

Las prácticas profesionalizantes: innovación curricular en la formación de enfermeros

Evaluación y propuesta en el Instituto Superior "Cruz del Sacrificio" (Asociación de Trabajadores de la Sanidad Argentina, filial Córdoba)

Professional practices: curricular innovation in nursing training.
Evaluation and proposal in the Higher Education Institute "Cruz del Sacrificio" (Argentine Association of Health Workers, Cordoba District)

Miguel Reynoso ¹

Resumen: La presente investigación, en una perspectiva participativa, reflexiva y constructiva, se enfocó en la evaluación y el desarrollo de propuestas transformativas de las Prácticas Profesionales (I, II y III) de la carrera de Enfermería, considerando la importancia de estos espacios curriculares en la formación de los futuros enfermeros. Su desarrollo metodológico se sustentó en el enfoque cualitativo, centrado en la investigación acción y ha tomado como caso una institución de Nivel Superior de la Ciudad de Córdoba (Argentina). El diagnóstico dio cuenta de problemáticas de congruencia, integración y aspectos didácticos. El plan de acción y su implementación permitieron el logro de la participación cooperativa de estudiantes, docentes y directivos en la planificación e implementación de doce innovaciones curriculares con impacto en el fortalecimiento institucional. La evaluación resultó muy positiva por la mejora en los aprendizajes a partir de la dotación de infraestructura y equipamiento tecnológico para la articulación de teoría y práctica.

Palabras clave: enfermería, prácticas profesionalizantes, evaluación, innovación, reflexión cooperativa

¹ Magíster en Investigación Educativa. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de Nivel Medio y Superior. Director de Instituto Superior "Cruz del Sacrificio" (Asociación de Trabajadores de la Sanidad Argentina, filial Córdoba). Córdoba, Argentina. Correo electrónico: miguelalbreynoso@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, Nº 43, abril-septiembre 2024. Pág. 91-110.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)06) / Recibido: 28/09/2023 / Aprobado: 28/02/2024.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *This research, from a participatory, reflective, and constructive perspective, focused on the assessment and the development of transformative proposals for Professional Practices (I, II and III) in the Nursing program, considering the relevance of these curricular spaces in the training of future nurses.*

Its methodological development was grounded in the qualitative approach, centered on action research, taking as reference a Higher Education institution in the City of Cordoba (Argentina). The diagnosis revealed issues related to congruence, integration, and didactics aspects. The action plan and its implementation facilitated a cooperative participation among students, teachers, and directors in the planning and execution of twelve curricular innovations with an impact on institutional strengthening. The assessment showed positive results due to the improvement in learning outcomes, thanks to the provision of infrastructure and technological equipment to facilitate the articulation between theory and practice.

Keywords: *nursing, professional practices, assessment, innovation, collaborative thinking*

1. Introducción

Los enfermeros constituyen la mayor parte de la fuerza laboral del ámbito de la salud (De Bortoli Cassiani *et al.*, 2020) y su papel es prioritario en la promoción, la prevención y la rehabilitación de la salud de la persona, la familia y la comunidad; además, son agentes fundamentales para la concreción de las políticas sanitarias provinciales, nacionales e internacionales. El cuidado de enfermos o heridos o la atención a la gestante son prácticas antiguas como la humanidad. Desde la Edad Media y en su evolución histórica, la Enfermería, como profesión, tuvo por objetivo principal el cuidado de la salud como su bien intrínseco más específico. Actualmente, se la considera una profesión que implica una formación científica, técnica y humanística, prioritaria para el bien de la comunidad, que presta asistencia en el proceso salud-enfermedad en los niveles de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación de la persona (Argentina, Consejo Federal de Educación, 2013).

La presente investigación estuvo enfocada en la transformación curricular de las Prácticas Profesionales I, II y III de la carrera de Enfermería (en adelante, Prácticas 1, Prácticas 2 y Prácticas 3). Es de público conocimiento la escasez de este recurso humano (Aspiazu, 2017), la importancia de su preparación para el sistema de salud por su impacto sanitario y la necesidad de favorecer su profesionalización con bases científicas y técnicas, necesarias para la sensibilidad social que implica. En este sentido, cobra un papel fundamental la práctica profesional, su enseñanza y la evaluación investigativa que permite la mejora académica. Resultó relevante, por lo tanto, analizar el impacto del Plan de Estudios de Enfermería, vigente desde el 2014, en el Instituto Superior "Cruz del Sacrificio", sito en la ciudad capital de Córdoba, en el que se incorporó un trayecto conformado por Práctica 1, 2 y 3. Esta investigación planteó la evaluación del trayecto curricular durante los seis años de su implementación y consideró tres objetivos generales:

- A. Evaluar la propuesta de las Prácticas Profesionalizantes (PP) de la Tecnicatura Superior en Enfermería, en relación al diseño curricular prescripto y al Proyecto Institucional de las Prácticas Profesionalizantes (PIPP).
- B. Elaborar propuestas transformativas, a partir de la reflexión cooperativa, como aporte a la calidad de la enseñanza en las PP.
- C. Implementar y evaluar las adecuaciones didácticas en las PP, a partir del proceso reflexivo cooperativo.

2. La inclusión curricular de las *prácticas*: sus fundamentos

Se ha tomado por referencia la normativa vigente (Argentina, Consejo Federal de Educación, 2016), que entiende a las PP como las experiencias formativas intencionalmente planificadas, que aproximan a las tareas y a los ámbitos de desempeño profesional contemplados en el perfil de egreso de cada carrera. Las estrategias y las actividades propuestas tienen el propósito de que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen capacidades y saberes prácticos. Las PP tienen un carácter sustantivo y se orientan, específicamente, hacia la articulación de la teoría y la práctica, al vincular conocimientos y habilidades, saberes académicos y requerimientos de la realidad social.

