



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Los procesos identitarios profesionales que se desarrollan durante la formación inicial universitaria desde la perspectiva de los/as docentes. Un estudio de casos dentro de la Universidad Nacional del Sur.

Autora: María Victoria Etman

Directora: Dra. Elda M. Monetti

Codirector: Dr. Raúl Menghini

BAHÍA BLANCA

2024

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por María Victoria Etman en la orientación Gestión Educativa bajo la dirección de la Dra. Elda M. Monetti y la codirección del Dr. Raúl Menghini.

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito comprender la perspectiva de los/as docentes de la Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional del Sur, respecto de los procesos identitarios profesionales que se desarrollan durante la formación inicial profesional de los/as estudiantes. Se buscó centrar la mirada en los/as docentes en tanto resultan mediadores claves en la construcción identitaria de sus alumnos/as.

A partir de un enfoque cualitativo, se optó por el estudio de casos como diseño de investigación. Para la recolección de información se recurrió a la voz de los/as docentes adjuntos e informantes claves de cada carrera. Además, se recurrió al análisis de documentos como los planes de estudios y las páginas web institucionales con el fin de observar las incumbencias y alcances de los títulos de grado.

Los resultados de la investigación se organizan en tres ejes. En primer lugar se abordan las trayectorias personales y profesionales de los/as docentes y su influencia en sus prácticas docentes y en la formación de sus estudiantes respecto a la identidad profesional en construcción. Luego, se describe qué significa ser un profesional en la actualidad, según las perspectivas de los/as entrevistados. Por último, se analizan las tensiones curriculares, resaltando las discrepancias entre las expectativas institucionales y las realidades de la enseñanza superior. Estos apartados ofrecen una visión integral de la formación en Enfermería y en Ingeniería Industrial en la UNS, destacando el papel crucial de los/as docentes en la construcción de la identidad profesional de los/as futuros/as profesionales.

Palabras claves: Procesos identitarios profesionales, formación pre-profesional, ética profesional, perspectivas docentes, universidad.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: Revisión de antecedentes	3
CAPÍTULO 2: La construcción del marco conceptual.....	6
2.1. La Universidad comprendida desde una mirada integral.....	6
2.2. Formación pre-profesional universitaria.....	7
2.3. Orientaciones teóricas sobre los procesos identitarios	9
2.4. La formación de los/as docentes universitarios	10
CAPÍTULO 3: Decisiones metodológicas	13
CAPÍTULO 4: Contextualización institucional	16
4.1. El caso de la Licenciatura en Enfermería	17
4.2. El caso de Ingeniería Industrial.....	19
CAPÍTULO 5: Analizando la perspectiva de los/as docentes de la Licenciatura en Enfermería	22
5.1. Los/as docentes enseñan tanto por lo que saben como por lo que son ..	22
5.1.1. <i>Formación académica inicial</i>	23
5.1.2. <i>Huellas en la construcción de la identidad profesional</i>	25
5.1.3. <i>Qué significa ser un profesional de la enfermería hoy</i>	29
5.2. El rol del docente en la construcción de la identidad profesional de los/as estudiantes de Enfermería	34
5.3. El diseño curricular en tensión con las prácticas educativas	41
CAPÍTULO 6: Analizando la perspectiva de los/as docentes de Ingeniería Industrial.....	46
6.1. Los docentes enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son	46
6.1.1. <i>Formación académica inicial y trayectoria profesional.</i>	46
6.1.2 <i>Huellas en la construcción de la identidad profesional.</i>	47
6.1.3 <i>¿Qué es ser Ingeniero Industrial hoy?</i>	50

6.2. El rol del docente en la construcción de la identidad profesional de los/as estudiantes de Ingeniería Industrial.....	52
6.3. El diseño curricular en tensión con las prácticas educativas	58
CAPÍTULO 7: Conclusiones	61
Referencias bibliográficas	66
ANEXO 1	71
ANEXO 2	72

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la Universidad como una institución social, en consonancia con la Ley de Educación Superior 24.521/95, implica que una de sus funciones básicas y centrales es la formación y capacitación de profesionales. Esto permite afirmar que la construcción de la identidad profesional de los/as estudiantes comienza, en parte, durante la formación inicial universitaria. Es por ello que el interés de la investigación radica en abordar los procesos identitarios profesionales que se desarrollan durante la formación inicial universitaria (o pre-profesional), desde la perspectiva de los/las docentes de la Universidad Nacional del Sur (UNS) ubicada en la ciudad de Bahía Blanca. Resulta pertinente retomar la voz de estos/as actores en tanto se entiende que la formación, como movilizadora de dichos procesos, se lleva adelante a través de diversos mediadores (Ferry, 1997) entre los cuales los/as docentes resultan claves.

En Argentina como en el mundo, ser un profesional competente y responsable no consiste únicamente en ser un individuo racional y libre, que posee habilidades específicas, sino que también debe tener sentido de pertenencia a un colectivo profesional y un grado de compromiso social en el desempeño de su profesión (Rodríguez Ruiz, 2015). En concordancia con lo expuesto es que adquiere importancia el artículo 28 de la Ley de Educación Superior (LES) acerca de las funciones de la Universidad. Entre ellas se encuentra la de formar y capacitar profesionales con responsabilidad, espíritu crítico, sentido ético y sensibilidad social. Es por esto que resulta de interés comprender qué aspectos son considerados relevantes y fundamentales por los/las formadores/as de futuros/as profesionales para pensar en una formación pre-profesional integral que contemple la responsabilidad y criticidad en la dimensión social.

Mis primeros interrogantes en torno a la temática de investigación comenzaron a desarrollarse durante el cursado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, al compartir actividades institucionales con docentes y estudiantes de diferentes carreras pertenecientes a la UNS. En particular, destaco la participación en calidad de observadora en defensas de tesis de dos áreas de conocimiento diferentes. En este marco, se advierte la existencia de distintos modelos de formación pre-profesional: uno de ellos basado prioritariamente en fundamentos técnicos del quehacer profesional; mientras que en el otro,

se percibe además, la inclusión de cuestiones relacionadas con el compromiso social, la ética profesional y el rigor académico.

La bibliografía especializada permite afirmar que es necesario pensar en una formación que contemple el aspecto técnico propio del oficio, lo social y lo ético. Cecchi (2009) retoma a Frondizi (2005) en la idea de que una Universidad puede “formar profesionales excelentes, aunque socialmente inútiles“ (p. 74). Es decir, el fervor social no basta por sí solo; la formación tiene que estar respaldada por una efectiva competencia técnica y fundamentalmente ética. No se trata únicamente de formar profesionales sólidos en su disciplina, sino también, profesionales -ciudadanos/as- con sensibilidad y conciencia social.

En virtud de lo expuesto, el objetivo general que guía la investigación se basa en comprender la perspectiva de los/as docentes de la Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional del Sur, respecto de los procesos identitarios profesionales que se desarrollan durante la formación inicial profesional de los/as estudiantes. Se considera que recuperar la voz de los/as docentes brinda la oportunidad de conocer en profundidad sus perspectivas y experiencias, permitiendo una comprensión más amplia de los procesos formativos y de las identidades profesionales que se construyen en el ámbito universitario.

Específicamente, se buscará:

- *Identificar* los saberes y valores propios de la ética profesional que los/as docentes reconocen como necesarios en la formación pre-profesional.
- *Reconocer* las relaciones que se establecen entre las trayectorias académicas, personales y/o profesionales de los/as docentes, y aquellos rasgos que consideran relevantes de la identidad en formación de los/as alumnos/as.
- *Identificar* las relaciones y/o tensiones que se pueden establecer entre la perspectiva de los/as docentes y los planes de estudio de cada carrera, acerca de los rasgos identitarios profesionales que se privilegian en cada una.

CAPÍTULO 1

Revisión de antecedentes

Resulta pertinente recuperar los distintos trabajos ya realizados sobre la presente temática, dado que permiten conocer lo investigado hasta el momento, comprender las distintas perspectivas relacionadas, reconocer posibles líneas de investigación y situar la presente indagación en el campo de estudios.

La búsqueda bibliográfica da cuenta de la existencia de numerosos trabajos realizados en torno a la práctica profesional como movilizadora de los procesos identitarios. Por lo cual, las investigaciones encontradas sobre el término identidad responden al propósito del presente estudio al abordarla como un proceso.

Este apartado se estructurará por ejes conceptuales: en un primer momento se abordará la formación pre-profesional y los distintos espacios donde se la lleva adelante, y luego la construcción de la identidad profesional.

Con respecto a la formación pre-profesional, numerosas investigaciones se interesaron por los procesos que se suceden al interior de la institución universitaria concebida desde su carácter social. Para comenzar, un conjunto de investigaciones (Souto, Mazza y Monetti, 2010; Olbrich y Paredes, 2011; Sanchez Troussel y Manrique, 2017; Ferreyra y Fornasari, s/f) se centraron en la formación pre-profesional y sus diversas modalidades, destacándose la necesidad de un diseño estratégico para la formación que permita un acercamiento significativo al futuro campo de desarrollo profesional y la caracterización propia del rol.

Por un lado, Souto, Mazza y Monetti (2010) abordaron tres casos de formación pre-profesional diferentes entre sí. La principal conclusión a la que arribaron fue que las diversas significaciones del concepto, sus lógicas (traducidas en parte en el currículo propio de cada carrera) y las modalidades de gestión generan formas peculiares de formar en la profesión y de construir la identidad profesional de los/as estudiantes.

Por otro lado, las investigaciones de Olbrich y Paredes (2011), Sanchez Troussel y Manrique (2017) y Ferreyra y Fornasari (s/f), utilizaron la noción de dispositivo de formación como una estrategia para llevar adelante la acción en determinada profesión, orientando intencionalmente la transformación del sujeto a través de la experiencia,

movilizando la construcción de saberes, el desarrollo de capacidades particulares y la apropiación del rol profesional. A diferencia de la investigación realizada por Olbrich y Paredes (2011), las otras dos reconocieron que este espacio de formación profesional, además del desarrollo de habilidades, busca generar transformaciones en los/as sujetos involucrados/as.

El buceo bibliográfico permitió reconocer la existencia de una estrecha relación entre la identidad profesional y la formación pre-profesional. Esto se puede observar en varias investigaciones, entre las cuales se destaca la de Monetti y Del Valle (2011), quienes comprendieron que el proceso de construcción de la identidad se inicia durante el trayecto universitario, específicamente en las prácticas pre-profesionales de formación, aunque reconocieron que este no es el único espacio donde se desarrolla. Las investigadoras plantearon que estas experiencias se caracterizan, además, por la realización de prácticas sociales de intervención que impactan en las construcciones identitarias.

El abordaje de la formación inicial universitaria como matriz primera de la mencionada construcción, posibilita la comprensión de la identidad como un proceso que se irá transformando durante las primeras inserciones en el mundo laboral y en el transcurso de toda la carrera profesional. Andreozzi (2011) consideró que la formación es un tiempo de pasaje identitario (ser estudiante - ser profesional) que deja huella e inaugura el camino de los próximos pasos profesionales. En la misma línea, González de Álvarez y Sánchez (2019) realizaron una investigación cuyo eje de análisis estuvo puesto en comprender cómo las prácticas de formación generan un impacto inicial que repercute en la identidad profesional que se está gestando. Las investigadoras la entienden como una vivencia construida y personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidades propias, condicionada por factores externos que implican una posición interna del sujeto.

Dentro de esta misma línea, Beltrán (2019) indagó sobre el proceso de construcción de la identidad profesional, dio cuenta del valor biográfico de las prácticas pre-profesionales como experiencias de aprendizaje, en donde la interacción con otros/as hace posible que acontezca una transformación subjetiva. En la actualidad, no puede pensarse la formación profesional sin una articulación de sentidos con la trayectoria de vida de los/as estudiantes. Es decir, se trata de un proceso en el que se entremezclan los afectos y las trayectorias personales, sociales y culturales.

Cabe destacar la presencia de investigaciones que abordaron la temática identitaria desde una metodología narrativa. Desde este enfoque, la identidad es entendida como colecciones de historias de los/as actores en cuestión. Entre los trabajos de investigación encontrados se destacan Meschman y Erausquin (2013) y Elías (2016). Ambos trabajos llevaron adelante la recolección de datos a través de relatos autobiográficos de los/as alumnos/as involucrados/as.

En cuanto a la importancia del desarrollo de habilidades y capacidades propias de la profesión, Mastache (2007) realizó una investigación sobre un “Proyecto Integral” para los/as estudiantes de Ingeniería. El mismo tuvo como objetivo una formación universitaria integral, con una fuerte base técnica pero también con una sólida base de habilidades personales e interpersonales, que hagan de cada uno/a de ellos/as un/a profesional altamente competente y una persona íntegra.

A modo de conclusión, se podría decir que las perspectivas metodológicas que predominan en relación al objeto de estudio, además de la biográfica narrativa mencionada anteriormente, son la teoría fundamentada, el estudio de casos y la etnografía. Se reconoce que dichas investigaciones se inscriben mayormente en el campo de la Pedagogía y/o Didáctica Universitaria. A su vez, en el conjunto de estudios relevados en relación con la formación pre-profesional prevalecen aquellos que recuperan la perspectiva de los/as alumnos/as universitarios/as. No obstante, resultan escasas las indagaciones que buscan conocer la voz de los/as formadores/as de esos/as futuros/as profesionales y que se enmarcan, específicamente, en la UNS. De este modo, la revisión bibliográfica permite reconocer la vacancia en el desarrollo de investigaciones desde la perspectiva docente, quienes juegan como actores claves en los procesos identitarios de sus estudiantes.

CAPÍTULO 2

La construcción del marco conceptual

Se presentan a continuación aquellos referentes conceptuales que resultaron claves en la construcción del objeto de estudio. Este capítulo se estructura en cuatro apartados, cada uno abordando distintos aspectos fundamentales que proporcionan un marco conceptual que orienta y contextualiza la investigación.

Para comenzar se aborda la universidad y sus principales funciones como institución de servicio público. Luego, se analiza el concepto de formación en el ámbito universitario, comprendiendo así la formación pre-profesional. El tercer apartado se centra en los procesos identitarios, explorando algunos debates conceptuales y posicionando el estudio en la manera de abordar la construcción de las identidades profesionales de los/as estudiantes. Por último, se analiza quiénes son los/as docentes universitarios, haciendo especial énfasis en su propia formación.

2.1. La Universidad comprendida desde una mirada integral

Si bien Tarazona (2011) afirma que las conquistas más representativas de la Reforma Universitaria de 1918 son la autonomía universitaria y el cogobierno, también se ha planteado la necesidad de la “misión social” de la universidad. Los cambios propuestos por dicha Reforma cordobesa -con un fuerte impacto a nivel latinoamericano- consolidaron su papel como defensora de una Educación Superior al servicio de la sociedad. Esto permite afirmar que, desde ese entonces, la temática surge en distintas etapas de la historia de nuestro país y se trata de una cuestión aún latente en nuestros días. En el transcurso de los últimos años se llevó adelante la “III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe” (CRES), a partir de la cual surgió un Plan de Acción para las instituciones del Nivel Superior. En sus apartados se aborda -entre otras cuestiones- el rol de la Educación Superior frente a los desafíos sociales, haciendo especial hincapié en la necesidad de promover en dichas instituciones un compromiso con la formación integral y ética de los/as ciudadanos/as y profesionales, capaces de abordar la complejidad del mundo actual orientando su acción -como elemento fundamental- a la búsqueda del bien común. Se trata de pensar la formación universitaria desde una mirada que contemple tanto los

aspectos técnicos, como también los sociales, éticos y políticos en contexto. Como menciona Gonzalez Maura (2006), implica comprender a la responsabilidad ciudadana y al compromiso social como valores asociados al desempeño profesional y, por tanto, vinculados a la competencia del profesional. Estos constituyen el centro de atención en el proceso de formación que tiene lugar en las universidades en la actualidad que se expresa en la necesidad de transitar de una formación tecnocrática a una humanista del/a profesional.

