerdo a los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario ACRA, han desarrollado y utilizan estrategias de codificación de modo frecuente y además exhiben competencias lingüísticas, como se ha indicado anteriormente. Posiblemente deba insistirse desde la enseñanza en esas habilidades básicas que requieren esfuerzo y disciplina, pero fundamentalmente, en un contexto donde esas habilidades tengan sentido. Destacando esta posibilidad que nos ofrece el rol docente de estar atentos a las necesidades de formación del estudiante, y a su necesidad de saber, rescatamos las palabras de Larrosa (2003) al afirmar que “si la instrucción tiene que ver con lo

que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es. Si en un caso se trata de yo sé lo que tú no sabes... y sé lo que tú deberías saber... luego puedo y debo formarte...”.

A nivel internacional, el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) para Enfermería constituye un referente importante para la profesión. En éste, las competencias genéricas instrumentales identificadas como más importantes en la labor de enfermería son: organizar y planificar, toma de decisiones y resolución de problemas. Calderón (2012) destaca como las más desarrolladas en sus estudiantes: comunicación oral y escrita, resolución de problemas de menor complejidad y conocimientos generales básicos. En cambio, las de menor desarrollo son: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, resolución de conflictos de mayor complejidad y la toma de decisiones.

Con respecto a la resolución de problemas ya mencionada, uno de los docentes encuestados en este trabajo afirma que una de las competencias que se enseñan desde su espacio curricular es... *“destrezas y habilidades para resolver problemas en este caso en su transitar académico donde por ejemplo debe poder valorar a una persona utilizando el instrumento que la cátedra sugiera, pero además aplicando todos los conocimientos que fue construyendo con las materias troncales de la carrera. Poder comprender y planificar de acuerdo a la situación planes de cuidados acordes”*. Desde el punto de vista de este docente, la resolución de problema, la toma de decisiones y la planificación por parte del alumno son competencias a destacar.

Es interesante acentuar que, al momento de ser preguntados los profesores acerca de las competencias a enseñar en su espacio curricular, no hubo coincidencia plena. Dos docentes tuvieron respuestas afines, uno refirió a la capacidad crítica y reflexiva del alumno y otro no mencionó específicamente ninguna. Ninguno de ellos hizo diferencias entre competencias genéricas y específicas, aunque al ser consultados sobre otros aspectos del aprendizaje en los

estudiantes pudieron referirse a las primeras, pero sin mencionarlas como tales. Es posible que esto esté relacionado directamente con la cultura académica e institucional de la facultad, que no tiene incorporada la enseñanza por competencias y tampoco ha desarrollado instancias de construcción de conocimiento sobre las mismas.

### **b) Competencias interpersonales**

Con respecto a las competencias específicas interpersonales, los estudiantes chilenos, de acuerdo al estudio de Calderón (2012), determinan como primordial en el desempeño del profesional enfermero, el trabajo en equipo. En nuestro grupo de estudio, coincidentemente, los estudiantes indican la importancia de... *“la relación con el otro y el compañero más aún”* ...a lo que agregan... *“que si no hay un buen ambiente laboral es complicado el hacer tareas, funcionar adecuadamente...que te guste tu profesión”*.

Como toda competencia, su aprendizaje comienza en el tramo en la formación de grado o mucho antes, pero siempre es una competencia a enseñar. En el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) para Enfermería, los profesionales encuestados le dan importancia a esta competencia, otorgándole el segundo lugar, con un 83% dentro de las valoradas como de “mucha importancia”. En las entrevistas a los docentes de esta investigación, solo uno de ellos hace referencia directa a una modalidad de trabajo con pares al afirmar que una de las competencias que enseña es a través de *“Ateneos donde los estudiantes de forma grupal cruzan posturas respecto a los mejores planes de cuidados y/o dan prioridad de atención a los pacientes valorados en los efectores de salud donde realizan sus prácticas”*.

La cuestión de las relaciones interpersonales y del trabajo en equipo son absolutamente centrales para los futuros enfermeros. Latigo Muñoz (2014) ha documentado cada vez más problemas de insatisfacción laboral entre el personal

de enfermería de los hospitales, debido en parte a problemas de organización del trabajo (Garlet *et al.*, 2009) en las unidades de trabajo y la forma de gestionarlo, y a problemas relacionales y de falta de una correcta comunicación que incluye la escucha activa, la empatía y la autenticidad (Cibanal *et al.*, 2010). Según estos autores, la comunicación de las enfermeras con sus colegas es considerada junto a las buenas relaciones interpersonales y la interacción social, como condicionantes indispensables para estar a gusto en el trabajo. Un correcto uso de las actitudes y habilidades relacionales, ayudarían a los profesionales enfermeros a transmitir dichos problemas a la institución, a buscar soluciones entre los compañeros, a mejorar su satisfacción laboral y a disminuir sus vivencias de estrés laboral. Atendiendo al impacto positivo de desarrollar competencias sociales, el compromiso de la formación de grado con éstas es indelegable.

Ante la problemática que genera el no desarrollo de las mismas en profesionales de la enfermería, Gómez *et al.* (2012) mencionan la necesidad de desarrollar programas de entrenamiento para manejar las dificultades laborales y disminuir también las dificultades de comunicación, considerando los conflictos que se generan en instituciones donde las/os enfermeras/os no saben comunicar adecuadamente. Una lectura de esta problemática da cuenta de la importancia de desarrollar estas competencias. A lo largo de su formación, los estudiantes viven con frecuencia situaciones cargadas emocionalmente. Un contexto en el que estas experiencias son más frecuentes es el aprendizaje clínico. Durante las prácticas son comunes las situaciones con carga emocional intensa que es necesario regular. El estudiante debe favorecer el bienestar del paciente, ayudar a mantener un clima interpersonal con el equipo y con el docente que promueva el aprendizaje. Junto a la necesidad de captar, comprender y regular las emociones en otras personas, los estudiantes han de ser capaces de regular su propia experiencia con el fin de alcanzar las metas evitando que la emoción que están sintiendo les distraiga de la tarea o se la impida.

Para algunos autores, los estudiantes suelen dar mayor importancia a las competencias instrumentales y técnico-sanitarias que a las competencias interpersonales y sociales en su formación universitaria (Lobato *et al.*, 2010). Si se observan las competencias que los estudiantes de esta investigación mencionan como aprendidas se notará que corresponden básicamente a las señaladas por Lobato *et al.* (2010). Frecuentemente se supone que las personas que eligen profesiones sanitarias ya tienen muy desarrolladas estas habilidades, por lo que su plan de estudios no tiende a centrarse en su desarrollo (Pades, 2003; Morrison, 2005). No obstante, investigaciones sobre este aspecto en estudiantes de Ciencias de la Salud indican que los niveles de competencia social inicial varían considerablemente, destacando la necesidad de una mayor capacitación (Pines *et al.*, 2012).

Sanchez Teruel *et al.* (2015) tras un entrenamiento de doce sesiones logran un resultado muy interesante en el entrenamiento en competencias sociales de un grupo de profesionales de la salud que habían registrado niveles bajos de las mismas. Los conocimientos científicos, la fundamentación teórica y especialmente la formación humanística y ética son aspectos esenciales para el desempeño de una profesión que se desarrolla a través de las relaciones humanas (Calderón, 2012)

Actualmente, los sistemas de salud promueven una atención centrada en la persona, familia y comunidad, desde una visión de integralidad y no solamente desde la enfermedad o necesidades que presenta. En esta concepción, la persona se entiende como un ser holístico, con derechos, dignidad y autonomía respecto a su salud. Para hacer posible el desafío planteado, se enfatiza en asegurar una relación basada en el respeto, la sensibilidad a las necesidades y el diálogo, y se promueve añadir formación científico-técnica, las capacidades personales necesarias que lo hagan posible. Por tanto, prestar atención a las emociones del paciente y lograr una relación interpersonal exitosa es una exigencia profesional.

En este sentido Bentancourt *et. al* (2009) afirman que la educación debe entenderse como un desarrollo mediatizado por las relaciones interpersonales, las cuales están impregnadas de factores emocionales. Esto significa que se debe prestar mayor importancia a las emociones por su trascendencia en el proceso educativo y el éxito profesional y personal futuro de los estudiantes. Es apropiado mencionar las voces de nuestros estudiantes en este estudio al considerar que *“la relación con el otro, ayudar a las personas que no pueden suplir sus necesidades básicas, acompañar respeto por el otro y su familia. Se ve a la persona desde otra perspectiva. Solo con tocar sabes si esta con temperatura y seguramente antes no te dabas cuenta. Durante la carrera aprendí, a ver, tocar y oler distinto”*. Lo mismo cuando consideran significativa la *“relación enfermero –paciente, sin perder el lazo el vínculo. Para una pronta recuperación el paciente necesita que el entorno en el que se encuentra sea agradable y comfortable”* o refieren a *“la relación con el otro y el compañero más aún”* y *“que si no hay un buen ambiente laboral es complicado el hacer tareas, y cumplir funciones adecuadamente”*.

Goleman (2004, 2006) afirma que toda persona está “diseñada” para ser social, y participa constantemente en una especie de ballet neuronal, cerebro a cerebro, con las personas cercanas. Este mismo autor en el año 2006, define la inteligencia social como la capacidad humana para relacionarse y establece el vínculo entre la inteligencia emocional y la inteligencia social como dos caras de la misma moneda, considerando que todas las emociones son sociales.

Desde esta mirada, Marcuello (2006) caracteriza las competencias sociales como aquellas que se refieren a las aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita afrontar de modo eficaz los retos de la vida diaria: asertividad, conocimiento y control personal de las emociones, la capacidad de comunicarse de forma efectiva y la autoestima. Las define como una serie de habilidades, necesarias en todas las fases del desarrollo del individuo, que determinan el éxito o el fracaso de tanto en sus relaciones sociales como en su desarrollo académico o profesional.

Las personas competentes socioemocionalmente, dice Roth (1986), suelen sentirse más satisfechas son más eficaces y hacen rendir mucho mejor su talento natural. En consecuencia, preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo incluye orientar esfuerzos educativos dirigidos al desarrollo de las competencias emocionales y las características personales que les permitan llegar a ser profesionales sensibles a las necesidades y experiencias de otros y manejar emociones, en ellos mismos y en otros, hasta el punto de suprimir unas o inducir otras para ajustar la experiencia haciéndola adaptativa (López Fernández, 2015).

Por otro lado, uno de los aspectos poco mencionados es la necesidad de formación ética. En este sentido no importa tanto determinar cuáles son las virtudes del profesional de la sanidad, sino entender que la ética consiste en lo que se puede denominar “una disponibilidad virtuosa”, una manera de ser y de actuar que debe conformar la personalidad del profesional. Dicha disposición a actuar correctamente es la manera de asumir la responsabilidad profesional y, al mismo tiempo los deberes como ciudadano. Camps (2015) sostiene que es un desafío de la educación y la formación en general que habiendo estado presas del corporativismo han dado prioridad a los conocimientos instrumentales y técnicos sin valorar adecuadamente la importancia de enseñar y aprender competencias éticas. Este posicionamiento, trasladado a la propuesta curricular o programa formativo, pone el énfasis en preparar profesionales de la salud con capacidad crítica y conciencia social. Es decir, una formación que desarrolle cualidades de liderazgo con el propósito de producir agentes reales de cambio, competentes en la administración de recursos y promotores de políticas basadas en la evidencia, reforzando los valores del profesionalismo. Para caminar en esta línea hay que desterrar la idea de que el buen profesional es solo el experto o la persona competente en una determinada área del saber y valorar como tal a la persona comprometida y moralmente responsable en el desempeño de la función o actividad que realiza, y por extensión con la sociedad en general (Ruiz de Gauna *et al.*, 2015).



Dándole un cierre momentáneo a las competencias declaradas como más importantes, los enfermeros chilenos mencionan la capacidad de crítica/autocrítica y compromiso ético son como muy desarrolladas mientras que las menos desarrolladas son: trabajo en equipo, comunicación interpersonal, capacidad para trabajar en equipo interdisciplinar (Calderón, 2012), cuestión que, ante lo señalado anteriormente, amerita una formación próxima en este sentido, considerando las ventajas que acarrea el dominio de las mismas.

En el presente trabajo de investigación, cuando los estudiantes son indagados acerca de aquellos aprendizajes a los que aspiran, pues los consideran parte de la formación necesaria en la Enfermería, el señalamiento se centra fundamentalmente en más instancias de práctica situada. Los estudiantes tienen su propia valoración acerca del sistema de salud argentino y afirman que *“ya que nuestro sistema de salud se enfoca predominantemente en la curación y rehabilitación, se podría abarcar más acciones de promoción de salud y prevención de la enfermedad para incorporar hábitos saludables en las personas”* y, en sintonía con esta manifestación, requieren conocimiento en adicciones y prácticas más personalizadas. Hay estudiantes que no han realizado prácticas individuales en algunos procedimientos y aunque perciben a su formación de grado como un proceso, están convencidos que hay técnicas particulares que ya deberían haberse aprendido.

Estas miradas del alumnado nos dan cuenta de estudiantes renuentes a la pasividad del aula y a cierto nivel de reflexión sobre su experiencia de aprendizaje. La realidad que perciben los está interpelando y manifiestan necesidad de formación para tomar decisiones adecuadas ante las eventualidades y los diversos escenarios que les presente el ejercicio profesional.

La Escuela de Enfermería, hoy Facultad de Ciencias de la Vida y Salud (UADER) ha adoptado el perfil e incumbencias que oportunamente fueran discutidos en la Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina

(AEUERA 1989). En este contexto y retomando la propuesta de los estudiantes, es menester recordar que la enfermería como disciplina y profesión tiene exigencias de una formación amplia y sistematizada que se construye a partir de los contextos laboral y disciplinar, de ahí la importancia de formar al estudiante en situaciones singulares, compatibles con ese campo profesional. Es en esas circunstancias que la Enfermería gira en torno al desarrollo de habilidades procedimentales y la adquisición de diversas competencias a través de la experiencia clínica, donde la práctica reflexiva resulta un elemento clave en este proceso. Y si bien gran parte de la práctica se relaciona con los conocimientos técnicos terapéuticos, preventivos, etc. no podemos soslayar el rol que el futuro profesional tiene en la producción de conocimiento, la gestión y la extensión.

Cuando se mencionan las competencias comunicacionales, éstas incluyen también el desarrollo de conocimientos para documentar, transmitir en registros de atención al paciente y en la comunicación con sus pares. Es tal la importancia de esta competencia que se ha transformado en una de las metas reconocidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para el próximo milenio. Los estudiantes que participan de este trabajo dejan entrever de modo explícito, en expresiones ya mencionadas más arriba, la importancia que le atribuyen. Se plantea, entonces, la necesidad de indagar las razones de ausencia de estas competencias en la propuesta curricular de las asignaturas troncales en enfermería adhiriendo al plan de estudio de la carrera y su consideración para planes futuros.

Asimismo, pocos estudios han puesto su atención en la realización de registros. En un estudio que evaluó competencias en una escuela de enfermería chilena (2010) y otro realizado con profesionales españoles (Ques *et al.*, 2010), se destaca cierta deficiencia para la elaboración de registros o documentación de la información del paciente. Esta competencia es central en el desempeño profesional por parte de las enfermeras clínicas y de quienes las supervisan puesto que una correcta documentación de la información en los registros de atención constituye uno de los pilares de la seguridad de paciente.

Con relación a la competencia de investigación, en el estudio chileno referenciado en el párrafo anterior, ésta es considerada como indispensable para el desarrollo profesional por las enfermeras, aunque algo más para quienes cumplen funciones de supervisión (90%) y algo menos para enfermeros clínicos (84%). Este mismo trabajo marca un avance entre su hallazgo y un estudio latinoamericano (Harrison *et al.* 2005) que evaluó la importancia de la investigación en los diferentes niveles de formación de la enfermera, en donde el 73% de las competencias para el nivel de licenciatura sugieren que las encuestadas percibieron estas aptitudes como apropiadas, pero no esenciales.

### **3) Estrategias de aprendizaje y competencias desde la mirada del docente**

Con respecto a las entrevistas a los docentes, éstos indican interés por la falta de comprensión y motivación de los estudiantes y por el escaso desarrollo de algunas competencias instrumentales relacionadas a los hábitos de estudio. Implícitamente, establecen una relación directa y necesaria entre el hábito de estudio y el éxito en el aprendizaje. En términos generales, los docentes aluden con frecuencia a actividades que realizan los estudiantes como si se trataran de estrategias, por lo que sería necesario retomar con ellos, desde lo conceptual y en otras instancias, un proceso de construcción y reflexión sobre esta temática.

