

VI CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS  
EN EDUCACIÓN

Organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE)

6 al 8 de septiembre de 2017

Eje temático N° 6: “Estudios comparados en el plano de las prácticas pedagógicas”

**La articulación teoría-práctica en un estudio comparativo entre asignaturas de la Carrera de Enfermería de una Universidad pública del conurbano bonaerense**

Dra. Patricia Del Regno

[patriciadelregno@yahoo.com.ar](mailto:patriciadelregno@yahoo.com.ar)

Dra. Elisa Lucarelli

[elucarel@gmail.com](mailto:elucarel@gmail.com)

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Buenos Aires, Argentina.

Resumen

En este trabajo se presentan y comparan algunos resultados obtenidos en una investigación desarrollada para la Programación Científica 2014-2015 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y que se continúa en el actual bienio de Programación 2016-2017 de dicha Universidad. La referida investigación se ha planteado indagar la articulación teoría-práctica en la formación en el área de Enfermería Universitaria y las prácticas de enseñanza del docente en dicha Universidad pública del conurbano bonaerense.

El proyecto, titulado “La formación de profesionales en el área de la Salud y las prácticas del docente: El caso de la Carrera de Enfermería en la Universidad Nacional de Tres de Febrero”, ha sido dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli, con la coordinación académica de la Dra. Patricia Del Regno.

Esta investigación se ha realizado desde un enfoque de estudio de casos. A través de una metodología cualitativa -observaciones de clases, entrevistas a docentes, consulta a

material documental- y aplicando también un cuestionario de encuesta a los alumnos, se propició el análisis de los objetivos educativos, contenidos y estrategias didácticas en distintas instancias formativas de la carrera.

En esta presentación, se plantean y comparan resultados del estudio que abordó la enseñanza en dos materias de la Carrera: la asignatura “Bases y Principios de la Enfermería I”, correspondiente al primer año del plan curricular y la asignatura “Enfermería Obstétrica” del tercer y último año del ciclo de Enfermería Universitaria. A través de dicho estudio, se cotejan la estructura y desarrollo que asumen las asignaturas en la formación de las prácticas profesionales en función de los tramos en que están ubicadas. Al respecto, se han podido apreciar situaciones formativas significativas y se plantean algunas reflexiones y desafíos para una Didáctica Universitaria en el área de Salud, específicamente en la carrera de Enfermería.

Palabras clave: Articulación teoría-práctica- Enseñanza de la Enfermería- Prácticas del docente- Didáctica Universitaria

## **Introducción:**

En este artículo se presentan algunas consideraciones y resultados de la investigación titulada: “La formación de profesionales en el área de la salud y las prácticas del docente. El caso de la Carrera de Enfermería en la Universidad Nacional de Tres de Febrero”. Dicho estudio fue dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli y fue desarrollado en el marco de la Programación Científica 2014-2015 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

Este estudio contó además con la colaboración en algunas etapas, de los siguientes pasantes de investigación: Lic. Sandra Serloni, Lic. Omar Illesca, Lic. Sandra Harris, Odont. Marcelo Angulo, todos ellos Maestrandos en Política y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y del Lic. Eduardo Díaz Madero, Doctorando en Educación de la misma Universidad.

Esta investigación se propuso indagar acerca de la formación de profesionales en el área de la Salud, con particular atención en las estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes en pos de articular la teoría con la práctica y de promover aprendizajes complejos en torno a la formación para la futura práctica profesional. En tal sentido, se trató de analizar qué estrategias de enseñanza se desarrollan en las clases, cómo el docente las selecciona y fundamenta y cuáles se aprecian como cualitativamente mejores desde la opinión de los profesores y estudiantes en pos de los objetivos formativos de la asignatura.

En tal sentido, esta investigación se propuso los siguientes objetivos:

- Identificar las modalidades de articulación teoría-práctica que desarrollan los docentes para la formación en la práctica profesional en una carrera del área de la Salud, específicamente, en asignaturas de una Carrera de Enfermería
- Caracterizar las diversas estrategias de enseñanza que desarrolla el profesor en sus prácticas docentes en dicho ámbito formativo.
- Conocer la opinión de los estudiantes universitarios acerca de qué estrategias de enseñanza consideran mejores en su calidad didáctica en pos de la formación profesional que reciben.
- Avanzar en la construcción de marcos teóricos del campo de la Pedagogía y Didáctica Universitaria, centrada en la articulación teoría-práctica en el área de la Salud, específicamente en la Enfermería.

Para el desarrollo de esta investigación, se ha partido de las siguientes hipótesis y supuestos:

- El profesor universitario orienta la selección, justificación y desarrollo de sus estrategias de enseñanza en el aula, en base a sus representaciones acerca de qué considera “una buena enseñanza”.
- Habría estrategias didácticas encaradas por el docente universitario que se revelarían como mejores que otras en cuanto a su calidad didáctica (significatividad, pertinencia y eficacia) en pos de los objetivos de formación profesional que se brinda en dicho nivel educativo.
- La articulación teoría-práctica orientada, en sus distintas vías, opera como un factor favorable a un cambio general de la estructura didáctico curricular, influyendo tanto en los componentes humanos como técnicos, en la generación de situaciones innovadoras de enseñanza
- El proceso de adquisición de habilidades propias de la práctica profesional supone el desarrollo de aprendizajes de alto grado de complejidad, que incluyen además de aspectos cognoscitivos (implicando contenidos de distinto nivel de dificultad para su adquisición), y -en algunos casos- desarrollos psicomotrices específicos, aspectos socioafectivos relativos a cada campo en particular.
- Los procesos que se desarrollan en carreras de grado (tales como las relacionadas con las Ciencias de la Salud) para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional, se fundamentan en el reconocimiento la complejidad de tales aprendizajes.

### **Marco Teórico:**

La Didáctica Universitaria, como didáctica específica que estudia los procesos de enseñanza que un profesor o un equipo docente desarrolla en el aula universitaria se ha ido configurando desde mediados del siglo XX en países de América del Norte como México y Estados Unidos, de Europa, de América Latina y en Argentina en particular. Si bien para referirse a este campo disciplinar suelen usarse indistintamente “Didáctica Universitaria” o “Pedagogía Universitaria”, a ésta última se la entiende como disciplina específica que tiene como objeto de estudio la educación universitaria, como un espacio de conocimiento orientado a la comprensión de los procesos de formación que se dan en la institución, a partir de la consideración de los sujetos involucrados, su relación con el contexto y con los otros procesos que se desarrollan en ese ámbito (Lucarelli, 2007).