Las PP, en tal sentido, implican la atención a la especificidad y la diversidad de los contextos en que se desarrolla la propuesta educativa, en una dinámica formativa de acción y reflexión sobre situaciones reales de trabajo. En nuestro caso, el ámbito propio de la Enfermería es el cuidado de la salud individual y grupal de las personas, en su inagotable diversidad y complejidad, por lo que requiere una formación profundamente humanística, además de científica, técnica y procedimental.

Las definiciones invitan a reconocer, al menos, tres aspectos relevantes de las PP. Por una parte, su dimensión teleológica, es decir, su sentido dentro de la formación. En nuestro caso, la preparación del profesional para que pueda brindar y gestionar cuidados de enfermería, promoción, prevención y rehabilitación de la persona, la familia, el grupo o a la comunidad, hasta el nivel de complejidad de cuidados intermedios, en el domicilio o en servicios sanitarios públicos y privados (hospitales, clínicas, sanatorios, hogares de ancianos). Este saber práctico (informado desde la teoría a cargo de las demás asignaturas) supone, también, la toma de decisiones y deliberaciones éticas vinculadas a las consecuencias de la acción, más aún en el cuidado de la salud de las personas. El enfermero asume una responsabilidad integral del proceso en el que interviene e interactúa con otros profesionales del sector de la salud. Es, por tanto, un ámbito político en el que se habilita a los estudiantes a participar y analizar los asuntos de la comunidad en pos de la construcción de un mundo mejor y más justo (Pruzzo, 2010).

La dimensión epistemológica remite a la necesaria relación entre teoría y práctica. Sin embargo, esta vinculación y su relación con el quehacer profesional han encontrado, con frecuencia, ciertos obstáculos sustentados en algunas ideas-fuerza, concepciones y supuestos con que, habitualmente, se piensan y desarrollan las PP. Entre ellas, la idea de una línea de separación nítida y tajante entre el

tiempo de la formación inicial y el tiempo del ejercicio laboral o la demarcación de mundos -el escolar y el laboral-, con fronteras poco permeables al intercambio de saberes y experiencias (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013). También, se manifiesta la idea de las PP como instancias destinadas a aplicar conocimientos y saberes teóricos y técnicos de los espacios curriculares de formación general y específica al campo del desempeño profesional. Otra parcialización de las PP es el supuesto de que son ámbitos destinados a desarrollar aprendizajes ligados a la dimensión técnica-operatoria del desempeño profesional, que desatiende la perspectiva holística de la formación. Es decir, la omisión de otros aspectos presentes en quien aprende; entre ellos, la reflexión, la integración de conocimientos, la presencia de emociones, actitudes y valores o el olvido del fin último de la tarea que realiza: el cuidado de la persona en sus múltiples dimensiones, que no pueden ser ignoradas.

Un tercer aspecto constitutivo e implícito en la definición es su dimensión didáctica. En cuanto campo de formación y espacio curricular, la práctica es un espacio privilegiado para el aprendizaje, sustentado en la experiencia del sujeto y orientado hacia el logro de un saber complejo, que va más allá de la aplicación de una técnica especializada, pues le capacita para solucionar problemas, revisar supuestos, tomar decisiones, descubrir nuevos territorios y combinar el pensamiento con la acción.

El aprendizaje académico y, particularmente, el de la PP conlleva una transformación de las estructuras del pensamiento y de otros aspectos que integran a la persona en el aprendizaje. Se la puede definir como un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes, que gobiernan nuestras percepciones, interpretaciones y formas de actuar (Pérez Gómez, 2017). Se enmarca en algo que se aprende a hacer, un estado disposicional a actuar (Villoro, 2008), definido por un objeto o situación aprehendidos y guiados por una garantía segura de acierto. Implica, por tanto, una interacción entre los sujetos (estudiantes) y un objeto o situación objetivos (tareas y ambiente del profesional) y el cumplimiento de determinados criterios de acierto o logro (perfil del egresado). El saber y el conocer no son separables del desempeño o actividad que se aprende (Ibañez Bernal, 2007).

Los conceptos vertidos sobre lo que significan las PP permiten reconocer una renovada forma de entender y de llevar a cabo las actividades formativas, lo que no siempre resulta tan sencillo. El nuevo plan de estudios, en correspondencia con los parámetros curriculares referidos, expone una oportunidad de mejora académica, no sin un esfuerzo conjunto con la comunidad educativa, en un marco participativo de revisión y reflexión desde las propias prácticas.

Entendimos relevante indagar sobre el desarrollo curricular de las PP al considerar el aporte que significaría al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en las tres dimensiones que implican (teleológica, epistemológica y didáctica), al reconocimiento de las fortalezas y de las dificultades que se pueden observar, entendidas estas como oportunidad de mejoras que pueden ser emprendidas por la comunidad educativa.

3. Las Prácticas Profesionales como ejes articuladores de teoría y práctica

El Plan de Estudios de la Carrera de Enfermería propone una relación medular entre la teoría y la práctica, donde las PP son el espacio de integración y articulación con otros campos formativos.

Resulta relevante el ensayo realizado por Medina Moya y Castillo Parra (2006) en el que exponen la racionalidad técnica como perspectiva epistemológica y pedagógica que ha predominado en la formación de los enfermeros. Bajo esta visión, el docente trata de enseñar al estudiante a solucionar problemas "instrumentales" mediante la aplicación del conocimiento científico procedente de la investigación empírica. Los autores citados cuestionan esta perspectiva porque el profesional es un práctico reflexivo, cuya acción se funda en un conocimiento práctico y tácito que se activa durante la acción y en el cual pueden, sobre todo a efectos heurísticos, distinguirse tres componentes: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción. El ensayo nos remite a los aportes de Carr (1996), Kemmis (1996) y Pruzzo (1999), quienes profundizan los temas sobre la racionalidad técnica y la práctica reflexiva. Por otra parte, también nos recuerda la visión que ofrece la Pedagogía Crítica, cuando señala que la teoría y la práctica se encuentran íntimamente vinculadas en una relación solidaria y de mutuo impacto (Pruzzo, 2010), que supera las perspectivas de oposición y dependencia, ya que se construyen y reconstruyen en una relación dialéctica, mutuamente constituida, socialmente desarrollada e históricamente construida.