En cuanto a las competencias que reconocen que se trabajan en el espacio curricular Enfermería clínico-quirúrgico, los docentes transitan por las definiciones de lo que entienden por competencia sin hacer mención puntual de las mismas a hacer hincapié en competencias genéricas o transversales, como la escucha activa, crítica y reflexiva, la participación activa, la comprensión y los hábitos de estudio. Una concepción recurrente es asociar la competencia con lo procedimental, sin considerar las otras dimensiones del conocimiento.

Cuando se consulta a los docentes acerca de aquellas competencias que deben ser profundizadas en el espacio curricular del que son responsable, los mismos

refieren a las técnicas específicas, a integrar contenidos de diversas materias, a contenidos actitudinales con especial referencia al dolor y al sufrimiento, y a las prácticas de gabinete. Es decir, se mencionan componentes de las competencias, espacios curriculares, temas, pero no indican claramente las competencias.

Veamos ahora aquellos aspectos que sobresalen de las encuestas realizadas a los profesionales, que están ligados directamente al desarrollo de estrategias de aprendizaje y competencias, en discusión con otros autores.

#### **a) Sobre los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje vinculadas a ellos**

Son diversas las investigaciones (Luque, 2006; Vigo Quiñones, 2008) que consideran estos hábitos como factor responsable del desempeño académico de los estudiantes de nivel universitario. Belaunde Trilles (1994) sostiene que el concepto de hábitos de estudio se refiere al modo en cómo el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico. Es decir, a la costumbre natural de procurar aprender permanentemente, lo cual implica la forma en que el individuo se organiza en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos concretos que utiliza para estudiar.

Estudios como el de Lammers *et al.* (2001) no solo indican que los hábitos, técnicas y actitudes de estudio de los estudiantes son aspectos que influyen significativamente en sus rendimientos académicos, como se afirmó anteriormente, sino que deberían ser considerados como predictores de ese rendimiento. Otras investigaciones como las de Oñate Gómez (1991) han considerado que los hábitos y particularmente la motivación por aprender influyen no sólo en el éxito académico sino, a futuro, en su desempeño profesional.

Si bien el estudio es un factor importante para el éxito académico, también la organización personal del alumno (cómo estudiar, dónde estudiar, cuándo estudiar, etc.) lo es. Es allí donde intervienen diversas estrategias para un

aprendizaje genuino en términos de Perkins, el cual sólo se logra mediante la comprensión de los conocimientos y, fundamentalmente, de una comprensión profunda. Recordemos que entre los docentes se ha expresado que “*no percibo el estudio de interpretación, reflexión y/o comprensión*”, “*estudian de memoria, a último momento*”.

Con respecto al “no percibo” que se lee en el párrafo anterior y pensando en los procesos de enseñanza y aprendizaje nos preguntamos hasta qué punto esta percepción docente influye en lo que finalmente sucede a modo de profecía autocumplida. Recordemos que las apreciaciones docentes manifiestan cómo ven al estudiantado.

Retomando estrategias de estudio, hay autores que consideran que la mayor parte de los estudiantes llegan a la universidad habiendo utilizado únicamente la práctica de memorizar (Frese y Stewart, 1984). Sin embargo, desde la universidad no podemos limitarnos a atribuir este déficit a las carencias de la educación precedente, sino que debemos buscar soluciones útiles en este nivel educativo. El uso de la memoria como recurso de estudio, observado por los docentes como un rasgo característico que prevalecería en los estudiantes invita a un ejercicio reflexivo de los propios docentes sobre su labor pedagógica: los estudiantes de nivel superior están en relación con grandes y, a veces, complejos cuerpos de conocimientos que necesitan ser integrados e internalizados de modo significativo. Es decir, necesitan o requieren de un nivel de comprensión más profundo y de aprendizaje genuino, una superación de la superficialidad que supone solo el aprendizaje memorístico. En este sentido Bruner (1966) en su noción de aprendizaje por descubrimiento sostiene que los estudiantes construyen por sí mismos sus propios conocimientos, sosteniendo que los docentes podemos ofrecerles más oportunidades de aprender por sí mismos, en su rol activo permitiendo, de este modo, aplicar lo aprendido en situaciones nuevas.

En virtud de ello es necesario que el estudiante domine estrategias de estudio y de aprendizaje. Portillo Saa (2006) afirma que el estudio es un proceso consciente y deliberado, requiere de tiempo y esfuerzo, es una actividad individual, que involucra concentrarse con un contenido, lo que implica entre otras cosas, la internalización de conceptos, hechos, principios, relaciones y procedimientos, etc. Para que la carrera de Licenciatura en Enfermería pueda garantizar desde el espacio curricular “Enfermería clínico-quirúrgica” una sólida formación integral es necesario potenciar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que resulta indispensable conocer y analizar, además de los aspectos propios del proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquellas características cognitivas de los estudiantes que de alguna manera influyen en sus rendimientos académicos, las actitudes de éstos frente a su modo de aprender y de asimilar los conocimientos, la metodología de estudio que poseen y la motivación para aprender. Es decir, todas las dimensiones del saber.

Por su parte, los estudiantes expresan tener muy en cuenta las manifestaciones de los docentes en clase, siendo una de las estrategias que en los resultados de este estudio se ve reflejada como de las más utilizadas. Es decir, estrategias de búsqueda de indicios para recuperar la información, especialmente teniendo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en ejercicios, trabajos, exámenes. Por lo que estaría dada cierta condición para que los docentes enseñen o profundicen, por ejemplo, estrategias de integración como forma de enriquecer el conocimiento, no superficializándolo sino favoreciendo nuevas y posibles explicaciones, con lo cual se contrarrestarían los procesos memorísticos que los propios docentes observan direccionándolos hacia niveles más profundos de comprensión. Haciendo significativo el aprendizaje, la memoria exclusiva pasa a ser un recurso secundario.

La integración se estimula, se reconoce y se construye en el diálogo entre las partes de la triada didáctico-pedagógica (docente, alumno, conocimiento). Esto es sustancial porque el docente solo puede captar el nivel de comprensión en los estudiantes si da oportunidad de que el estudiante las manifieste. La integración

es parte del proceso reflexivo y cobra mayor importancia porque es a través de estos procesos de mayor abstracción donde se da cuenta de la mayor comprensión, tal como se señaló más arriba al referir a las manifestaciones de los docentes en este trabajo. La transferencia de los contenidos aprendidos en un contexto determinado o a través de una situación particular a otra situación y/o contexto no es sencilla si no se han generado estos procesos de abstracción. En el caso de los estudiantes de Enfermería donde las decisiones son clave, estos procesos de abstracción, integración, comprensión, son esenciales. En esta línea de razonamiento, no podemos dejar de tener presente el informe de UNESCO a través de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Dellors, 1996), donde se afirma que la educación se tiene que estructurar en torno a cuatro aprendizajes fundamentales o pilares de conocimientos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Así, la participación o colaboración con los sujetos que nos rodean en todas las actividades humanas, aprender a vivir juntos o con los demás y tender hacia objetivos comunes constituyen acciones directrices.

El uso del lenguaje oral, el trabajo colaborativo donde los estudiantes son los que diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, la resolución de problemas, son algunas de las estrategias que, entre otras alternativas, favorecen la capacidad comunicativa y analítica, consideradas como competencias genéricas o transversales a cualquier profesión. Particularmente, en este trabajo, los docentes refieren la resolución de problemas, de modo frecuente, como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el aula, así como también desde los espacios de prácticas profesionalizantes. Así, la manera en que los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería piensan la enseñanza estaría dando cuenta de una racionalidad práctica o comunicativa (Rodrigo *et. al*, 1993) mediante la cual el docente promueve espacios de intercambios y participación con los estudiantes, desbaratando instancias dominadas por la memorización como única estrategia posible.

Por otro lado, considerando el aporte a la comprensión de las estrategias de aprendizaje en un campo como la Enfermería, la estrategia de integración del conocimiento cobra especial interés en otro sentido. Los docentes sostienen que los estudiantes tienen dificultades para integrar contenidos. Hablamos de establecer relaciones de sentido entre diversas temáticas o al interior de un tema en especial y las estrategias que orientan a lograrla deben ser enseñadas y evaluadas. La exclusiva mención de la estrategia no la favorece y los estudios de casos o resolución de problemas las promueven, pero no les viene dada ni a los docentes ni a los estudiantes, sino a través de una “mirada experta, crítica, novedosa o profundamente interpretativa” (Litwin, 2008). En próximos apartados retomaremos algunos de estos aspectos desde el interés por los procesos de comprensión.

#### **b) Sobre el desinterés en el proceso de aprendizaje y las estrategias para contrarrestarlo**

El desinterés, la apatía o indiferencia que perciben algunos docentes en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería, es un componente de afirmaciones bastante común en distintos niveles educativos.

Litwin (2008), en reflexiones sobre la recuperación del interés por parte del alumno, propone recuperar la emoción y la implicación, para lo cual es necesario acercar actividades socialmente significativas a los estudiantes. Esto último se construye al entender los conocimientos en una trama de relaciones, como se indicó más arriba, ya no dominados por una lógica exclusivamente científica sino en su relación con lo cotidiano. En este sentido el espacio curricular que nos convoca en este trabajo resulta un escenario ideal para la construcción de estos entramados conceptuales. Un requisito clave y que no siempre se considera es que los fenómenos solo pueden adquirir significatividad si pueden explicar/comprender los problemas y no logran desarticularse en conceptos



atomizados. Este último es un riesgo al que estamos expuestos a partir de la impronta enciclopedista que aún perdura en el nivel universitario.

La ausencia o escasez de políticas y prácticas enfocadas en la formación profesional de docentes universitarios ha traído como consecuencia que en las aulas universitarias aún predominen métodos educativos tradicionales que privilegian la memorización de los contenidos, el aprendizaje individual y la reproducción en la evaluación de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes (Montenegro y Fuentealba, 2010). Muy acertadamente, los estudiantes solicitan más contacto con el campo profesional, voluntariados, trabajo en comunidad, atención primaria de la salud, actividades o problemas situados. Nos están mostrando una gran oportunidad, la de integrar sus intereses personales a través de sus afinidades y de sus experiencias previas, los problemas de las comunidades en la que van a insertarse como profesionales y de la que forman parte (tanto local, regional, global), y el conocimiento disciplinar.

Diseñar propuestas docentes en este sentido es laborioso pero muy estimulante para todas las partes. Litwin (2008) afirma que de este modo se *“recuperan el interés por enseñar y el interés por aprender”*. Resulta oportuno recordar que cualquier interpretación que los docentes realicen sobre los estudiantes o la dinámica del aula da cuenta de sus preocupaciones e incomprendiones. En este sentido podemos incidir en las expresiones de los estudiantes mencionados anteriormente con las propias voces docentes y su preocupación por el trabajo en el campo profesional *“a mí parecer, muy útiles de enseñanza en situación de práctica real como ser los voluntariados y los proyectos de extensión de cátedra”*.

Coincidentemente, resultados de este estudio con relación al desarrollo de estrategias de aprendizaje muestra diferencias significativas entre los estudiantes atribuibles al desempeño de los mismos en actividades extracurriculares. De acuerdo al relevo de datos, aquellos estudiantes que se han desempeñado en actividades extracurriculares poseen un desarrollo de estrategias de codificación

de la información significativamente más alto que los estudiantes que no participan en ellas. Se trata de actividades que captan el interés de los estudiantes y, que permiten construir significados, saberes y sentidos por fuera de la formalidad del aula.

En términos de Camilloni (2013) nos planteamos la “educación experiencial” en sus diversas modalidades: voluntariados, aprendizaje-servicio y práctica profesional, con variantes en cada una de ellas dependiendo de situaciones históricas, sociales e institucionales. Esta práctica de enseñanza, consiste en ver cómo proponer situaciones de aprendizaje que les requieran a los estudiantes generar procesos cognitivos para la construcción de conocimiento, inherentes al proceso de formación en enfermería y que están íntimamente relacionadas con la experiencia. La educación experiencial propone al estudiante realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que se ponga a prueba en situación auténtica, es decir vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee.

Como expresamos anteriormente en las voces de docentes y estudiantes, sería apropiado detenernos en el aprendizaje-servicio, como una estrategia de enseñanza motivadora donde los estudiantes aplican sus habilidades y conocimientos académicos específicos para satisfacer necesidades sociales reales en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad.

Además de servir a la formación profesional, el aprendizaje-servicio contribuye a la educación para la ciudadanía y a la formación ética de los estudiantes. Les facilita, por la naturaleza de las actividades que realizan, el conocimiento del contexto comunitario y social al tiempo que les permite brindar servicios de valor positivo en respuesta a demandas de satisfacción de necesidades externas o internas a la universidad. El fuerte trabajo en esta modalidad experiencial o de aprendizaje-servicio apuntaría a dar respuesta a la preocupación de nuestra comunidad educativa en la búsqueda de motivación para el aprendizaje.

Así, cuando los docentes afirman brindar un “... *afianzado y personalizado espacio de enseñanza mediante la observación y aplicación de las técnicas de procedimientos*”, sería interesante retomar la idea de aprendizaje colaborativo. Mientras que cuando indican que “*usamos power point, con motivación de la participación de los estudiantes a través del diálogo y los trabajos prácticos algunos para exponer*” resultaría oportuno incluir otros recursos didácticos efectivos, además del mencionado. Y recordando siempre que cuando se dice “*generando de forma continua motivación*”, esa motivación tiene un aspecto extrínseco y otro intrínseco y los docentes contamos con herramientas que nos asisten para trabajar ambos aspectos.

### **c) Acerca de la pasividad y/o actividad del estudiante**

En términos generales, los docentes suelen referirse a los estudiantes como sujetos pasivos o activos, y si no lo hacen, son sus concepciones las que implican estas dicotomías. A menudo se considera pasivo al alumno que no manifiesta o externaliza posturas, opiniones, que no da respuestas verbales o no realiza preguntas, entre otras acciones. Interesa aclarar que, desde este trabajo, consideramos que no son estas expresiones las que diferencian a un sujeto de aprendizaje activo o pasivo, sino que es el nivel de comprensión y conocimiento lo que da cuenta del nivel de actividad y que, por otro lado, de ningún modo puede ser el lenguaje oral y la oralidad manifiesta el único parámetro ni el único lenguaje a considerar para valorar el nivel de actividad del estudiante. Podemos reconocer estudiantes callados con intensa actividad cognitiva.

Propiciar el “*rol más activo, ejemplo: las prácticas en las instituciones de salud con la aplicación de las técnicas adquiridas...*”, como afirman los docentes, no necesariamente asegura la pretendida actividad, por lo que percibimos indicios de una concepción parcializada del concepto de estudiante activo. Además de reproducir/aplicar técnicas aprendidas, la actividad del estudiante se consolida en el nivel de problematización y cuestionamiento que pueda plantear frente a

determinadas situaciones, su nivel de reflexión, de comprensión de la relevancia de las situaciones que se le presentan y su relación con lo que conoce previamente; en tanto puede seguir indagando y encontrando respuestas por su cuenta, con el docente y con sus compañeros; dejando el lugar de sujeto receptivo.

Manuale (2007) sostiene una reflexión muy interesante. La autora expresa que a veces se ha interpretado que la enseñanza activa induce a actividades físico-manipulativas, lo cual es un reduccionismo inaceptable. Esto se deriva de una confusión entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Lo que debe ser activo es el proceso de aprendizaje, pero no necesariamente la estrategia de enseñanza desplegada para promover dicho proceso.

La actividad del estudiante va ligada íntimamente a la comprensión. Si no hay comprensión es muy difícil poder hablar de actividad del conocimiento. Pero la comprensión no es una meta tangible como parece a simple vista. No se puede medir rápidamente si un estudiante ha alcanzado un estado de comprensión de las cosas enseñadas.

Tal vez diferenciar conocer y comprender, nos ayude a develar el carácter misterioso de la comprensión. El conocimiento es un estado de posesión, y de allí sea más fácil averiguar si los alumnos tienen o no un determinado conocimiento. Pero la comprensión va más allá de la posesión de un conocimiento. Como ha señalado Bruner (1969), la persona que ha comprendido es capaz de "*ir más allá de la información suministrada*".