En nuestro país -desde la recuperación democrática- como en otros de América Latina, el campo de las inquietudes acerca de la formación y la enseñanza en la Universidad comenzó a

retomar un lugar destacado a través de la creación y/o consolidación de Unidades de Pedagogía Universitaria y de Asesoría Pedagógica en la Universidad (Lucarelli, 2009: 25).

Respecto de la construcción de la Didáctica Universitaria, la perspectiva fundamentada crítica, al asumir –de manera contextualizada- las dimensiones técnica, humana y política del proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilita una comprensión compleja de lo que sucede en el aula; en contraposición a la mirada fragmentada que ofrece un encuadre tecnicista exclusivamente instrumental (Candau, 1995). Cabe señalar que la disciplina está fuertemente condicionada por el currículum del nivel, que es altamente especializado. Esto determina que la cuestión del "contenido disciplinar" es un estructurante básico de la Didáctica Universitaria, como lo es también la formación para una determinada “profesión”.

La preocupación didáctica por la relación teoría-práctica es una de las claves para lograr la calidad educativa, considerándola un camino hacia la “innovación” (Lucarelli, 2001). Los procesos innovadores como “ruptura a un *status quo*” de las situaciones del aula, se caracterizan por su capacidad para producir un mejoramiento sensible, deliberado y duradero de la situación vigente, implicando una acción creadora (Lucarelli, 2001, 2007, 2009, 2014, 2016). Se sostiene que la innovación puede darse tanto a nivel curricular, como de la gestión institucional y del aula, incluyendo en este caso -entre otros componentes de la situación didáctica- las estrategias de enseñanza y evaluación que desarrollan los docentes.

Unos de los conceptos principales planteados en este trabajo de investigación es el de “estrategias de enseñanza”. Las estrategias que desarrolla el docente en sus prácticas se sustentan en los objetivos y contenidos curriculares y se efectivizan en determinadas formas de seleccionar y presentar los contenidos de enseñanza, así como en modos de presentar determinadas metodologías, recursos y determinadas propuestas de actividades para los alumnos, dentro de un contexto específico (institucional, áulico, social).

Como ya se ha dicho, esta investigación se ha propuesto caracterizar diferentes estrategias didácticas (de la Torre y Barrios, 2002) utilizadas por docentes en el aula universitaria, desde la tradicional “clase magistral expositiva”, pasando por estrategias más dialogadas de “exposición y discusión” (Eggen y Kauchak, 1999) hasta formas más innovadoras de relación teoría-práctica (Lucarelli 2001, 2009, 2014, 2016) como el “análisis de casos” y la “simulación” (Davini, 1995), para la enseñanza que se desarrolla en el aula universitaria y en otros ámbitos formativos como -en el caso de esta investigación- las “prácticas clínicas” que se llevan a cabo en Hospital (Medina Moya y Sandín Esteban, 2006).

Puede señalarse que los propósitos de la formación en el nivel universitario, requieren por parte del profesor la organización de estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación que permitan “la articulación en el desarrollo de las clases de momentos teóricos y de momentos prácticos; la recuperación de la posible experiencia laboral (en general o de la

especialidad) que posean los alumnos, así como introducirlos en el campo de la futura práctica profesional” (Lucarelli, 2001: 9).

Otro de los conceptos planteados en esta investigación es el de “buena enseñanza”, que se ha tomado de Festernmacher (1989) y alude a un tipo de enseñanza que orienta y guía de manera eficaz a los estudiantes en las tareas de su propio aprendizaje y que ofrece un saber valioso, actualizado, con sentido, que se orienta a la comprensión de los significados de los contenidos.

En tal sentido, se concibe que “cada nueva experiencia de reflexión en la acción enriquece el repertorio de recursos del arte del profesional práctico” (Schön, 1992: 280) y da lugar a una creciente profesionalización docente, al requerirle la puesta en acción de nuevas estrategias, creativas; dadas las complejas situaciones áulicas. Por su parte, Abal de Hevia, señala que para los profesores universitarios, además de una formación profesional sólida, “se necesita una capacitación pedagógica a fin de incidir favorablemente en el mejoramiento de la oferta educativa del grado, produciendo las innovaciones necesarias” (2001: 223).

Específicamente, para el campo de la enseñanza universitaria de la Enfermería, como señalan Medina Moya y Sandín Esteban (2006), es fundamental adoptar un “paradigma de la complejidad” y de “reflexión permanente” que supere la mera cuestión técnica y avance hacia una concepción de la educación en Enfermería humana y política, no sólo técnica; hacia una comprensión integral, contextual y ética de la acción del enfermero, que exige “procesos de reflexión y deliberación permanente, muchas veces en condiciones de incertidumbre” (Medina Moya y Sandín Esteban, 2006).

### **Metodología:**

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de estudio de casos, analizados en profundidad. Se indagó en la propuesta formativa de dos asignaturas de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Los casos de estudio, como muestra intencional, se han seleccionado con acuerdo de la Coordinadora de la Carrera de Enfermería y de las profesoras a cargo de las dos asignaturas elegidas.

Concretamente, para la selección de los casos de estudio, se intentó caracterizar y comparar dos asignaturas significativas en cuanto al desarrollo del proceso formativo: una del primer año del Plan de Estudio, que aborda la formación inicial y otra del último año del ciclo de Enfermería Universitaria. De esta manera se buscó analizar la significatividad de la profesión como estructurante importante en el currículum y la enseñanza universitarias, considerando su presencia en el punto de inicio y de culminación del proceso formativo. En tal sentido, durante el año 2014 se estudió el caso de la asignatura “Bases y Principios de la Enfermería I”, del

primer año de la Carrera y durante el año 2015 se indagó el caso de la asignatura “Enfermería Obstétrica” (del área Materno-Infantil) del tercero y último año del ciclo de Enfermería Profesional. Cabe señalar que esta carrera universitaria tiene además la opción del ciclo de Licenciatura en Enfermería que se completa con el cuarto y quinto año de cursada del Plan de Estudios.