Al respecto, son significativas las investigaciones que exponen la incidencia positiva de la reflexión en las instancias prácticas de la formación del futuro profesional y el desarrollo de competencias. Autores como Medina Moya y Castillo Parra (2006) y Álvarez Rivera y Medina Moya (2017) resaltan la importancia de que los estudiantes de enfermería aprendan las formas de indagación cuando se encuentran con situaciones inestables, ambiguas y poco claras de la práctica cotidiana: la reflexión en la acción. Por eso, las innovaciones didácticas sugeridas guardan relación con la posibilidad de que el estudiante pueda reconocer la relación solidaria entre la teoría y la práctica, que incluye instancias de procesos reflexivos. En el mismo sentido, Alvarado (2018) plantea la importancia de la formación en el pensamiento reflexivo-crítico para la preparación de profesionales protagonistas en los servicios de salud.

4. Las prácticas en el desarrollo de competencias generales y específicas de la profesión

Este tema ha ocupado la agenda de debate internacional, particularmente, en el ámbito educativo profesional, como fue el desarrollo del *Proyecto Tuning para América Latina* (Beneitone *et al.*, 2007). Entre sus líneas de trabajo, se encuentra la definición de competencias genéricas (importantes socialmente para cualquier titulación) y específicas de las áreas temáticas (propias de cada profesión). En una nueva etapa del proceso de consenso, entre 2011 y 2013, se definieron en un documento (Muñoz González, 2013) aspectos inherentes a la formación de Nivel Superior de ocho profesiones. Entre ellas, enfermería, en los que se incluyeron

sus competencias y una nueva categoría comprensiva: los *metaperfiles*. Es importante el marco conceptual que Pérez Gómez (2017) aporta sobre el concepto de competencia, a la que considera como sistemas complejos personales de comprensión y de actuación, en el que entran en juego múltiples aspectos: conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores. La práctica es la ocasión de una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, donde se teoriza la práctica y se experimenta la teoría (Pérez Gómez, 2012). El estudiante es protagonista en la construcción de nuevos conocimientos que se forman y reconstruyen en los diversos contextos.

En síntesis, las investigaciones señalan la existencia de problemáticas comunes respecto a las prácticas en la formación de Enfermería, lo que demanda la búsqueda de alternativas para abordar mejoras académicas. En este contexto, resulta prioritario el desarrollo de trabajos investigativos en nuestro país para el fortalecimiento de las prácticas educativas en pos de la mejor preparación de los futuros enfermeros. En el mismo sentido, algunas producciones argentinas constituyen un sendero a continuar y profundizar, particularmente, en tanto que incluyen significativamente un análisis pedagógico y didáctico de las prácticas.

5. La incorporación de las Prácticas Profesionalizantes en el plan de estudios del Instituto

El Consejo Federal de Educación (2013) determina la constitución de las PP como un campo de formación que debe desarrollarse en forma progresiva y continua a lo largo de la carrera y a medida que se cursan distintos espacios curriculares. En este marco, el nuevo diseño curricular incluye a las PP como espacios curriculares autónomos (Prácticas 1, 2 y 3), desarrollados en los años que dura la carrera (1ro, 2do y 3ro), con una carga horaria semanal. Estos rasgos potencializan la articulación con los restantes espacios curriculares y la atención a la progresividad de los aprendizajes.

Por otra parte, el diseño habilita a cada institución educativa a realizar un PIPP, lo que favorece así la atención de las particularidades regionales y la articulación con los escenarios reales del mundo del trabajo. En este caso, el mencionado proyecto institucional fue elaborado en el 2015, a partir del trabajo conjunto del cuerpo de docentes de la práctica con el equipo de gestión, pero sin la participación de estudiantes, lo que parcializa la mirada, limita la información, la evaluación y la toma de decisiones.

Otro punto importante a tener en cuenta es que el actual diseño redujo el número de los espacios curriculares considerados en el plan de estudios anterior. La eliminación de nueve asignaturas implicó la reubicación de la mayoría de sus contenidos en las siguientes tres materias: Enfermería en la Comunidad, Enfermería Materno Infantil y del Adolescente y en Enfermería del Adulto y del Anciano. En consecuencia, estos espacios curriculares se sobredimensionan en cuanto a los contenidos, lo que complejiza su dictado. Se entiende, en este marco, que la evaluación propuesta en esta investigación significaría un aporte al discernimiento sobre cuál es el nivel de integración entre los espacios curriculares y las PP.

6. Metodología

Esta indagación se inscribe en el enfoque cualitativo, centrado en la Investigación Acción (IA) que, según Yuni y Urbano (2005) se sustenta en el paradigma crítico y refiere a un modelo epistemológico caracterizado por

Su mayor compromiso con los cambios sociales y el valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad, para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional. (pp. 138-139)

Pruzzo (2013) la describe como "la indagación cooperativa que emprende una comunidad educativa para poner en práctica planes de mejora a partir del diagnóstico de la situación educativa singular que se enfoca" (p. 51). Se valora, por tanto, la inclusión de docentes y estudiantes en una dinámica que promueve el compromiso y la cohesión desde los valores de la comunidad. Carr y Kemmis (1988) destacan su importancia como investigación dialógica, pues incorpora a los docentes y aporta al desarrollo de la ciencia y al cambio social. Este paradigma investigativo, entonces, favorece el desarrollo de actitudes cívicas de participación de la comunidad, en tanto que incorpora todas las voces (directivos, docentes y alumnos) en el análisis, las discusiones y, también, en las decisiones curriculares.

Otro aspecto a considerar es que, a diferencia de otros paradigmas, en la IA, al investigador no se lo considera un experto externo que realiza una investigación con personas, "sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad" (Latorre, 2005, p. 25).