Podemos decir que la comprensión no es un estado de posesión sino un estado de capacitación, ya que no solo tenemos información, sino que somos capaces de hacer determinadas cosas con ese conocimiento. Las actividades que se pueden realizar para entender mejor un concepto, son las más útiles para recordarlo. Buscar ejemplos propios, relacionar los conceptos nuevos con conocimientos

previos, buscar relaciones entre ideas puede servir tanto para guardar información como para comprender.

Según Perkins (2002), las deficiencias serias en la comprensión pueden dar origen al “conocimiento frágil” o al “conocimiento pobre”. En el primero, los estudiantes no recuerdan, no comprenden, o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido, y en el segundo, los estudiantes no logran pensar de manera autónoma a partir de lo que saben.

Es muy desalentador para un docente que los estudiantes no posean la información que supuestamente deberían manejar y mucho más, si esa información no logra transformarse en conocimiento. Manuele (2007) sostiene que si se indaga en las causas de estos fenómenos es posible constatar una concepción pedagógica que entiende el aprendizaje como una acumulación de hechos y rutinas y una concepción del rendimiento que enfatiza la capacidad y no el esfuerzo y dedicación. La función crucial del esfuerzo como variable clave en el aprendizaje está muy bien documentada en los estudios sobre pedagogía del conocimiento: Bloom (1984) o en los trabajos sobre el tiempo dedicado a una tarea: Denham y Lieberman (1980, en Contreras, 1990).

El problema de la comprensión ha sido abordado por numerosas investigaciones. Nos centramos en los aportes de Bruner (1969) y Perkins (1992), tanto en lo que se refiere a lo que significa comprender y al concepto de actividades de comprensión (Perkins y Salomon 1988). Estos autores han señalado diferentes niveles de comprensión y tenerlos presente facilita la elección de actividades que se hace, como docente, en el aula, para favorecer determinados aprendizajes. Sabemos que un nivel de comprensión leve tiene lugar cuando solo se pone énfasis en datos y en procedimientos de rutina, con actividades reproductivas tales como la repetición, paráfrasis, ejecución de procedimientos rutinarios. La educación convencional propone este tipo de aprendizajes en numerosas ocasiones.

Un nivel de comprensión más profundo lo logra la resolución de problemas, que comprende el conocimiento y la práctica respecto a la solución de situaciones problemáticas propias de la asignatura. La educación tradicional suele proveer mucha práctica, pero muy poca instrucción directa de los conocimientos relacionados con la resolución de problemas, es decir de las estrategias. Las actividades de comprensión consisten en generar explicaciones y justificaciones. En la Licenciatura en Enfermería los docentes indican trabajar frecuentemente con problemáticas situadas, dando cuenta de un intento de alejamiento de la educación convencional. Como estrategia para lograr mejores comprensiones es interesante, sin embargo, se plantea cierta duda cuando otros de los docentes indican ausencia de comprensión en el grupo. Si bien las expresiones de los docentes son de carácter general, la pregunta se orienta a examinar los problemas planteados, las formas de resolución, las respuestas, etc. como una manera de cotejar si realmente se reúnen condiciones para la mejor comprensión.

Por otro lado, en por lo menos dos oportunidades, la población estudiada en este trabajo refiere a la necesidad de implementar investigación para su formación. La investigación, según Perkins y Salomon (1988), concierne al conocimiento y a la práctica vinculada al modo en que se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos de la enfermería, en este caso. Las actividades de comprensión propuestas son el planteo de hipótesis nuevas (para uno o para otros), el cuestionamiento de supuestos, la discusión con otros autores, la toma de conciencia sobre los alcances y perspectivas en ciertos temas. Para el caso de los licenciados, proponer instancias diversas de investigación no solo contribuiría a niveles profundos de comprensión, sino a la producción de conocimientos y al desarrollo de habilidades cognitivas de importancia científica. La investigación es una de las competencias señaladas para la carrera que nos incumbe.

#### **d) Múltiples miradas de los docentes entrevistados sobre los estudiantes, sus estrategias y desarrollo de competencias**

En cuanto a la diversidad de posturas o miradas que pueden tener los docentes que participaron en este trabajo con respecto a un mismo grupo de estudiantes, no solo la comprendemos desde la singularidad de cada sujeto-docente y de sus trayectorias educativas-formativas, sino desde lo que Schon (1998) ha denominado el “pluralismo profesional”. Esta expresión refiere a la diversidad de competencias y conocimientos que consideran importantes los profesionales de una disciplina, cuestión que estalla en miradas divergentes y fragmentarias sobre una misma temática. Esta perspectiva propia configura su accionar como docente.

Al intentar descifrar la diversidad de miradas docentes sobre los estudiantes no podemos dejar de considerar la influencia de los contextos organizacionales socio e históricamente determinados en los que dichas personas trabajan, en los que se han formado y desarrollado como sujetos y profesionales. Recordemos que las instituciones educativas, y la universidad como tal, son espacios generadores de saberes, sentires y creadores de subjetividades.

Intentando comprender la representación diversa que docentes poseen sobre el desempeño de los estudiantes, pensamos en la segmentación que suele haber dentro del sistema educativo, inclusive al interior del rol docente. Ocurre que docentes que ocupan diferente jerarquía en el sistema poseen miradas dispares. Así, no es igual la mirada del equipo de gestión de una institución que la del docente en el aula. Esta diferenciación fue considerada por Bucher y Strauss (1961) quienes propusieron la noción de “segmentos profesionales” como fundamento para una sociología de las profesiones y que piensa también a los estudiantes como una esfera más dentro del sistema fragmentado (inclusive planteando que al interior de los estudiantes podría tener lugar, también, cierta segmentación interna).

De este modo, la posición relativa en el campo de la educación y de la profesión como docentes, sumado a las características individuales constituyen los determinantes sobre las miradas propias y heterogéneas. En este sentido, Molpeceres *et al.* (2004) sostiene que, la enseñanza no responde a acciones intencionales aisladas de individuos singulares, sino que constituye una práctica social cooperativa, institucionalizada y regulada que tiene lugar en contextos determinados que plantea ciertos problemas e imponen constricciones particulares.

Innumerables autores hacen referencia a la necesidad de que el docente, además de tener conocimiento sobre su campo disciplinar, debe tener una actitud permanente de apertura al cambio y la capacidad de ir renovando los contenidos académicos y la metodología de enseñanza a los nuevos conocimientos (Feixas, 2002; Palomero, 2003; Zabalza, 2003; Benedito, 2007). A partir de esta apertura, de esta sensibilización con los sucesos del aula y la propia institución, no solo se produce el acercamiento con el rol docente, sino con las voces que ayudan a construir la función, a interpretar los posibles escenarios educativos, a conocer al alumno. Una prueba de esa apertura ha sido participar de reflexiones sobre el espacio curricular al que pertenecen, de las entrevistas a los participantes de grupos focales para poder reconocer la posición de los estudiantes de 2do año de la carrera, como sujetos activos en el proceso enseñanza aprendizaje, en tanto críticos con la formación que reciben y dispuestos a proponer cambios.

Lo que los profesores manifiestan, piensan, sienten y hacen debe ser objeto de consideración, puesto que sus creencias son uno de los ejes en torno al cual articulan su actividad educativa. Chapman (2002) considera como muy importante la manifestación de las creencias en un sistema que sustenta las intenciones, percepciones, e interpretaciones sobre lo que ocurre en las clases y las decisiones y acciones pertinentes.



En un intento por desentrañar las manifestaciones de los docentes participantes en este trabajo se perciben docentes que confían en procesos mediadores del aprendizaje como el caso de la atención, la motivación, la memoria, etc. Desde el punto de vista psicológico, supone un alumno activo, ya que los distintos caminos posibles para llegar al resultado óptimo se interpretan como los procedimientos alternativos que puede realizar el que aprende. Se induce un rol del docente que requiere de una intervención explícita para favorecer la apropiación “correcta” del objeto por aprender. Actividades mentales como la memoria, la atención, las asociaciones, el establecimiento de comparaciones y la realización de inferencias, se consideran condiciones importantes para el aprendizaje, junto con las características del contenido disciplinar: nivel de abstracción, complejidad, cantidad, etc. (Strauss y Shilony, 1994).

Con respecto a los modos de conocer en el espacio curricular “Enfermería clínico-quirúrgica”, los docentes consideran que alguien puede aprender algo a partir de inferencias sin necesidad de estar en contacto directo con el objeto. En este sentido, si por objeto de estudio interpretamos a la persona, familia y comunidad, en sus contextos respectivos, es necesario realizar algunas aclaraciones. En la actualidad, en enfermería se puede “prescindir” del contacto con el objeto directo, reemplazando esta práctica mediante la simulación de baja y media complejidad. Flanagan *et al.* (2004) es contundente al afirmar que la formación en simulación clínica para aprender y demostrar competencias/habilidades proporciona oportunidades de practicar en un entorno libre de daño para el paciente, repetición, mejora de autoconfianza y la atención que son mediadores importantes del aprendizaje, tal como se refirió anteriormente.

Actualmente, la simulación se presenta como una creciente tendencia que responde a la necesidad de ampliar la metodología de enseñanza como evidencia de la modernización de los programas de enfermería universitaria (Urrea Medina *et al.* 2017) y de respeto por los derechos del paciente.

Son muchos los factores que explican el cambio educativo en el aula: sociales, culturales, asociados a la profesión, entre otros, y uno de los más importantes, relacionado con el núcleo del problema, lo constituye la influencia de las concepciones de los profesores sobre el proceso de implementación curricular. Si bien algunos autores consideran que el modo y la intensidad de dicha influencia es un tema aún en debate (Gess-Newsome y Lederman, 1995; Lederman y Zeidler, 1987), otros investigadores han hallado que los docentes adaptan los nuevos currículos a fin de compatibilizarlos con sus ideas, haciendo que la práctica se lleve a cabo desde la perspectiva de sus propias concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento y de su aprendizaje (Duschl y Whight, 1989; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Porlán, 1994). Los docentes cuyas concepciones sobre el aprendizaje poseen rasgos constructivistas, promueven el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomas y eficaces en los estudiantes, al tiempo que potencian la mejora de sus actitudes y el desarrollo de enfoques más profundos, obteniendo un rendimiento académico más alto de sus estudiantes (Gargallo *et al.*, 2007).

Pero ¿Por qué nos resultan importantes las miradas e interpretaciones que los docentes poseen sobre el accionar de los estudiantes? Porque las investigaciones demuestran que las creencias que tengan los profesores tanto de la enseñanza, el aprendizaje y de sus estudiantes tienen repercusión en el desempeño y aprendizaje del estudiante (Solis, 2015) y, seguramente, la tienen en las estrategias y las competencias que los estudiantes de este trabajo logran desarrollar.

Una de las características que presentan estas concepciones, y por ello las consideramos como un factor presente en sus expresiones acerca del desempeño de los estudiantes, es que tienden a ser universales, es decir que se conciben como un producto del pensamiento que se considera verdadero (Catalán, 2011) y suelen ser de carácter implícito, en tanto que las personas no son permanentemente conscientes de estas (Rodrigo *et al.*, 1993). Como se

construyen a partir del intercambio con el medio y con otras personas, es común entonces que al pertenecer a un mismo grupo se compartan creencias muy similares entre sí (Rodrigo *et al.*, 1993), lo que incrementa su validez, veracidad y refuerza su percepción de idoneidad para explicar el entorno y adaptarse a él (Ferreyra, 2012).

Tampoco requieren una condición de verdad contrastada, dado que representan datos, supuestos y opiniones propias o transmitidas por otros y surgidas desde los saberes del sentido común (Martínez, 2013). Por estas razones no debe sorprender que nuestros docentes, que son expertos conocedores de su materia; como ocurre con otros docentes universitarios, en muchos casos, profesionales muy reconocidos en su campo, no necesariamente aprendieran estrategias docentes para, a su vez, enseñar. Estos aspectos los documentan Montenegro y Fuentealba (2010) y los retoma Solís (2015) en un estudio específico sobre las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios.

Serrano (2010), en su investigación con profesores de Educación Superior en España, encontró altos niveles de conservadurismo en la programación de clases. Esto es muy similar a lo hallado por otros autores en Latinoamérica, quienes señalan entre sus resultados que los procesos de enseñanza y aprendizaje giran en torno al profesor y que los estudiantes asumen un rol receptivo (Cruz, 2008; De Vincenzi, 2009; Estévez-Nenninger *et al.*, 2014). Del presente trabajo se deducen, a grandes rasgos, dos orientaciones básicas hacia la docencia: una centrada en el profesor y basada en estrategias de enseñanza tradicional tendientes a la transmisión del conocimiento; y otra centrada en el estudiante y apoyada en estrategias de enseñanza constructivista y facilitadora del aprendizaje (Samuelowicz y Bain, 1992; Kember, 1997; Eley, 2006). Con relación a esto, quizás una posible vía de cambio que proponga una enseñanza orientada al estudiante requiere un replanteo de los sistemas de formación y evaluación, así como nuevos dispositivos y contextos que posibiliten integrar docencia e

investigación (Caballero y Bolívar, 2015) como ha sido señalado en anteriores apartados, para el presente trabajo.

Con relación a estas afirmaciones, algunas investigaciones sostienen que el acercamiento a la enseñanza depende del campo disciplinar de donde provenga el profesor; es decir, que las formas de pensar las disciplinas acaban por ejercer una fuerte influencia en la práctica docente. Lueddeke (2003) y Trigwell (2002), en dos estudios diferentes, comprobaron que aquellos profesores universitarios de las llamadas ciencias duras como la física, ingeniería y medicina sostenían un acercamiento centrado en la materia; mientras los de las denominadas ciencias blandas, como las ciencias sociales y humanidades, manifestaban un acercamiento centrado en el alumno (Lindblom -Yläneet *al.*, 2006). Posiblemente encontremos aquí parte de la comprensión al interés que docentes y estudiantes partícipes de este trabajo tienen por los contenidos específicos.

Más allá de estas distinciones, la posición de docente depende no solamente de las complejidades de la disciplina en la que un profesor está formado, sino fundamentalmente:

- De los supuestos implícitos que tiene sobre cómo aprenden sus estudiantes;
- De sus prácticas cotidianas para lograr el tipo de aprendizaje que le parece correcto;
- De su concepción sobre qué tipo de interacción debe establecer con ellos, y por qué esa y no otra;

La interacción personal a través de la práctica, en el marco de una carrera como la Licenciatura en Enfermería, permite mirar la formación de jóvenes, adolescentes y adultos ya no desde la perspectiva fragmentada del cognoscitivism sino desde una mirada a la persona que siente y está en formación, recibe cierto bagaje cultural-académico, se identifica con referentes, etc. Por estas razones importan sus pareceres sobre los procesos de aprendizajes, sobre la carrera. A partir de

esta concepción sobre lo que es un estudiante, el rol del docente transita por intentar desarrollar competencias para el ejercicio de una profesión. Y como docente, propone estrategias de enseñanza para desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

Desde el rol docente, asegurar aprendizajes relevantes implica repensar, poner en duda, desactivar algunos supuestos históricos que atraviesan aún nuestras concepciones y obstaculizan genuinos procesos de construcción de conocimiento.

Por ejemplo, es generalizada la idea en el nivel universitario sobre la capacidad de los estudiantes de poder estudiar y aprender cualquier temática del modo que sea. Tenorio (2008) afirma que es como si el currículo consagrara que existe una zona de desarrollo máxima, diciéndolo en lenguaje vigotskiano; o lo que es lo mismo, que no importa qué se enseñe, ni cómo se enseñe, de todas maneras, el estudiante lo comprenderá y lo aprenderá pudiéndolo luego poner en uso. Con base en la premisa ingenua de que se puede enseñar por igual a quienes están en momentos distintos de comprensión y reflexión de un tema, estaremos construyendo “la casa en el aire”, pero no enseñando.

Una estrategia pedagógica superadora de estos supuestos obstaculizantes es dar la posibilidad de combinar la praxis (la práctica reflexionada y analizada) con la conceptualización, que es muy diferente a entregar información de manera verbalista. La verbalización consiste en la exposición de ideas, conceptos, o conocimientos correspondientes a temas que el profesor distribuye según el número de clases, implica que lo que se enseña corresponde a un currículo rígido, estático, que no se ajusta a lo que los jóvenes están en posibilidad de captar ni en la ejercitación por sí misma. Por el contrario, la praxis implica una relación dialéctica entre acto y pensamiento, en la que la práctica reflexionada permite una mejor comprensión, una toma de conciencia de lo que la acción posibilita, y de lo que quien actúa debe modificar para lograr lo que se propone. Por tanto, la praxis exige al docente ejercer lo que está enseñando; no se enseña en clases

magistrales sino en supervisiones, discusiones de casos o de registros, y otras modalidades de aprendizaje en las que el profesor modela (ejerce lo que está enseñando) y el estudiante participa al tiempo que observa cómo el profesor entrevista, analiza el caso, organiza categorías, analiza materiales y registros (Tenorio, 2008).