A modo de cierre, Lucarelli (2009) menciona que la Universidad, como institución de servicio público y como parte de su compromiso ético, concreta su ideario en la resolución de las funciones que le han sido asignadas por la sociedad: junto a la investigación y a la extensión, la formación de los/as ciudadanos/as para el desarrollo de profesionales responsables en la dimensión social, con respeto a la dignidad de las personas y los derechos humanos, la democracia, la justicia, la solidaridad. Sin embargo, existen diversas formas de vincular la Universidad y la sociedad, por lo cual, interesa el posicionamiento de la autora en tanto le implica a la institución dar respuestas responsables y consistentes desde la dimensión curricular en lo que respecta la formación en las diversas profesiones.

2.2. Formación pre-profesional universitaria

Ante todo, resulta necesario comprender las características y particularidades del término formación. Recuperando las palabras de Ferry (1997), la formación es algo que tiene relación con la forma; formarse es adquirir una cierta forma: una forma para actuar, para reflexionar, y perfeccionar esa forma. Tanto Monetti (2016) como Ferry (1997) concuerdan en que la formación se define como un proceso de desarrollo personal de un sujeto que se forma a sí mismo por mediaciones. Como toda formación es singular y particular en cada sujeto, la variedad de mediaciones es amplia, es decir, puede tratarse de una lectura, la relación con otros/as, las circunstancias de vida, etc.

En la presente investigación, el concepto se abordará desde una lógica educativa más que laboral, por lo cual se hará referencia a la formación pre-profesional, aún cuando la formación se propone preparar para el trabajo y los desempeños profesionales. Se utiliza el concepto de formación profesional inicial universitaria o formación pre-profesional para

designar aquella formación que se dirige a los desempeños profesionales concretos y que anticipa el pasaje de capacidades a competencias que serán luego actualizadas en el campo profesional mismo (Souto, 2011).

Dicha formación es entendida como el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de Educación Superior, orientando a que los/as estudiantes obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, que correspondan a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión (Souto, 2011). En este sentido, se expresa que la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas a fin de poder ejercer un oficio, una profesión. Se sostiene que la formación implica conformar el propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a través de la búsqueda en sí mismo y en los otros (Ferry, 1997). El autor afirma que “(...) formarse es objetivar y subjetivar en un movimiento dialéctico (...)” (1997). En relación a lo expuesto, Monetti (2016) expresa que en esta instancia ocurren dos procesos de formación; uno de ellos refiere a la formación profesional y el otro a la formación para el oficio de estudiante universitario. Ambas, en tanto dinámicas de desarrollo personal, producen transformaciones identitarias que revierten sobre el sí mismo del sujeto, conformando su identidad profesional y estudiantil.

Souto (2011) utiliza el concepto de profesionalidad haciendo referencia al conjunto de saberes, conocimientos, capacidades y actitudes, modos de pensar característicos de una profesión. La autora reconoce que la formación intenta alcanzar dicha profesionalidad, en tanto busca la articulación singular de saberes y aquellas actitudes que le permiten al individuo actuar en un campo, es decir, “en un espacio social que goza de una autonomía relativa y que es socialmente reconocido como especializado en la producción de cierto tipo de transformación de lo real” (Barbier, 1999: 82). Este concepto permite afirmar que el desarrollo de la profesión comienza, en parte, durante la formación inicial universitaria.

La existencia de los mediadores se resignifica en la formación universitaria que dispone de estructuras académico-institucionales y agentes educativos especializados que se proponen sostener y direccionar el proceso formativo. En este contexto, los/as formadores/as son mediadores humanos: acompañan, hacen el seguimiento, ponen a disposición el armado de situaciones, entre otras actividades, para posibilitar el denominado proceso de formación. Es en este punto donde cobra importancia el rol de los/as docentes

como mediadores de los procesos identitarios durante el camino universitario en tanto que formar es, en términos de Souto (2011) “...ir colaborando en la construcción de la identidad del sujeto”.

2.3. Orientaciones teóricas sobre los procesos identitarios

En lo que se refiere al estudio del término identidad, nos encontramos frente a un campo de investigación en permanente debate, por lo cual resulta pertinente dedicar un apartado orientador sobre dicho concepto. Es importante poner de manifiesto la lucha simbólica que entraña toda afirmación identitaria (Arfuch; 2002). Esto es así, en parte, porque el concepto se puede comprender como un proceso -tal como se pretende abordar en la presente investigación-, o bien como un estado. Primero resulta necesario mencionar -como enuncia Barbier (1999)- que la identidad es un conjunto de componentes representacionales (saberes), operatorios (saber-hacer, competencias, habilidades) y afectivos (compromiso con una práctica, gustos, intereses, etc) producidos por la historia de cada sujeto. En este sentido, el autor comenta que abordar la identidad como un proceso, es dar cuenta que dichos componentes identitarios pueden modificarse sin cesar a medida que se desarrollan nuevas experiencias a lo largo de la vida. En términos de Arfuch (2002), se trata de una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad.

Retomando otro de los aspectos en relación con la lucha simbólica que encierra el concepto identidad, la autora reconoce que hay una dimensión narrativa en él: “la identidad solo se construye en el discurso, y no por fuera de él” (p. 25). En este sentido, Hall (2003) reconoce que las identidades nunca son singulares, sino que son construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes. Es por esto que resulta importante tomar los discursos de los/as agentes y actores involucrados/as como medio para hacer emerger las diversas identidades.

En concordancia con lo expuesto, Arfuch retoma la obra de Ricoeur donde el autor define a la “identidad narrativa”. Se trata de un concepto que logra desprenderse de la idea de un “sujeto idéntico a sí mismo”, pero sin desatender el principio del autorreconocimiento. Esto permite escapar del dilema de lo mismo y lo otro, en tanto se despliega como una oscilación, un intervalo entre la identidad sustancial o formal (sentido de mismidad) y la identidad entendida en el sentido de un sí mismo individual (ipseidad).

Esta figura del intervalo es apta para caracterizar igualmente la tendencia al cambio, las modificaciones a lo largo de la vida del sujeto y a la interacción entre las identidades colectivas. Se constituye a partir de una serie de negociaciones con el contexto, en procesos de identificación y diferenciación con otros/as, aceptando y rechazando atribuciones acerca de lo que somos y deberíamos ser. Es así cómo se va generando una narrativa acerca de sí, que le da el carácter de unicidad en la heterogeneidad de experiencias que caracterizan su identidad.

Específicamente, la identidad profesional se constituye como componente de la identidad de un sujeto en aquellos aspectos referidos al ser profesional. Se construye a lo largo del trayecto académico de formación general, se moviliza y activa en la formación profesional y se estructura y sigue modificándose en el ejercicio profesional inserto en el mundo del trabajo (Souto, 2011) .

En definitiva, la intención de la presente investigación no es dar cuenta de la identidad profesional de los/as futuros/as profesionales en términos definitivos y universales sino, más bien, analizar el proceso de construcción identitaria desde la perspectiva de los/as docentes, y algunos rasgos que caracterizan dichos procesos en general, teniendo en cuenta las condiciones institucionales-curriculares, personales, sociales, políticas e históricas de sus docentes.

2.4. La formación de los/as docentes universitarios

En función de lo expuesto anteriormente, cabe detenerse en la especificidad del trabajo docente en el ámbito universitario. Es en esta línea que se lo reconoce como un tipo particular de trabajo sobre los otros (Dubet en Walker, 2017). En efecto, se trata de una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito transformar a los sujetos; en tanto se la considera como una práctica relacional: relación con una organización particular que contrata para el ejercicio de una función institucional, relación con colegas, relación con los/as estudiantes, relación con los distintos saberes, relación con el conocimiento. En actividades como la docencia, Martínez *et. al.* (2009), reconoce que la cuestión vincular es el núcleo del proceso de trabajo. Por todo lo expuesto, se podría decir que en el papel de mediación de los/as docentes se pone en juego no solo dicho aspecto, sino también las prácticas que llevan adelante, así como también las trayectorias previas, las experiencias y

la formación que atravesó cada uno de los/as docentes universitarios/as. En concordancia, se expresa que el estudiante se apropia de conocimientos, saberes, habilidades, valores, capacidades y destrezas que el/la docente considera valiosos para su desempeño profesional mediados por su experiencia, deseos y expectativas (Monetti, 2016).

Cabe señalar que la docencia universitaria se trata de un campo en debate desde hace mucho tiempo. Se discute acerca de la necesidad de tener conocimiento pedagógico para ejercer el rol. Es decir, no alcanza con saber la disciplina para ser docente de la universidad; esta profesión exige conocimiento del área pedagógica para poder ser ejercida. En este sentido, se reconoce que desempeñarse como docente universitario/a comprende entablar relaciones con saberes de tipo disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del quehacer cotidiano. Estas tensiones relacionales de conocimiento, tal como expresa Walker (2016), remiten a la cuestión de las identidades de los/as docentes universitarios/as y a las marcas de la profesión de origen. En este sentido, dicha configuración se presenta como un entramado en donde confluyen dos campos identitarios: el disciplinar de origen y el docente.

La identidad profesional docente en el Nivel Superior se centra en aspectos vinculados con el ámbito científico-profesional; particularmente con el saber disciplinar especializado y los conocimientos profesionales específicos de cada profesión que forma la universidad (Mortola, 2006). Cabe señalar que la posesión de un actualizado conocimiento por parte de la docencia universitaria es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar su transmisión educativa. Además de los conocimientos disciplinares, se requieren ciertos saberes didácticos y pedagógicos que no todos/as los/as docentes universitarios/as han podido construir. En este sentido, Chiroleau (2002) expresa que una de las características principales del ámbito universitario es que existe un elevado grado de heterogeneidad presente de diferentes maneras: distintas disciplinas de origen, distinta formación/capacitación, entre otras cuestiones. Esto se debe a que quienes ejercen la docencia son profesionales, pero... ¿profesionales de qué? Tal como menciona Souto (2019), se trata de médicos, abogados, etc. que hacen docencia y no de un docente que enseña medicina o derecho.

Resulta pertinente preguntarse ¿Dónde aprenden a enseñar los/as docentes del nivel superior? Luego de realizar un buceo bibliográfico se reconoce que, en muchos casos, el

trayecto de formación es entendido como un proceso (Anijovich, 2012) en el cual los/as actores consideran que aprenden con la práctica, a través del ensayo prueba-error, o de docentes memorables que les sirvieron de modelo. En palabras de Anijovich (2012), esta particularidad refuerza la idea que tienen muchos/as profesionales de que la experiencia y/o intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia. Es por esto que la autora comprende a dicha formación como artesanal, sostenida en el vínculo maestro-discípulo, donde el primero guía y controla el proceso de trabajo y de formación en su totalidad, y el segundo adquiere los secretos del oficio a partir de realización de tareas determinadas y de mantenerse cerca del maestro.

De este modo, se evidencia que el paso por las aulas universitarias como estudiante y la socialización profesional son los dos dispositivos formativos de mayor importancia para el ejercicio de la docencia universitaria, pero de escasa formalización. Es decir, el saber pedagógico que porta la mayoría de los/as docentes universitarios/as no es aprendido en espacios curriculares explícitamente diseñados para que tal conjunto de saberes, habilidades y disposiciones sea adquirido (Saravia, 2019).

CAPÍTULO 3

Decisiones metodológicas

El propósito de este capítulo es presentar el enfoque metodológico elegido para la investigación, fundamentado en posturas teóricas y epistemológicas, que guiarán el desarrollo del presente trabajo

El estudio se orientó a responder la pregunta: Desde la perspectiva de los/as docentes de la Universidad Nacional del Sur, ¿Qué aspectos inciden en los procesos identitarios profesionales de los/as alumnos/as durante su formación inicial universitaria?. Específicamente, aquellos interrogantes que guiaron el curso de la investigación son: ¿Qué relación se puede establecer entre las trayectorias académicas, personales y/o profesionales de los/as docentes y los rasgos de la identidad en formación de los/as alumnos/as?, ¿Qué componentes de la ética profesional consideran los/as docentes que son necesarios transmitir durante la formación pre-profesional universitaria?, ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores consideran los/as docentes que son necesarios transmitir durante la formación inicial universitaria de sus alumnos/as?.

El planteamiento de la investigación se interesó por comprender e interpretar aquellos aspectos que los/as docentes consideran relevantes durante el proceso de construcción identitaria de los/as estudiantes. Se buscó abordar la formación pre-profesional desde una mirada que contemple tanto aspectos técnicos, como también sociales, éticos y políticos-económicos en contexto. De esta manera, la investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo ya que su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la óptica de los/as participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El diseño seleccionado para llevar adelante la investigación es el estudio de caso desde lo planteado por Stake (1998), en tanto se busca alcanzar una mirada holística del objeto de estudio, atendiendo a lo particular para conocer el mismo en profundidad. Se utiliza un estudio colectivo de casos, dado que se considera abordar dos carreras universitarias de la Universidad Nacional del Sur: Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Industrial. En este tipo de estudio interesa tanto lo que los casos tienen de único como lo que muestran en común. Ello permite sostener una perspectiva más amplia respecto del

objeto que se investiga. En este sentido, el criterio de selección de las carreras-caso estuvo dada por una confluencia de factores de interés, entre los que se destacan:

- Son carreras denominadas de Interés Público según el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521/95. Se trata de profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio puede comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de habitantes.
- La cercanía al trabajo de campo en cuanto a la posibilidad de acceder a cada caso y de contar con informantes claves para entrevistar.
- La carrera de Ingeniería Industrial es una de las más antiguas de la UNS (1956) y se encuentra consolidada tanto en su plantel docente como en sus prácticas, y forma profesionales que están regulados mediante un Colegio Profesional. En contraste, la Licenciatura en Enfermería es una carrera más reciente en la UNS (2007), con un plantel docente que aún se encuentra en proceso de consolidación. Además, esta carrera forma profesionales para una disciplina que está en búsqueda de reconocimiento y consolidación como profesión.

Pantoja y Rasco (2017) mencionan que en el estudio de casos es posible servirse de técnicas y estrategias cualitativas diversas que permitan comprender con mayor riqueza y profundidad la complejidad de los casos en cuestión. Por lo cual, para la recolección de datos se realizaron entrevistas semi-estructuradas individuales tanto a docentes como a informantes claves. La muestra se conformó por profesores responsables de asignaturas consideradas de relevancia analítica desde la perspectiva de actores claves para la gestión y desarrollo de las carreras.

Específicamente, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con cada informante clave de las respectivas carreras. Durante estas entrevistas, se obtuvo información relevante sobre las materias en las que resultaba pertinente entrevistar a los/as profesores adjuntos, considerando el objetivo de la presente investigación. A partir de ello, se entrevistó a cuatro integrantes de la Licenciatura en Enfermería y a tres del ámbito de Ingeniería Industrial utilizando la plataforma virtual Google Meet. Las principales dimensiones que se abordaron en las entrevistas fueron las trayectorias académicas,

personales y profesionales de los/as docentes, los saberes y valores de la ética profesional que consideran relevantes para la formación preprofesional, y la relación con el plan de estudios. Estas dimensiones, construidas en concordancia con los objetivos de investigación, permitieron obtener una visión integral sobre cómo los/as docentes de ambas carreras perciben y contribuyen a la formación identitaria profesional de sus estudiantes.