La presente investigación se desarrolló entre mayo de 2020 y diciembre de 2021. Se basó, como ya se mencionó, en el estudio de un caso, que tomó como población a una institución de Nivel Superior de la ciudad de Córdoba con el objetivo de evaluar la propuesta de las Prácticas Profesionalizantes de la Tecnicatura Superior en Enfermería, proyectar su mejora y procurar su implementación. El desarrollo de esta investigación se llevó adelante de forma virtual y presencial, atento al contexto de pandemia y las posibilidades que ofrecía la evolución de las restricciones sanitarias.

La dinámica de la IA implicó, además del equipo de docentes, un total de 216 estudiantes de 1ro, 2do y 3er año de la carrera de Enfermería. Por lo tanto, las fuentes primarias para la búsqueda de información -tanto en la evaluación diagnóstica como en la implementación de la mejora- fueron los distintos actores institucionales, copartícipes del proceso de investigación.

La heterogeneidad de los instrumentos de recogida de información y de fuentes consultadas permitió el proceso de triangulación, a fin de consolidar la validez y la confiabilidad de la investigación. Como lo refiere Vasilachis de Gialdino (1992), la triangulación permite superar los sesgos y las limitaciones propios de cada método, a partir de su integración con otros. Habilita, también, una mirada crítica sobre los datos obtenidos para identificar sus debilidades y la necesidad de abordajes complementarios.

7. La investigación en acción

Para el diagnóstico de la situación, se realizó un análisis comparativo entre lo establecido en el Proyecto Institucional y los Programas de las Prácticas, a través del análisis de contenido. Se concluyó que, en las prácticas, predominaban los contenidos teóricos y se observaba, además, la carencia de congruencia entre los ejes prioritarios del Proyecto Institucional (PIPP) con los de los Programas de las Prácticas 1, 2 y 3. En estos programas, se omiten prácticas fundamentales en la formación del futuro enfermero. Entre ellas, la promoción y la prevención de la salud del adulto mayor, los cuidados de enfermería en ocasión de trastornos de salud o de intervenciones quirúrgicas. Tampoco se consideran la orientación y la contención a la familia, el trabajo en equipo o interdisciplinar.

Por otra parte, los programas de la práctica no reflejan integración con otros espacios curriculares y con la realidad profesional de Enfermería. Sumada a esta problemática, los documentos analizados no consideran, entre sus contenidos prácticos, las interacciones con el equipo de salud y otros actores del área. Tampoco se mencionan las relaciones con estructuras institucionales previstas en el plan de estudios.

A la vez, estudiantes y docentes, a través del *focus group*, también dieron cuenta del énfasis teórico dado a las prácticas. Esto se evidencia en el tipo de estrategias que predominaban: exposición de los docentes, evaluaciones centradas en aspectos teóricos (por ejemplo, la implementación del uso de cuestionarios escritos o la exposición verbal de temas).

Se pudo verificar un significativo nivel de disconformidad de los estudiantes de los tres cursos de Enfermería en relación a las prácticas que se realizan en la institución por ser escasas en cuanto al tiempo que se les dedica y limitadas en los recursos que disponen para su ejercicio. En correlación con esta problemática, los alumnos plantearon la importancia de incrementar las prácticas en gabinetes de simulación y la necesidad de una mayor articulación entre la teoría y la práctica y la inclusión de Farmacología en ambas. En cuanto a las prácticas en hospitales, los estudiantes las perciben como un desafío y destacaron el acompañamiento de los docentes, ya que favorece la comprensión de los temas, la resolución de problemas y el desarrollo de la autoconfianza. También identifican como importante el compañerismo porque lo vivencian como un apoyo para el desempeño.

Fueron importantes las sugerencias de los estudiantes y de los docentes en cuanto a las propuestas de mejoras. Por ejemplo: la realización de videos propios (de simulación de técnicas y procedimientos), la ejercitación en gabinetes -en particular, sobre Farmacología- y la redacción de informes de Enfermería.

8. La institución en acción

El diagnóstico realizado fue puesto a consideración de los distintos actores de la Carrera de Enfermería (docentes, estudiantes y directivos) mediante informes que se compartieron en reuniones virtuales -videollamadas de Google Meet-. Se complementaron con informes escritos (en formato PDF), los cuales fueron envia-

dos a los grupos de WhatsApp y casillas de correos electrónicos. Los resultados comunicados tuvieron una amplia recepción, por lo que se consiguió la implicación de otros directivos, docentes y estudiantes. El análisis de las fortalezas y las debilidades permitió la reflexión retrospectiva y permitió el planteamiento de estrategias prospectivas, que se plasmaron en un plan de acción enfocado en la transformación de las PP.

Así, se pudieron efectuar distintas propuestas con premisas convergentes en la mejora de la enseñanza, que surgieron a partir del diálogo entre la Dirección del instituto, la coordinadora de la Tecnicatura, las docentes de las Prácticas (1, 2 y 3) y los profesores de los espacios curriculares teóricos de Enfermería en la Comunidad, Tecnología de la Información y la Comunicación, Enfermería Materno-Infantil y del Adolescente, Antropología Social y Cultural, Enfermería del Adulto y del Anciano y Enfermería en Salud Mental. Es decir que se conformó, para la elaboración del plan de mejora, un equipo interdisciplinario de 11 integrantes: 9 de sus miembros fueron docentes y 2 del equipo de gestión (1 coordinadora y 1 directivo).