### **e) La teoría y la práctica separadas o la formación desde la praxis**

Retomamos en este apartado lo que fuera anticipado en el último párrafo del apartado precedente: la relación teoría y práctica; sostenida tanto por docentes e inferida de los aportes de los estudiantes. Hay varios aspectos a considerar.

En principio, decir que un rasgo muy extendido en el nivel superior es la dicotomía teoría y práctica. La diferenciación de la teoría y la práctica es histórica y de ningún modo un aspecto menor, pues trata un asunto complejo: el de la construcción de conocimiento. Y una de las razones que complica el estudio intrincado de las relaciones teoría-práctica es la falta de una conceptualización compartida por la comunidad académica (Allen, 2009 en Álvarez- Álvarez, 2013).

La propuesta curricular de la Licenciatura en Enfermería está planteada para diferenciar al interior de la misma una serie de saberes teóricos y otros de carácter práctico. Una de las docentes afirma: *“La práctica en sí está planteada para desarrollarse casi seguidamente de la teoría, donde deberían poder comenzar a aplicar los conocimientos, por lo que en algunos ese proceso es casi automático y en otros hay que ayudar y reforzar mucho el tema, a veces retomando conceptos mirados desde distintas ópticas para lograr ser interpretados, ligados a algún conocimiento previo”*. Así, la práctica se sostiene como la aplicación de la teoría y deben ser enseñadas en ese orden. Es, claramente, una concepción que desafía a la propia investigación.

Habitualmente se considera a la teoría como la elaboración sistemática de conocimiento que frecuentemente se realiza al amparo de investigadores y académicos en las universidades, siendo términos habituales para referirse a ella: conocimiento, ciencia. Mientras que la práctica estaría constituida por todo el repertorio de comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados (Porlán y Rivero, 1997). Hay una diferencia epistemológica entre las formas de producir y utilizar el saber en unos y otros espacios: la teoría se produce al amparo de las investigaciones científicas de las comunidades universitarias y se utiliza principalmente en nuevas investigaciones; en la práctica, el saber se produce en el ejercicio de las funciones profesionales y se utiliza a lo largo del desarrollo profesional docente en forma de experiencia. En los textos académicos el pensamiento suele ser más abstracto y, a veces, sin contextualizar; en la práctica el pensamiento es más concreto y contextualizado.

Sin embargo, no hay límites definidos claramente entre ellos, y esta dicotomía solo suele mantenerse con fines organizativos. Realmente, es más apropiado hablar de un conocimiento mediador entre las teorías formalizadas y la acción profesional que pretende una acción profesional fundamentada. De este modo se avanzaría sobre posturas simplificadoras, acabadas, fragmentarias, dependientes y acríticas hacia posiciones más complejas, relativas, integradoras, autónomas y críticas (Porlán y Rivero, 1997).

La perspectiva teórico-pedagógica de Dewey es una alternativa interesante que logra ensamblar ambas dimensiones, teoría-práctica. La misma considera que la experiencia del sujeto que aprende constituye el elemento central en el proceso educativo, y de manera más específica, aquellas experiencias que resultan de la actividad que desarrolla el alumno, para alcanzar de manera intencional los aprendizajes propuestos. El autor concibe que aquello que se aprende se ha de vincular directamente con el entorno físico y social en que tiene lugar la enseñanza, de manera que resulte significativa en la vida del sujeto que aprende. En este sentido, adquiere relevancia la elección de las actividades que hace el

docente y que ha de desarrollar el alumno, para que de ellas emanen las experiencias educativas que necesita. En esta línea de razonamiento, adhiere la demanda docente de nuestro estudio, dentro de los espacios curriculares al afirmar “... *incorporación de más horas prácticas*”, cuestión que es altamente demandada por los estudiantes, también.

Las aportaciones de John Dewey de “aprender haciendo” fueron retomadas posteriormente y se rescató la noción del conocimiento práctico y del aprendizaje en la acción como intento de eliminar la separación que tradicionalmente existe entre los contenidos académico-disciplinares y la práctica. Al lograr que el estudiante realice una práctica reflexiva entendida como una reflexión durante la acción y posterior a esta, se desarrollan habilidades para la indagación desde la práctica misma, de manera que se aprende haciendo y ello no se desliga de la posibilidad de indagar y generar nuevos conocimientos (Piña Jiménez y Amador Aguilar, 2015).

Bruner, por su parte, ha considerado el concepto de experiencias de aprendizaje, afirmando que no todos los contenidos educativos son susceptibles de ser aprendidos por vía de una experiencia directa, por ello diferenció las experiencias directas de las mediatizadas, y en este sentido las experiencias que derivan de una enseñanza con pacientes simulados constituyen una forma de experiencia mediatizada. Dentro de esta perspectiva Díaz Barriga (2006) ha contribuido a conformar el paradigma de la enseñanza situada, para hacer referencia a que el conocimiento siempre es situado, es decir, aparece impregnado de la actividad, el contexto y la cultura de la situación en que tiene lugar.

La enseñanza de la enfermería y en particular de la enfermería clínica siempre aparece referida a un contexto situado, es decir, los espacios que ofrecen las instituciones de salud, donde existen comunidades de práctica del área de la salud, con los que el alumno interactúa y en los que prevalece en forma implícita una cultura profesional a la que se accede. Sin dudas, el uso de simulaciones no



reemplaza los desafíos y oportunidades que ofrece la práctica en escenarios reales, razón por la cual en párrafos anteriores se habló de sustitución, entre comillas.

El uso de simulaciones mencionada por algunos docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la UADER tiene como ventaja que el estudiante trabaja en un escenario cuando, muchas veces, se carece de experiencia clínica y de este modo puede disponer de un contexto en el que puede experimentar sin poner en riesgo al paciente (Piña Jiménez y Amador Aguilar, 2015) pero donde deberá analizar y reflexionar sobre las consecuencias de su acción con la colaboración y el acompañamiento del docente.

En cuanto a las implicancias pedagógicas de estas intervenciones, el estudiante tiene la posibilidad de tomar decisiones y resolver problemáticas en situaciones análogas reales, donde tendrá la oportunidad de realizar los ajustes necesarios, de manera tal que para el desarrollo de competencias constituye una experiencia relevante, en tanto se fortalecen las genéricas ya mencionadas (análisis y síntesis, pensamiento reflexivo, resolución de problemas, etc.) como las específicas que dependerán del caso simulado. Además de estrategias cognitivas, la simulación genera la oportunidad de aplicar estrategias metacognitivas.

**f) La formación en el espacio extracurricular como espacio donde se desarrollan estrategias de aprendizaje situado y competencias profesionales**

Uno de los factores claves que favorecen el desarrollo personal, el aprendizaje, la retención y la satisfacción de los estudiantes con su educación es el nivel de involucramiento que manifiestan con su proceso de formación (Hu y Kuh, 2000; Tinto y Godsell, 1993; Astin, 1993; Terenzini, 1992). Tanto es así que, a mayor compromiso con aspectos académicos y sociales de la vida universitaria, mayores son los beneficios en términos de su desarrollo y desempeño global. El tiempo que

los estudiantes invierten en actividades estrictamente académicas (asistencia a clases, lectura de textos, toma de apuntes, estudio) como en actividades extracurriculares (organizaciones de voluntariado y política, clubes de intereses compartidos, actividades deportivas, etc.) forman parte de ese involucramiento que favorece su formación (Terenzini y Pascarella, 2005; Huang y Chang, 2004).

Las actividades extracurriculares influyen en el desarrollo global de los estudiantes, fomentando la adquisición de habilidades cognitivas y sociales en sus participantes (Terenzini *et al.*, 1999). El aprendizaje de los estudiantes en el contexto universitario se configura en función de una diversidad de factores académicos y no académicos que suceden tanto dentro como fuera de las aulas (Soares *et. al.*, 2006) y cada vez están siendo mejor documentados por los artículos que refieren a las actividades de extensión, incluyendo los voluntariados universitarios.

Entre los beneficios académicos que promueve la participación de los estudiantes en actividades de servicio a la comunidad, voluntariados y tutorías entre pares, Astin y Sax (1998) destacan el dominio de conocimiento general y específico a un campo de estudio, la promoción de un autoconcepto académico positivo y el aumento del contacto del estudiante con su facultad. Es decir, no solo se promueven habilidades cognitivas, metacognitivas sino de carácter social que, en el caso de una carrera relacionada con la Enfermería son centrales en la formación profesional. Romagnoli (2006) y Astin *et.al.* (2000) con relación a la participación de los estudiantes en actividades de servicio social señalan que éstas permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos y habilidades aprendidas en el aula en situaciones de la vida real, ofrecen oportunidades de aprendizaje flexibles a diferentes estilos de aprendizaje, favorecen una mayor motivación por el aprendizaje y fomentan la capacidad de reflexión y pensamiento crítico frente a las propias experiencias.

Un aspecto a señalar es que ningún alumno reconoce a la actividad política dentro de la facultad como actividad extracurricular y es un aspecto a considerar puesto que este tipo de participación en las organizaciones internas universitarias se relaciona positivamente con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes (Terenzini *et al.*, 1999).

Las actividades curriculares con orientación de docentes de la carrera, fuera del ámbito estrictamente formal promueve el desarrollo cognitivo y fomenta mejores resultados académicos en los estudiantes. Quienes realizan proyectos junto a sus profesores o cumplen funciones de apoyo a la docencia (ayudantes de cátedra, de investigación) tienen un mayor desarrollo académico (Astin y Sax, 1998). Recordemos que, en este trabajo, los estudiantes solicitan instancias de investigación necesarias para su formación académica. Y de acuerdo a las competencias propuestas para desarrollar hasta segundo año de la Licenciatura en Enfermería de la UADER, los estudiantes no solo deberían participar en las actividades de desarrollo de proyecto sino en las de planificación y escritura de los mismos.

Es importante fomentar y abrir la posibilidad a más estudiantes a tener interacciones frecuentes con sus docentes en espacios más allá del aula y, tan importante como esto, proponer y sostener una política interna en torno a ello (Terenzini *et al.*, 1999), sobre todo en unidades académicas donde la extensión es incipiente aún.

Por otro lado, la universidad puede facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la generación de un contexto contenedor, respondiendo a las distintas necesidades de sus estudiantes de modo oportuno, abriendo espacios de participación dentro y fuera de las clases. Así, la generación o promoción de actividades extracurriculares de manera institucional, que fomenten la integración de los nuevos estudiantes y la interacción de estos con estudiantes avanzados y con sus docentes resulta fundamental, pues a través de dichas acciones se

promueve la adaptación, el involucramiento educativo y el desarrollo integral de los estudiantes (Tam, 2002).

Es necesario sostener de manera intencionada y en función de propósitos formativos claros, un contexto, una cultura universitaria abierta a la participación y a las iniciativas de los estudiantes, modelando a partir de las actividades extracurriculares institucionales el tipo de profesional que se desea formar. En este sentido, tener en claro las competencias que hay que desarrollar en el estudiante y futuro profesional, es esencial, en tanto objetivo orientador de decisiones institucionales y académicas (Gallardo 2007).

La educación experiencial es una estrategia de enseñanza que viene a establecer vínculos entre el aprendizaje académico y la vida real. Involucra, compromete al estudiante, lo lleva fuera del aula, a contextos singulares para cuya comprensión y construcción de conocimientos es necesario desarrollar paralelamente ciertas habilidades y destrezas y actitudes personales-sociales. Y también demanda aplicar conocimientos para la solución de problemas reales, que son probablemente complejos, integradores, provenientes de diferentes áreas o disciplinas, algo similar a como se abordan los problemas de un área en la vida cotidiana. Desde una mirada que se acerca más al paradigma de la complejidad propuesto por Edgar Morín y que nos permite una comprensión diferente de la realidad porque aprendemos a pensarla de otro/s modo/s.

Camilloni (2013) indica que la experiencia del estudiante en este tipo de propuesta consiste en la capacidad de reflexionar y aprender a partir de las cosas que suceden, donde la praxis (práctica y reflexión sobre esa práctica) deviene en la formación de profesionales críticos, reflexivos y con gran compromiso social.

Los principios que sustentan una propuesta donde se vincula lo académico con la realidad en su contexto palpable, cotidiano, son aquellos considerados como inherentes a la acción política y los que promueven la participación, el diálogo, el debate intelectual, las exploraciones creativas, el apasionamiento del encuentro, la

construcción de vínculos, la toma de decisiones consensuadas y la construcción colaborativa de sentidos. Desde esta mirada, la labor del docente, su acompañamiento al estudiante, y la construcción de sentidos compartidos entre los diferentes actores del campo educativo, entienden a la educación como a una serie de prácticas intencionales de transmisión que están social, cultural e históricamente situadas. Nuestro tiempo demanda asumir la complejidad del presente, sostener que el conocimiento es una construcción social permanente y compleja. El aprendizaje entendido como formas de resolver problemas con otros, en un marco ético que posibilita el bien común y que rompe con la fragmentación entre arte, ciencia y tecnología integrando la sensibilidad, la emoción y la creatividad a los procesos de investigación y comunicación, invita a pensar la educación no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos ni como elemento constitutivo de procesos meritocráticos de selectividad; sino como una construcción colectiva de saberes socialmente relevantes que promueven formas inclusivas, participativas, solidarias y democráticas de habitar y de intervenir en el mundo. En ese contexto de mirada de lo curricular, de la carrera que nos incumbe, de la formación del estudiante y posterior profesional, las estrategias de reflexión permiten volver sobre lo aprendido, decodificarlo y volver a configurar el conocimiento construido, permiten integrar práctica y reflexión en praxis, e ir desarrollando en ese devenir las competencias profesionales propias del licenciado en enfermería.

Sin dudas, se trata de un aprendizaje situado pues tienen como uno de sus valores principales a la experiencia y la práctica activa en el impulso del aprendizaje y la comprensión, privilegiando la dimensión social del aprendizaje sobre la individual. Las características específicas del *aprendizaje situado* es que éste se desarrolla en un contexto social y requiere ineludiblemente la pertenencia al mismo. Se fundamenta en los tres elementos de una comunidad de práctica: pertenencia, participación y praxis. El enfoque del aprendizaje situado considera que la construcción social de la realidad se basa en la cognición y en la acción práctica que tiene lugar en la vida cotidiana destacándose la importancia de los

ambientes, de la expresión hablada, reconociendo la importancia de las situaciones informales de enseñanza, partiendo de la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables.

Díaz Barriga (2003) afirma que las estrategias para que se dé el aprendizaje significativo a través de un aprendizaje experiencial y situado son el aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, el análisis de casos (case method), el método basado en proyectos, las prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales, el aprendizaje en el servicio (service learning), el trabajo en equipos cooperativos, los ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas. En síntesis, desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas *auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, 1989).

Más allá de las diferencias que existan, estas propuestas se apartan de los enfoques tradicionales y ponen énfasis en la participación de los alumnos en actividades, contenidos y situaciones que vinculan formación, experiencia y vida real. En estas propuestas pedagógicas la reflexión sobre la acción, orientada por los docentes, obliga a los estudiantes a trascender la mera incorporación de contenidos al enfrentarse con situaciones que les exigen reflexión e interacción conjunta.

#### **g) La investigación como competencia en Enfermería y como instancia que promueve estrategias de aprendizaje**

En el apartado anterior se ha comenzado a hacer referencia a la importancia de la investigación en la formación del estudiante universitario; veamos qué sucede en nuestra región y desde las carreras de enfermería.

En América Latina y el Caribe se generan tendencias de investigación que impregnan la formación superior a nivel de grado y posgrado, acompañadas de esfuerzos por modificar el paradigma positivista en ciencia, que por años ha sido el único posible de abordar, para hablar de fenómenos de enfermería basados en necesidades de cuidado, siendo ésta la temática que se revela como de mayor interés investigativo. Aun así, uno de los desafíos mencionados por Chaparro Díaz (2014) para América Latina y Caribe es conformar equipos de investigación que combinen enfermeras/os que hagan aportes sustantivos desde la práctica y, por otro lado, lograr que las acciones de investigación enriquezcan las prácticas docentes en enfermería y se retroalimenten de ellas. En función de esto último resulta oportuno que los estudiantes de UADER, futuros licenciados, consideren este aspecto de su formación como parte de su formación profesional y, por lo tanto, lo consideren como competencia a desarrollar. Un primer reconocimiento de este proceso posible lo expresan cuando afirman: “... *investigar y poder seguir estudiando para mejorarnos cada día como profesionales*”.