El trabajo de campo incluyó la realización de observaciones de clases de las asignaturas seleccionadas durante dos meses de seguimiento cada una; entrevistas semi-estructuradas con los docentes a cargo de las clases. Además se recabó y analizó material documental: como el programa de las asignaturas y el plan de estudios de la Carrera de Enfermería. También se incluyó la aplicación a los alumnos de un cuestionario semi-estructurado.

Desde un enfoque de investigación de tipo cualitativo, de considerable tradición en las Ciencias Sociales y Humanas y -en este caso- las de la Educación, puede plantearse una selección acotada de casos de estudio, que permiten al investigador realizar una descripción lo más detallada y completa posible, de manera de poder comprenderlos en profundidad. El enfoque cualitativo incluye algunas instancias participativas, por las que se concibe a los sujetos indagados, como partícipes de la reflexión y de la construcción del conocimiento. Por eso se han propuesto con los sujetos involucrados en dicho estudio (coordinadora de la Carrera, docentes de las materias indagadas) instancias participativas, tanto en la elaboración del diseño como en la retroalimentación, donde se presenta una versión preliminar de los resultados, de manera de posibilitar su análisis y dar lugar a incluir sus pareceres y reflexiones conjuntas. Como destaca Sirvent (1994) respecto del “proceso participativo” en la investigación social, la participación significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica, buscando favorecer la objetivación de la realidad: “el manejo reflexivo de la información, descripción y explicación de las causas y consecuencias y determinación de fines y medios para la acción” (Sirvent, 1994: 74).

Respecto del enfoque cualitativo de investigación, Souto (2015) señala que implica “una relación entre sujetos, propia de las Ciencias Humanas y Sociales, que exigen considerar que el objeto es también sujeto” (2015: 10) y señala que las preguntas de investigación llevan a plantear nuevos sentidos: “porque el hombre es un ser simbólico, ser de pensamiento y lenguaje, construido por ellos y constructor de ellos...” (Souto, 2015: 11). En tal sentido, también Monetti (2015) plantea que en un enfoque cualitativo se busca interrogar e interpretar una determinada realidad en su singularidad y no generalizar o buscar regularidades.

Sirvent y Monteverde (2016) destacan “la importancia del terreno para la problematización y la focalización del objeto problema a investigar” y no solamente como técnica de obtención de información en el desarrollo de la investigación. Esto es justamente “lo que hace a la uno de los rasgos de la complejidad propio de las Ciencias Sociales” (2016: 109).

De este modo, se aprecia el valor del trabajo en terreno, de la comprensión de la realidad y de los sujetos involucrados, desde la formulación misma del tema-problema de investigación y que acompaña todo el diseño de la investigación, de su planificación en todas sus etapas, definiendo así la propia lógica de investigación.

En esta investigación nos interesó también esclarecer algunos parámetros que hacen a la comparación de los dos casos estudiados. En tal sentido, y en pos de esta presentación, podemos plantear, como señalan Caballero y otros (2011): “¿Qué es comparar?” y “¿cómo se plantea la comparación en Educación?”. Al respecto estos autores definen la comparación como “el estudio o la observación de dos o más objetos, fenómenos o acontecimientos para descubrir sus relaciones o estimar sus semejanzas y sus diferencias”. Señalan que la comparación puede utilizarse como forma de razonamiento intelectual en lo que acontece en nuestra vida cotidiana y, por otra parte, puede usarse la comparación de forma más específica y sistematizada, otorgándole así a la comparación un carácter científico. Este segundo caso sería el relativo al “método comparativo”, “al aplicarlo al estudio educativo se denomina Educación Comparada” (Caballero y otros, 2011: 40).

En efecto, el método comparativo, busca comparar semejanzas y diferencias de una determinada cuestión educativa, tratando de encontrar tendencias, en pos de proponer mejoras, reformas, etc. Como señalan Caballero y otros (2011: 45) toda comparación tiene un carácter fenomenológico. Es decir, toda comparación se ejerce sobre fenómenos, hechos o aspectos observados u observables, no siempre cuantificables. Asimismo la comparación también se basa en la pluralidad de objetos, dado que al menos deben existir dos hechos o fenómenos, dado que si no tenemos más de un hecho o fenómeno no podemos efectuar ninguna comparación. Cuántos más sean los elementos de comparación, más riqueza y fuerza tiene la comparación, pero también más dificultad. Además, debe considerarse una “homogeneidad”, en cuanto que los ámbitos de estudio tienen que ser de la misma naturaleza y a la vez una determinada “heterogeneidad”, para que exista posibilidad de comparación, los fenómenos estudiados han de ser expresiones diversas de una misma naturaleza. (Caballero y otros, 2011).

### **Algunos resultados y conclusiones:**

Respecto a la presentación sintética de los diversos rasgos específicos de cada uno de los casos estudiados en la referida investigación podemos *plantear y comparar una serie de características y diferencias entre las dos asignaturas analizadas, según los aspectos en que se centró el análisis de los casos.*

En función de este propósito comparativo se presenta una breve descripción de ambas asignaturas. En principio, la materia “*Bases y Principios de la Enfermería I*” -de estructura



cuatrimestral- corresponde al primer año del plan de estudios de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero e introduce a los estudiantes en cuestiones fundamentales del rol del enfermero: como el “proceso de atención de la enfermería” (PAE), las problemáticas ligadas a dolor del paciente y su grupo familiar, el duelo y sus etapas, aspectos ligados a los cuidados del paciente, pero también al cuidado del propio enfermero para prevenir afecciones frecuentes de su práctica profesional (como lesiones en cuello y espalda por erróneas posturas corporales en la mecánica de atención a los pacientes, etc.).

Por otra parte, la materia “*Enfermería Obstétrica*”, del área Materno-Infantil, corresponde al tercero y último año del ciclo de “Enfermero Universitario” (título intermedio, previo a la posibilidad de continuar la cursada del cuarto y quinto año que habilita para el título de Licenciado en Enfermería). En dicha asignatura cuatrimestral, se plantea –tal como señala el programa del curso y las entrevistas con la docente a cargo- una caracterización y estudio de diversas patologías del embarazo, parto y puerperio, así como lineamientos terapéuticos para el abordaje de los cuidados de Enfermería en dichas patologías. Cabe señalar que en otra materia anteriormente cursada se abordaron las características y abordaje de Enfermería en los procesos obstétricos “normales” de embarazo, parto y puerperio.