El plan de acción incluyó doce innovaciones, de las cuales seis se caracterizaron por su carácter *institucional* para lograr la articulación entre teoría y práctica:

1. Articulación entre Práctica I y Tecnología de la Información y Comunicación. Los estudiantes desarrollaron 52 videoproducciones destinadas a la promoción de la salud y la prevención de enfermedades.
2. Articulación de Práctica y Enfermería en la Comunidad (1er año): Los estudiantes implementaron el Registro de Enfermería Modelo ISBAR (*Identification, Situation, Background, Assessment, and Recommendation*) a partir de casos clínicos.
3. Incorporación de prácticas en Farmacología. Los docentes elaboraron un Proyecto de enseñanza de Farmacología para los tres años de la carrera. Se dictó un módulo teórico extracurricular de Farmacología en el segundo año de la carrera y se adecuaron las prácticas de Farmacología de forma articulada con la teoría.
4. Articulación de prácticas y Antropología Social y Cultural (2do año): Los estudiantes realizaron prácticas de Atención Primaria de la Salud en una zona de la ciudad de Córdoba, que incluyeron el Proceso de Atención de Enfermería Familiar. Aplicaron, además, estrategias de prevención con el centro de salud.
5. Articulación de prácticas y Enfermería en Salud Mental (3er año): Los estudiantes implementaron el Proceso de Atención de Enfermería considerando los casos de los adultos mayores (atendidos por ellos en la práctica hospitalaria) y las actitudes que favorecen un envejecimiento saludable.
6. Articulación de prácticas y Enfermería del Adulto y del Anciano (3er año): Los profesores de ambos espacios comparten sus clases teóricas y prácticas.

Otro grupo de las innovaciones propuestas desarrollaron *transformaciones didácticas*:

7. Proyecto de gabinete de simulación clínica para las prácticas: A partir de la elaboración de un proyecto de mejora de los gabinetes de simulación, se adecuaron dos aulas en cuanto a su infraestructura, equipamiento técnico y recursos.

8. Videoproducciones de estudiantes y docentes: Los docentes de Práctica 1, 2 y 3 y los estudiantes produjeron videos como soportes de aprendizaje y como instancias de evaluación formativa.
9. Prácticas en el aula virtual: Los docentes subieron al aula virtual numerosas videoproducciones demostrativas de procedimientos y técnicas.
10. Integración de experiencias prácticas extracurriculares en Prácticas 3: Se incorporaron las experiencias prácticas de estudiantes que ya se desempeñaban como enfermeros o auxiliares de enfermería y la experiencia de los estudiantes en la campaña de vacunación contra la COVID-19.
11. Evaluación a través de rúbricas: El equipo de docentes elaboró instrumentos evaluativos por cada curso, para las instancias prácticas en gabinetes y en hospitales.
12. Tutorías: Se planificaron y se llevaron adelante tutorías para cada curso, como apoyo de aprendizaje práctico y de articulación con conocimientos de la teoría (ver Gráfico 1).

Gráfico 1: I.A. Innovaciones en las PP



Atendiendo a la extensión posible del artículo, a continuación, solo se describen sintéticamente tres de las innovaciones mencionadas (3, 4 y 7), su implementación y evaluación.

8.1. Incorporación curricular de contenidos y prácticas de Farmacología

Entre las problemáticas detectadas, el diagnóstico dio cuenta de la carencia de los conocimientos teóricos y prácticos relevantes de Farmacología, asignatura suprimida en el nuevo plan de estudios de Enfermería. Bajo esa inquietud, en el proceso de construcción colaborativa, se elaboró el Proyecto de enseñanza de Farmacología, aplicable a los tres años de la carrera. En su elaboración, participó el equipo de gestión, los docentes de las Prácticas 1, 2, 3 y los profesores de los espacios curriculares de Enfermería en la Comunidad, Enfermería Materno-Infantil y del Adolescente, Enfermería en Salud Mental y Enfermería del Adulto y del Anciano. Las reuniones fueron virtuales y conllevó el análisis documental, el diálogo, el debate y la definición de un documento final, donde se expusieron los contenidos mínimos de Farmacología por año de cursado. En consonancia con el proyecto, los programas y las planificaciones de los espacios curriculares teóricos y prácticos se ajustaron al nuevo marco de referencia definido.

También, se acordó y se llevó adelante, durante el año lectivo 2021, el dictado virtual de un módulo teórico extracurricular de Farmacología para el segundo año de la carrera, para suplir así la carencia de este espacio, excluido en el plan de estudios vigente (ver Gráfico 2).

Gráfico 2: Innovación teórica y práctica en Farmacología



Estas transformaciones se complementaron con la inclusión de prácticas referidas a Farmacología en los gabinetes de simulación. Se caracterizaron por la diversidad de las ejercitaciones conforme a la etapa de formación.

En Práctica 1, se incluyeron saberes sobre técnicas no invasivas, responsabilidades legales, bioseguridad e inmunizaciones. En Práctica 2, se abordaron procedimientos de farmacoterapia invasivos, además de los relacionados con la enfermería obstétrica y pediátrica. En Práctica 3, se profundizó sobre la medicación, las técnicas y los procedimientos relacionados con Enfermería del Adulto y del Anciano. La incorporación de Farmacología en las Prácticas 1 y 2 se realizó en forma virtual y presencial, según la etapa de la pandemia y, en el caso de Práctica 3, fue presencial.

Las encuestas de evaluación de esta innovación nos permitieron comprobar que la implementación del Proyecto de Enseñanza de Farmacología, desarrollado en forma teórica, fue relevante para los docentes y los estudiantes. Si bien todos los estudiantes reflejaron una experiencia positiva, los alumnos del segundo año de Enfermería expresaron un nivel de conformidad del 100%, lo que guarda relación con la innovación implementada para estos alumnos con el dictado de un módulo teórico sobre el tema.

Los estudiantes destacaron que los gabinetes virtuales y presenciales les fueron muy favorables en los aprendizajes de vía de administración, conocimiento del carnet de vacunas, reglas de tres simple, responsabilidades legales y reconocimiento de áreas limpias y sucias.

En Práctica 2, los estudiantes consideraron que fueron muy buenas las experiencias de aprendizaje sobre prácticas de menor complejidad y no invasivas, tales como el carnet de vacunas, el cálculo de dosis y el factor goteo. También, percibieron como muy positivo el aprendizaje de técnicas más complejas. Por ejemplo: la técnica de venoclisis y los cuidados de enfermería que le implican, así como la preparación y la administración de medicación. Destacaron, a su vez, las prácticas relacionadas con oxigenoterapia y la preparación y la administración de insulina. Suma valor a la opinión positiva el hecho de que muchas de las actividades estuvieron limitadas, por la pandemia, a la virtualidad durante varios meses. Además, las prácticas implicaron procesos complejos que incluían conocimientos teóricos y prácticos de otras variables; por ejemplo, edad, indicaciones médicas, etc.