Como docentes del espacio curricular “Enfermería médico-quirúrgica” es imprescindible encontrar en las prácticas de la carrera de Enfermería, sobre todo en las instancias de reflexión sobre la misma, un territorio propicio para el surgimiento de preguntas problema que pueden favorecer procesos de investigación. El ejercicio de la investigación provee al estudiante de los más profundos niveles de comprensión sobre el objeto de estudio, al tiempo que permite desplegar, desarrollar habilidades de pensamiento científico y contribuye al desarrollo de las competencias propias de la carrera del licenciado.

Germán (2006) sostiene que una de las dificultades que tienen las enfermeras es a la hora de publicar y atribuye estos inconvenientes a la ausencia o escasez en el ejercicio de la investigación. Y ensaya una hipótesis explicativa, relacionando el reconocimiento social y la identidad de las enfermeras y los enfermeros como colectivo, afirmando que “*la falta de reconocimiento social condiciona la falta de*

*investigación como colectivo...*”. Desde otra perspectiva, sostenemos que procesos de investigación transversales a la carrera, generados desde la reflexión sobre la práctica como instancia problematizadora de contenidos y del conocimiento, pueden transformarse en estrategias pedagógicas que modifiquen los roles de docentes y estudiantes, perfilándolos como generadores de conocimiento desde la formación de grado e impactando en las competencias profesionales del licenciado en enfermería.

Cuestiones como la necesidad de mejorar la actividad de investigación (Pulpón e Icart, 1994; Fernández, 1997; González *et al.*, 2000), la docencia (Albéniz *et al.*, 1995) y la gestión (Maña *et al.*, 2004; Juvé *et al.*, 2007) son abordadas desde diversos trabajos, aunque cada vez más autores tratan de demostrar que los retos pasan por propuestas que integren los diferentes ámbitos (Tomás, 1999; Meleis, 1997).

Ahora bien, considerar a la investigación como una propuesta pedagógica implica pensar en en la búsqueda de mayores capacidades, competencias, habilidades y para hacerlo posible es esencial que los docentes promuevan y desarrollen metodologías de trabajo acordes, con recursos cuidadosamente seleccionados y objetivos claros. El valor de la investigación radica en que además de su acción transformadora del conocimiento, motiva la creatividad e innovación, y considerando al estudiante como actor social, motoriza la construcción de nuevas realidades sociales.

Pero también se entiende a la investigación como una forma de intervención de la práctica, razón por la cual toda instancia donde el estudiante comience a interrogarse por situaciones o signos que aparecen mientras aprende en diversos escenarios, promueve un proceso de reconocimiento y pensamiento reflexivo sobre esas situaciones. Se trata de abordar el espacio educativo desde una perspectiva diferente donde se es parte de esa realidad que se pretende interrogar. No se trata de un campo ajeno que se observa y describe, sino de un



territorio del que se forma parte y sobre el que se interviene a partir de la mirada sensible de lo que allí acontece.

## PARTE VI. CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos y orientados por los objetivos propuestos es posible afirmar que los estudiantes del segundo año de la carrera Licenciatura en Enfermería de UADER que constituyen la muestra de nuestro estudio, utilizan diferentes estrategias de aprendizaje, con niveles de desarrollo similares para cada categoría de las estudiadas: adquisición, recuperación, codificación de la información y apoyo al pensamiento. No obstante, ese desarrollo aún no alcanza límites óptimos, lo que permite comprender que existe un margen o potencial para que, mediante la intervención docente, se facilite su aprendizaje. Entendemos que el proceso de adquisición, recuperación y uso de procedimientos estratégicos de estudio, no puede darse por finalizado en ninguna etapa del recorrido académico estudiantil, sino que se encuentra en permanente construcción y enriquecimiento.

Considerando las medias obtenidas para cada grupo de estrategias de aprendizaje, los estudiantes demuestran mayor despliegue de estrategias de adquisición de información, cuestión que tiene vinculación en cierto sentido con la preeminencia de la memoria que observan los docentes. Al promedio de desarrollo y uso de las estrategias de adquisición de la información, siguen las de apoyo y recuperación de la información, en ese orden. Mientras que las estrategias de codificación de la información son las menos desarrolladas, lo que se manifiesta como una señal para implementar instancias que faciliten que aquello que solo queda en la memoria a corto plazo pueda constituirse en significativo para llevar a mayores niveles de comprensión y resguardarse en memoria a largo plazo.

Mientras que al interior de cada estrategia hay técnicas que son las más usadas. Así, con relación a las estrategias de adquisición de información prevalece el uso del subrayado, el repaso reiterado y en voz alta, todas facilitadoras de la memorización. Para recuperar la información se utiliza fundamentalmente la búsqueda de indicios en las observaciones del docente y se usa muy poco la planificación previa a la realización de cualquier trabajo. Dominaría, entonces, una

técnica dependiente del docente a las que promueven autonomía en el estudiante. En cuanto a las técnicas relacionadas con el apoyo a la información, hay tanto acciones afectivas como sociales que las ejemplifican.

Tanto las actividades extracurriculares como la actividad laboral simultánea al estudio y aún a la enfermería actúan de manera positiva en el desarrollo diferencial de estrategias de aprendizaje, especialmente en las de codificación de la información. La codificación permite que los conocimientos previos se integren en estructuras de conocimientos más amplias pues se integran a las estructuras cognitivas previas. Estos espacios no formales y toda actividad que involucra conocimientos del campo de la enfermería, al tratarse de situaciones en contexto, necesitan de contenidos en sus tres dimensiones (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y del aporte interdisciplinario, permitiendo al estudiante resolver problemas de modo integral, lo que impacta en aprendizajes con altos niveles de comprensión.

Por otro lado, ni la edad, género, dependencia escolar de procedencia, lugar de residencia ni contar con beneficio de beca o ayuda económica, son variables que influyen de modo significativo en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de este grupo de estudiantes.

Con respecto a las competencias desarrolladas y aprendidas en el espacio Enfermería clínico-quirúrgica, los estudiantes solo señalan aquellas de carácter específico, tanto técnico-científicos como interpersonales o de interacción. No reconocen competencias genéricas aprendidas, pero si lo hacen cuando exponen sobre aquellas que están pendientes de aprendizaje. Vale decir que, aunque de modo incipiente puesto que no hay una mención masiva de las mismas, las reconocen como necesarias en su formación.

Dentro de las competencias específicas referidas hay un reconocimiento generalizado a aquellas orientadas a las acciones de salud. En este sentido y

como producto de un ejercicio de metaanálisis por parte de los alumnos, y su recorrido curricular en la carrera, se evidencia una clara demanda orientada a incorporar más instancias de prácticas profesionalizantes en estrecha relación a las competencias de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación en los tres niveles de atención en el desarrollo de las clases, mediante estudios de casos y/o intervención directa con la comunidad, mencionando a las actividades extracurriculares como de valor pedagógico. Habría un nivel de desarrollo de estrategias metacognitivas que permite reconocer en lo extracurricular un componente significativo en el proceso de aprendizaje del futuro licenciado en enfermería.

Desde la mirada docente el aporte con respecto a qué estrategias de aprendizaje y competencias observan desarrolladas en los estudiantes de este estudio, es dispar. En principio, no hay acuerdo acerca de qué se entiende como estrategia de aprendizaje y, a menudo, se las confunde con actividades o técnicas que desarrollan los estudiantes. Algo similar ocurre cuando exponen sobre sus estrategias docentes y las condiciones que generan para permitir el desarrollo de aprendizajes.

Un aspecto relevante es que, si bien los estudiantes ponen mayor énfasis en las competencias específicas tanto aprendidas como por aprender, los docentes y de modo reiterado, indican la necesidad de desarrollar competencias transversales o genéricas. Los estudiantes mencionan aprendidas tanto las técnicas científicas como las interpersonales, y cuando refieren a las competencias por desarrollar vuelven a mencionar las específicas y solo una genérica, no obstante, es posible inferir el aprendizaje de múltiples competencias genéricas a través del análisis e interpretación de sus discursos.

Ambos coinciden, docentes y estudiantes, en que las competencias que se han desarrollado son, fundamentalmente, las relacionadas con las acciones de salud (promoción, prevención, recuperación, rehabilitación) y esto constituye una

fortaleza al interior del espacio de prácticas porque estos contenidos específicos son, al mismo tiempo, transversales a toda la carrera.

Ambas partes coinciden en reconocer que la formación en competencias en la Licenciatura en enfermería exige más prácticas, más actividades extracurriculares y en contextos reales. De los aportes tanto de docentes como de estudiantes se deduce que todas las acciones que se desarrollan en el espacio curricular Enfermería clínico-quirúrgico contribuyen a la consecución de dos de las tres competencias propuestas para segundo año de la carrera, a saber:

- Aplicar los procedimientos específicos de enfermería a la atención de las personas en todo el proceso de salud y enfermedad e,
- Implementar en el nivel comunitario y hospitalario estrategias de atención primaria de la salud.

Mientras que la competencia: Diseñar y llevar a cabo programas y proyectos en relación a la salud de la población, representa un verdadero desafío para el espacio curricular pues si bien se han propuesto algunos proyectos de extensión con el grupo de estudiantes, se lo ha hecho bajo una modalidad verticalista, sin la participación del alumnado en las etapas de identificación del problema, de la determinación de objetivos, etc. y de escritura, fundamentalmente. En este mismo sentido, la implementación de procesos de investigación guarda un potencial pedagógico que aún no se ha consolidado en la asignatura.

## **ALGUNAS REFLEXIONES FINALES**

Entendiendo que los espacios de enseñanza y aprendizaje lo son también de encuentro entre personas al interior de las instituciones educativas, se ha propuesto en este trabajo, convocar a estas partes a través de un trabajo que nos proporciona elementos para poder reflexionar sobre la práctica docente y la que propiciamos y acompañamos en los futuros profesionales de la enfermería. Entendemos que las voces de docentes y alumnos debían hacerse presente si el objeto de nuestra investigación es parte del hecho educativo.

Con actitud crítica permanente, intentamos entramar pareceres, percepciones, miradas, no siempre compatibles pero posibles de dialogar, sin buscar el agotamiento de la temática.

Nos animamos a proponer, a partir de este trabajo que quizás haya que profundizar en las concepciones que se tienen y se construyen desde el ámbito universitario acerca del rol docente, del ser estudiante y estudiante de enfermería, especialmente; y cómo se concibe al conocimiento y qué participación tiene en su construcción el componente social, la participación democrática. Proponemos reflexionar sobre la complejidad del conocimiento porque entendemos a la enfermería como campo óptimo para ello. Y en este sentido, entonces, sostenemos que hay que propiciar la participación de los estudiantes en ámbitos culturales, científicos, del arte y la investigación, proponiendo prácticas diversas en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla.

Se hace necesario, entonces pensar/nos formas de flexibilizar la enseñanza en la Licenciatura en Enfermería, construyendo procesos que ayuden a estructurar propuestas más adaptadas a las demandas actuales, que se manifiesta, también, con la introducción de nuevos contenidos, principalmente que den sentido al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Re-pensar la formación profesional de enfermería para la solución de problemas concretos y reales, con alternativas para desarrollar la capacidad de crear, recrear y proyectar lo nuevo en la perspectiva de una praxis creativa, permitiendo el

desarrollo del sujeto en su multidimensionalidad: social, histórica, cultural, compleja.

Los estudiantes del 2do año de la carrera Licenciatura en Enfermería, del espacio curricular *Enfermería Clínico – quirúrgico*, identifican diferentes estrategias de aprendizaje como de uso frecuente. Para los docentes se nos presenta este acontecimiento como una oportunidad: considerar múltiples estrategias de enseñanza para potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje que aún no aparecen muy representadas o que no han alcanzado su máximo desarrollo.

Vázquez *et al.* (2003) sostiene que enseñar a los sujetos las estrategias de carácter general al tiempo que se les enseñan las estrategias de carácter específico que las anteriores han de permitir regular, resulta una necesidad. Pero, sostienen estos autores, que para que el entrenamiento sea efectivo parece necesaria la combinación de tres componentes: a) informar al sujeto de la naturaleza de las estrategias que va a aprender y de cuándo y por qué utilizarla; b) modelar su uso en diferentes contextos, y c) moldear su uso a través de la práctica.

En este sentido, tanto las Estrategias de recuperación de la información, Estrategias de apoyo a la información, Estrategias de recuperación de la información y las Estrategias de apoyo a la información, debemos fortalecerlas haciéndolas parte del entramado que nos proponen los diversos contextos de prácticas profesionalizantes, hacia cuyo interior se aprenden las competencias.

## PARTE VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albo, G. (Setiembre, 2012). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje de los estudiantes del curso de producción animal I*. Trabajo presentado en el IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias, Buenos Aires. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22187/Documento\\_completo.pdf%3Fsequence%3D1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22187/Documento_completo.pdf%3Fsequence%3D1)
- Albéniz, C., Antón, MV., Pérez JM. y Ramasco, M. (1995). *La Escuela Universitaria de Enfermería de la Comunidad de Madrid. Un proyecto en marcha*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Álvarez- Álvarez, C. (2013). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.
- Álvarez, D., y Domínguez, J. (2001). Estilos de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad particular. *Persona*, 4, 179-200. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1471/147118178007/>
- Álvarez Merchán, I. (2017). *Evaluación de la influencia de la actividad cultural extracurricular en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios integrantes de los grupos de arte UTPL*. (Tesis de maestría). Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/20.500.11962/21124/1/ALVAREZ%20MERCH%20C3%81N%20%20ISABEL.pdf>
- Argüelles, A., y Gonczi, A. (2001). *Educación y capacitación basada en normas de competencias. Una perspectiva internacional*. México: Limusa.
- Arroyo, M., Poliak, N., y Tiramonti, G. (2009). El trabajo docente hoy: saberes, experiencias, identidades. *Propuestas Educativas*, 31, 7-9.
- Bahamón Muñetón, M., Vianchá Pinzón, M., Alarcón Alarcón, L., y Bohórquez Olaya, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11 (1), 115-129.
- Balbi, A. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación integral. *Kaleidoscopio*, 6(11), 34-42.



- Baños, Josep-E., y Pérez, Jorge. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8(4), 40-49. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132005000500006&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000500006&lng=es&tlng=es).
- Barbero Barrios, M.A. (2018). Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento a través de la Metodología CAIT. Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Belvis, E., Moreno, V., y Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92.
- Benedito, V. (2007). *Ser profesor en la universidad del XXI*. Documento presentado en la Conferencia por la investidura como Doctor Honoris Causa. Universidad de Bucarest, Rumania.
- Betancourt, G. S., Flórez, J.E., Posso, P., Romero, B., y Ospina, S.O. (2009). Las estrategias de aprendizaje y la formación en competencias socioemocionales. *Memorias*, 5 (12), 129-139. Recuperado de: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/me/article/download/221/220>
- Bertel Pestana, P. y Martínez Royert, J. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de ciencias de la salud. *Psicogente*, 15(28), 323-336.
- Bers, T. H. (2001), Measuring and Reporting Competencies. *New Directions for Institutional Research*, 110, 29-40.
- Borraci, R., Guthman, G., Rubio, M. y Arribazaga, E. (2008). Estilos de aprendizajes en estudiantes universitarios y médicos residentes. *Educación Médica*, 11(4), 229-238.
- Bravo Salinas, N.H., (2007). *Competencias proyecto tuning-Europa, tuning-América Latina*. Recuperado de: [http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc\\_p\\_ut/pdfs/m1/competencias\\_proyectotuning.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_p_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf)

- Burns, N. y Grove, S.K. (2004). *Investigación en Enfermería*. España: Elsevier.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1): 32-42.
- Canto y Rodriguez, J.E., Burdos Fajardo, R.J. (Setiembre, 2010). *Docentes: diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios*. Trabajo presentado en El Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires. Recuperado de [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R1883\\_Canto.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R1883_Canto.pdf)
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/900/public/900-3924-1-PB.pdf>
- Camarero, F.J., Martín del Buey, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Camps, V. (2015). Los valores éticos de la profesión sanitaria. *Educación Médica*, 16(1), 3-8.
- Calderón, L., Chiecher, A. y Donolo, D. (noviembre, 2009) *Estrategias de aprendizaje. Un estudio comparativo con alumnos de Humanidades e Ingeniería*. Trabajo presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano: La Universidad como objeto de Investigación. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Calderón, M. L. (2012). Competencias genéricas en enfermeras/os tituladas/os de la Universidad Arturo Prat, sede Victoria, 2010. *Ciencia y Enfermería*, 18(1), 89-97.
- Calderón, L. y Chiecher, A. (2012). Estrategias de aprendizaje, ¿procesos en construcción? Comparando el desempeño estratégico en educación secundaria y universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-15.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.

- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En G. Menendez, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*, (pp 11-21). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Cappelletti, G. (2010). La evaluación por competencias. En R. Anijovich, *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En: J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp.187-215). La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- Cela, J., Montserrat, S., y Flores, O. (2002). *Competencias profesionales de un perfil psicopedagógico en el proceso de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la docencia universitaria*. Recuperado de: <http://www.ice.udl.cat/aside/observatori/documents/virtualeduca02.pdf>
- Cibanal, L., Arce, M.C. y Carballal, M.C. (2010). *Técnicas de comunicación y relación de ayuda en Ciencias de la Salud*. Madrid: Elsevier.
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos en México. *Revista Currículum*, 21, 137-156.
- Chapman, O. (2002). Belief structure and inservice high school mathematics teacher growth. En G. Leder, E. Pehkonen y G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 177-194) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Chaparro Díaz, I. (2014). Abordajes sintéticos de investigación e integración en enfermería. *Ciencia y enfermería*, 20 (2), 7-8. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v20n2/art\\_01.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v20n2/art_01.pdf)
- Delgado, JM., Salmerón, JM. y Gómez, S. (2004). Nuestras prácticas en urgencias: cómo nos ven y cómo nos vemos. *Ciber Revista*, 21. Recuperado de: [http://www.enfermeriadeurgencias.com/ciber/PRIMERA\\_EPOCA/2004/abril/practicassurgencias.htm](http://www.enfermeriadeurgencias.com/ciber/PRIMERA_EPOCA/2004/abril/practicassurgencias.htm)

- Delgado García, M., Boza Carreño, A. (2016). La importancia de aprender a enseñar en la titulación de enfermería. Reflexiones biográficas de un médico con alma de educador. *Educación Médica*, 17(4), 170-179.
- De la Fuente Arias, J. y Justicia Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(2), 139-158. Recuperado de: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art\\_2\\_16.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_16.pdf)
- Del Rey J. Cristina Francisco (2008). *De la práctica de la enfermería a la teoría enfermera. Concepciones presentes en el ejercicio profesional*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/58903470.pdf>
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Diaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5(2): 105-107.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw-Hill.
- Díaz, M., Martín, C., Jiménez, J.M., y Maya, B. (2004). Producción científica de los profesionales de enfermería en un hospital de tercer nivel. *Enfermería Clínica*, 14(5), 263-268.
- Díaz Villa, M., Valencia Gonzalez, G., Muñoz Martinez, J., Vivas, D. y Urrea, C. (2006). Nociología de las Competencias. En: *Educación Superior: horizontes y valoraciones. Relación PEI-ECAES* (pp.45-89). Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana
- Durante, E. (2012). La enseñanza en el ambiente clínico: principios y métodos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (Número especial), 149-75. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/468/public/468-1481-2-PB.pdf>
- Duschl, R. y Wright, E. (1989). A case study of high school teachers' decision making models for planning and teaching science. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, (6), 467-501.

- Estévez-Nenninger, H., Valdés-Cuervo, A., Arreola-Olivarría, G. y Zavala Escalante, G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis*, 6(13), 49-64.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Feixas M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Tesis doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., y Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de psicología*, 29(3), 865-875.
- Ferreyra, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Fernández, C. (1997). *La investigación en cuidados y el desarrollo disciplinar*. Trabajo presentado en las XVIII Sesiones de Trabajo de la Asociación Española de Enfermería Docente. AEED. Cádiz, España.
- Flavell, J.H. (1987). Especulaciones sobre la naturaleza y el desarrollo de la metacognición. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- García Bañón, A., Sainz Otero, A., Botella Rodríguez, M. (2004). La enfermería vista desde el género. *Index de Enfermería*, 13(46), 45-48. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962004000200009](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962004000200009)
- García Berbén, A. (2005) Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6-3(2), 106-126. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espanol/Art\\_6\\_70.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espanol/Art_6_70.pdf)
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós

- Garlet, E., Días da Silva, M.A., Guedes, J.L., y Quintana, G. (2009). Organização do trabalho de uma equipe de saúde no atendimento ao usuário em situações de urgência e emergência. *Texto y Contexto Enfermagem*, 18(2), 266-272.
- Gallardo G. et al (2007). *Actividades Extracurriculares en la Formación Universitaria*. Recuperado de: <https://gngallar.files.wordpress.com/2015/04/actividades-extracurriculares-y-formacion-universitaria-2007.pdf>
- Gallego Badillo, R. y Perez Miranda, R. (1991). La construcción de competencias. Una intencionalidad curricular. *Revista paradigma*, 20(1), 1-13. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2861/1310>
- Gess-Newsome, J., y Lederman N. (1995). Biology teachers' perceptions of subject matter structure and its relationship to classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 301-325.
- Molina, G.C. (2002). Extensión universitaria. Un proyecto académico. Reflexiones para la discusión. *Investigación y Educación en Enfermería*, 20(2), 106-116.
- Gobierno de España. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente: Fundación Biodiversidad. Recuperado de <http://fundacion-biodiversidad.es/prensa/actualidad?limit=50&sectionid=100036&task=category&start=300> . Consultado el 20 de marzo de 2016.
- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México D.F.: Editorial Planeta Mexicana.
- Gómez, G., Moore, P., Araos, E. (2012). Learning doctor-patient communication: does co-teaching help? *Revista Médica de Chile*, 140(3), 396-403.
- González Jaramillo, S., y Ortiz García, M. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 25(3), 234-243. Recuperado de:

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412011000300011&lng=es&tIng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000300011&lng=es&tIng=es).

- González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.
- González, M.D., Barquero, A., Carrasco, M.C., García, F.M., Sánchez J.L., Marisacal, M.I. y Domínguez, L. (2000). Desempeño profesional en Andalucía. Expectativas y dificultades en Enfermería. *Rol de Enfermería*, 23(12), 888-894.
- Harrison, L., Ray H.A., Cianelli, R., Rivera, M.S., y Urrutia, M. (2005). Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una perspectiva latinoamericana. *Ciencia y enfermería*, 11(1), 59-71.
- Hendricks, C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94(5), 302-11.
- Hernández, G. (1998). Paradigmas de la psicología de la educación. México: Paidós.
- Herrera Torres, L., Jiménez Fernández, G. y Castro Vázquez, Á. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659-692. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2931/293122840009/>
- Huang, Y. y Chang, S. (2004). Academia and Cocurricular Involvement: Their Relationship and the Best Combinations for Student Growth. *Journal of College Student Development*, 45(4), 391-406.
- Javaloyes Sáenz, M.J. (2016). Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, España.
- Juvé, M.E., Farrero, S., Monterde, D., Hernández, O., Sistac, M., Rodríguez, A., Quílez, F., Suñer, R., Arbués, M.T. y Martín, M.I. (2007). Análisis del contexto

- organizativo en la práctica enfermera. El Nursing Work Index en los hospitales públicos. *Metas de Enfermería*, 10(7), 67-73.
- Juvé, M.E., Huguet, M., Monterde, D., Sanmartín, M.J., Cuevas, B., Fuente, C. y Alvarez, G. (2007). Marco teórico y conceptual para la definición y evaluación de competencias del personal de enfermería en el ámbito hospitalario. *Nursing*, 25(4), 56-61.
  - Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
  - Kornblit, A.L. (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
  - Lammers, W., Onwuegbuzie, A., y Slate, J. (2001). Academic Success as a Function of the Gender, Class, Age, Study Habits, and Employment of College Students. *Research in Schol*, 8(2), 71-81.
  - Larrosa, J. (2003). Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. *Cuadernos de Pedagogía*, (11), 129-136.
  - Lawshe, C.H y Balma, M. J. (1966) *Principles of personnaltesting*. New York: Mc Graw Hill.
  - Leave, J., Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores de Iztacala.
  - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2010) *Libro Blanco de la ANECA para Enfermería*. Recuperado de: <http://www.aneca.es>
  - Lindblom-Ylänne, S. Trigwell, K., Nevgi, A. y Ashwin, P. (2006). How approaches teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 3 (3), 285-298.
  - Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
  - Lockett, M.; Ojeda, M. y Gili, A. (2008) *Estudio sobre el mejoramiento de los niveles académicos, de estudiantes de la Facultad de Odontología, analizando estilos y estrategias de aprendizaje*. (Tesis) Universidad del Nordeste.



- López Fernández, C., Lobato, C., Apodaca, P.M., Barandiaran, M.C., San José, M.J. y Sancho, J. (2015). Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en los estudiantes de Enfermería. *Educación Médica*, 16(1), 83-92.
- López Munguía O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios Lima – Perú*. (Tesis de maestría). Universidad Mayor de San Marcos, Perú.
- Loret de Mola, J. (2011). *Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana Los Andes de Huancayo – Perú*. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/69/45>
- Loría-Castellanos, J., Rivera Ibarra, D., Gallardo Candelas, S., Márquez-Ávila, G. y Chavarríaslas. R. (2007). Estilos de aprendizaje de los médicos residentes de un hospital de segundo nivel. *Educación Médica Superior*, 21 (3). Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412007000300001&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412007000300001&script=sci_arttext)
- Lucci, M.A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2: 1-11.
- Lueddeke, G. (2003). Professional isingteachingpractice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teachingscholarship'. *Studies in HigherEducation*, 28(2), 213-228
- Mena, A., Golbach, M., Véliz, M. (2009) Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento de alumnos ingresantes. Recuperado de: <https://www.soarem.org.ar/Documentos/48%20Mena.pdf>
- Manuale, Marcela. (2007) *Estrategias para la comprensión: construir una didáctica para la educación superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Maña, M., Fernández, E. y Mesas, A. (2004). Análisis de la formación en metodología enfermera por las direcciones de enfermería de atención primaria. *Enfermería Clínica*, 15(4), 203-209.

- Marcuello García, A. (2006, 16 de agosto). Habilidades de comunicación: técnicas para una comunicación eficaz. *Psicología on-line*. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/tecnicas-para-la-comunicacion-eficaz-3124.html>
- Maruján, M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Educativa*. Elsevier: España.
- Martín del Buey, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/485.pdf>
- Martínez Reyes, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos*, 7(12), 45-66.
- Medina, J.L., Giribert, M.C. y Montenegro, L. (2006). Cambio de paradigma docente. EUE Vall-D´Hebrón: una experiencia innovadora centrada en el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Rol de Enfermería*, 29(10), 653- 658.
- Chaparro Díaz, L. (2014). Abordajes sintéticos de investigación e integración en Enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 30(2), 7-8.
- Mertens L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Mierieu, P. (1986). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Recuperado de: <https://pedagogiaabierta.files.wordpress.com/2010/08/meirieu-aprender-sc3ad-pero-cc3b3mo.pdf>
- Molpeceres M., Chulvi, B., y Bernard, J.C. (2004). Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS. En M. Molpeceres Pastor (Coord.), *Identidades y formación para el trabajo* (pp. 141-196). Montevideo: Cinterfor. Recuperado de: <http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/pdf/mochube.pdf>
- Mompart, M.P. (1999). *El estilo de la enfermera excelente y las estrategias para el éxito*. Trabajo presentado en las XX Sesiones de Trabajo de la Asociación Española de Enfermería Docente. AEED, San Sebastián, España.

- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Calidad en la Educación*, (32), 254-267.
- Monereo, C., Carretero, R., Castelló, M., Gómez, I. y Pérez Cabaní, M.L. (1999). Caracterización de un escenario educativo específico: la anotación en la enseñanza universitaria. En J.I. Pozo y C. Monereo (Comp.). *El aprendizaje estratégico: aprender a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Monereo i Font, C. y Pérez Cabaní, M. L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio de enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 65-86.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pèrez, M.L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Morrison, T. (2005). Staff Supervision in Social Care. Making a Real Difference for Staff and Service Users. Brighton: Pavillion. En Sánchez Teruel (2015).
- Navea Martín, A. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. (Tesis de doctorado). Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Nespral, C., (1993). Tendencias que influyen en el futuro de Enfermería. *Revista Rol de Enfermería*, (176), 73-77.
- Nespór, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Núñez, J.C., Gonzalez-Pienda, J.A., García, M.S., Gonzalez-Pumariega, S. y García, I.S. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el auto-concepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 19(59), 65-85.
- Organización Mundial Salud. (1993). *Enfermería en acción*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

- Organización Panamericana de la Salud. (2008) *La Formación en medicina orientada hacia la Atención Primaria en Salud*. Washington D.C.: OPS.
- Oñate Gómez, C. (1991). Los hábitos de Estudio y la motivación para el aprendizaje. *Revista EDUTEC*, (4), 2-7.
- Ortiz García, M., VicedoTomey, A., González Jaramillo S., y Recino Pineda, U. (2015). Las múltiples definiciones del término «competencia» y la aplicabilidad de su enfoque en ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 7(3), 20-31. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742015000300002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000300002)
- Ortiz Jimenez L., SalmeronPerez, H. y Rodríguez Fernández, S. (2007). La Enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorados. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11 (2).
- Osuna-Torres B.H., González-Rendón, C. (2010). La enseñanza práctica de enfermería y el micro espacio. *Rev. Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 18 (3), 123-127.
- Pades, A. (2003). *Habilidades sociales en enfermería: Propuesta de un programa de intervención*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología, Universitat de les Illes Balears, España.
- Pajares, F. (1992), "Teachers'beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", en *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palomero-Pescador, J. E. (2003). Enseñar y aprender en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 17-20.
- Peiró Conchado Andrea (2011). *Modelización multivariante de los procesos de enseñanza – aprendizaje basado en competencias en educación superior*. (Tesis doctoral) Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico?: la construcción de los significados de representación y de acción. En G. Sacristán. *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Carreras Barnés, J. y Perrenoud, P. (2008). *El Debate sobre las competencias en la Enseñanza Universitaria*. Barcelona: Octaedro. Barcelona.