En esta presentación se hará referencia a aspectos considerados para el análisis comparativo: *la articulación teoría-práctica en relación con la formación en la profesión, las estrategias didácticas preponderantes y la percepción de los actores de las estrategias que aprecian como cualitativamente mejores desde lo que consideran “una buena enseñanza”*.

- *En cuanto a la articulación teoría-práctica, en relación con la formación en la profesión:*

En la indagación de la asignatura “Bases y Principios de la Enfermería I”, se observó que desde el primer año de la carrera se encara la formación en el rol profesional, dentro de un encuadre articulador de la teoría con la práctica. En este sentido, los contenidos seleccionados– tal como lo evidenció el análisis del programa de la materia y fuera también corroborado por la docente de la cátedra en entrevista y en la observación de clases- plantean en la asignatura en estudio -estructural en la formación- una recorrida por problemáticas fundamentales que hacen al rol profesional del Enfermero. Entre estas problemáticas, se plantean, por ejemplo: cuestiones vinculadas al Proceso de Atención de la Enfermería (PAE), a los cuidados al paciente en diversas etapas, al proceso de admisión y alta del paciente, a la esterilización, la higiene y seguridad del paciente y de los propios enfermeros, etc. Cabe destacar la importancia de una formación inicial -desde el primer año de la carrera universitaria- en este tipo de habilidades y competencias propias de la profesión.

Por otra parte, en la materia “Enfermería Obstétrica” del tercer y último año del ciclo de Enfermería Universitaria, ya se trabaja con un alumno que dispone de una base de

conocimientos formales y de experiencias formativas, que permiten avanzar hacia objetivos de profundización conceptual, de perfeccionamiento de acciones asistenciales hacia el paciente y su entorno, que lo acercan fuertemente a la realidad de la práctica profesional para la cual se está formando.

Efectivamente, en dicha asignatura, se aborda un programa de contenidos -tanto en el ámbito áulico de la Facultad como en la instancia de práctica hospitalaria- sobre patologías del embarazo, parto y puerperio de alto riesgo (vinculadas a enfermedades como diabetes gravídica, preeclampsia, infecciones como HIV, etc.). Asimismo –aunque con la lógica supervisión del equipo docente y de salud- se entrenaban habilidades de procedimientos ligados a la atención y cuidados de Enfermería en cuadros patológicos complejos (en relación a medicación, procedimientos clínicos, asesoramiento y educación para la salud materna y neonatal, etc.).

- *En cuanto a las estrategias didácticas predominantes en cada asignatura:*

Con respecto a la materia “Bases y Principios de la Enfermería I”, en las clases teóricas iniciales de la cursada, la profesora a cargo planteaba especialmente estrategias de enseñanza basadas en la exposición dialogada o exposición y discusión (Eggen y Kauchak, 1999). Durante los primeros meses de la cursada, pudo observarse que los estudiantes, recién ingresados (luego de los meses del curso de ingreso) asisten a clases especiales con un carácter introductorio, teórico, con abordaje de contenidos conceptuales del programa de la asignatura ligados a ejes temáticos clave de la práctica de la Enfermería como por ejemplo: la definición de “salud y enfermedad”, la noción de “duelo” y sus etapas, el “sueño” (tipos y etapas del sueño), enfermedades del sueño, (fármacos para tratarlas, etc.), el “dolor” y la “fisiología del dolor”, factores que influyen en el dolor, fármacos para su tratamiento, etc.

Durante la investigación –mediante el método comparativo constante- se ha podido identificar en dicha asignatura, a través del registro de las clases, las entrevistas con la profesora y las encuestas realizadas a los alumnos, que las estrategias de enseñanza más utilizadas son la “exposición” teórica, con momentos de “exposición dialogada o exposición y discusión”, pero también el “análisis de casos”, la “demostración docente”, la “simulación” y la “dramatización” (*role playing*) por parte de los alumnos, representando situaciones típicas de interacción entre enfermero, médico, paciente y sus acompañantes familiares.

Es importante destacar este tipo de estrategias de enseñanza, planteadas desde el inicio de la carrera -en esta asignatura del primer año- en relación con la formación en la profesión de destino: “El lugar privilegiado que asume en el curriculum universitario la práctica profesional, se evidencia en la importancia de ésta en la definición del estilo de enseñanza” (Lucarelli, 2009: 187).

Luego se han planteado en el “gabinete” de prácticas (un salón específico en la Facultad) estrategias didácticas de simulación de procedimientos de atención de Enfermería con

un maniquí articulado de tamaño natural que representa a un paciente adulto (denominado Sistema Único de Simulación Integral “SUSI”). En el salón gabinete, también hay una cama ortopédica para realizar prácticas y otros muebles (mesa, escritorio, sillas, armario con material de prácticas, etc.) que se utilizan para la tarea formativa. En este ámbito, la profesora y los alumnos pudieron utilizar dicho maniquí para practicar diversas destrezas y habilidades básicas en el trabajo de enfermería: como saber vestir y desvestir al paciente, saber ubicarlo en la posición adecuada en su cama de internación, practicar la correcta postura corporal del enfermero y su adecuado modo de realizar los movimientos físicos para movilizar al paciente en reposo, etc.

Como ha podido observarse, en la estrategia de “demostración docente”, la profesora no solamente iba mostrando la adecuada ejecución, sino que verbalizaba los pasos y fundamentos de dichos procedimientos, planteando así una estrategia de “enseñanza de procedimientos” (Valls, 1995), que permite relacionar contenidos procedimentales con contenidos conceptuales de fundamentación. Luego de la demostración, la profesora -quien cuenta con formación en Docencia Universitaria- solía proponer a algún alumno que se acercara a realizar con el maniquí la ejecución del procedimiento previamente demostrada. En base a la ejecución realizada, la docente y los compañeros realizaban comentarios acerca de lo correcto o de las dificultades que pudo haber tenido dicha ejecución, con el fin de corregirla y afianzarla.