Las encuestas sobre las prácticas farmacológicas en Práctica 3 mostraron también un nivel de conformidad muy alto en las ejercitaciones. A modo de ilustración, integramos una de las tablas del análisis evaluativo correspondiente al tercer año (ver Tabla 1).

En la Tabla 1, se puede observar las respuestas a la encuesta evaluativa, realizada a estudiantes del tercer año y referidas a ocho prácticas importantes para la etapa de formación. Si bien algunas de estas prácticas también están presentes en el segundo año, son diversas en su ejecución, dado que se aplican en otra etapa biológica de la persona, con otras necesidades y circunstancias de salud. Es el caso del cálculo de la medicación, el factor goteo, la preparación y la administración de insulina, las técnicas de venoclisis y la oxigenoterapia. Todas las

categorías, a excepción de las dosis de fármacos por patología y la preparación y la administración de insulina, mostraron un alto nivel de conformidad. Incluso, en una de ellas (técnica de venoclisis), llegó al 100 % de conformidad. En el caso de las dificultades, que también denota la Tabla 1, guardan correlación con su complejidad práctica y, por lo tanto, requieren más tiempo de aprendizaje.

En todos los cursos, los estudiantes lograron desarrollar actividades de Farmacoterapia de diversa complejidad y en una línea de progresividad de saberes. Además, sortearon la dificultad de la limitada cantidad de clases presenciales con motivo del aislamiento sanitario. Por otra parte, la opinión de los alumnos nos permite también reconocer un aporte a la reducción de la distancia entre la teoría y la práctica, cuya carencia es detectada en otra investigación latinoamericana (Piedrahita Sandoval y Rosero Prado, 2017).

Las encuestas y las entrevistas permitieron reconocer el trabajo realizado por los docentes participantes, quienes se destacan por el alto nivel de conformidad estudiantil de los tres cursos analizados en relación a los aprendizajes alcanzados.

8.2. Implementación del Proceso de Atención de Enfermería Familiar

En segundo año, se realizó una articulación entre los espacios curriculares de Antropología Social y Cultural y Prácticas 2, tomando como punto de convergencia la implementación del Proceso de Atención de Enfermería² Familiar, que consideró un sector de la población de un barrio ubicado en zona urbano marginal de la ciudad de Córdoba.

Tabla 1: Evaluación de Práctica 3 en Farmacología

<i>Aspecto consultado</i>	<i>Muy adecuado</i>		<i>Adecuado</i>		<i>Poco adecuado</i>		<i>Total</i>
	<i>N°</i>	<i>%</i>	<i>N°</i>	<i>%</i>	<i>N°</i>	<i>%</i>	
Cálculo de medicación	7	23	20	67	3	10	30
Factor goteo	8	27	19	63	3	10	30
Preparación y administración de insulina	4	13	18	60	8	27	30
Dosis de fármacos por patología	5	17	18	60	7	23	30
Técnica de venoclisis	11	37	19	63		0	30
Oxigenoterapia	7	23	20	67	3	10	30
Responsabilidad legal	6	20	21	70	3	10	30
Balance hídrico	9	30	19	63	2	7	30

² El Proceso de Atención de Enfermería es una estrategia secuencial e integral, utilizada por Enfermería para planificar y brindar cuidados eficientes y de calidad, que implica, al menos, cinco etapas: valoración, diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación.

El objetivo de la actividad fue brindar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje teórico y práctico de Atención Primaria de la Salud a las familias, en la que pudieran aplicar la metodología de Enfermería para el reconocimiento de características y necesidades sanitarias de las familias.

La innovación implicó tres etapas interrelacionadas. En la primera, los docentes, mediante clases en formato virtual, presentaron a los estudiantes el proyecto de intervención, las estrategias y el marco teórico pertinente. En una segunda etapa, los estudiantes, a través del formato de trabajo de campo, realizaron tareas de indagación e intervención en terreno visitando distintas familias escogidas por ellos mismos. Esta actividad estuvo orientada a que los estudiantes logran relacionar la teoría con la práctica y desarrollaran distintas competencias vinculadas a la promoción de la salud, la prevención de las enfermedades y el trabajo en equipo. Los estudiantes indagaron sobre los rasgos socioculturales de los grupos, sus necesidades y riesgos emergentes, así como sobre el estado de salud de las personas (tratamientos, inmunizaciones, alimentación, etc.). Complementaron la visita brindando consejería a las familias sobre vacunación.

Para la valoración del Proceso de Atención de Enfermería, los alumnos implementaron la entrevista abierta, la observación y el registro de datos objetivos. En este último caso, recabaron información vinculada a la historia clínica, los registros y los estudios complementarios de los integrantes de la familia en el centro de salud cercano.

En cuanto al diagnóstico inherente al Proceso de Atención de Enfermería, los estudiantes debieron analizar, organizar e interpretar la información, considerando las categorizaciones según lo observable, los niveles de riesgos, la necesidad de intervención y las expectativas familiares. En lo que refiere a las situaciones críticas, sus docentes orientaron a los estudiantes para que aprendiesen a remitirse al profesional que pudiera abordar la problemática (por ejemplo: profesional de la salud, asistente social o la SENAF [Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia] u otros).

Por último, y como tercera etapa, el proceso concluyó con una instancia de puesta en común, en la que se compartieron los resultados y los aprendizajes alcanzados. Sus docentes les solicitaron que incluyeran, en el informe final, el familiograma y que tomaran por referencia terminológica los diagnósticos familiares que se proponen en NANDA (North American Nursing Diagnosis Association).

Los estudiantes manifestaron gran conformidad con la actividad en cuanto les permitió resignificar los aprendizajes teóricos previos y ejercitarse en un abordaje de la realidad desde una investigación de campo orientada hacia el desarrollo de cuidados de enfermería.