Asimismo, se contempló el análisis de documentos como los planes de estudios y las páginas web institucionales con el fin de observar las incumbencias y alcances de los títulos de grado. Resulta interesante poder realizar un abordaje analítico de dichos documentos en tanto permitieron contemplar el objeto de estudio desde diversas perspectivas, entendiendo, que los sentidos que los sujetos le otorguen a la formación de sus alumnos/as no se construyen en el vacío, sino que se encuentran enmarcados curricularmente.

Para el análisis de los datos recolectados se utilizó el método comparativo constante, lo que implica la organización de los datos obtenidos, la identificación de patrones para la posterior construcción de categorías y sus emergentes, y su consecuente integración (Soneira, 2006).

CAPÍTULO 4

Contextualización institucional

La necesidad de brindar una breve descripción de la Universidad Nacional del Sur surge de la importancia de contextualizar las dos carreras seleccionadas para esta investigación dentro de la institución en la que se inscriben. Esta reseña histórica y descriptiva permite comprender mejor el entorno académico, los valores y las estructuras que influyen en la formación profesional inicial de los/as estudiantes de la Licenciatura en Enfermería y de Ingeniería Industrial. A través de esta contextualización, se pueden apreciar las particularidades de la universidad que impactan en el desarrollo de los procesos identitarios y profesionales de los/as alumnos/as.

La Universidad Nacional del Sur es una universidad pública estatal con sede central en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires. Fue creada el 5 de enero de 1956 mediante el decreto n° 154, tratándose de la séptima Universidad Nacional del país, precedida por las de Córdoba (1613), Buenos Aires (1821), La Plata (1890), Tucumán (1912), Litoral (1919) y Cuyo (1939).

La UNS funciona con una estructura académica organizada por Departamentos. Los mismos son considerados unidades fundamentales de la enseñanza universitaria. Se constituyen sobre la base de disciplinas afines y ejercen su función a través de la docencia, la investigación y la extensión (Res. AU 4/96). Se trata de diecisiete Departamentos que agrupan disciplinas afines, siendo cada uno de ellos los responsables de la gestión y desarrollo de las carreras de grado y posgrado. Asimismo, son los encargados de la elaboración de los planes de estudio de las carreras que reúnen, lo que sin dudas brinda heterogeneidad a los procesos curriculares que se desarrollan dentro de la UNS. Monetti (2013) realiza una detallada descripción sobre la organización departamental institucional, en la que comenta que existen dos tipos de materias: las materias específicas de cada carrera y las llamadas materias de servicio. Forman parte del primer grupo, aquellas que integran los planes de estudio del departamento que las dicta; mientras que en el segundo se agrupan las materias que se dictan en un departamento para una carrera determinada o para varias carreras que dependen de otros departamentos.

Teniendo en cuenta la selección de carreras para la presente investigación, cabe mencionar que se encuentran acreditadas por la CONEAU, en tanto son títulos declarados de interés público (artículo 43° LES). Específicamente, el título de Licenciado en Enfermería fue incluido en esta la nómina mediante el Acuerdo Plenario del Consejo de Universidades (CU) N° 136 del 20 de octubre de 2015, y los estándares de acreditación se establecieron mediante la Resolución del Ministerio de Educación N° 2721 del 30 de octubre de 2015 (Filippa et al., 2022). Tal cómo expresan los autores en el Análisis de la Primera Fase de acreditación de Licenciaturas en Enfermería, esta resolución ministerial aprueba los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación básica, los estándares para la acreditación de las carreras de Licenciatura en Enfermería y las actividades reservadas para quienes hayan obtenido el citado título. La Licenciatura en Enfermería de la UNS fue acreditada por primera vez en 2018 por un período de tres años. Una vez finalizado este período, se volvió a acreditar en 2021 por el mismo lapso de tiempo. Por otro lado, la carrera de Ingeniería Industrial obtuvo por primera vez su acreditación en 2006. Luego en 2017 se acreditó con una vigencia de seis años, lo cual la mantiene vigente hasta 2023. En 2024, la UNS ha iniciado el proceso de renovación de la acreditación, buscando mantener la calidad y la mejora del plan de estudios ante las demandas del mercado laboral.

A continuación se presenta una breve descripción de los casos seleccionados para la presente investigación.

4.1. El caso de la Licenciatura en Enfermería

El departamento de Ciencias de la Salud constituye uno de los diecisiete Departamentos de la UNS y presenta una oferta académica compuesta por cuatro carreras universitarias: Medicina, Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Obstetricia y Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico. De acuerdo a lo planteado en la página web institucional, se trata de un Departamento que tiene, como parte de su misión, formar profesionales comprometidos éticamente con la sociedad, con capacidad para abordar situaciones de salud y enfermedad desde una perspectiva biológica, psicológica, social y cultural, con sensibilidad ante el sufrimiento humano y respondiendo a las necesidades de la comunidad. En este sentido, resulta interesante poder abordar un

análisis acerca de la formación de los/as estudiantes dentro de una de las ofertas académicas de este Departamento: la Licenciatura en Enfermería.

En el año 2007, la Asamblea Universitaria llevó adelante la creación de la Licenciatura en Enfermería, tratándose de una carrera de cinco años de duración con posibilidad de obtener el título intermedio de Enfermero y el título de grado de Licenciado en Enfermería. La Licenciatura se encuentra organizada por ejes curriculares: formación ética y mundo contemporáneo, equipo de salud, promoción de la salud, formación integral y continua del profesional de la salud, atención integral y complejidad creciente, gestión de las organizaciones de salud, salud mental, investigación en salud. En concordancia con la misión del Departamento, algunos de los objetivos de la carrera son la formación de enfermeros/as comprometidos/as con la sociedad, capacitados teórica, técnica y humanísticamente para mejorar la vida de la población, con una actitud investigativa de la realidad, entre otros.

Se trata de una carrera que -al año 2022- según lo expresado por la informante clave, contaba con 2298 alumnos/as regulares. Sin embargo, tal como expresa la entrevistada, el gran obstáculo para tener acceso a la información certera sobre el flujo de la matrícula, es que dicha carrera es seleccionada por muchos estudiantes para el año previo al ingreso a la carrera de Medicina en la UNS:

“(…) Ya llevamos varios años que nos seleccionan para ese año previo, lo cuál tiene un factor muy negativo muy importante. No podemos fundamentar el detonante, ese desgranamiento propio de la carrera porque bueno, tenemos ese factor que se nos hace bastante difícil el acceso a ese tipo de información (…)” (Entrevista informante clave 1).

Con relación a esto, la resolución DCS 158/2021 respecto a la última acreditación por parte de la CONEAU expresa que, a pesar de las modificaciones realizadas en la planta docente de la carrera en los últimos años, el constante incremento de la matrícula en el primer año ha generado una relación docente-estudiante desfavorable en algunas asignaturas. Esto ha implicado desafíos significativos para con los/as docentes respecto a la enseñanza brindada.

En el año 2023 se llevó adelante una modificación en la currícula original de la carrera. Esto se fundamenta en la necesidad de adecuarse a los estándares establecidos por

el Ministerio de Educación de la Nación para la acreditación de las carreras de Licenciatura en Enfermería a partir de la Resolución N° 1724/2013. Entre sus fundamentaciones respecto al cambio, se encuentra la necesidad de otorgar a la enfermería un rango académico que le permita superar ciertas características que marcan a la profesión y limitan sus posibilidades de inserción dentro de los equipos de salud y en el reconocimiento de la comunidad.

El plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería se destaca por contar con asignaturas cuatrimestrales, anuales y semanales. Con la última modificación, se incorporan actividades virtuales dentro de la formación en tanto resulta necesario ofrecer a los/as estudiantes mayor flexibilidad, puesto que muchos de ellos/as trabajan en jornadas completas, lo que les dificulta el cursado presencial (RES CSU 374/23). Se contempla la realización de clases de manera alternada y regulada normativamente entre períodos obligatorios en el espacio aula en sede y períodos durante los cuales los/as alumnos/as participarán en forma remota, con instancias sincrónicas y asincrónicas, desarrolladas en espacios regulados institucionalmente.

4.2. El caso de Ingeniería Industrial

Las ciencias de la Ingeniería han tenido un temprano desarrollo en la Universidad Nacional del Sur, contribuyendo a cimentar la institución y a proyectarla al nivel que actualmente tiene. El Departamento de Ingeniería tuvo su origen en la Escuela homónima del Instituto Tecnológico del Sur. En 1956 cuándo el gobierno nacional crea la UNS, aquella escuela se convierte en el Departamento de Ingeniería de la nueva casa de estudios. Hoy en día, se trata de un Departamento que dispone de cuatro carreras: Agrimensura, Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecánica. En la actualidad, cuenta con más de 4.000 alumnos/as, aunque en condiciones de regularidad hay -al año 2020- cerca de 2.000 habiendo ingresado en los últimos cinco años un promedio de 395 en las cuatro carreras. Específicamente, según indica la informante clave entrevistada, la carrera de Ingeniería Industrial, al año 2024, cuenta con 975 alumnos/as entre ingresantes y quienes se encuentran cursando.

Los planes de estudio de las carreras contienen una fuerte formación en ciencias y tecnologías básicas, como base de un equilibrado balance de conocimientos científicos,

tecnológicos y de gestión, que son complementados con un sentido humanitario y de preservación del medio ambiente, fundamento de todas las carreras de Ingeniería que conforman el Departamento. Específicamente, la carrera de Ingeniería Industrial, con el fin de implementar un plan de estudios que sea efectivo para satisfacer las necesidades del mercado laboral actual, se apoya en dos pilares fundamentales: la formación de calidad y una metodología de trabajo sólida y consistente. Por tanto, de acuerdo al sitio web institucional, su plan de estudios se encuentra estructurado por tres ciclos. En el primero, se desarrollan los conocimientos y competencias básicas fundamentales relacionadas con la matemática, la física y la química, acompañados de conocimientos de computación y sistemas de representación. En el segundo ciclo, se presentan los conocimientos y competencias básicas específicas relacionadas con otras ramas de la Ingeniería (Mecánica, Civil, Química y Electrónica). Además, se incorporan competencias relacionadas con las herramientas estadísticas y de optimización, junto con capacidades vinculadas con la economía, la organización de empresas y los sistemas de información. Por último, el tercer ciclo tiene el objetivo fundamental del entrenamiento para la aplicación integral de los contenidos formativos de los ciclos anteriores a problemas específicos de carácter profesional, utilizando las metodologías de trabajo, herramientas y técnicas más adecuadas.

El perfil esperado de un/a egresado/a de Ingeniería Industrial de la UNS, tal como se menciona en la página web institucional, es un profesional competente, capaz de desarrollar un análisis científicamente sólido y comprometido con los cambios tecnológicos que se producen a un ritmo acelerado y que contribuya a generar cambios positivos en la sociedad y en el avance del país. Tal cómo expresa la informante clave entrevistada: “(...) La formación técnica es de excelencia en nuestra universidad, además cuenta con un conjunto de profesores que tienen dedicación que hacen investigación y también profesores que ejercen en el ámbito profesional y eso, entonces además de tener conocimiento traen toda la experiencia del ámbito laboral. Realmente eso es muy valioso (...)”.

A modo de cierre y teniendo en cuenta el objetivo de la presente investigación, resulta importante comprender cómo se configura la formación de futuros/as profesionales en el ámbito de enfermería e ingeniería industrial en la UNS. El concepto de formación es entendido, en palabras de Ferry (1990), como un “trayecto” durante el cual se transita por diferentes experiencias y se interactúa con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y

personas. Para el autor, todos estos aspectos tienen un carácter formativo y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas. Por lo expuesto, se sostiene que resulta fundamental detenerse tanto en sus aspectos estructurales como en las experiencias que movilizan los procesos de construcción de la identidad profesional en la Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Industrial.

CAPÍTULO 5

Analizando la perspectiva de los/as docentes de la Licenciatura en Enfermería

Este capítulo tiene como propósito presentar los resultados de investigación a los que se arriba a partir del análisis de las entrevistas realizadas a docentes de Licenciatura en Enfermería de la UNS. El apartado se estructurará teniendo como eje central la perspectiva de los/as actores respecto a los procesos identitarios profesionales que se desarrollan durante la formación inicial universitaria.

En el primer apartado titulado "Los docentes enseñan tanto por lo que saben como por lo que son", se abordan aquellas vivencias de los/as docentes que contribuyeron en la construcción de su propia identidad profesional. En este punto se revelan las trayectorias personales y profesionales de los/as entrevistados/as, y cómo estas influyen en su práctica docente y en la formación de sus estudiantes respecto a la construcción de la identidad profesional. A partir de esto, y teniendo en cuenta sus perspectivas, se describe qué significa ser un enfermero en la actualidad. A continuación, el siguiente eje de análisis se encuentra relacionado al rol de los/as docentes en el proceso de construcción identitaria. Es decir, se busca conocer las diferentes dimensiones en las cuales el docente actúa como mediador clave en la construcción de la identidad profesional de sus estudiantes.

En último lugar, se particulariza sobre las tensiones curriculares, donde se analizan las complejidades y desafíos que enfrentan los planes de estudio en la Licenciatura en Enfermería, resaltando las discrepancias entre las expectativas institucionales y las realidades de la enseñanza superior. En conjunto, estos apartados ofrecerán una visión integral y detallada de la formación en enfermería en la UNS, destacando el papel crucial de los/as docentes en relación con la construcción de la identidad profesional de los/as futuros/as enfermeros/as.

5.1. Los/as docentes enseñan tanto por lo que saben como por lo que son

El título de este apartado corresponde a lo planteado por Zabalza (2009) en tanto reconoce que lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que desarrolla su trabajo docente, se consideran como aspectos que pueden afectar el proceso de enseñanza.

En este sentido, la identidad profesional del enfermero/a se construye a lo largo del trayecto académico de formación general, se moviliza en la formación profesional y se estructura, y sigue modificándose, en el ejercicio profesional inserto en el mundo del trabajo (Souto, 2011). Por tanto, retomar las voces de los/as docentes entrevistados/as sirve como medio para hacer emerger las diversas identidades (Hall, 2003) y cómo se entrelazan con la construcción identitaria de sus estudiantes.

Se busca conocer el proceso de construcción de la identidad profesional de los/as docentes, ya que resulta crucial en tanto influyen en la formación pre-profesional de sus alumnos/as. Las creencias, valores y experiencias que forman la identidad de un/a docente se traducen en la forma en que abordan la enseñanza y construyen un ambiente de aprendizaje enriquecedor. En términos de Gewerc (2001), la formación de la identidad de un/a docente está profundamente conectada con su historia de vida y su recorrido personal y profesional. Esto significa que los eventos, experiencias y aprendizajes que un profesional experimenta a lo largo de su vida juegan un papel importante en la forma en que construye y comprende quién es.

El presente apartado se estructurará a partir de los siguientes ejes conceptuales: la formación académica inicial de los/as docentes entrevistados, aquellas vivencias personales y profesionales que los/as atravesaron, y por último, teniendo en cuenta lo expresado hasta el momento, comprender qué es ser enfermero/a en la actualidad.