Cabe destacar que en la instancia de simulación con el maniquí articulado, además de la demostración de procedimientos por parte del docente y la práctica de ejecución de alumnos, se planteaban otras estrategias de enseñanza como el “*role playing*” o “dramatización” (Davini, 1995), a veces llevada a cabo por la docente y otras veces representada directamente por los alumnos. Así se planteaban por ejemplo, determinados diálogos, procedimientos y actitudes relacionados con situaciones como: los dilemas y las dificultades que podrían presentarse en la interacción con el paciente (e incluso con sus familiares) y con el médico. Luego se planteaban análisis entre docente y alumnos frente a las situaciones representadas en las “dramatizaciones”.

Por ende, relacionando el predominio de estrategias con aspecto anteriormente analizado, podríamos identificar en el planteo formativo de esta cátedra, una concepción epistemológica dinámica alternativa a la habitualmente presente en las aulas universitarias (Lucarelli, 2009), en la que la articulación dialéctica entre teoría y práctica, dando lugar a un entramado entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ligado a la formación de competencias de la práctica profesional de un futuro enfermero.

La estrategia de simulación con objetos-representaciones vicarias de la realidad, en esta primera etapa de formación de los estudiantes del primer año de la carrera, permite una introducción gradual a la cotidianeidad de un profesional de la Enfermería, de manera de ir preparándolos para un posterior desempeño en situaciones directas de servicio. Se puede inferir un proceso de formación donde prevalece el cuidado del alumno, respetando sus tiempos,

temores e incertidumbres en la conformación del objeto de práctica profesional. Se destaca la pertinencia e importancia del desarrollo de actividades a través de estrategias de simulación en función del principio de gradualidad en cuanto al aprendizaje de las prácticas profesionales, no solo en lo relativo a la construcción de destrezas y habilidades (por ejemplo, para el manejo motor del paciente) sino también y principalmente en lo referente a la dimensión afectiva emocional: se evita así una inmersión precipitada en ese terreno que podría acelerar el *shock* de la práctica en estudiantes cuasi ingresante y esto orienta a los alumnos en la profesión.

Por consiguiente, se torna fundamental orientar a los estudiantes en diversas instancias: como tutorías, clases prácticas de simulación, grupos de reflexión, supervisión clínica, en relación con la inserción y con los avatares en el campo profesional.

Cabe destacar que en siguiente cuatrimestre (al año siguiente) los alumnos de esta asignatura continúan su formación ya en el ámbito del Hospital Bocalandro (ubicado en la zona), donde pueden ponerse en acción clínica concreta los procesos de enseñanza y aprendizaje, obviamente bajo la supervisión del equipo profesional y docente. Pero se aclara que dicha posterior instancia práctica hospitalaria de esta asignatura no fue abordada en esta investigación.

Al respecto, la docente a cargo, en una de las entrevistas realizadas, afirmó que en esta cursada de Bases de la Enfermería I: “se aborda toda la base para qué en el primer cuatrimestre del año siguiente, los alumnos puedan abordar la parte procedimental”. En tal sentido, la profesora expresó: “se busca que cuando los alumnos lleguen al Hospital, sepan cómo acercarse a una persona enferma y cómo protegerse ellos mismos”, en cuestiones como la esterilización, el adecuado movimiento corporal (para evitar futuras lesiones profesionales en la columna vertebral, etc.).”

Por su parte, en la asignatura “*Enfermería Obstétrica*” se plantea -en los dos primeros meses- una cursada de carácter más teórico en la Facultad, estudiando diversas patologías obstétricas, como: la diabetes gravídica, la preeclampsia, enfermedades infecciosas y de transmisión sexual (como el HIV) las adicciones, cardiopatías, etc. Luego, los dos últimos meses de cursada, tienen un carácter eminentemente práctico, que se desarrolla en el Hospital Posadas (ubicado en la zona) con tareas asignadas de seguimiento de casos clínicos y colaboración en la atención de los mismos, con la supervisión de los médicos, enfermeros profesionales y de la profesora a cargo de la asignatura de Enfermería Obstétrica, quien cuenta también con formación en Docencia Universitaria.

Cabe señalar que, en esta etapa de la investigación, allí sí se han realizado observaciones y entrevistas de las prácticas hospitalarias de esta asignatura, para poder indagar dicha instancia formativa. Las actividades que desarrollan los alumnos en sus prácticas en el Hospital Posadas -y que varias de ellas pudieron apreciarse durante las observaciones de sesiones de la investigación en ese ámbito- abarcan: la atención de cuidados enfermeros en

curaciones de cicatrices de episiotomías o de cesáreas, la asignación y control de medicación específica, control de signos vitales como presión arterial, temperatura, planteo de charlas preventivas y de educación para la salud, etc. Es decir, son actividades que plantean una práctica directa en el ámbito hospitalario, vinculada al desempeño profesional del Enfermero.

Se destaca la pertinencia de este tipo de situaciones de enseñanza y aprendizaje en ámbitos reales en estudiantes que han ido desarrollando un proceso gradual de aproximación a una práctica profesional compleja de la Enfermería y que culmina con instancias en sedes hospitalarias.

Como ya se ha señalado, en esta asignatura - desde las clases teóricas iniciales en la Facultad- se abordan y profundizan contenidos conceptuales vinculados a patologías del embarazo, parto y puerperio, considerando y contrastando con conocimientos previos de los alumnos, vistos en otra materia del cuatrimestre anterior, donde se abordó el proceso “normal” obstétrico de embarazo, parto y puerperio. Esta complejidad y contrastación de contenidos conceptuales a considerar, lleva bastante tiempo y esfuerzo por parte de docentes y alumnos y es señalado como desafío formativo.

No obstante, el desafío se potencia –desde la visión de profesores y alumnos- cuando además llega la instancia práctica en el Hospital Posadas, donde las actividades formativas exigen momentos prácticos de acciones, tomas de decisiones y requieren habilidades de procedimiento para la atención y cuidados enfermeros especializados en el área obstétrica, en medio de las urgencias y requerimientos reales de la lógica de atención sanitaria en el hospital. Allí se plantean a los alumnos estrategias didácticas avanzadas (Follari Soms, 1994) como el análisis de casos, la resolución de problemas, el debate, la observación participante, la tutoría del docente que orienta y supervisa las prácticas.