Los estudiantes, en las entrevistas realizadas, expresaron lo siguiente:

Protocolo 2, EE. 2do año, A.1.: *Y fue un reto para mi hacer el PAE [Proceso de Atención de Enfermería] familiar, pero creo que llevándolo a la práctica está muy bueno, porque hay cosas que no te olvidas más. Tuve una experiencia linda y haciéndolo me quedaron más claras algunas cosas que no entendía y terminé por entenderlos.*

A.6.: *Fue muy buena y cómoda, se me permitió trabajar desde la persona, familia y un todo social.*

A.7.: *¡Fantástica, al realizar la entrevista y poder conocer cada área de la misma ayudó muchísimo a seguir eligiendo esta profesión!*

A.15.: *Me pareció un trabajo de investigación, de lectura, entretenido, aprendí a relacionar a unir contenidos de otras materias. Para mí son necesarios más PAE durante el año.*

A.16.: *Fue muy interesante aprender lo que es realizar un PAE y poder ayudar a las personas.*

Tomando en consideración estas expresiones, se puede reconocer que la experiencia significó la comprensión de los temas de Antropología Social y Cultural y del Proceso de Atención de Enfermería, así como la valoración de las personas y de la familia desde el rol del enfermero. Esta innovación contribuyó favorablemente en la preparación del futuro profesional a fin de brindar y gestionar cuidados de enfermería, ejercer la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, como también atender al fortalecimiento de la dimensión política del aprendizaje, lo que habilita al estudiante a participar en los asuntos de la comunidad y en la construcción de un mundo más justo. Por otra parte, esta experiencia también nos recuerda lo señalado por Alvarado (2018), dado que este tipo de actividad favorece la preparación de profesionales protagonistas en los servicios de salud, atentos a la realidad sociosanitaria, que desarrollan el pensamiento reflexivo y crítico basado en teorías de Enfermería.

Cabe mencionar, además, que el proceso de investigación e intervención que los estudiantes llevaron a cabo se relaciona directamente con uno de los metaperfiles definidos en *Tuning* (Muñoz González, 2013), en el que se destaca la importancia de estimular la participación social y el desarrollo comunitario en el área de sus competencias en salud.

8.3. Implementación del gabinete de simulación clínica

Entre las necesidades observadas en el diagnóstico, se destacó la carencia de preparación práctica en los gabinetes de simulación. Denominamos gabinetes a los espacios de la institución escolar preparados para la práctica y el desarrollo de habilidades en el cuidado de Enfermería. Previo a la investigación, en la institución formadora, solo había un aula destinada al gabinete de simulación, que estaba escasamente equipada en cuanto a recursos. Por ejemplo, no tenía camillas, muñecos ni mobiliario, por lo que era limitada la posibilidad de realizar ejercitaciones. Por otra parte, la pandemia incrementó la necesidad de contar con un gabinete de simulación más preparado para que los docentes pudieran desarrollar ahí sus clases virtuales (en los períodos de restricción de asistencia de los estudiantes) o las clases presenciales, con grupos reducidos (burbujas), según los protocolos sanitarios establecidos. Es importante recordar que el aislamiento sanitario incidía directamente en la enseñanza de Práctica 1, 2 y 3. El equipo de gestión y los

docentes de prácticas elaboraron un proyecto orientado a la mejora de este espacio y de sus estrategias de enseñanza. En lo referido a la infraestructura física y al equipamiento del gabinete, las autoridades del instituto se hicieron cargo de la innovación de los espacios y la compra de mobiliario clínicos y quirúrgico. En cuanto a las estrategias didácticas, los docentes de práctica trabajaron de forma articulada con tres profesores de espacios curriculares del campo de formación específica. En sus propuestas, incluyeron otras innovaciones didácticas, como, por ejemplo, videoproducciones, tutorías y rúbricas.

Entre los logros, se pueden señalar los siguientes: ampliación del número de aulas destinadas para gabinetes; adecuación de las instalaciones de uno de esos espacios para incorporar mesadas con piletas para el lavado de mano; renovación de la instalación eléctrica; división de ambientes con construcción en seco; instalación de ventilación y calefacción y colocación de cerámicos en algunas paredes.

En ambos gabinetes, se compraron y se usaron muñecos tamaño adulto y de bebé, un tórax y un brazo. La inversión efectuada incluyó, también, algunos muebles que favorecieron la réplica de los escenarios clínicos o quirúrgicos.

El collage de fotografías de la Figura 1 nos muestra a estudiantes del 3er año de la Carrera de Enfermería realizando distintas actividades de simulación:

Foto 1: Técnica de colocación de sonda nasogástrica.

Foto 2: Técnica de canalización en un maniquí de simulación.

Foto 3: Alumna asistiendo a las compañeras que están canalizando.

Fotos 4 y 5: Técnica de enema.

Foto 6: Técnica de colocación de sonda vesical.

Foto 7: Estudiante realizando control de signos vitales.

Fotos 8 y 9: Estudiantes preparando y registrando medicación.

Las imágenes también nos permiten visualizar los espacios áulicos adaptados para gabinetes de simulación y alguno de sus recursos: una camilla y una cama ortopédica, un maniquí de simulación multifuncional (hombre-mujer) de tamaño real, adecuados para intervenciones de tipo invasivas. Por ejemplo: colocación de sondas, aplicación de inyectables, etc., y movilidad óptima de las principales articulaciones (similares a las posibles en el cuerpo humano).

Las encuestas de evaluación permitieron comprobar que los estudiantes de Práctica 1, 2 y 3 tuvieron una percepción muy positiva sobre los gabinetes de simulación. Todos los porcentajes rondan el 90 % de conformidad, entre los que se destacan la organización de los espacios, el uso de los recursos (muñecos e insumos) y las explicaciones de las docentes. Consideraron, además, como muy positivo el desarrollo de habilidades técnicas y de autoconfianza, con alta incidencia en el reconocimiento de roles y funciones. La evaluación también permitió reconocer que los gabinetes favorecieron la reflexión sobre las prácticas, ya que se alcanzó una mayor comprensión de la teoría. De forma similar, los estudiantes manifestaron que las prácticas en gabinetes fortalecieron la comunicación y la actividad en equipo.