5. 1.1. Formación académica inicial

Una de las principales características del ámbito docente universitario, como ya se mencionó, es la existencia de un elevado grado de heterogeneidad presente de diferentes maneras: diferentes disciplinas de origen, distintos grados de formación, entre otras cosas (Chiroleau, 2002). En este sentido, las entrevistas realizadas a docentes de la UNS, revelan una diversidad de trayectorias académicas dentro del ámbito de la enfermería. Entre los testimonios recopilados se destacan Licenciados en Enfermería con una formación inicial como enfermeros profesionales, y graduados en Universidades Nacionales, especializados en Metodología de la Investigación Científica y en terapia intensiva, y maestrías en el campo de la investigación científica también.

Uno de los docentes comparte su experiencia en la dedicación a la atención materno-infantil, con especialización en neonatología y pediatría desde su título intermedio

como Licenciado en Enfermería. Además, se destaca su formación permanente a lo largo de quince años dentro de esta misma área. En este sentido, a lo largo de las entrevistas se resalta la importancia de la formación de posgrado, como es el caso de una Maestría en Salud Colectiva, y de la formación continua, cómo una Diplomatura en Educación.

Sin embargo, uno de los principales aspectos mencionados a lo largo de las entrevistas se vincula con la preocupación entre profesionales de la enfermería respecto a la falta de regulación y unificación de su campo. La ausencia de un colegio de enfermería que coordine y estandarice los criterios de formación y práctica profesional produjo una proliferación de títulos y especializaciones: “Nosotros tenemos diez mil cosas: la escuela de sanidad, en el Hospital Penna la tecnicatura, ahora abrieron otra tecnicatura... Todo esto pasa por no tener un colegio que regule un poco todo esto, y que ponga un tope por ejemplo” (Entrevista 4). La fragmentación en la formación de enfermería complica la identidad profesional y la valoración social del enfermero/a también. Sin un marco regulatorio claro, se dificulta la implementación de estándares uniformes de competencia y práctica: “Mientras no tengamos igualdad de condiciones desde los títulos y de las actividades/gestión es muy difícil” (Entrevista 4). A su vez, esta docente menciona que la falta de regulación contribuye a la precarización laboral, ya que sin un colegio que establezca y defienda condiciones de trabajo adecuadas, muchos/as enfermeros/as se ven obligados a trabajar en condiciones desfavorables.

En concordancia, otra cuestión mencionada con la falta de regulación tiene que ver con las diferencias que se generan entre profesionales graduados de diferentes instituciones educativas. Principalmente esto se manifiesta, según expresan los/as docentes, en diferencias epistemológicas que indican la diversidad de enfoques y perspectivas en torno al cuidado de la salud, la enfermedad y el rol del enfermero/a. Se destaca que hoy en día se siguen confrontando con enfermeros/as que tienen una mirada pasiva respecto del personal de salud. Esta confrontación entre visiones resalta una tensión fundamental en la profesión que va más allá de simples diferencias de opinión. La mirada pasiva, tradicionalmente asociada a “(...) la subordinación, ser asistente del médico, de que el centro del conocimiento es el médico ya que es quien decide y sabe más (...)” (Entrevista 3) está siendo desafiada por un enfoque más proactivo. Este último aboga por una enfermería que

es parte integral del equipo de salud, con una voz en la planificación y evaluación del cuidado, la gestión de casos y la toma de decisiones clínicas.

A partir de los testimonios se observan las diferentes especializaciones, enfoques y tensiones académicas dentro del ámbito de la enfermería, desde la formación inicial hasta el desarrollo de especialidades. Sin embargo, se considera que la diversidad de trayectorias visualizadas en los testimonios, se encuentran relacionadas a las vivencias y experiencias significativas para cada uno/a de los/as docentes, las que les permitieron ir construyendo las identidades profesionales en cuestión.

5.1.2. Huellas en la construcción de la identidad profesional

Las voces recogidas dejan entrever la importancia de considerar las experiencias, encuentros y momentos significativos en la vida profesional de los/as entrevistados/as como elementos fundamentales que marcan su trayectoria y moldean sus identidades profesionales. Estas narrativas personales ilustran la diversidad de caminos que pueden ocurrir y, además, enfatiza cómo las vivencias personales y profesionales se entrelazan para influir en la manera en que los/as docentes se presentan ante sus estudiantes.

Las relaciones interpersonales surgen como componentes centrales en la construcción de la identidad profesional. Éstas se hacen evidentes a través de las referencias a personas significativas que han dejado una huella en los/as entrevistados/as. Uno de los relatos hace referencia a una docente que le marcó el inicio de su trayectoria profesional: “(...) fue la primera que me dio clases de Fundamentos de Enfermería en primer año, no hizo nada pero fue su posición, su plantarse y caminar el aula y ahí yo dije “yo quiero esto” (Entrevista 3). Este tipo de influencia subraya lo que Zabalza (2009) señala sobre la importancia de "lo que somos como personas" en la capacidad para impactar en los/las estudiantes. En este sentido, la incidencia de los/as docentes se extiende más allá de sus conocimientos académicos o habilidades pedagógicas. Aspectos como el entusiasmo por la docencia, la solidez académica, la calidez en el trato con los/as alumnos/as, entre otros, son factores que repercuten en su formación pre-profesional (Coudannes Aguirre, 2016).

Esta influencia transformadora se refleja en otro relato donde se destaca el impacto profundo que tuvo una figura docente en la percepción de la enfermería: “(...) empecé a conocer una disciplina que yo no conocía en lo personal, pero también distintas docentes me fueron marcando algunas cuestiones sobre que no solo era una cuestión vocacional, sino

que también esto era una carrera social e histórica(...)" (Entrevista 1). Este testimonio resalta que el encuentro con personas significativas puede confirmar su elección por una carrera, enriqueciendo la comprensión de la misma, añadiendo profundidad y significado a la práctica profesional. A través de su influencia, la entrevistada reconoce que dicha docente no solo le transmitió conocimientos técnicos, sino que también le enseñó sobre el papel fundamental de la enfermería dentro de un contexto social e histórico más amplio, fomentando así una comprensión compleja de lo que significa ser enfermero/a. Por lo tanto, el cruce con algunos/as docentes marca el comienzo de una trayectoria profesional y guía su evolución, al tiempo que les permite construir una visión de la enfermería que va más allá de la asistencia técnica para abordar una perspectiva integral que comprende la dimensión social, histórica y humana del cuidado a la salud.

Por otro lado, las experiencias familiares también desempeñan un papel crucial en la configuración de la identidad profesional de los individuos en cuestión, ejerciendo a menudo, una influencia transformadora en sus perspectivas y enfoques de su campo de trabajo. Un ejemplo significativo es el testimonio de la entrevistada 2, quien relata: "Yo tenía una mamá que tenía un proceso de enfermedad crónica y creo que la búsqueda de un alivio a su dolencia fue esto". Esta experiencia compartida permite reconocer que la enfermedad de un ser querido pudo guiar a una persona a dedicarse a una carrera abocada a la atención y cuidado de los demás. Estas vivencias subrayan la intersección entre lo personal y lo profesional, y demuestra cómo las circunstancias de la vida que una persona atraviesa, pueden inspirar un compromiso con ciertas áreas de especialización dentro de un campo profesional. De manera similar, se destaca la narrativa de la entrevistada 1:

"Mi mamá falleció en el 2002 por un síncope cardíaco por electrocución entonces yo creo que también por ahí parte del ser exigente con algunas cuestiones y por ahí el querer saber más también hizo mi recorrido a nivel profesional. También favoreció la relación que yo tengo - y el manejo- que tengo con la muerte... yo ahora trabajo literalmente con la muerte y con las familias en crisis, entonces, para mí, es un ámbito conocido" (Entrevista 1)

Este tipo de experiencias relacionadas a la pérdida de un ser querido y la elección del camino profesional posterior, refleja la integración profunda de las vivencias personales a lo largo de la construcción identitaria profesional; es por esto que ella destaca su

capacidad para trabajar de manera compasiva y efectiva con la muerte y las familias en crisis, en tanto se refleja en su experiencia personal. En este sentido, permite reconocer cómo las circunstancias familiares pueden dejar una huella indeleble en la identidad y práctica profesional de los individuos, que representan momentos de revelación y aprendizaje profundo y marcan un antes y un después en la manera en que los/as docentes conciben su profesión.

Las participaciones activas en procesos de formación profesional continua es otro de los aspectos señalados por los/as docentes, que se traducen en marcas a lo largo de sus trayectorias. Como señala Souto (2011), la formación profesional continua es esencial para adquirir competencias que faciliten la actualización permanente de los profesionales en su campo de trabajo, adaptándose a los cambios y avances que caracterizan, en este caso, al ámbito de la salud. Al respecto, la experiencia compartida por la entrevistada 1 resalta cómo la participación en una Maestría en Enfermería marcó un punto de inflexión en su carrera docente. Este tipo de formación no solo le permitió acceder a una mayor comprensión de la enfermería como profesión, sino que también marcó una revisión y transformación en la mirada sobre la disciplina:

“ (...) yo venía muy mentalizada en el intensivismo durante mucho tiempo... y algo que me atravesó y me abrió la cabeza y me hizo ver las cosas de otra manera fue la maestría. Yo ahí empecé a ver cuestiones filosóficas, epistémicas, aprendí lo que pasaba en el mundo y vas empezando a entender un montón de cuestiones que, en lo personal, yo estaba muy enfrascada en lo técnico de mi disciplina y no podía tener una apertura distinta y a mi eso me cambió muchísimo, en lo disciplinar sobre todo... del pensar el cuidado de una manera humanizada” (Entrevista 1).

El testimonio ilustra de manera elocuente este cambio epistemológico en su concepción de la enfermería, en tanto se destaca cómo este proceso formativo amplió su visión, llevándola más allá de la rigidez técnica de su disciplina hacia una comprensión más filosófica de la enfermería. En términos de la entrevistada, este cambio de enfoque ha sido fundamental ya que permitió conceptualizar el cuidado de una manera más integral, considerando no solo las necesidades físicas sino también las emocionales y sociales del paciente y su familia:

“(…) Del pensar el cuidado de una manera humanizada, ya me incomoda llamar paciente a quien esté ahí. De hecho, dentro de la materia, empezar a cambiar la dialéctica y pasar de decir sujeto de atención, sujeto de cuidado a unidad de cuidado, porque no es solamente el paciente, sino el sujeto y la familia... eso es lo que no se tiene que perder (...)”

A partir de lo mencionado, se destaca cómo la experiencia de la Maestría permitió a la entrevistada una profunda reconfiguración en varios aspectos de la disciplina: su práctica y su mirada epistemológica sobre la enfermedad y la condición de ser paciente. En este marco, la atención se concibe más allá de la enfermedad o condición médica, ampliando su horizonte para adoptar un enfoque más holístico y compasivo hacia el cuidado, considerando al paciente en su totalidad.

Las marcas que han atravesado las trayectorias personales y profesionales de los/as entrevistados/as, desde el impacto de personas significativas hasta los procesos de formación continua, delinean un mapa complejo y rico de lo que significa la construcción de diversas identidades. Estas experiencias, cargadas de significado y aprendizaje, han moldeado sus prácticas y enfoques profesionales, y también han preparado el terreno para una comprensión más profunda y actualizada de lo que implica ser enfermero/a en el contexto contemporáneo. La evolución hacia una visión más humanizada del cuidado y la búsqueda constante de actualización y profundización epistemológica, son aspectos que reflejan los cambios en el paradigma de la enfermería que conllevan una transformación identitaria en quienes la ejercen. A partir de los testimonios, se podría decir que este conjunto de experiencias y perspectivas enriquecedoras, se encuentran integradas en sus prácticas docentes, constituyendo pilares en la formación de futuros/as enfermeros/as.

En el siguiente apartado estas marcas se convierten en bases fundamentales que ilustran el cambio paradigmático de la disciplina, enfatizando la importancia de la empatía, la ética, y la educación continua como pilares de una práctica que se adapta y responde a los desafíos de un mundo en constante cambio. Esta visión renovada de la enfermería establece el marco dentro del cual buscan construir la identidad profesional, inspirar y preparar a los/as futuros/as profesionales.

5.1.3. Qué significa ser un profesional de la enfermería hoy

Las profesiones son ocupaciones que requieren de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas (Souto, 2011). Es por ello que resulta de interés examinar los testimonios recabados para identificar las características que los/as docentes consideran esenciales al concebir un profesional en su área. Esta concepción refleja la construcción identitaria que han desarrollado a lo largo del tiempo y que también determina las prioridades que adoptarán en la formación de sus estudiantes.

Las entrevistas revelan una convergencia entre las percepciones de los entrevistados y los propósitos que guían a la Licenciatura en Enfermería en la UNS. Estas voces ofrecen una mirada multireferencial que va más allá de la transmisión de conocimientos teóricos, enfocándose en valores y saberes del ejercicio profesional. Entre las palabras recurrentes aparecen la responsabilidad, la competencia y el compromiso (con un otro, con el conocimiento y con la disciplina). Esto permite observar que, tal como expresa Gonzalez Maura (2006), la responsabilidad ciudadana y el compromiso social se reflejan como valores asociados al desempeño profesional y por tanto, vinculados a la competencia del profesional. Éstos constituyen el centro de atención en el proceso de formación que tiene lugar en las universidades en la actualidad (Gonzalez Maura, 2006).

La competencia, desde el punto de vista de los testimonios, abarca un espectro completo que va más allá del mero conocimiento técnico. Se trata de un triángulo interrelacionado de “(...) saber, que tiene que ver con el conocimiento; el saber hacer, que tiene que ver con lo procedimental, la habilidad, la destreza; y el ser, vinculado a la identidad profesional, con el posicionamiento, la autonomía, el empoderamiento” (Entrevista 3). En primer lugar, el saber se representa vinculado al conocimiento que el futuro enfermero/a debe construir, abarcando desde conceptos fundamentales hasta los avances más recientes en la disciplina. Los/as docentes resaltan la importancia de establecer una base sólida de conocimientos, la cual se considera esencial para enfrentar los desafíos cambiantes en el campo de la salud. Además, se enfatiza la necesidad de una formación continua a lo largo de la carrera profesional, reconociendo que el aprendizaje no se detiene al obtener el título, sino que es un proceso continuo e ininterrumpido. Durante las

entrevistas se destaca repetidamente el concepto de responsabilidad profesional, que abarca la constante búsqueda de formación y capacitación, la participación en cursos especializados y el compromiso personal de dedicar tiempo al estudio y la actualización de conocimientos.

En segundo lugar, el saber hacer implica la aplicación efectiva de este conocimiento en la práctica clínica, requiriendo habilidades y destrezas técnicas que permitan abordar situaciones diversas con eficacia y precisión: “yo siempre les digo lo mismo, sí vos quieres poner la inyección haciendo la vertical, hacelo... mientras el lugar, la dosis, la medicación y el paciente sean el correcto...” (Entrevista 4). Esto incluye la capacidad de realizar procedimientos técnicos específicos, como administrar medicamentos o realizar curaciones, y también la habilidad para adaptarse a las necesidades individuales de cada paciente y a las circunstancias cambiantes del entorno clínico.

Por último, el aspecto relacionado al ser tiene que ver con la identidad profesional y el posicionamiento ético de los futuros enfermeros/as. Tal como mencionan Monetti y Del Valle (2011), la identidad hace referencia a una forma de reconocerse y ser reconocido por los otros: implica ser y sentirse, en este caso, enfermero/a. Esto implica desarrollar una sólida base de valores éticos, como la empatía, la compasión y el respeto por la dignidad humana, cultivando una actitud de responsabilidad y compromiso con la mejora continua de la calidad de la atención.