- Petrovsky, A.V. (1981). Las Capacidades. En A.V. Petrovsky (Ed.), *Psicología General* (pp. 559-587). La Habana: Libros para la Educación.
- Pines, E.W., Rauschhuber, M.L., Norgan, G.H, Cook, J.D., Canchola, L., Richardson, C. y Jones M.E. (2012). Stress resiliency, psychological empowerment nursing students. *Journal of advanced nursing*, 68(7), 1482-93.
- Piña Jiménez, I., Amador Aguilar, R. (2015). La enseñanza de la enfermería con simuladores, consideraciones teórico-pedagógicas para perfilar un modelo didáctico. *Enfermería Universitaria*, 12(3), 152-159.
- Pizano, G. (2012). Las estrategias de aprendizaje. Un avance para lograr el adecuado procesamiento de la información. *Investigación Educativa*, 16(29), 57-68. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7633/6646>
- Stover, J., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffmann, A., y Liporace Mercedes, F. (2014) Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11, (2), 10-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666002>
- Porlán, A.R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio. *Investigación en la Escuela*, (22), 67-84.
- Porlán Ariza R., Rivero García, A., Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 155-171.
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (Núm. Extraordinario 1), 1-33. Recuperado de: [https://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias\\_univ.pdf](https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf)

- Pozo, J. (1997). El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En M.J. Rodrigo y J. Arnay, *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 155-176). Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. y Scheuer, N. (2008). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría y E. Martín (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Resolución CS N° 0381/16. *Plan de Estudio. Licenciatura en Enfermería*. Facultad de Ciencias Vida y Salud. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos.
- Pulpón, A. y Icart, M.T. (1994). Análisis de las áreas prioritarias de investigación en enfermería en Catalunya. *Enfermería Clínica*, 5(4), 157-162.
- Ques, A.A.M., Montoro, C.H. y González, M.G. (2010). Fortalezas y amenazas en torno a la seguridad del paciente según la opinión de los profesionales de enfermería. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 18 (3), 339-345.
- Ramírez-Echeverry, J., Garcia, A. y Olarte, F. (2014). Rendimiento académico y aprendizaje autorregulado de estudiantes de Ingeniería eléctrica y electrónica de primer semestre. *Revista Educación en Ingeniería*, 9(18), 216-227.
- Reyes-Sánchez, L. y Obaya A. (1998). Hábitos de Estudios de los alumnos de Ingeniería Agrícola y su impacto en el rendimiento obtenido en un curso de Química Básica. *Información tecnológica*, 9(5), 277-281.
- Reyes, C., Cerda, V., y Cognigni, R. (2010). El ingresante a las carreras de ciencias económicas de la Universidad Nacional del Comahue y su encuentro con las matemáticas. En *Memorias de la III Reunión Pampeana de Educación matemática* (pp. 188-196). La Pampa, Argentina: Departamento de Matemática. Facultad de Ciencias

- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: Cossío Gutiérrez, Friné E.; Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 71, pp. 1135-1164. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14047430007.pdf>
- Román Sánchez José María, Gallego Rico Sagrario (2001). *ACRA Escala de Estrategias de Aprendizaje*. Publicaciones de Psicología Aplicada. Serie menor Nº229. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Romagnoli, C. (2006). *Aprendizaje – Servicio. Una Metodología Educativa que Beneficia el Aprendizaje y el Desarrollo Personal – Social de niños y jóvenes*. Santiago de Chile: Valoras UC – Material Diplomado.
- Roth Unzueta, E. (1986). *Competencia social: el cambio del comportamiento individual en la comunidad*. México: Trillas.
- Ruiz de Gauna, P., Gonzales Moro, V., y Morán Barrios, J. (2015). Diez claves pedagógicas para promover buenas prácticas en la formación médica basada en competencias en el grado y en la especialización. *Educación Médica*, 16(1), 34-42.
- Salas Zapata, W. (2006). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(Núm. Extraordinario 9), 1-10. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2006) *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Sánchez de Mantrana, M. (2005). El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. *Educere*, 9(30), 345-357.
- Sánchez Teruel, D., Robles Bello, M.A., González Cabrera, M. (2015). Competencias sociales en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud (España). *Educación Médica*, 16 (2), 126-130.

- Sepúlveda, M.J., Montero, E. y Solar, M.I. (2009). Perfil de estilos de aprendizaje y estrategias pedagógicas en estudiantes de farmacología. *Revista Estilos de Aprendizaje* 4,188-206.
- Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Silvestri, Lisel I. (2006) *Estrategias de aprendizaje en el nivel medio y en el primer año universitario Facultad de Humanidades- Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Noreste*. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-011.pdf>
- Silva, K., y De Sena, R. (2006). La educación de enfermería: búsqueda de la formación crítica y reflexiva de las competencias profesionales. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 14(5), 1-7.
- Solis, S. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/83/172>
- Soares, A., Guisande, M.A., Diniz, A. y Almeida, L. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, (2), 249-255.
- Suárez Riveiro, J. M. & Fernández Suárez, A. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED.
- Spencer, L.M. & Spencer, L.M. (1993). *Competence and Work*. New York. Wiley and Sons.
- Stegers-Jager, K. M., Cohen-Schotanus, J. y Themmen, A.P.N. (2012). Motivation, learning strategies, participation and medical school performance. *Medical Education*, 46, 678-688.



- Strauss, S. & Tamar, S. (1994). Teachers models of children's minds and learning. En Hirschfeld & Gelman (Eds.), *Mapping themind. Domain specificity in cognition and culture* (pp. 455-473). Cambridge: Cambridge University Press
- Tam, M. (2002). University Impact on Student Growth: a Quality Measure? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 211-218.
- Tejada Artigas, C. (2006). *El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias.* Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/6005/1/MANUAL.pdf>
- Tenorio, M.C. (2008). *Concepción cultural del aprendizaje y enseñanza universitaria.* Recuperado de: <http://uniculturas.univalle.edu.co/documents/Concepcion%20cultural%20de%20aprendizaje.pdf>
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Tiuraniemi, J., Hatakka, M., & Keskinen, E. (2008). Psychology students' self-assessment of their profesional skills: A Finnish case. *Nordic Psychology*, 60, 267- 82.
- Triviño, Z., & Stiepovich, J. (2007). Indicadores de evaluación en la enseñanza-aprendizaje de enfermería. *Colombia Médica*, 38(4), 89-97. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cm/v38n4s2/v38n4s2a10.pdf>
- Tobón (2008). Formación basada en competencias. Maestría en desarrollo pedagógico. Disponible en: [http://dip.una.edu.ve/mpe/020dise%C3%B1o%20curricular/lecturas/lecturas/Unidad\\_II/La\\_Formacion.pdf](http://dip.una.edu.ve/mpe/020dise%C3%B1o%20curricular/lecturas/lecturas/Unidad_II/La_Formacion.pdf)
- Tomás, A.M. (1999). El valor de los cuidados: valores sociales, modelo social y sistema sanitario. *Enfermería Clínica*, 9(3), 121-127.
- Urra Medina, E., Sandoval Barrientos, S. y Iribarren Navarro, F. (2017). El desafío y futuro de la simulación como estrategia de enseñanza en enfermería. *Investigación en Educación Médica* 6(2) 119-125. Recuperado de

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505717301473?via%3DiHub>

- Valiente Sandó, P. (2011). *La modelación de la profesionalidad de los dirigentes educacionales: una necesidad para dirigir su formación y desarrollo*. Recuperado de: <http://folletosg.mes.gob.cu/Base%20electronica/2001/9/48801903.pdf>
- Vargas, J. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*, Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/186Vargas.PDF>
- Vigo Quiñones, A. (2008). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del I año del Instituto Superior Tecnológico Huando–Huaraz* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Cesar Vallejo de Lima, Perú.
- Vilanova, S.L., Mateos-Sanz, M. y Basilisa García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722011000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003)
- Vildoso Gonzáles, V. (2003). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Visbal-Cadavid, D., Mendoza-Mendoza, A., Díaz, A. (2017) Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13(2), 70-81.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



## PARTE VIII. ANEXO

Análisis de varianza entre variables dependientes (estrategias de aprendizaje) e independientes

Edad

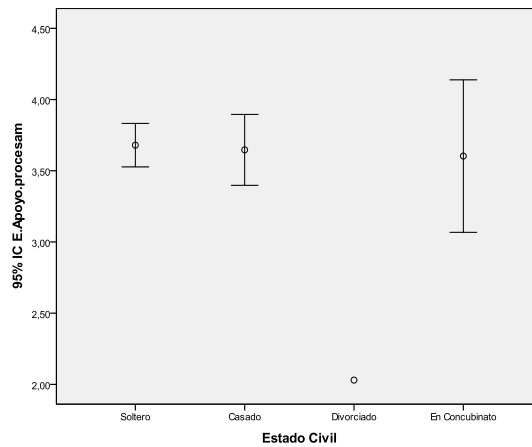
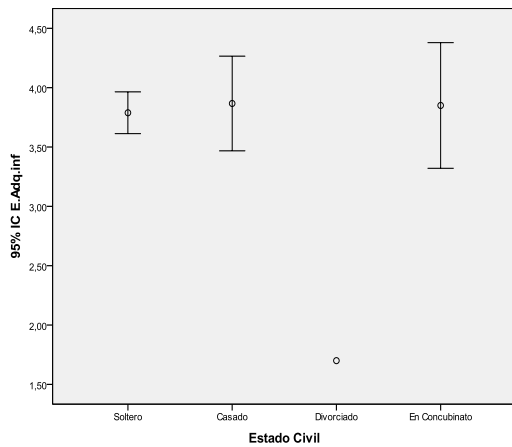
ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter-grupos	,016	1	,016	,051	,823
	Intra-grupos	11,804	38	,311		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter-grupos	,022	1	,022	,098	,756
	Intra-grupos	8,441	38	,222		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter-grupos	1,043	1	1,043	2,201	,146
	Intra-grupos	18,007	38	,474		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter-grupos	,099	1	,099	,449	,507
	Intra-grupos	8,401	38	,221		
	Total	8,500	39			

## Género

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter- grupos	,071	1	,071	,229	,635
	Intra- grupos	11,749	38	,309		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter- grupos	,817	1	,817	4,063	,051
	Intra- grupos	7,645	38	,201		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter- grupos	,000	1	,000	,001	,980
	Intra- grupos	19,050	38	,501		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter- grupos	,080	1	,080	,361	,551
	Intra- grupos	8,420	38	,222		
	Total	8,500	39			

## Estado civil

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter-grupos	4,390	3	1,463	7,090	,001
	Intra-grupos	7,430	36	,206		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter-grupos	,771	3	,257	1,203	,323
	Intra-grupos	7,692	36	,214		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter-grupos	2,316	3	,772	1,661	,193
	Intra-grupos	16,734	36	,465		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter-grupos	2,627	3	,876	5,367	,004
	Intra-grupos	5,874	36	,163		
	Total	8,500	39			



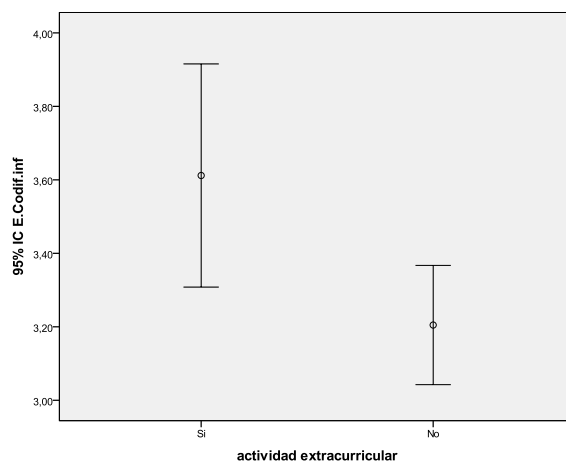
Dependencia escolar de procedencia

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter-grupos	,001	1	,001	,002	,964
	Intra-grupos	11,819	38	,311		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter-grupos	,197	1	,197	,907	,347
	Intra-grupos	8,265	38	,218		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter-grupos	,161	1	,161	,323	,573
	Intra-grupos	18,890	38	,497		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter-grupos	,024	1	,024	,106	,746
	Intra-grupos	8,477	38	,223		
	Total	8,500	39			

Efecto de la ACTIVIDAD EXTRACURRICULAR sobre cada estrategia de aprendizaje

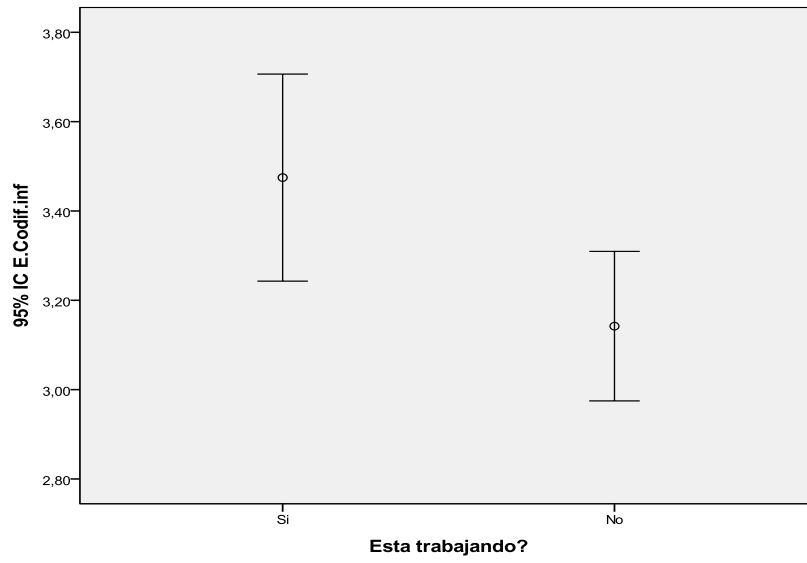
ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter-grupos	,104	1	,104	,336	,566
	Intra-grupos	11,716	38	,308		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter-grupos	1,104	1	1,104	5,700	,022
	Intra-grupos	7,359	38	,194		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter-grupos	,052	1	,052	,103	,749
	Intra-grupos	18,999	38	,500		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter-grupos	,393	1	,393	1,842	,183
	Intra-grupos	8,107	38	,213		
	Total	8,500	39			





### Efecto de ACTIVIDAD LABORAL sobre cada grupo de estrategias de aprendizaje

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter-grupos	,104	1	,104	,336	,566
	Intra-grupos	11,716	38	,308		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter-grupos	1,104	1	1,104	5,700	,022
	Intra-grupos	7,359	38	,194		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter-grupos	,052	1	,052	,103	,749
	Intra-grupos	18,999	38	,500		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter-grupos	,393	1	,393	1,842	,183
	Intra-grupos	8,107	38	,213		
	Total	8,500	39			

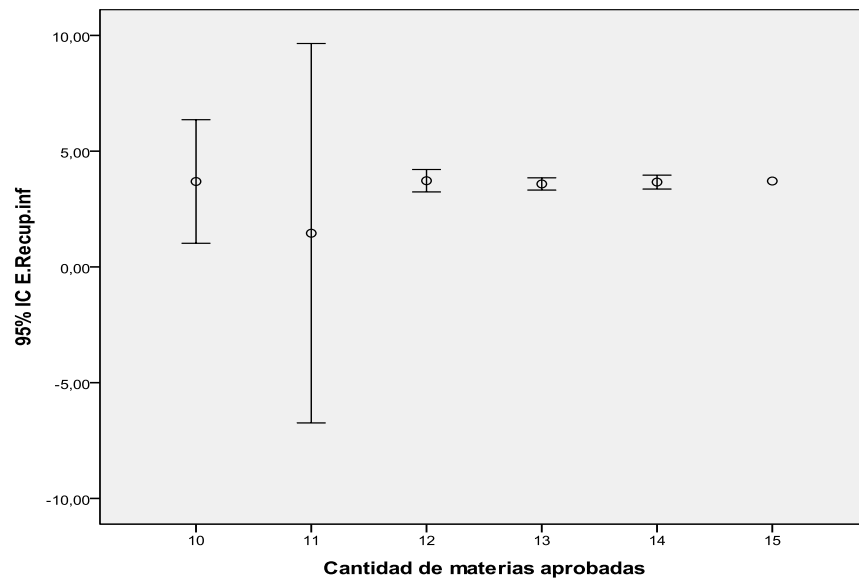


Efecto del AÑO DE INGRESO sobre cada grupo de estrategias de aprendizaje

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter-grupos	2,322	9	,258	,815	,607
	Intra-grupos	9,497	30	,317		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter-grupos	,974	9	,108	,433	,906
	Intra-grupos	7,489	30	,250		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter-grupos	3,083	9	,343	,644	,751
	Intra-grupos	15,967	30	,532		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter-grupos	1,698	9	,189	,832	,593
	Intra-grupos	6,803	30	,227		
	Total	8,500	39			

Efecto de la cantidad de materias aprobadas de la carrera sobre el desarrollo de cada grupo de estrategias de aprendizaje

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter-grupos	1,848	5	,370	1,260	,304
	Intra-grupos	9,971	34	,293		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter-grupos	,650	5	,130	,566	,725
	Intra-grupos	7,812	34	,230		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter-grupos	9,303	5	1,861	6,491	,000
	Intra-grupos	9,747	34	,287		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter-grupos	,699	5	,140	,609	,693
	Intra-grupos	7,802	34	,229		
	Total	8,500	39			



Efecto de la cantidad de materias reprobadas sobre cada grupo de estrategias de aprendizaje

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter-grupos	2,291	12	,191	,541	,868
	Intra-grupos	9,528	27	,353		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter-grupos	3,401	12	,283	1,512	,180
	Intra-grupos	5,062	27	,187		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter-grupos	6,097	12	,508	1,059	,429
	Intra-grupos	12,953	27	,480		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter-grupos	2,138	12	,178	,756	,687
	Intra-grupos	6,362	27	,236		
	Total	8,500	39			

Efecto del número de materias recursadas sobre cada grupo de estrategias de aprendizaje

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter-grupos	1,565	5	,313	1,038	,412
	Intra-grupos	10,255	34	,302		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter-grupos	1,364	5	,273	1,307	,284
	Intra-grupos	7,099	34	,209		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter-grupos	1,698	5	,340	,665	,652
	Intra-grupos	17,353	34	,510		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter-grupos	1,929	5	,386	1,997	,104
	Intra-grupos	6,571	34	,193		
	Total	8,500	39			

Efecto de beneficio de beca sobre cada grupo de estrategias de aprendizaje

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia Adquisición Información	Inter- grupos	,005	1	,005	,016	,899
	Intra- grupos	11,814	38	,311		
	Total	11,819	39			
Estrategia Codificación Información	Inter- grupos	,009	1	,009	,042	,839
	Intra- grupos	8,453	38	,222		
	Total	8,463	39			
Estrategia Recuperación Información	Inter- grupos	,054	1	,054	,108	,744
	Intra- grupos	18,996	38	,500		
	Total	19,050	39			
Estrategia Apoyo Procesamiento	Inter- grupos	,121	1	,121	,549	,463
	Intra- grupos	8,379	38	,221		
	Total	8,500	39			

**Estimada/o estudiante:** Necesitamos pedir tu participación en la respuesta a las preguntas de este cuestionario. El mismo es parte de un estudio que fue diseñado para identificar las Estrategias de Aprendizaje que utilizan ustedes en el espacio de prácticas curriculares de la carrera Licenciatura en Enfermería, Facultad de Ciencia de la Vida y Salud. UADER. Muchas gracias por tu colaboración.