Fueron aún más relevantes las respuestas de los alumnos del tercer año, pues casi todas las categorías sobre los aprendizajes reflejan un 100 % de conformidad, lo que significa un gran logro para todos.

Se pudo reconocer el aporte de los docentes porque implicó un trabajo conjunto, colaborativo y fueron los protagonistas de la IA. Al respecto, nos parece importante remitirnos a lo que señalan Hargreaves y Fullan (2012) sobre el capital profesional docente, necesario para favorecer la calidad de la enseñanza. Dicho capital está conformado, según los autores, por el capital humano (las capacidades del sujeto), el social (la potenciación que ejercen los equipos) y el decisorio. La práctica, en especial la práctica reflexiva y colectiva, es esencial para el capital decisorio y, en este sentido, para todo el capital profesional. En resumen, cuando

Figura 1: Gabinete de simulación clínica



añadimos la capacidad reflexiva y la investigación-acción a los valores del capital social y humano, perfeccionamos nuestra capacidad para tomar decisiones fundadas. Al igual que la Medicina, la docencia es una ciencia imperfecta y necesitamos profesionales inteligentes que trabajen juntos para maximizar su efectividad (Hargreaves y Fullan, 2012).

9. Discusión y conclusiones

La IA realizada nos permite reconocer, en cada una de sus etapas, tres ejes estructurantes intervencionales, que contribuyeron a la mejora formativa de las PP: *el eje institucional, el eje curricular, el eje epistemológico y el eje didáctico* (Pruzzo, 1999).

En cuanto al eje institucional, el proceso implicó el fortalecimiento de la participación de los actores institucionales, sustentado en la democratización de la evaluación de las PP, al dar lugar a la voz de los estudiantes. Esto generó un clima de escuela constructora de una sociedad más justa, más humana. Los docentes reflejaron una amplia apertura hacia la crítica constructiva, la reflexión y la acción cooperativas, que dio cuenta de su compromiso ético con la enseñanza. Las innovaciones reflejaron creatividad y un alto nivel de cohesión de parte de la comunidad educativa. La dinámica misma de la IA, basada en la participación de los actores, fortaleció el clima de confianza.

El eje curricular se activó por medio del análisis documental. Los parámetros utilizados fueron la congruencia, la integración y las interacciones en relación al diseño curricular, al PIPP y a los programas de las propias Prácticas, con la revisión conjunta del equipo de docentes para el diseño de innovaciones en la enseñanza práctica y la elaboración de documentos curriculares (proyectos) ya mencionados.

El eje epistemológico también fue central en el desarrollo del proceso, en cuanto permitió a la comunidad investigativa reflexionar sobre el saber propio de la Enfermería, que articula necesariamente aportes científicos con el ejercicio de la profesión. La relación entre la teoría y la práctica se vio fortalecida con las acciones que habilitaron la integración entre los espacios curriculares (teóricos y prácticos) y el mundo del trabajo (realidad sanitaria y desafíos profesionales).

El eje didáctico fue esencial en este camino recorrido y estuvo íntimamente vinculado con los otros ejes. Las innovaciones y su impacto positivo en la calidad de la enseñanza son expresión del aporte en esta dimensión. El aislamiento sanitario fue ocasión también del reconocimiento de oportunidades para la mejora, con la inclusión de recursos tecnológicos y de la simulación en la enseñanza de las PP.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. (2018). Práctica reflexiva en Enfermería y humanización del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 8(4), 4-6. <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/287/practica-reflexiva-en-enfermeria-y-humanizacion-del-cuidado/>
- Álvarez Rivera , L. N. y Medina Moya, J. L. (2017). El prácticum: eje formador de la práctica reflexiva en enfermería. *Hacia La Promoción de La Salud*, 22(1), 70-83. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2017.22.1.6>
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2013). *Resolución N° 207. Marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel superior. Sector Salud. Enfermería*. https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/207-13_04.pdf
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución N° 295. Criterios para la organización institucional y lineamientos para la organización de la oferta formativa para la educación técnico profesional de nivel superior*. https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/295-16_01.pdf
- Aspiazu, E. (2017). Las condiciones laborales de las y los enfermeros en Argentina: entre la profesionalización y la precariedad del cuidado en la salud. *Trabajo y Sociedad*, (28), 11-35. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712017000100002&lng=es&tlng=es
- Beneitone, P., Esquentini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning América Latina desde 2004 a 2007*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en el profesorado*. Martínez Roca.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- De Bortoli Cassiani, S., Munar Gimenez, E., Umpiérrez Ferreira, A., Peduzzi, M. y Leija Hernández, C. (2020). La situación de la enfermería en el mundo y la Región de las Américas en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 44, 1-2. <https://scielosp.org/article/rpsp/2020.v44/e64/es/>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Morata.
- Ibañez Bernal, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003220.pdf>
- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). Morata.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Medina Moya, J. L. y Castillo Parra, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(2), 303-311. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415215>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2013). *Orientaciones para el desarrollo de prácticas profesionalizantes*. Documento de trabajo N° 1. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/07/20/df53c310bb139c2110d6f55af9fc7e4cfa88f8e5.pdf>

Muñoz González, L. (Coord.). (2013). *Tuning. América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Enfermería*. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefNursing_LA_SP.pdf

Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.

Piedrahita Sandoval, L. y Rosero Prado, A. (2017). Relación entre teoría y praxis en la formación de profesionales de enfermería. *Enfermería Global*, 47, 679-692. <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/269261/213441>

Pruzzo, V. (1999). *Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional*. Espacio.

Pruzzo, V. (2013). *Las prácticas del profesorado*. Brujas.

Pruzzo, V. (2010). Las prácticas: una concepción epistemológica ética, política y didáctica de la formación docente. *Praxis*, 14, 100-110. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/435/369>

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer*. Siglo Veintiuno.

Yuni, José A., y Claudio A. Urbano. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica. Investigación-Acción*. Brujas.