En relación con lo expuesto, en diversos testimonios recopilados, la autoestima emerge como un aspecto fundamental del “ser enfermeros/as”. Lo dicho por el siguiente profesor resulta ilustrativo: “autoestima porque creo que tenemos que tenerla muy alta, y sobre todo, en los lugares de trabajo” (Entrevista 4). Desde este planteo, se entiende a la autoestima como la necesidad de afirmarse en el ámbito de la salud como profesionales con conocimientos especializados, desafiando la noción tradicional que relega al enfermero/a a roles de apoyo logístico, como organizar la sala médica o el consultorio del médico, o de cuidado maternal de los/as pacientes. En términos de la entrevistada 1, el aprender a posicionarse en distintos ámbitos laborales es un desafío constante en enfermería, quizás más arduo que en otras disciplinas. Esto se debe a que parece existir una necesidad permanente de demostrar sus conocimientos y competencias. Además, “también pasa que en los distintos ámbitos no respetan las diferentes especialidades. (...) al cirujano no lo van

a llevar a hacer un cuidado paliativo y a nosotros como disciplina si, y eso es muy desmotivador. Esto está muy normalizado” (Entrevista 1).

En concordancia a lo expresado, el entrevistado 3 expresa el hartazgo respecto al imaginario social que circula acerca de su profesión, en tanto se entiende al enfermero/a desde una mirada hostil y con conocimientos relacionados al cuidado desde una perspectiva limitada:

“El enfermero es el empático, el bondadoso, el abnegado. Una mirada más hostil... el enfermero es el lavaculo, porque cubrimos las necesidades fisiológicas, las miserias más grandes del ser humano, viste? Dios hizo un lavaculos pero con identidad y conocimiento, con fundamentos profesionales”. (Entrevista 3)

Esto permite reconocer que el cambio epistemológico que subrayan resulta significativo en muchos aspectos. Este cambio conlleva una transformación paradigmática tanto en la comprensión de la profesión en sí misma, como así también en la revisión crítica de cuestiones arraigadas históricamente en el ámbito de la enfermería. Más bien, una de las docentes plantea: “Estamos luchando por eso, porque se nos reconozca como personas formadas. O sea el hecho que seas enfermera no te impide que estés en lugares reconocidos, de gestión, en lugares importantes...” (Entrevista 4) . La docente enfatiza que ser enfermero/a posibilita la participación en posiciones destacadas en la gestión y en lugares relevantes dentro del sistema de salud. Incluso, se observa la necesidad que los/as enfermeros/as reconozcan y valoren su papel como profesionales capacitados y competentes, capaces de asumir roles de liderazgo y responsabilidad dentro del equipo de salud. Esto se relaciona con lo mencionado en el apartado anterior respecto al cambio paradigmático de la enfermería en relación al rol que históricamente se le otorgó al enfermero/a y a la necesidad de ejecutar un cambio por parte de dichos profesionales respecto a este posicionamiento. En palabras de una entrevistada, cabe destacar:

“(....)También tenemos que hacer un mea culpa. Yo siempre les digo a mis compañeras “ustedes se reciben y no tocan más un libro, tienen que seguir estudiando, actualizando, haciendo capacitaciones...” porque sino... a ver, vos no ves a un médico que no estudie nunca más. Y ellas hacen eso, reciben al médico, le preparan el consultorio, el médico se va y ellas se quedan”. (Entrevista 4)

Este testimonio destaca la importancia de la autocrítica y el compromiso con el desarrollo profesional continuo por parte de los enfermeros/as. Esto implica reconocer que el aprendizaje y la actualización constante son esenciales para mantenerse al día con los avances en la atención médica y, además, para asumir roles más amplios y significativos dentro del equipo de salud. Sin embargo, “el propio enemigo del enfermero es el propio enfermero” (Entrevista 3) en tanto que la vigencia de la mirada pasiva del profesional perpetúa una dinámica donde el crecimiento y la evolución de la profesión se ve limitado por barreras autoimpuestas. En palabras del entrevistado 3: “Esa es la principal limitación cuando alguien quiere crecer, quiere desarrollarse profesionalmente, cuando alguien no quiere tener techo”. Este cambio de mirada, de una perspectiva pasiva a una activa y autónoma, es fundamental para la transformación de la identidad profesional de los/as enfermeros/as. Requiere de un proceso reflexivo y crítico donde los profesionales cuestionen tanto las estructuras externas que definen su práctica, como también sus propias creencias y actitudes hacia su rol.

El aspecto vincular en el transcurso de la formación preprofesional y durante la profesión, es otra de las cuestiones señaladas en los testimonios recopilados. Por un lado, se observa fundamentalmente la importancia del vínculo entre el sujeto de cuidado y el/la enfermero/a. La necesidad de brindarles espacio y escucha para poder comprender a la persona de manera integral. En palabras de un entrevistado:

“(…) Eso es sumamente importante a lo largo de la carrera, no solamente lo teórico. Después sino cuando empiezan su recorrido profesional el tener estas cuestiones creo hace ver al otro como otro y no como un objeto al que vas a ir a hacerle un procedimiento y tenés que cumplir tiempos y no te puedo escuchar porque tengo que seguir la recorrida y cosas así.” (Entrevista 1)

Además, se reconoce que permitir el espacio necesario para establecer un vínculo terapéutico con el/la paciente abre la puerta a considerarlo en un contexto socioeconómico y, especialmente, familiar: “nosotros tendemos a adueñarnos del paciente y no es así, el paciente no es nuestro, pertenece a una familia y esa familia tiene que ser parte de la enfermedad” (Entrevista 4). En esta línea, las voces entrevistadas resaltan la participación del entorno del paciente en el abordaje de la enfermedad. Entender al sujeto en su contexto, involucrando a las familias en los cuidados del paciente, se considera esencial: “al paciente

se le da el alta y se va con su familia. Entonces en los cuidados tenés que integrarlos...” (Entrevista 4). Esta mirada permite comprender que no se habla únicamente del sujeto, sino del sujeto y su familia como una unidad, en términos de uno de los entrevistados, “como responsables afectivos” (Entrevista 3) en el cuidado y en el acompañamiento del sujeto de atención.

Sin embargo, los/as docentes reconocen la importancia de “la empatía no solo desde el ponerse en el lugar del otro sino del poder mantener una distancia óptima como ser...” (Entrevista 3). Frente a ello, considera fundamental desarrollar la inteligencia emocional en un entorno donde se enfrenta al dolor, la muerte y el sufrimiento: “Somos sujetos así que somos subjetivos, pero se trata de cómo objetivar esa subjetividad lo más posible (...) una de las cosas que tenemos que desarrollar los enfermeros es la inteligencia emocional, es uno de los pilares para mí (...)” (Entrevista 3). En este sentido, la inteligencia emocional se convierte en una habilidad para manejar situaciones delicadas y demandantes en la práctica enfermera, permitiendo que los/as profesionales tengan herramientas para gestionar sus propias emociones y las de los/as pacientes. Además, mantener una distancia óptima, como menciona el entrevistado, implica comprender las emociones del paciente, pero estableciendo límites saludables para proteger el bienestar emocional propio y mantener la objetividad en la toma de decisiones clínicas.

En esta línea, es fundamental reconocer las dificultades que los/as enfermeros/as enfrentan diariamente, en tanto que las mismas forman parte de su realidad profesional. Los testimonios permiten dar cuenta de que el ámbito de la enfermería presenta condiciones laborales adversas. Específicamente, los bajos salarios y las largas jornadas de trabajo, obligan a muchos enfermeros/as a adoptar pluriempleos para satisfacer sus necesidades económicas: “(...) Cuesta mucho la motivación (...) desde lo económico también porque nos hace tener pluriempleos siempre... te pagan 70 mil pesos, menos que un empleado de comercio y estás todo el día ahí adentro” (Entrevista 1). Esta realidad tiene un impacto directo en la capacidad de los/as enfermeros/as para dedicarse a su desarrollo profesional a través de la formación continua. En voz de un entrevistado:

Y vos pensás ¿en qué tiempo quieren que me forme? El primer día de franco querés descansar, y el segundo no querés tocar nada. Y no los justifico, pero entiendo a aquellas personas que les cuesta mucho la formación continua. Quieren

seguir la licenciatura y no les dan los horarios. Si se toman un día de estudio se lo descuenta, y así todo (Entrevista 1).

El dilema presentado por el entrevistado pone de manifiesto una problemática mayor en el sector de la salud: la dificultad de conciliar las demandas laborales con el crecimiento profesional y la educación continua. El testimonio expresa la paradoja a la que se enfrentan muchos/as enfermeros/as respecto a la necesidad de trabajar en múltiples empleos para subsistir, lo cual, a su vez, limita su disponibilidad para participar en actividades de formación que son cruciales para su desarrollo profesional.

A modo de cierre de la presente sección, y como puente hacia el próximo tema de análisis, es pertinente destacar el rol fundamental que juegan las instituciones educativas en la definición y construcción de la identidad profesional de los/as futuros/as enfermeros/as. Como señalan Martínez Otero Pérez en Piovani y otros (2009, p.282), en el ámbito educativo es común que, en todos los niveles del sistema, las instituciones tracen perfiles, tanto de sí mismas como de los/as egresados/as que aspiran a formar a través de sus carreras de grado y posgrado. Estos perfiles se construyen en consonancia con las necesidades y demandas que la sociedad plantea respecto a la formación de sus futuros profesionales. Específicamente, es en los espacios de formación, donde estos perfiles institucionales se traducen en prácticas concretas, influenciando en la manera en que los/as docentes abordan la enseñanza y, en consecuencia, cómo los/as estudiantes desarrollan su identidad profesional.

Es por ello que en el siguiente apartado, se explorará el papel de la formación universitaria dentro de la UNS, examinando cómo la institución educativa aborda estos desafíos y contribuye al desarrollo de profesionales capacitados y éticamente comprometidos, preparados para responder a las complejidades de la atención sanitaria en el mundo contemporáneo.

5.2. El rol del docente en la construcción de la identidad profesional de los/as estudiantes de Enfermería

La formación académica que ofrecen las instituciones universitarias es fundamental para los procesos de construcción identitaria profesional, ya que busca que los/as estudiantes obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, que

correspondan a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión (Souto, 2011). De esta manera, la enseñanza -cómo núcleo central de la vida académica universitaria- se orienta a la formación del sujeto en una profesión (Monetti, 2021). En este contexto, los/as docentes desempeñan un papel importante como guías de los procesos de construcción identitaria de los/as futuros/as profesionales.

En el presente trabajo se considera que los espacios de enseñanza universitaria constituyen espacios de formación (Monetti, 2021). En virtud de ello, se destaca la importancia de investigar y analizar las experiencias que suceden al interior de los espacios de formación de la Licenciatura en Enfermería en la UNS, para comprender de qué manera los/as docentes resultan mediadores claves en el proceso de construcción identitaria.

Para iniciar este apartado, es fundamental subrayar una cuestión que ha emergido de los testimonios con los/as entrevistados/as: la necesidad de una base sólida de saberes disciplinares. Según se resalta en la investigación de Monetti (2016), existe un consenso sobre la importancia de que los/as estudiantes tengan una fundamentación clara, como elemento esencial de su trayectoria educativa y profesional. Esta sólida base disciplinar es vista como un elemento crucial para su capacidad de innovar, investigar y aplicar de manera efectiva su conocimiento en situaciones reales y desafiantes que puedan enfrentar en su futuro laboral. Uno de los entrevistados menciona:

(...) La pasión es la pulsión de vida. Se transmite lo que uno ama. A ver esto lo digo siempre, yo estoy cansada de la bonanza de los enfermeros, porque de nada me sirve quedarme al lado de la cama de un nene que está muriendo y darle la mano, si no sé pasarle un goteo de morfina para que no tenga “sed de aire”... pero a mí la pasión y el amor por el otro me lleva a estudiar. Si yo amo, quiero mejorar mi ciencia del cuidado, y para eso tengo que tener fundamento científico. (Entrevista 3)

Este testimonio, si bien hace hincapié en la necesidad de la formación permanente, a fin de lograr una actualización acorde a los cambios científicos, también expresa la importancia de que, a menor escala, la formación inicial en la UNS también esté respaldada por una efectiva competencia técnica (Cecchi, 2009). En este sentido, cabe mencionar que la Licenciatura en Enfermería es una de las profesiones reguladas por el Estado, en tanto su ejercicio puede comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes (Artículo 43, LES). Es por ello que una de

las entrevistadas menciona: “un error de concepto, un error de no tener la formación adecuada para hacer algo que no estás habilitado implica un impacto en ese otro” (Entrevista 2). Desde esta perspectiva, se comprende a un otro como una persona con una historia, con recuerdos y proyectos que necesita de que un profesional, en el ámbito de la enfermería en este caso, obtenga los conocimientos básicos y tenga el impulso de seguir formándose a lo largo de su trayectoria profesional.

Asimismo, se destaca una transformación en la percepción del sujeto-paciente, reflejando un cambio en la forma de entender y abordar tanto la práctica profesional como la relación con aquellos a quienes se les brinda atención. A partir de esto, se resalta el posicionamiento de los/as docentes respecto a intentar transmitir a sus estudiantes dicho cambio epistemológico e invitándolos a tomar esa postura profesional:

Yo les digo “lamentablemente les tocó –o a favor- tenerme, cruzarnos”, mi mirada y mi definición epistemológica de la enfermería es esto. Yo estoy cansado de la mediocridad, de la pasividad, de la subordinación, y no es pelear para ganar un espacio sino el espacio se gana con conocimiento, con desarrollo y competencia. (Entrevista 3)

En concordancia, los testimonios plantean que la presencia de un consenso en la mirada sobre la enfermería, facilita un entorno académico y profesional propicio para el desarrollo y la profundización del conocimiento. Como lo confirma un docente: "Decí que la mayoría de los docentes que tenemos en la UNS tienen esta mirada, tenemos unificada esta mirada" (Entrevista 4). Los/as entrevistados uno y cuatro, expresan que la colaboración entre colegas que comparten este enfoque estimula un entorno enriquecedor, donde la reflexión crítica sobre la práctica se convierte en un pilar fundamental del proceso de aprendizaje.

La importancia de compartir y colaborar con profesionales que mantienen una visión alineada sobre la enfermería resalta su papel crucial en el proceso de construcción identitaria de los/as estudiantes. Este entorno de entendimiento común facilita una experiencia educativa más enriquecedora, profundizando significativamente en la transformación identitaria de los/as futuros/as enfermeros/as. Al estar inmersos en un ambiente, donde la visión de la enfermería como una profesión autónoma, crítica y esencial en el cuidado de la salud es compartida y fomentada, los/as alumnos/as se introducen en

estos valores y principios, que desafían la histórica percepción del enfermero/a como mero auxiliar del médico. Esta comunión de miradas actúa como un sólido cimiento sobre el cual, quienes se encuentren estudiando, puedan construir su propia identidad profesional, comprendiendo y apreciando su valor intrínseco y su capacidad para contribuir significativamente al equipo de salud. Así, la presencia de docentes y colegas con perspectivas similares afirma la relevancia de la enfermería en el ámbito de la salud. Esto impulsa a los/as estudiantes a adoptar un rol más proactivo y a reclamar con confianza su lugar como profesionales esenciales en la planificación y ejecución del cuidado de la salud, marcando una transformación en la percepción de su profesión y fortaleciendo su identidad profesional en el proceso.