- *En cuanto a la percepción de los actores de las estrategias que aprecian como cualitativamente mejores desde lo que consideran “una buena enseñanza”.*

Las docentes de las dos asignaturas indagadas coincidieron en apreciar como rasgo fundamental de “buena enseñanza”: una “buena interacción entre docente y alumnos y que permita relacionar la teoría con la práctica de atención a los pacientes”. Pudo apreciarse en la entrevista realizada a las profesoras de ambas materias, que en las experiencias formativas de su propia biografía educativa han tenido la presencia formadora de profesoras -Licenciadas en Enfermería con las cuales aún continúan vinculadas académicamente en su trabajo docente- que les han dejado una especial impronta de rasgos valorados de “buenas docentes”.

En efecto, ambas profesoras valoraron en su formación a Licenciadas en Enfermería que eran profesoras atentas a las necesidades de los alumnos, que se preocupaban por relacionar aspectos teóricos y prácticos, que tenían muy buena capacidad de enseñanza, además de su muy

buen nivel de conocimiento y experiencia en el área de Enfermería. Asimismo, que se preocupaban por “formar buenas personas además de buenos profesionales”.

Cabe destacar, en pos de la profesionalización docente en el nivel superior y su calidad didáctica- que ambas profesoras (de las dos asignaturas indagadas en esta investigación) valoraron y realizaron una formación docente específica -en Docencia Universitaria- como ciclo de especialización (postítulo) que esta Universidad brinda a sus docentes, además de su Licenciatura en Enfermería.

Particularmente, la profesora de “Bases y Principios de la Enfermería” ha señalado en la entrevista, también como rasgos apreciados de buena enseñanza, que los alumnos puedan tener autonomía y debates.

Por otra parte, en el cuestionario de encuesta realizada, los estudiantes señalaron que entre las estrategias de enseñanza desarrolladas en la asignatura “Bases y Principios de la Enfermería I” que más aprecian, se encuentran la realización de debates durante la clase, porque -textualmente- según los alumnos “ayudan a despejar dudas”, así como la ejecución de procedimientos prácticos ligados a la futura práctica profesional porque: “permiten encontrar diferencias entre los que se debe hacer en la teoría y lo que es más factible en la práctica” y también “porque eso es lo que vamos a tener que realizar con los pacientes”. Al respecto destacaron el realizar prácticas de simulación con el muñeco que representa al paciente: “porque de esa forma aprendemos más cómo manejarnos con un paciente”.

En los cuestionarios, los alumnos de la materia “Bases y Principios de la Enfermería I” también apreciaron otras estrategias metodológicas desarrolladas, como por ejemplo: el análisis de los casos reales, porque expresaron textualmente que: “en esta carrera es muy importante”. Además dichos alumnos apreciaron los trabajos en grupo porque señalaron que “hacen más fácil el proceso de aprendizaje” y también destacaron la estrategia de diálogo entre docente y alumnos porque “facilita la comprensión de temas complicados”.

Por su parte, pudo apreciarse en entrevista con la docente de “Enfermería Obstétrica” como otro rasgo de buena enseñanza: “la exigencia pero con escucha” y “la atención a las necesidades de los estudiantes”. Los alumnos de la asignatura “Enfermería Obstétrica” señalaron en el cuestionario dado, que las estrategias de enseñanza más frecuentemente desarrolladas en la asignatura son: la exposición docente de contenidos teóricos y el diálogo entre profesora y alumnos en torno a los temas tratados y con posibilidad de plantear dudas e inquietudes por parte de los estudiantes. También dichos estudiantes señalaron que muchas veces la profesora de esta materia utiliza técnicas de indagación de ideas y conocimientos previos de los alumnos, antes de explicar nuevos contenidos del programa. Asimismo señalaron que muy frecuentemente se plantean debates en dicha asignatura y también análisis de casos y resolución de problemas que pueden encontrarse en la práctica profesional del Enfermero.

En tal sentido, los alumnos de ambas asignaturas destacaron una apreciación positiva de algunos rasgos de “buena enseñanza”, a partir de los indicadores dados en la encuesta que contestaron: como mantener un clima de trabajo ordenado en el aula, mantener un trato respetuoso entre compañeros y con el docente; ofrecer estrategias didácticas en pos de la reflexión, el análisis, el vínculo comunicativo personalizado con el docente.

Por otra parte, los alumnos de ambas materias coincidieron en señalar en el cuestionario dado, como atributos de una “buena enseñanza” las cualidades de: “relacionar la teoría con la práctica” (a través de ejemplificaciones y/o aplicaciones a situaciones concretas o a ejecución y reflexión en la acción), así como también el “mantener un diálogo fluido y cordial entre docente y alumnos”.

Sin embargo, los estudiantes de ambas asignaturas también señalaron en la encuesta anónima, que les gustaría que se incorporaran en la cursada, más herramientas tecnológicas y material audiovisual. Cabe señalar que en los cuestionarios tomados en la asignatura “Enfermería Obstétrica”, hubo alumnos que expresaron que veían como necesario: “aumentar los días de prácticas ya que es lo más importante para esta profesión, por supuesto acompañado por la teoría”.

En conclusión, podemos afirmar que siendo la articulación teoría-práctica un factor clave en la enseñanza universitaria, en pos de la formación para la futura práctica profesional -y que se ha intentado analizar en esta investigación en asignaturas de la Carrera de Enfermería- resulta fundamental la visión y el compromiso institucional en pos de plantear ámbitos y experiencias formativas que contribuyan a dicha articulación. En tal sentido, en el caso de las carreras del área de Salud resulta fundamental poder contar con espacios de prácticas y articulación entre la Facultad y los centros de atención sanitaria de la comunidad, lo cual -además de posibilitar espacios significativos para la enseñanza- permite plantear también acciones vinculadas a la investigación y a la extensión a la comunidad, pudiendo articular la lógica de la atención y la lógica de la formación.

### **Prospectiva para posteriores estudios:**

La Didáctica Universitaria, específica por la pertenencia a un nivel del sistema y por la pertinencia de sus respuestas a las demandas de ese nivel, se define entonces, desde su particularidad, como “encuadre general que se vincula con los campos disciplinares y profesionales privativos de los contenidos, buscando la construcción de configuraciones didácticas que conjuguen ambos estructurantes” (Lucarelli, 2016: 52).

Constituye un desafío clave en la Didáctica Universitaria, encontrar líneas de acción para poder articular teoría y práctica en la enseñanza y, por ende, para poder integrar contenidos

conceptuales, procedimentales y actitudinales en la formación, desde una “perspectiva reflexiva y contextualizadora”, que supere una “perspectiva didáctica instrumental-tecnicista” (Candau, 1995).