A)- Información General

Apellido y Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Género: Femenino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_ otro \_\_\_\_\_ (marcar con una cruz)

Estado Civil: Soltero \_\_\_\_, casado \_\_\_\_, divorciado \_\_\_\_, en concubinato \_\_\_\_

¿Lugar de residencia? Paraná \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_ (especificar) Localidad \_\_\_\_\_

¿Dependencia de la Escuela secundaria a la que asistió? Estatal \_\_\_\_\_ Privada \_\_\_\_\_

¿Tiene derecho a una beca, u otro tipo de ayuda económica, para realizar sus estudios?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Ud. está trabajando? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Ud. Realiza alguna actividad extracurricular? Si \_\_\_\_\_ (especificar) \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Año de ingreso a la carrera: \_\_\_\_\_ ¿Cuántas materias tiene aprobadas? \_\_\_\_\_ ¿Cuántas ha reprobado? \_\_\_\_\_ ¿cuántas materias ha recurrido? \_\_\_\_\_ (indique cuáles ha recurrido)

\_\_\_\_\_ -

B)- Cuestionario: Estrategias de Aprendizaje - ACRA

Esta escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje que utilizas cuando estás estudiando. Algunas puede que no las hayas utilizado nunca y, en cambio, otras siempre. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer. Para ello se han establecido cinco grados posibles según la frecuencia con la que sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje:

Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Muy pocas Veces	Nunca
5	4	3	2	1

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, en la hoja de respuestas marca el número que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Responde lo más sinceramente posible, siempre en tu opinión y desde el conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.



<b>Estrategias de Aprendizaje</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.					
2. Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión general del material de estudio.					
3. Al comenzar a estudiar un tema, primero lo leo todo superficialmente.					
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas.					
5. Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.					
6. Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante.					
7. Hago uso de lápices, fibrones o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.					
8. Empleo los subrayados para luego memorizarlos.					
9. Cuando un texto es largo, resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones o subtítulos.					
10. En los márgenes de los libros, en hoja aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas o importantes.					
11. Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.					
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio.					
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., realizados en el estudio.					
14. Repito la lección/tema como si estuviera explicándosela a un compañero.					
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.					
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo me pregunto a mí mismo sobre el tema.					
17. Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.					
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro o los apuntes.					
19. Hago que otros me pregunten los subrayados, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema.					

20. Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección, descanso y luego la repaso.					
21. Cuando estudio, organizo los materiales en dibujos, figuras, gráficos, esquemas de contenido.					
22. Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.					
23. Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios.					
24. Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.					
25. Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema.					
26. Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.					
27. Aplico lo que conozco de algunas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.					
28. Discuto o comparo con los compañeros, los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.					
29. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.					
30. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase buscando en otros libros, artículos, enciclopedias, etc.					
31. Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.					
32. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.					
33. Al estudiar utilizo mi imaginación y trato de ver como en una película lo que me sugiere el tema.					
34. Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.					
35. En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto o suceso), con lo que estoy aprendiendo.					
36. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.					
37. Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.					

38. Intento encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.					
39. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.					
40. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.					
41. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.					
42. Antes de la primera lectura me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.					
43. Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder.					
44. Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte pero, con mis propias palabras.					
45. Intento aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.					
46. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, en los márgenes o en hojas aparte.					
47. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos que contiene el texto.					
48. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.					
49. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según mi propio criterio.					
50. Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.					
51. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.					
52. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.					
53. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio					
54. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.					
55. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.					
56. Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.					

57. Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).					
58. Diseño secuencias, esquemas, mapas para relacionar conceptos de un tema.					
59. Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.					
60. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos de estudio, utilizo diagramas.					
61. Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.					
62. Dedico un tiempo de estudio para memorizar los resúmenes o diagrama, es decir, lo esencial de cada tema o lección.					
63. Utilizo conexiones, acrósticos, siglas o trucos, para fijar o memorizar datos.					
64. Construyo "rimas" para memorizar listados de términos o conceptos.					
65. Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizarlos.					
66. Aprendo términos no familiares, elaborando una "palabra-clave" que sirva de puente.					
67. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado.					
68. Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para recordar la información estudiada.					
69. Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.					
70. En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.					
71. Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.					
72. Me ayuda a recordar lo aprendido, el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.					
73. Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar.					
74. Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.					

75. Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.					
76. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.					
77. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.					
78. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.					
79. Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.					
80. Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.					
81. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza.					
82. Antes de realizar un trabajo escrito hago un esquema de los puntos a tratar.					
83. Frente a un problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.					
84. Para contestar un tema del que no tengo datos, armo una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.					
85. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).					
86. Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización.					
87. Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, auto preguntas).					
88. Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.					
89. Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc., que elaboré al estudiar.					
90. Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.					
91. Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o					

escrito.					
92. Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.					
93. Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.					
94. Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.					
95. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.					
96. Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.					
97. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.					
98. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan.					
99. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.					
100. Cuando compruebo, que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.					
101. Sigo aplicando las estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y elimino las que no me han servido.					
102. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarse en el estudio.					
103. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.					
104. Se auto-relajarme, auto-hablarme, auto- aplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.					
105. Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.					
106. Trato que en el lugar donde estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.					

107.	Cuando tengo conflictos familiares, intento resolverlos antes, para concentrarme mejor en el estudio.					
108.	Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.					
109.	Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, o familiares sobre lo que estoy estudiando.					
110.	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.					
111.	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.					
112.	Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.					
113.	Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares					
114.	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.					
115.	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi mismo.					
116.	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacándome en los estudios.					
117.	Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.					
118.	Me esfuerzo en estudiar para evitar disgustos familiares y consecuencias negativas.					

**Claves de corrección de la escala ACRA (modificada según numeración propia de la escala ACRA aplicada)**

1. Estrategias de adquisición de la información

Número de estrategia	Items que la definen
1.- Exploración	1-3-15
2.- Subrayado lineal	5-8
3.-Subrayado idiosincrático	6-7-10
4.- Epigrafiado	2-9
5.- Repaso en voz alta	13-14-16-19
6.- Repaso mental	4-15-17-18
7.- Repaso reiterado	12-20

2. Estrategias de codificación de la información

Número de estrategia	Items que la definen
8.- Nemotecnias	63-64-65-66
9.- Relaciones Intra-contenidos	22-23-24-25-39-
10.- Relaciones compartidas	27-28-30
11.- Imágenes	31-32-33 -
12.- Metáforas	25-26
13.- Aplicaciones	46-47-36-37-38-39
14.- Autopreguntas	42-42-43-44-46-47-48
15.- Paráfrasis	40-43-44-45
16.-Agrupamientos	50-51-52-53-54- 62
17.- Secuencias	55-56
18.- Mapas Conceptuales	57-58
19.-Diagramas	21-22-57-60-61



### 3. Estrategias de recuperación de la información

Número de estrategia	Ítems que la definen
20.- Búsqueda de codificación	67-68-69-70-76
21.- Búsqueda de indicios	71-72-73-74-75
22.- Planificación de respuestas	77-78-79-80-81
23.- Respuesta escrita	82-83-84

### 4. Estrategias de Apoyo de la información

Número de estrategia	Ítems que la definen
24.- Autoconocimiento	85-86-87-88-89-90-91
25.- Automanejo/planificación	94-95-96-97
26.-Automanejo/regulación	92-93-98-99-100-101
27.- Auto-instrucciones	102-103-104-112
28.- Autocontrol	105-106-107
29.- Contra-distractores	108-109-110-111
30.- Interacciones sociales	113-114-115-116
31.- Motivación extrínseca e intrínseca	117
32.- Motivación	118

## Entrevista semiestructurada a docentes

Objetivos:

-Indagar sobre mirada de todos los docentes que trabajan en el espacio curricular de Prácticas curriculares: Enfermería clínico-quirúrgica, sobre el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y competencias de sus alumnos.

-Considerar las concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación de los docentes mencionados a fin de interpretar/comprender más claramente sus respuestas.

Las entrevistas se aplican individualmente, convocando a todos los docentes en la misma jornada y tomando nota de las respuestas obtenidas. Ninguno de ellos escucha las respuestas de sus colegas mientras estas se realizan.

Considerando que la entrevista semiestructurada permite proponer por una serie de preguntas orientadoras, dando lugar a la repregunta, se proponen como interrogantes iniciales:

1. ¿Cuáles son los hábitos de estudio que percibe en sus alumnos?
2. ¿Cómo considera usted que se produce el proceso de aprendizaje y el de enseñanza de los estudiantes en las prácticas curriculares de la asignatura a su cargo?
3. ¿Qué propuestas de enseñanza brindan los docentes en situación de práctica real para potenciar las capacidades de los estudiantes?
4. ¿Qué competencias cree usted que el alumno debería desarrollar en su espacio curricular?
5. De acuerdo a las evaluaciones realizadas (observación en clase y en práctica, parciales, trabajos prácticos-informes, examen final) ¿qué nivel de desarrollo de competencias observa?
6. ¿Cuáles son las competencias sobre las que hay que trabajar más?
7. ¿La experiencia desarrollada en los espacios de prácticas curriculares de enfermería les permite a los alumnos adquirir destrezas? Puede dar ejemplos.
8. ¿De qué manera o maneras cree que el alumno aprende?
9. ¿Cuáles son las oportunidades concretas en que los alumnos realizan prácticas en gabinete? ¿En qué consisten esas prácticas?
10. ¿De qué modo tiene lugar la participación de los alumnos en la evaluación del espacio curricular en que usted se desempeña?
11. ¿Qué rol juega el error en el proceso de desarrollo de competencias en enfermería?
12. ¿Cuáles son los conocimientos que más obstáculos representan al momento del aprendizaje?
13. ¿Cómo considera que la evaluación ideal para los estudiantes de su espacio curricular?

14. ¿Qué es lo que aún no ha podido lograr en materia de evaluación?
15. ¿Qué nivel de participación ha tenido o tiene en la definición de las competencias para la carrera?
16. ¿De qué modo interviene en la selección de contenidos y las estrategias a enseñar?
17. Si tuviera que proponer cambios en su espacio curricular ¿cuáles serían?

La misma fue enunciada a partir de una primera instancia de ensayo entre la tesista y el equipo de dirección previo, y una evaluación posterior de los resultados obtenidos, donde se observó la faltante de algunas preguntas que tendieran a completar ciertos requerimientos.

## Taller sobre competencias profesionales

Coordinadora: Ana Rougier

Participantes: estudiantes del espacio curricular Enfermería clínico-quirúrgica.

Duración: 90 minutos.

### Primer momento

Se indaga, a través de la pregunta ¿Qué entienden por competencias cuando se habla de ellas?, los conocimientos previos sobre el concepto de competencias.

Se escriben las respuestas resumidas en el pizarrón y luego se leen todos los aportes, subrayando palabras claves.

Se establece un concepto de competencias en función de lo aportado por los estudiantes.

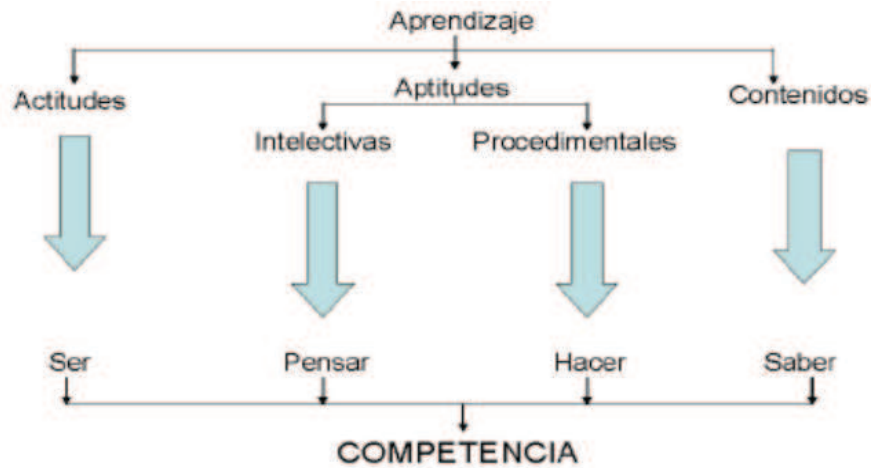
### Segundo momento

En función de las palabras **SABER, PODER, QUERER** se aplica la técnica de **Torbellino de Ideas** guiados por la pregunta: ¿Qué implica saber, querer y poder para un enfermero?

Una vez recolectados los aportes de los estudiantes en el pizarrón, se propone vincular estas expresiones con las dimensiones del conocimiento: lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Se comparten las diversas interpretaciones.

Se cierra con el siguiente esquema:



### Tercer momento

1. El docente muestra dos fragmentos cortos relacionados con la importancia de las competencias en enfermería y se solicita a los estudiantes realizar comentarios sobre lo que les sugieren las mismas.

*“La enfermería como ciencia, disciplina y profesión contempla exigencias de una formación amplia y sistematizada que se lleva a cabo en los contextos laboral y disciplinar. Los procesos formativos en el área de la salud tienen como ejes centrales el desarrollo de habilidades procedimentales y la adquisición de diversas competencias a través de la experiencia clínica, siendo la práctica reflexiva un elemento clave en este proceso”* <sup>1</sup>

(Cuando hablamos de competencias nos referimos a) *“Saber actuar pertinentemente, saber reaccionar en determinada situación, saber pactar, superar desafíos, saber aprender...”* <sup>2</sup>

2. Se muestran a toda la clase y se leen algunas de las competencias profesionales de un arquitecto, a modo de ejemplo.

3. De modo individual, se les solicita a los estudiantes que piensen en las competencias de un enfermero, y las que ellos han aprendido hasta el momento en su carrera y las que faltarían por aprender.

#### **Cuarto momento**

Se hace un recorrido oral por los momentos del taller y se los invita a participar de una instancia posterior donde se aplicará la técnica de grupo focal y se retrabajarán las preguntas del momento anterior del taller (punto 3).

<sup>1</sup>Ros, M.E. (2004). Las competencias profesionales adquiridas en medicina familiar y comunitaria. Una mirada desde tutores y residentes. *Educ Méd*, 7 (4): 125-131.

Durán de Villalobos, M.M. (2002). Marco epistemológico de la enfermería. *Aquichan*, 2 (2): 7-18.

<sup>2</sup>Ferrinho Ferreira, R. M. (2015). La formación continua y el desarrollo de competencias profesionales. Un estudio con profesores de Enfermería de las instituciones de Educación Pública de Portugal. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, España.

## Protocolo de Grupo Focal

Objetivo:

- Indagar en el conocimiento sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería.

Duración: 45 minutos.

Desarrollo

1. Los estudiantes formarán 5 grupos de un número adecuado de 6-8, con un máximo de 10 personas.
2. En cada grupo un docente del espacio Enfermería clínica-quirúrgica actuará como moderador, tomando nota de los aportes sustanciales del mismo.
3. Se propondrán como preguntas las enunciadas en la parte final del Taller sobre Competencias coordinado por la Lic. Ana Rougier:

- a. *¿Qué competencias creen que ya han aprendido en la carrera?*
- b. *¿Qué competencias consideran que son necesarias para su carrera y/o formación en enfermería?*
- c. *¿Qué competencias consideran pendientes de aprendizaje?*

- 4) Antes de dar término a la actividad, el moderador hará una síntesis de lo expresado por los estudiantes.

-----  
**Lic. Rougier, Ana Delia.**