En este contexto, es esencial resaltar otra serie de testimonios que acentúan la importancia de los saberes ligados a la experiencia, tal como lo señala Souto (2011). Los testimonios capturados revelan una perspectiva fundamentada en la reflexión crítica y la necesidad de promover el pensamiento autónomo en los/as estudiantes. Desde esta mirada, una docente entrevistada expresa la necesidad de invitar a sus alumnos/as a cuestionar el porqué y el para qué de lo que están aprendiendo:

Mis alumnos deben decir “qué pesada” (risas)... me miran diciendo qué densa, pero es parte de la reflexión crítica... no esperen que yo venga y les diga todo porque también pasé por ese proceso. Yo me daba cuenta que yo les decía todo y a la semana siguiente eran de nuevo las mismas preguntas. (...) De ahora en más ustedes, con la duda que tengan van a ir a investigar o vamos a investigar juntos... vemos la manera (entrevista 1).

Del mismo modo, se evidencia que los/as docentes buscan fomentar la autonomía en sus alumnos/as a través de la introducción de metodologías de investigación y búsqueda bibliográfica en el aula. Esta iniciativa busca fortalecer habilidades técnicas y cultivar un pensamiento crítico: “(...) en la materia en la que estoy empezamos a incorporar cuestiones de la metodología, a acercarlos a la búsqueda bibliográfica, que tengan otros buscadores... (...) También, de alguna manera, para hacer esta cuestión de la construcción de la reflexión crítica” (Entrevista 1). Los testimonios expuestos reflejan una conciencia clara sobre formar profesionales con habilidades de reflexión crítica y pensamiento autónomo en el campo de la enfermería. Más que simples transmisores de conocimiento, los/as docentes se ven a sí

mismos como facilitadores del proceso de construcción del pensamiento crítico en sus estudiantes, reconociendo que estas competencias son esenciales en la construcción identitaria de los futuros/as profesionales. En línea con la visión de Souto (2011), estos conocimientos no provienen únicamente de instituciones educativas formales, sino que son adquiridos y actualizados a través de la experiencia cotidiana en el campo.

Siguiendo esta misma línea, desde las voces entrevistadas se argumenta:

Yo siempre le digo a mis alumnos ustedes no se pueden olvidar los conceptos de cómo se realiza una curación, la asepsia y la antisepsia... pero cuando ustedes llegan a una Unidad Sanitaria no van a tener nada de todo eso que ustedes piensan que tienen en el listado de lo que tienen que hacer frente a una curación: se les enseña a poner los guantes estériles, la compresa, la bandeja con esterilidad, la pinza coger y nosotros ahí en la Unidad Sanitaria no tenemos nada de todo eso, ni siquiera dónde esterilizar (Entrevista 4)

Desde esta perspectiva se identifica que, al momento de salir al campo -en este caso a una Unidad Sanitaria- pueden surgir situaciones que requieran reinventar aquellos procedimientos aprendidos a partir de bibliografía especializada que, si bien son correctos, se trata de prácticas a realizar con todas las provisiones necesarias para llevarla adelante. De este modo, los/as estudiantes al enfrentarse a una situación de equipamiento sanitario limitado u otra circunstancia desafiante, se encuentran con la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico y explorar nuevas estrategias y enfoques resolutivos. Monetti (2021) expresa que los saberes de la experiencia no son problemas abstractos ni técnicos sino que surgen en relación a situaciones que exigen habilidad personal y capacidad para hacer frente a situaciones transitorias y variables. Pueden fijarse como un estilo de enseñanza en tanto se expresan en un saber ser y en un saber hacer personal y profesional validados por el trabajo cotidiano. Tal como expresa una de las voces entrevistadas:

Hacemos una clase, que en realidad es más un taller de reflexión sobre la práctica... para mí sí no hay una práctica reflexiva no tiene sentido. (...) ¿Qué se hizo y estuvo bien? ¿Qué estuvo mal? ¿Lo podríamos haber hecho distinto? ¿Qué dice la literatura de esto? ¿Qué nos falta? Y esto nos enriquece un montón. (Entrevista 4)

En relación a lo expuesto cabe mencionar a Cols (2008), quien señala que orientarse hacia la práctica remite a la tensión entre preparar al estudiante a que pueda desempeñarse eficazmente en ella y, a la vez, que pueda ser un agente de cambio de aquellos aspectos que requieren ser modificados. Es por ello que los/as docentes entrevistados/as remarcan la necesidad de que los/as futuros/as enfermeros/as tengan las herramientas, habilidades y competencias para poder desempeñarse en su labor enfrentando situaciones nuevas y posicionándose como agentes de conocimiento. Sin embargo, tal como expresa la siguiente entrevistada, muchas veces la reflexión no siempre se convierte en un aprendizaje, lo cual se evidencia cuando los/as alumnos/as se encuentran en situaciones de práctica situada:

Entonces siempre que vienen los estudiantes les digo “este paciente hay que curarlo, ¿cómo lo curan?” y se me quedan mirando porque no saben, porque vienen con la teoría armada que dicen los libros. Por estas cosas yo intento que en mi materia haya reflexión sobre la práctica, porque si no, no pueden trabajar después. Por ejemplo, ¿Cómo ponen las inyectables? y todos te hacen la técnica... y yo les digo bueno no, ¿qué pasa si tienes un niño de dos años que se mueve de acá para allá como un renacuajo? Esta técnica que vos tenés la pones en un cajón y ves cómo sujetas a ese niño. (Entrevista 4)

Tanto las cuestiones disciplinares mencionadas, como aquellos saberes relacionados a la experiencia, son vistos como un requisito esencial para el desarrollo intelectual y profesional del estudiante, y como un elemento crucial para su capacidad de desempeñarse de manera efectiva y aplicar su conocimiento en situaciones desafiantes que puedan enfrentar en su futuro laboral. En este sentido, la entrevistada cuatro menciona una de las dificultades a las que se enfrenta en su práctica docente: la limitación en la formación de los/as estudiantes en lo relacionado a la investigación. Esta falencia se deja entrever en contraposición a la naturaleza práctica predominante en la enseñanza que, aunque esencial, deja un vacío en cuanto a las habilidades de investigación que se requieren - y se esperan teniendo en cuenta el perfil buscado- más adelante en entornos profesionales. Tal cómo expresan los/as docentes, la importancia de la investigación radica no solo en la generación de nuevo conocimiento, sino también en la habilidad crítica de cuestionar, explorar y resolver problemas complejos que surgen en la práctica real y que los/as entrevistados reconocen como centrales.

Por otro lado, en los testimonios se señala que el vínculo docente-alumno/a en la formación pre-profesional, es fundamental para llevar adelante un aprendizaje significativo y enriquecedor:

(...) Entonces creo que algo que atraviesa también a esto es lo del amor, es el vínculo docente-estudiante. El mejor espacio para aprender, crecer como persona, sujeto y profesional es el amor. Entonces mi acercamiento con el estudiante, mi mirada holística es sobre esto. Que cada estudiante sea un sujeto individual y singular (Entrevista 3).

Este vínculo resulta indispensable para que las transformaciones, a las que los/as estudiantes puedan otorgar sentido de aprendizaje, ocurran (Mazza, 2016). El poder comprender al alumno/a de manera singular, tal como expresa la voz del entrevistado, permite situarse en el punto justo que requiere el aprendiz para transitar la Zona de Desarrollo Próximo. En términos de Mazza (2016), para que alguien desarrolle su pensamiento, su capacidad de razonamiento y de deducción, se requiere que haya un “otro” que proporcione un “andamio”. Dicho andamio consiste en proveer indicios y cierta forma de ayuda que permita, a quien aprende, transitar ese espacio de desarrollo próximo (Mazza, 2016).

Una de las propuestas de enseñanza planteada por uno de los docentes, es hacer “de lo áulico algo lúdico” (Entrevista 3). Transformar el entorno áulico en un espacio lúdico es un enfoque que puede resultar efectivo en tanto busca enriquecer la experiencia de aprendizaje mediante la integración de actividades y juegos educativos dentro del proceso de enseñanza. El docente plantea la importancia del juego en tanto “nunca dejamos de aprender desde el juego. El niño deja de ser niño si deja de jugar, y muchas veces tenemos que retrotraernos a ser niños para volver a aprender desde el juego (...)”. (Entrevista 3). En términos de Seniquel *et al.* (2015) jugar nos permite ingresar en un espacio donde se pueden explorar ideas, construir nuevos conocimientos y en consecuencia, transformarnos como personas. En el caso de la entrevistada 3, se plantea el juego para comprender las diversas formas de vincularse con los pacientes con discapacidad. El docente busca que los/as alumnos/as comprendan la importancia de saber vincularse con los/as sujetos de atención, adaptando el entorno para poder establecer un vínculo con ese otro distinto a uno/a: “Muchas veces creemos que tenemos todas las potencialidades, todas las destrezas

sociales para vincularnos y nos sacan una de ellas y no sabemos cómo vincularnos” (Entrevista 3). Así, la propuesta del docente de integrar el juego en la enseñanza se convierte en una herramienta poderosa para fomentar una comprensión más profunda y empática de cómo relacionarse con sujetos con discapacidad. Al adoptar esta metodología se enriquece el proceso educativo preparando a los/as estudiantes para enfrentar con sensibilidad y creatividad los desafíos del mundo real, demostrando que el aprendizaje a través del juego es una vía para desarrollar habilidades sociales y cognitivas esenciales en su futuro profesional y personal.

Lo expresado hasta el momento permite comprender a la formación como un entramado que se relaciona estrechamente con los procesos identitarios profesionales de los/as estudiantes dentro de la Universidad. Al considerar la identidad profesional como un tejido complejo, se reconoce que va más allá de la adquisición de conocimientos académicos. Incluye dimensiones emocionales, habilidades prácticas y la interacción social, todos entrelazados en un proceso de desarrollo integral. La adaptabilidad y flexibilidad mencionadas son esenciales para que los/as alumnos/as universitarios puedan enfrentar los desafíos cambiantes del entorno laboral. Sin embargo, el desarrollo holístico asegura que la identidad profesional se forme de manera equilibrada, reflejando no solo la preparación académica, sino también la madurez emocional y las habilidades interpersonales necesarias en el ámbito profesional.

Sin embargo, al analizar las tensiones curriculares en el siguiente apartado, emerge una compleja trama de desafíos que pone a prueba la adaptabilidad tanto de los/as estudiantes como de los/as docentes. Estas tensiones reflejan las dinámicas profundas que moldean la experiencia educativa en la UNS, evidenciando el constante juego entre lo que se busca institucionalmente (en relación con la misión y al perfil de los/as enfermeros/as) y las realidades de la enseñanza superior.

5.3. El diseño curricular en tensión con las prácticas educativas

Al profundizar en las tensiones que emergen dentro de la Licenciatura en Enfermería en la UNS, se han desentrañado una compleja red de desafíos que van desde la adaptación de los/as estudiantes al ámbito universitario, pasando por las realidades estructurales de la enseñanza, hasta llegar a las implicaciones de las prácticas de evaluación

y la formación en investigación. Estos elementos, intrínsecamente vinculados al proceso educativo, no solo destacan las brechas entre las expectativas y la realidad, sino que también ponen de relieve la responsabilidad y el compromiso que deben asumir tanto los/as docentes como la institución educativa para garantizar una formación que responda a las demandas de la sociedad actual.

El presente apartado busca explorar y analizar las dinámicas curriculares que surgen en el proceso de formación de los/as futuros/as enfermeros/as. A través de la revisión del perfil del Licenciado/a en Enfermería según la resolución CSU-374-2023, se evidencia una aspiración a la formación de profesionales con competencias científicas, técnicas, humanísticas y éticas, capaces de responder a los desafíos de la salud en la actualidad:

Es la/el profesional con formación científica, técnica y humanística, responsable de brindar cuidados de enfermería a las personas sanas y enfermas a lo largo del ciclo vital que reconoce a la salud como un derecho humano y social y a la Atención Primaria como estrategia con el propósito de contribuir a elevar el nivel de salud y calidad de vida de la población. Valora la educación permanente en salud y el trabajo en equipo transdisciplinario para brindar atención integral y de calidad a la persona, familia y comunidad. En el desempeño profesional asume una actitud reflexiva, crítica, ética y de responsabilidad legal, con participación, compromiso profesional y fortalecimiento del colectivo de enfermería, como así mismo, genera proyectos de investigación que propicien el desarrollo de la disciplina y la promoción de cambios, coordinando y participando en procesos de gestión a fin de mejorar la calidad de la atención de la salud (p.8).

Cada día la sociedad exige la formación de profesionales capaces de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional, y fundamentalmente, capaces de lograr un desempeño profesional ético y responsable (Gonzalez Maura, 2006). Este doble requisito implica un desafío -no exento de dificultades y contradicciones- para las instituciones educativas, en tanto deben adaptar sus planes de estudio y metodologías de enseñanza para equipar a los/as estudiantes con habilidades técnicas, con una conciencia ética y una visión integral del cuidado.

Llevar adelante una formación pre profesional que contemple lo planteado en la resolución CSU-374-2023, según las entrevistas realizadas, genera una tensión con las

realidades de la formación en el nivel superior. En este contexto, un aspecto transversal a las diversas tensiones que se desarrollarán a continuación, es el notable incremento en la cantidad de alumnos/as inscriptos en los primeros años de la Licenciatura en Enfermería. Este es un aspecto compartido tanto por los/as docentes como el informante clave. Esto se ve influenciado, en gran medida, por los/as estudiantes que con las aspiración inicial de ingresar a la carrera de Medicina, optan por Enfermería como “trampolín”. Esto se produce debido al requisito de la UNS de tener un año aprobado en otra carrera antes de rendir el ingreso a Medicina. En palabras de la entrevistada 1: “ni hablar de los que quieren entrar a medicina que no entran... también tenemos médicos frustrados en la carrera, entonces hay de todo”. Esta situación, evidenciada en las entrevistas, revela una complejidad añadida al desafío de brindar una educación que cumpla con los estándares establecidos en el perfil de titulación. La elección de Enfermería por parte de estos/as estudiantes, motivada en su mayoría por afinidades temáticas aumenta la cantidad de inscriptos en las aulas introduciendo, a su vez, una diversidad de intereses y compromisos hacia la disciplina, que por lo general, no están alineados con los objetivos fundamentales de la formación en enfermería. Por lo tanto, para comenzar el presente análisis, es crucial reconocer cómo esta característica de la población estudiantil de Medicina incide en las tensiones curriculares identificadas. Esto refleja no sólo la amplia gama de motivaciones y expectativas que convergen en el aula, sino también cómo las políticas institucionales pueden influir en las trayectorias de los estudiantes y en la manera de llevar adelante la enseñanza.

Otra tensión significativa expresada por una de las docentes emerge del reciente ingreso de los/as estudiantes al ámbito universitario, marcando una fase crítica en su adaptación académica. En términos de la entrevistada 1: “el estudiante al estar en segundo año viene inmaduro en cuestiones de hábitos de estudio (...)”. Esta observación pone en relieve la discordancia entre lo que se espera a nivel académico y la preparación real de los/as alumnos/as que recién inician su trayectoria universitaria. Este desajuste influye en la dinámica de enseñanza aprendizaje exacerbando las tensiones curriculares. Al respecto, Coulon (1997) ofrece un enfoque esclarecedor, al enfatizar que la transición hacia el ser “estudiante universitario” es un proceso que implica adaptarse a nuevas demandas y prácticas educativas distintas a las experimentadas previamente, y que además, requiere tiempo y un acompañamiento adecuado. El autor señala que esta fase de adaptación varía

en duración de un estudiante a otro pudiendo ser influenciada significativamente por las políticas y el ambiente educativo de la institución.