En el caso de la formación de los futuros profesionales de la Salud en general y de la Enfermería en particular, resulta fundamental plantear, como señala Medina Moya (2002), estrategias formativas reflexivas que den lugar a aprendizajes “experienciales”, como por ejemplo: la supervisión clínica, el estudio de casos, la resolución de problemas extraídos de la práctica profesional, etc.; que contribuyan para que los futuros enfermeros se inicien en “procesos colegiados de indagación y reflexión mediante una conexión dialéctica entre la teoría y la práctica” (Medina Moya, 2002).

En tal sentido, por ejemplo, se torna fundamental en la enseñanza promover “instancias de articulación entre las clases teóricas y los casos clínicos tratados en las prácticas hospitalarias y un posterior análisis de dichos casos” (Del Regno, 2012: 13).

En anteriores investigaciones en el área de Didáctica del Nivel Superior, indagando - como línea de continuidad temática de estudio- la cuestión de las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores de diversas instituciones y de distintas áreas disciplinares en aulas de nivel superior terciario y universitario (Del Regno, 2009, 2011, 2015, 2016 a, 2016 b) se han podido identificar, caracterizar y comprender -tratando de considerar también la justificación de los propios actores- diversas estrategias didácticas, que han ido desde la tradicional exposición magistral docente hasta estrategias metodológicas más activas para los estudiantes, como el análisis de casos, la simulación, el trabajo con fuentes documentales y las prácticas clínicas supervisadas.

En las referidas investigaciones, desde una mirada comparativa, se ha podido apreciar que las diversas estrategias de enseñanza desarrolladas por los docentes denotan diversas representaciones de enseñanza. Entre ellas, por un lado, hay una concepción ligada a una cultura académica tradicional, que privilegia la erudición y la oratoria como valores pregnantes de la docencia y que deriva para tramos finales de la formación su acercamiento a la práctica profesional. Por el otro lado, se ha podido identificar una visión de la enseñanza ligada a una cultura académica alternativa a la tradicional, que promueve un progresivo acercamiento a la práctica profesional desde el inicio de la Carrera, un rol docente más tutorial y un rol estudiantil más activo, dando lugar a formas innovadoras para el aula universitaria. En efecto, una perspectiva emergente que pone el acento sobre formas de operar en el aula, que da lugar a la relación entre teoría y práctica, al cuestionamiento, al debate, a la reflexión y a la producción por parte de los estudiantes.

En esta investigación, considerando los dos casos indagados, puede afirmarse que las estrategias utilizadas en ambas asignaturas consideradas de la Carrera de Enfermería, son favorables al logro de aprendizajes complejos, ya que incluyen el desarrollo de



comportamientos de tipo procedimental (ej. la realización de determinadas maniobras), actitudinal (ej. prolijidad en la tarea, respeto y adecuada comunicación con el paciente); cognoscitivo (ej. en la justificación de las acciones realizadas con referencias a los encuadres teóricos respectivos).

En conclusión, el análisis realizado sobre ambos casos de estudio posibilitó la construcción de las categorías didácticas mencionadas y la identificación de la concepción epistemológica que caracteriza a la enseñanza en estas cátedras. Se analizó que en ambos casos predomina una concepción epistemológica dinámica alternativa a la habitualmente presente en las aulas universitarias, una “nueva epistemología de la práctica” (Schön, 1992), referida a los procesos de formación de profesionales en las competencias específicas de la profesión; lo cual supone que la articulación de la teoría y la práctica en este campo se desarrolla a través de estrategias metodológicas y organizativas en las que se propicia la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Según esa concepción, la articulación dialéctica entre teoría y práctica -entendida como un proceso dialéctico en el que ambos términos se relacionan y se sintetizan en la praxis, manifestándose como modo específico de ser y conocer del hombre (Kosik, 1976)- se desarrolla en función de un proceso de alternancia entre ambas fases de la construcción del conocimiento.

Esta concepción además da lugar a un entramado entre contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales ligados a la formación de competencias propias de la práctica profesional de un futuro enfermero, a la vez que pone en acción estrategias didácticas favorecedoras de un aprendizaje significativo. Entre dichas estrategias se han podido apreciar: la simulación de prácticas clínicas en el aula universitaria, el análisis de casos reales o prefigurados, el debate grupal, la resolución de problemas, las prácticas hospitalarias supervisadas, etc.

En relación a las vías principales de expresión de la articulación teoría-práctica (Lucarelli, 2009, 2016) se da un predominio del proceso particular de las formas de operar de la práctica profesional y como modalidades específicas, esa articulación se expresa en la resolución de problemas, tanto a través de estrategias de simulación en el aula universitaria, como en el trabajo en terreno a través de prácticas en el Hospital.

Es destacable la pertinencia de este tipo de situaciones de enseñanza y aprendizaje en ámbitos reales en estudiantes que han ido desarrollando un proceso gradual de aproximación a una práctica profesional compleja de la Enfermería y que culmina con esta instancia en sedes hospitalarias.

Luego de comparar ambas asignaturas del plan de estudio de la referida carrera, podemos señalar, como plantea García Ruiz (2011) -citando a Crossley y Watson (2003)- diversos aspectos para una “agenda prospectiva para la Educación Comparada”. Entre dichos aspectos se señala: la necesidad de una investigación comparativa orientada a la práctica, una

ampliación del discurso en Educación Comparada, una potenciación de los estudios multidisciplinares, marcos de referencia y unidades de análisis múltiples y nuevas temáticas y prioridades (2011: 47).

Al finalizar este trabajo bianual de investigación, cabe señalar que se realizaron encuentros de devolución de resultados y de retroalimentación reflexiva entre los distintos participantes. Así se encontraron las investigadoras, los pasantes de investigación, las docentes de las asignaturas indagadas y la Coordinadora de la Carrera de Enfermería de dicha Universidad, en pos de reflexionar sobre los resultados obtenidos durante el estudio realizado. Esto permitió enriquecedores intercambios, esclarecimientos, reflexiones y propuestas de trabajo didáctico en pos de la formación y de nuevos proyectos de investigación para continuar el estudio en dicha Carrera de Enfermería.