En este punto, la evaluación se convierte en otro eje de tensión, especialmente cuando los/as docentes se ven forzados a optar por métodos de evaluación que no concuerdan, por ejemplo, con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. La entrevistada 1 ilustra esta disyuntiva al decir: “La realidad es que cuando son tantos por cuestiones de fechas de parciales y recuperatorios, que te tenés que poner de acuerdo con otros docentes por fechas, uno termina tomando un choice (...)”.

Este enfoque hacia formas de evaluación más mecánicas y menos reflexivas conduce a una reflexión profunda de la docente: “(...) y ahí vos te preguntas ¿estoy evaluando aprendizaje? Y la verdad que no...” (Entrevista 1). Esto refleja la preocupación inherente en el proceso de evaluación, donde la intención educativa se ve a veces comprometida por limitaciones prácticas. A pesar de esto, la docente 1 reconoce que existe un espacio para evaluar el pensamiento crítico: “Pero lo vas evaluando con los trabajos prácticos, algunas cuestiones de casos clínicos y, en ese contexto, la reflexión sobre el pensamiento crítico se manifiesta más intensamente en el segundo cuatrimestre, cuando el número de estudiantes disminuye”. A partir de ello, se refleja un esfuerzo consciente por preservar la calidad educativa que buscan los/as docentes, poniendo de relieve cómo, a pesar de las limitaciones estructurales, se busca mantener un compromiso con lo que respecta a la misión de la Licenciatura en Enfermería. Además, la disminución en la cantidad de alumnos/as durante el segundo cuatrimestre, sugiere una oportunidad para adoptar enfoques más individualizados y profundos, reafirmando el valor de las estrategias pedagógicas enfocadas en el análisis y la reflexión.

Siguiendo esta misma línea, una de las docentes plantea la discrepancia entre la cantidad de horas y la calidad de las prácticas clínicas ofrecidas a los/as estudiantes de la UNS, en comparación con otras instituciones educativas, como las escuelas terciarias de enfermería. Resalta la limitación existente en la UNS, donde se asignan solamente 6 horas de práctica clínica semanal, una cantidad notablemente inferior a la experiencia proporcionada en otras instituciones educativas, donde los/as estudiantes pueden participar en prácticas clínicas hasta tres veces por semana. La situación se complica aún más por las restricciones en el número de personas que pueden asistir a las prácticas en los hospitales,

lo que lleva a una situación en la que no todos los/as alumnos/as pueden participar simultáneamente en estas experiencias. La solución encontrada por los/as docentes ha sido rotarlos a través de diferentes áreas, aunque en muchas ocasiones sin la supervisión directa de un profesional. Esta circunstancia pone de manifiesto una clara limitación en la capacidad de ofrecer una formación práctica integral, confrontando a los/as estudiantes con la realidad de tener que aprender y reflexionar sobre las prácticas clínicas en un entorno teórico, lejos del contacto directo con los/as pacientes y las dinámicas hospitalarias.

CAPÍTULO 6

Analizando la perspectiva de los/as docentes de Ingeniería Industrial

Se contempló, para el análisis del presente capítulo, lo aportado por la informante clave y los/as docentes entrevistados/as, la página web institucional y la documentación específica de la carrera en cuestión. El presente capítulo tiene como objetivo presentar el análisis de la investigación respecto a Ingeniería Industrial, desde una mirada atenta a las voces de los/as actores en relación a la construcción de las diversas identidades profesionales que se configuran dentro de la formación pre-profesional.

La estructura del apartado seguirá la misma lógica que la planteada en el capítulo anterior respecto a la Licenciatura en Enfermería.

6.1. Los docentes enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son

El enfoque de este apartado, tal como ya se mencionó en el capítulo anterior, se inspira en los planteamientos de Zabalza (2009), quien sugiere que la personalidad, emociones y expectativas con las que un individuo desempeña su labor pueden influir significativamente en la calidad de la enseñanza.

Este análisis se estructurará en torno a cuatro ejes conceptuales principales: la formación académica inicial de los/as docentes participantes, las experiencias personales y profesionales que han marcado su desarrollo, su rol como mediadores claves en la construcción identitaria, y finalmente, una reflexión sobre lo que significa ser un ingeniero industrial hoy en día.

6. 1.1. Formación académica inicial y trayectoria profesional.

Analizar la formación académica inicial y la trayectoria profesional de los/as docentes entrevistados/as en el ámbito de la Ingeniería Industrial, es fundamental para comprender la riqueza y diversidad de perspectivas e identidades que conviven dentro del proceso educativo de formación preprofesional. A través de las entrevistas realizadas se destaca que, a pesar de compartir un título de base en Ingeniería Industrial, las diferencias en sus campos de especialización y experiencias laborales enriquecen el contenido y la

forma de enseñanza en el aula promoviendo la coexistencia y apreciación de una diversidad de identidades profesionales dentro de la carrera.

El primer docente entrevistado expresa que transita una carrera profesional versátil, con experiencias que abarcan desde mantenimiento y logística hasta administración de operaciones. Esta diversidad de roles le permitió adquirir un conocimiento profundo y práctico de lo que él describe como "la columna vertebral de la ingeniería industrial" aportándole una perspectiva técnica y operacional. Tal como expresa, esta amplia experiencia le permite abordar la enseñanza con ejemplos prácticos que reflejan la complejidad y multidisciplinariedad de la ingeniería industrial en el mundo real. El segundo entrevistado, por otro lado, se dedica por completo a la docencia y la investigación. Finalmente, el tercer docente entrevistado aporta una combinación de experiencia académica, emprendimiento y consultoría, mostrando la importancia de la versatilidad profesional en ingeniería industrial.

En conjunto, las trayectorias de los/as docentes reflejan la amplitud y profundidad del campo de la ingeniería industrial y subrayan la importancia de integrar experiencias profesionales diversas en el proceso educativo. Esta integración enriquece la enseñanza, y podría preparar a los/as estudiantes para una amplia gama de roles dentro de su campo fomentando un enfoque pedagógico que valora tanto la teoría como la práctica.

A continuación se hará hincapié en las experiencias particulares que han dejado huella en los/as docentes en la manera de concebir y ejercer la profesión, explorando aquellos momentos y encuentros que han marcado su proceso identitario profesional.

6.1.2. Huellas en la construcción de la identidad profesional.

Las narrativas recolectadas a través de las entrevistas revelan momentos cruciales que han influenciado profundamente las decisiones profesionales. En este sentido, cabe mencionar que la relación que uno tiene con el saber conlleva una dimensión identitaria en tanto implica una relación consigo mismo (Charlot, 2007, p.117). Es decir, la relación que mantenemos con el conocimiento trasciende la mera acumulación de información o habilidades técnicas. La interacción con el saber se erige como un pilar de la identidad, en la medida que conforma una relación introspectiva y transformadora con uno mismo.

Uno de los momentos que el entrevistado 2 reconoce como definitorio en su trayectoria profesional, surge en el contexto de la Argentina de los años 90, un período caracterizado por su inestabilidad económica y social:

(...)Yo tuve una beca de iniciación, de estímulo al estudio y después tuve una pasantía que ya no sé si está, no sé si es vigente o no... que era una pasantía dentro de un grupo de investigación. Entonces me interesó y en ese momento, hice un poco las dos cosas... Trabajo profesional e investigación. Y bueno, como estaba bastante... La situación era bastante compleja en el país y si bien el ámbito académico no puede competir con lo que ofrece, en ese momento la verdad que era bastante caótico y por ahí, si bien se sufrió en esos primeros años posterior a la crisis y después, dentro de todo, la carrera académica da cierta estabilidad, cierta tranquilidad, aunque hay que trabajar también mucho y a veces no está muy bien recompensada la tarea, pero bueno, uno lo hace más que nada por un, digamos... porque a uno le gusta, ¿no? (Entrevista 2).

Tal como expresa el entrevistado, en ese contexto incierto y crítico, la universidad emergió como un refugio de seguridad y estabilidad, motivando la elección de permanecer en el ámbito de la investigación, especialmente para el que ya habían iniciado su camino a través de becas de estímulo a la investigación. Este giro hacia la investigación refleja una búsqueda de estabilidad y un compromiso con el avance del conocimiento: "(...) Fue justo en ese momento que yo me estaba graduando y decidí, o sea, lo que me interesó, fue la parte de investigación en ese momento". Este particular período que atravesó Argentina le impuso desafíos significativos pero también le abrió caminos alternativos hacia la estabilidad y el desarrollo profesional en el ámbito académico.

Por otro lado, la entrevistada número 3 comparte un momento inspirador que tuvo lugar durante su participación como estudiante en un congreso de Ingeniería Industrial. Al asistir, se encontró con una profesional con una visión que desafiaba el paradigma tradicional de la ingeniería: " (...) escuché una charla sobre una persona, Daniela Kraimer, que había estado haciendo una experiencia de trabajo en una empresa social (...)" (Entrevista 3). Esta exposición asociada a la idea de que una empresa puede perseguir simultáneamente objetivos económicos y sociales transformó su visión: " (...) Y siento eso que me despertó algo, porque tal vez yo había comenzado mi carrera de estudiante de

ingeniería industrial con una visión más tal vez apuntando justamente eso, a trabajar en una industria, a buscar beneficios económicos" (Entrevistada 3). Cabe señalar que la idea de combinar los objetivos económicos con los sociales, de satisfacer necesidades sociales mediante actividades económicas le resonó profundamente, llevándola a replantearse su camino profesional y su contribución al mundo: "el emprendimiento que hoy tengo hoy en día es una empresa social" (Entrevistada 3).

Por todo lo expuesto, las relaciones interpersonales emergen como elementos fundamentales en la construcción de la identidad profesional. En el caso del entrevistado uno, se resalta la perspectiva aportada por un miembro de su familia que se dedica al ámbito de la sociología:

(...) pero nosotros tenemos que tener ese concepto social. A ver, mi señora es profesora de sociología y hay muchas corrientes sociológicas que no serían erróneas conocerlas... He aprendido mucho de eso y cada vez afirmo más que es necesario incorporar algo de este estilo... No digo que vos vas a cambiar el número que te da, pero sí, por ahí en un contexto, una toma de decisiones ayuda el contexto, qué sé yo, si te toca, en algún caso estar a cargo de un puesto político, una decisión, de qué se yo, o generar políticas públicas, necesidad de conocer por dónde viene. Entonces me parece que en eso estamos muy flojos.

Esta influencia familiar ha incitado un replanteamiento profundo en su enfoque hacia la ingeniería, subrayando la importancia de incorporar una visión social en la práctica de esta disciplina:

(...) Porque nosotros tenemos un concepto y una formación extremadamente técnica, pero extremadamente técnica... con lo cual nosotros sacamos un número y ese número puede estar, a ver, puede transformarse en... alguien puede tomar ese número y transformarlo en información y transformarlo en una decisión. Y hay muchas veces que nosotros si bien para eso nos forman, pero también tenemos que ver el aspecto social, a ver, muchas veces para analizar si nos toca estar en un puesto... (...)

La interacción con dicha persona dedicada a la sociología le llevó al entrevistado a reconsiderar la manera en que los/as ingenieros/as interpretan y contextualizan los datos numéricos en su trabajo. Es por ello que el docente destaca la importancia de integrar una

dimensión social en la formación técnica de los/as ingenieros/as industriales, planteando que, aunque la ingeniería se centra en generar datos precisos, es crucial comprender el impacto social de estos números y cómo se enmarcan dentro de un contexto más amplio. Este cambio de perspectiva respecto a la ingeniería, desde un enfoque más holístico que incluya la dimensión social, resalta un desarrollo en la comprensión de su práctica profesional.

Estas experiencias personales y profesionales marcaron el inicio de un compromiso con la investigación y el desarrollo académico, y resaltaron la importancia de los encuentros significativos que pueden definir y redirigir el rumbo de una carrera, generando también un impacto en sus identidades profesionales.

En el siguiente apartado, donde se aborda qué significa ser un Ingeniero Industrial hoy en día, estas marcas personales, académicas, profesionales e interpersonales que los/as atraviesan, son claves en la configuración de su propia identidad, en cómo entienden a un profesional en la actualidad y en la manera de abordar la formación de sus estudiantes.

6.1.3. *¿Qué es ser Ingeniero Industrial hoy?*

La ingeniería industrial en el mundo contemporáneo se revela, a partir de las entrevistas, como una disciplina distintivamente versátil y sistémica capaz de abarcar y conectar diversos campos de conocimiento. Los/as entrevistados/as resaltan esta singularidad, describiendo al ingeniero industrial no solo como el "sabelotodo" o "abarca tutti" dentro del espectro de ingenierías, sino también como el profesional con una visión macro, capaz de identificar, analizar y resolver problemas desde una perspectiva integral. Tal como expresa el entrevistado 1:

(...) si te pones a analizar lo que son las distintas ingenierías, todas tienen una columna vertebral que decís bueno, qué sé yo, ingenierías y por ahí tenés el especialista en construcciones, el especialista en puentes y caminos, el especialista en vías y puentes en vías navegables, el eléctrico sabes por dónde va, el electrónico sabe por dónde va, el químico sabe por dónde va, ahora el industrial, cuando habrás de industrial... es como el que el sabelotodo o mejor dicho el abarca tutti, el que abarca por todos lados. Pero una de las cosas más importantes que tiene y que se le va transfiriendo a lo largo de lo que es la carrera es la posibilidad de analizar desde una visión macro dónde está el problema. (Entrevista 1)

La singularidad de la ingeniería industrial reside en su amplia base de conocimientos técnicos, y en su enfoque integral y adaptativo frente a los problemas. Tal como destaca el entrevistado, mientras que otras disciplinas de ingeniería poseen especializaciones bien definidas, como la construcción, la electrónica o la química, la ingeniería industrial se distingue por su capacidad para abarcar un espectro más amplio, posicionándose como el "sabelotodo" o "abarca tutti" del mundo de la ingeniería. Este atributo se manifiesta particularmente en su habilidad para adoptar una visión macro, una competencia crucial que se va puliendo a lo largo de la carrera, permitiendo al ingeniero industrial identificar y comprender el núcleo del problema desde una perspectiva integral. En palabras del entrevistado 1: "(...) yo veo que la ingeniería industrial me ha ido "agudizando" el ingenio y ese olfato, que otras ingenierías no lo tienen (...)".

Esta capacidad de análisis macro, según lo expresa el entrevistado, es una de las herramientas más valiosas que se desea transmitir a los/as estudiantes de ingeniería industrial, equipándolos con un profundo entendimiento técnico y con una visión amplia que les permite navegar y resolver desafíos en diversos contextos y sectores. Este enfoque destaca el rol único del ingeniero industrial en el tejido de la profesión, donde su versatilidad y capacidad para integrar diversas áreas de conocimiento se destacan como atributos distintivos.

Complementariamente, el segundo entrevistado expresa:

(...) como ingenieros industriales también nos toca integrar... por ahí lo que hacen distintas... trabajar en equipos multidisciplinarios y conseguir que ese sistema que integra distintas cosas trabaje bien. Lo que pasa muchas veces es que un ingeniero, como se suele decir... el árbol no ve el bosque. Un ingeniero industrial tiende a tener una perspectiva más sistémica, holística, más que relaciona distintos... O sea que tiene en cuenta cómo interaccionan distintos aspectos, tener en cuenta el factor humano, que tal vez otras ingenierías no lo ven...