En efecto, a modo de prospectiva, cabe destacar que este mismo equipo de investigación continúa en el bienio 2016-2017 un proyecto de investigación en este área de la enseñanza de la Enfermería Universitaria, sumando ahora como integrante del equipo de investigación a la propia Coordinadora de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; la Licenciada Ermelinda Salinas, lo cual consideramos que constituye un avance en la investigación-acción en cuanto a la reflexión y mejoramiento didáctico de dicha Carrera, llevando adelante una investigación donde los propios actores institucionales también pueden tomar parte activa.

A partir de los casos estudiados de asignaturas de esta carrera universitaria de Enfermería, resulta interesante seguir estudiando otras situaciones de formación profesional en la referida área de Salud para continuar planteando reflexiones y desafíos para la construcción de dicha didáctica específica, desde una perspectiva crítico-fundamentada. En efecto, desde una perspectiva fundamentada crítica de la Didáctica Universitaria se espera plantear un análisis que -sin caer en una propuesta instrumental- proporcione herramientas para posibilitar una comprensión situada de las prácticas formativas y motivar una intervención transformadora, que pueda profundizar la relación teoría-práctica en la enseñanza, como un dinamizador clave de las prácticas y aprendizajes, así como favorecer la innovación pedagógica. (Lucarelli, 2009, 2014).

### **Referencias bibliográficas:**

Abal de Hevia, I. (2001). "Experiencia de una década en la formación docente universitaria". En Gatti, Peré, Perrera y colab.: *Pedagogía Universitaria. Formación del docente universitario* (pp 223-237). Caracas: Isealc-Unesco.

- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., Valle, J. (2016). "Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles". En: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada RELAEC*. Año 7. Nro.9. ISSN: 1853-3744. pp. 39-56. Disponible en: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Candau, V. (1995). *Rumbo a una nueva Didáctica*. Petrópolis: Voces.
- Crossely, M. and Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*. London: Routledge
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Bs. As: Paidós.
- De la Torre, S. y Barrios, O (Coords). (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- Del Regno, P. (2009). "Didáctica del Nivel Superior y estrategias de enseñanza del profesor". En: Castorina, A. y Orce, V. (coord.) CD del *Anuario 2008 de Investigaciones del IICE de la UBA*. Buenos Aires: FFyL.
- Del Regno, P. (2011). *Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Análisis de concreción en instituciones de educación superior en Argentina y propuestas de mejora para la formación pedagógica de los docentes*. Director Miguel Fernández Pérez. Tesis inédita de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, expuesta el 25/11/2011. Disponible en la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Colección Tesis Doctorales de la Universidad Complutense de Madrid. Signatura 33583. Clasificación 378(82) (043.2).
- Del Regno, P. (2012). "Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la Didáctica y la formación docente de dicho nivel". En Castorina, A. y Orce, V. (coord.). *Anuario 2011 de Investigaciones del IICE de la UBA*. ISBN: 978-097-1785-85-8. E-Book:[http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO\\_2011/textos/19.Del%20Regno.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/19.Del%20Regno.pdf)
- Del Regno, P. (2016 a). "Estrategias de enseñanza del docente universitario en una Carrera de Enfermería. Análisis de un caso". En Insaurralde, M. (comp.): *Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente* (pp. 47-54). Buenos Aires: Ediciones Noveduc Libros.
- Del Regno, P. (2016 b). "Las estrategias de enseñanza del profesor como eje de investigación en Didáctica de Nivel Superior". En *Revista Cadernos de Educação* (pp. 99-121). Faculdade de *Educação*. Universidad Federal de Pelotas (UFPel), Brasil. N° 54, ISSN: 2178-079X. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10019>
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Estrategias didácticas*. México: FCE.
- Follari, R y Soms, E. (1994). *La práctica y la Formación Profesional*. Buenos Aires: Humanitas.
- Festermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M.: *La investigación en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós MEC.

- García Ruiz, M. J. (2011). "Educación comparada una disciplina entre la Modernidad y la Postmodernidad". En: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada. RELEAC*. Año 2. Nro.2. ISSN: 1853-3744. pp 37-44. Disponible en: [www.saece.com.ar/relec/revistas/2/art5.pdf](http://www.saece.com.ar/relec/revistas/2/art5.pdf)
- Follari, R y Soms, E. (1994). *La práctica y la Formación Profesional*. Buenos Aires: Humanitas.
- Kosik, K. (1976). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: OPFYL. FFyL UBA.
- Lucarelli, E. (2007). "Pedagogía Universitaria e Innovación". En Da Cunha, M (org.) *Reflexões e praticas em Pedagogia Universitaria*. (pp. 75-93). Campinas: Papirus.
- Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2014). "Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de nivel Superior como Didáctica Específica". En Malet, A. y Monetti, E.: *Debates universitarios acerca de lo Didáctico y la Formación Docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lucarelli, E. (2016). "Didáctica Universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción". En Insaurralde, M. et. Al. (2016) *La enseñanza en la educación superior, experiencias y desafíos*. CABA. Noveduc.
- Lucarelli, E. y Del Regno, P. (2015) "Estrategias de enseñanza del profesor en el aula universitaria. Investigación, reflexiones y desafíos". En: Fernández Lamarra, N. y Mundt, C. (Org.): *Sociedad, procesos educativos, instituciones y actores. Estudios de Política y Administración de la Educación II*. 235-246
- Medina Moya, J. (2002). "Práctica educativa y práctica de cuidados enfermeros desde una perspectiva reflexiva". En: *Revista de Enfermería*, Albacete, Nro 15. Abril.
- Medina Moya, J. y Sandín Esteban, M. (2006). "La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad". En: *Texto & Contexto Enfermagem*. Abril-Junho Año/Vol.15, número 02, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis SC, pp. 312-319.
- Monetti, E. (2015). *La Didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Noveduc.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sirvent, M.T. (1994). *Educación de Adultos: Investigación y Participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Sirvent, M.T. y Monteverde, A. C. (2016). "Enseñar a investigar en la Universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica". En Insaurralde, M. (comp.): *Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente* (pp. 103-110). Buenos Aires: Ediciones Noveduc Libros.

Souto, M. (2015). “Prólogo: El sentido del estilo y el estilo como sentido”. En: Monetti, E. *La Didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Noveduc. (pp 9-11).

Valls, (1995). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona ICE-Horsori. Universidad de Barcelona.