A partir de este testimonio se resalta la capacidad del ingeniero industrial para trabajar eficazmente en equipos multidisciplinarios, integrando y optimizando sistemas que abarcan diversas especialidades. Este enfoque sistémico les permite considerar todos los componentes de un problema, incluyendo los factores humanos que resultan fundamentales para cualquier empresa.

En esta misma línea, el entrevistado dos expresa que el ingeniero industrial es reconocido como el ingeniero de la productividad, es decir, es aquel que tiene la capacidad única de transformar situaciones, de llevar proyectos y procesos de un estado inicial a uno notablemente mejorado. Esta habilidad subraya un aspecto central de su identidad profesional: ser agentes de cambio que impulsan mejoras significativas en el entorno en el que operan.

Además, la formación de estos ingenieros les otorga un perfil variado, preparándolos para desempeñarse en una diversidad de roles y contextos que van desde el sector público hasta la empresa privada, la docencia y la investigación:

(...) Y también puedo decir, digamos, de muchos compañeros, compañeras que egresaron conmigo, que hoy en día están trabajando todos y todas en empresas o en ámbitos bastante diferentes. Sí, puedo llegar a decir que el grueso se va hacia la industria, hacia las grandes empresas, pero bueno, también hay personas trabajando en el Estado, en docencia, en investigación, y después dentro de las industrias también vemos muchas... la variedad de áreas, digamos, ahí está también esto que decía yo, el abanico de posibilidades, trabajando en recursos humanos, trabajando en logística, trabajando en producción, trabajando en ventas (Entrevista 3).

Esta versatilidad refleja lo que significa ser un ingeniero industrial en la actualidad: un profesional con una sólida base técnica, pero también con la flexibilidad y visión necesarias para abordar problemas en distintas áreas del conocimiento y de la práctica profesional.

En suma, teniendo en cuenta lo analizado, ser un ingeniero industrial hoy implica ser un "abarca tutti". Este término, utilizado frecuentemente por los/as ingenieros/as entrevistados/as, denota la mirada abarcativa y amplia que requiere hoy la profesión respecto a los problemas de la sociedad actual, la búsqueda de soluciones innovadoras y sostenibles para los desafíos del presente y del futuro.

6.2. El rol del docente en la construcción de la identidad profesional de los/as estudiantes de Ingeniería Industrial

La formación de los/as estudiantes de casi todas las ramas de la ingeniería en la Argentina se rige por la Resolución 1232/01 del Ministerio de Educación, el cual establece

los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima y los criterios de formación práctica. Sin embargo, más allá de estos lineamientos comunes, cada docente aporta a la enseñanza una capa adicional de conocimientos, miradas, perspectivas, en función de sus experiencias, que le llevaron a la construcción de su identidad profesional.

Un aspecto que cobra especial relevancia en la entrevista 2 es la necesidad de desarrollar competencias que les permitan a los/as futuros/as profesionales ser usuarios inteligentes y críticos de sistemas y tecnologías. Como lo expone el docente:

(...) generar en los estudiantes una actitud o desarrollar competencias relacionadas con la planificación en el sentido de todas las cosas que vemos en la materia, digamos, si no existe la computadora, un sistema informático entre la empresa, no se puede, no se puede hacer, salvo que la empresa sea muy chica. Entonces, lo que trato de que entiendan es eso, que si bien van a tener un sistema, ese sistema lo va a ayudar, lo va a tomar las decisiones por sí mismo (...) (Entrevista 2).

En este caso se menciona que, la educación en ingeniería, debe trascender la enseñanza de habilidades técnicas para incluir la formación en el pensamiento crítico y la reflexión sobre el uso adecuado de las herramientas disponibles. Según lo expresado, esto busca que los/as ingenieros/as comprendan cómo operan los sistemas y cómo evaluar la calidad y procedencia de la información con la que trabajan, así como de adaptar y optimizar estos sistemas según las necesidades cambiantes y los objetivos específicos de cada proyecto. La relevancia de esta formación radica en la capacidad de los/as alumnos/as para tomar decisiones informadas y responsables en un entorno donde la tecnología juega un papel central y en el que muchas de sus decisiones y soluciones no siempre son evidentes. Según el entrevistado, el proceso educativo debe enfocarse en desarrollar habilidades para la planificación y análisis crítico, donde los/as estudiantes aprendan a no depender ciegamente de los sistemas informáticos. Esto implica utilizarlos como herramientas que, si bien facilitan el proceso de toma de decisiones, requieren de un usuario que entienda sus limitaciones, interprete correctamente los datos y esté preparado para ajustar, modificar y mejorar constantemente estos sistemas en busca de las mejores soluciones posibles:

“ (...) que en la ingeniería, (...) es importante trabajar con indicadores, o sea, para saber si estamos haciendo las cosas bien o mal, tenemos que generar indicadores y

evaluar cómo evolucionan esos indicadores en el tiempo, para saber si estamos mejorando, volviendo a lo que te había dicho de la productividad” (Entrevista 2)

En relación a lo expuesto, en otro de los testimonios se destaca un aspecto en la formación de ingenieros industriales: la necesidad de transmitir una visión integral que abarque consideraciones económicas y de eficiencia y que contemple, a su vez, el impacto de las decisiones en las personas, la sociedad y el medio ambiente. De esta manera, se subraya la importancia de formar profesionales capaces de tomar decisiones considerando un espectro amplio de factores, más allá de los meramente técnicos o financieros. En este sentido, la entrevistada expresa la responsabilidad de los/as docentes en transmitir esta visión integral en sus estudiantes, indicando que la diversidad y amplitud de los contenidos disciplinares abordados en la carrera de ingeniería industrial proporcionan una base sólida para desarrollar un enfoque educativo que trascienda la transmisión de conocimientos específicos. Por ejemplo, al enseñar matemáticas o sobre máquinas, el desafío es conectar estos temas con cuestiones más amplias que involucren consideraciones sobre el bienestar humano, la equidad social y la sostenibilidad ambiental: “(...) si voy a enseñar matemáticas, tratar de no enseñar sólo matemáticas, sino trasladarlo a algo más. (...) si voy a enseñar sobre máquinas, tratar de no centrarme en la máquina, sino un poco más allá, un poco más en el todo (...)” (Entrevista 3). Esta visión de la enseñanza refleja un compromiso con la formación de ingenieros/as que sean competentes en su disciplina y conscientes de su rol como agentes de cambio en la sociedad.

Por otro lado, el entrevistado 1 expresa que en sus clases aborda temas como el trabajo en equipo en tanto son habilidades a trabajar muy importantes para el futuro desarrollo de los/as profesionales en cuestión:

(...) Yo doy por ejemplo un tema que es trabajo en equipo y trabajo en grupo... y empezamos a analizar y justo da la casualidad que es a mitad del segundo cuatrimestre donde ya muchos empezaron a juntarse con el grupo que les tocó y les digo muchachos a ver ¿qué están? a ver ¿quién formó un equipo y quién formó un grupo? Entonces ahí empiezan a decir, claro, no, nosotros formamos un grupo, no, nosotros formamos un equipo. Entonces bueno, ahí tenés una discusión y se generan distintos interrogantes que está bueno para que ellos vayan sabiendo. Porque el día de mañana, vos no vas a ser vos solo el profesional.... Vas a estar

intercambiando cuestiones con otros y hay que empezar a trabajar en equipo multidisciplinario, osea donde termina tu trabajo y empieza el del otro (...)
(Entrevista 1)

A partir de este testimonio, se resalta el abordaje de cuestiones que van más allá de la transmisión de los conocimientos técnicos, sino más bien, que buscan incorporar elementos que reflejen las habilidades interpersonales, el trabajo en equipo y la capacidad de colaborar activamente. Es por ello que el docente, mediante la asignación de proyectos grupales que culminan en presentaciones orales ante la clase, busca fomentar un ambiente de enseñanza donde los/as alumnos/as no solo dominen aspectos técnicos propios de la profesión, sino que también aprendan a expresar ideas en equipo. Llevar adelante una actividad de este estilo prepara a los/as estudiantes a futuros procesos académicos (como la defensa de tesis) y los entrena en habilidades importantes para el futuro desarrollo profesional.

Por otro lado, se hace mención a la importancia del vínculo docente-alumno/a para poder llevar adelante un aprendizaje significativo:

(...)Yo dentro de lo que es, por una cuestión de edad, soy el más antiguo ahí en la cátedra, los chicos son un poco más jóvenes, con lo cual los asistentes y los ayudantes tienen otra forma de comunicarse con el alumnado, ¿no? Entonces, por ahí se genera un feedback mucho más interesante del que se puede generar conmigo. A mí me ven un poco más como el profesor y, bueno, por ahí uno trata de romper ese paradigma de que, bueno, no hay que hacerle preguntas al profesor (...)
(Entrevista 1)

A su vez, este aspecto vincular se encuentra relacionado al docente como “andamio”. En términos de Mazza (2016) esto consiste en proveer indicios y cierta forma de ayuda que permita, a quien aprende, transitar el espacio para llegar al desarrollo potencial. Tal como expresa Coulon (1997), la trayectoria formativa que comienza con el Nivel Superior genera un cambio muy importante en la vida de las personas, y como todo cambio exige reorganizarse para adaptarse mejor a las nuevas prácticas. Es decir, este proceso de andamiaje es crucial, especialmente considerando que se está abordando a alumnos/as en su primer año de la carrera de Ingeniería Industrial, una etapa donde el apoyo pedagógico y la orientación institucional son fundamentales para su adaptación y

transición. Desde la perspectiva del docente, se busca construir puentes comunicacionales que faciliten una relación más cercana y productiva con sus estudiantes, enfocándose en el contenido académico y en el desarrollo de habilidades y competencias clave para su formación integral. Al tratar de que, por lo menos esa materia, la vivencien como si fuera una unión entre la secundaria y la universidad, el docente busca suavizar la transición académica y personal al nuevo entorno universitario, reconociendo las dificultades que pueden enfrentar aquellos/as que pueden encontrarse desorientados/as. En este sentido, se destaca la importancia de familiarizar a los/as estudiantes con las distintas herramientas y recursos que ofrece la universidad (centros de estudiantes, tutorías, actividades deportivas, programas de idiomas, y servicios del comedor universitario). Así buscaría promover una visión más amplia de lo que significa “el oficio del estudiante” (Coulon, 1997), asegurando que todos/as tengan acceso a la información y el apoyo necesarios para aprovechar plenamente su experiencia educativa.

La emergencia sanitaria desatada por el Covid-19 en 2020 impulsó una reconfiguración en numerosos ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo de manera significativa el sector educativo. Frente a este escenario, la adaptabilidad y la innovación se convirtieron en herramientas esenciales para garantizar la continuidad y la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Frente a esto, el primer entrevistado comparte experiencias positivas que ilustran cómo la adaptación a modalidades de enseñanza híbridas y asincrónicas permitieron superar obstáculos impuestos por la pandemia, enriqueciendo las prácticas pedagógicas y contribuyendo a un aprendizaje más inclusivo y reflexivo:

(...) yo los miércoles por ahí lo hago híbrido, entonces qué es lo que les digo, bueno, está la clase grabada, ustedes tienen la posibilidad de leerla y escucharla y hacer de la clase lo que quieran. Al lunes siguiente yo les pregunto, que lo que entendieron, que lo que vieron, que no... Entonces digo, tratan de ir avanzando porque es una idea que ellos se vayan autogenerando sus propias incertidumbres y se cuestionen a ellos mismos (...) (Entrevista 1).

En este testimonio, el docente destaca la importancia de fomentar un aprendizaje autónomo, donde los/as estudiantes tienen la libertad de interactuar con el material a su propio ritmo, promoviendo así la autoindagación y el análisis crítico. A su vez, el uso estratégico de foros asincrónicos emerge como otro pilar fundamental. La experiencia

compartida por el docente revela cómo esta herramienta digital ha facilitado una participación más reflexiva y extensa por parte de los/as estudiantes, quienes, liberados de las limitaciones y presiones del entorno presencial, se sienten más cómodos/as para expresar sus ideas y contribuir al debate académico:

(...) lo que advertimos o vimos durante la pandemia es que el alumno, con tranquilidad y sin el profesor o toda la parafernalia ahí adelante, se esplayaba mucho mejor... Entonces vos por ahí veías que escribían, escribían, escribían, escribían, o sea, yo decía: ¡cuánto escribió este pibe!. Y eran muchos aspectos que el chico se esplayaba y iba avanzando, avanzando. Y yo digo, bueno, qué bueno, no lo perdamos. O sea, entonces nosotros por ahí subimos en un foro. Y por ahí él... No todos, pero muchos contestan y empiezan a explayarse y ven su punto de vista y que se sueltan más que estando frente a un profesor. Si yo hiciera arriba preguntas en el aula y me contestarían dos o tres. Y acá de esta manera nosotros teníamos históricamente... es una materia de 119 alumnos, 120 (Entrevista 1)

La pandemia, a pesar de sus múltiples desafíos, proporcionó una oportunidad para adoptar nuevas formas de pensar la educación, destacando el valor de métodos de enseñanza flexibles y participativos que se alinean con las necesidades y expectativas de la sociedad actual. En este escenario, el rol del docente se reafirma como el de un “andamio” del conocimiento, capaz de guiar, inspirar y apoyar a los/as estudiantes en su camino hacia el aprendizaje significativo y autónomo.

Lo expresado hasta el momento sobre las propuestas de formación brindadas en el ámbito de Ingeniería Industrial, pone de manifiesto cómo los/as docentes, a través de cómo perciben su identidad profesional, inciden significativamente en el proceso de construcción identitaria de sus estudiantes como futuros profesionales. La enseñanza, más allá de cumplir con los lineamientos curriculares establecidos, se ve enriquecida por las experiencias e historias personales de cada docente hacia la formación integral de los/as futuros/as ingenieros/as. Estas propuestas de formación trascienden la mera transmisión de conocimientos técnicos, abarcando la formación en habilidades críticas, competencias interpersonales y una visión integral de la disciplina que contempla la incidencia en el ámbito social, económico y ambiental de la actividad profesional. Los/as docentes desempeñan un rol fundamental en este proceso, no solo como transmisores de

conocimiento, sino también como facilitadores del aprendizaje, que guían a los/as estudiantes en su camino hacia la construcción de una identidad profesional que responda a las necesidades sociales de la actualidad. La adaptación a nuevas modalidades de enseñanza, potenciadas por las tecnologías digitales, ha abierto nuevas vías para la innovación pedagógica. De esta forma se promueve un aprendizaje más autónomo, inclusivo y reflexivo, sentando las bases para una formación que prepara a los/as futuros/as ingenieros/as industriales a enfrentar los desafíos técnicos de su profesión y para actuar como agentes de cambio positivo en un mundo en constante evolución.

6.3. El diseño curricular en tensión con las prácticas educativas

El presente apartado busca analizar las dinámicas curriculares que surgen en el proceso de formación de los/as futuros/as profesionales de Ingeniería Industrial desde la perspectiva de los/as docentes y el análisis de los documentos curriculares. A través de la revisión de la página web departamental, se evidencia una aspiración a la formación de identidades profesionales con versatilidad y posibilidad de desarrollo en diversas áreas e industrias/organizaciones. Tal como allí se expresa, el Ingeniero Industrial se forma para el diseño y la gestión de las operaciones, del ciclo de vida de los productos, la evaluación y la administración de proyectos, la integración del factor humano y la optimización de las decisiones que deben tomarse en las organizaciones.

Las tensiones curriculares se expresan por un lado en las dificultades de los/as docentes en la implementación del diseño curricular en sí, y por otro lado, en los objetivos institucionales establecidos, las necesidades de los/as estudiantes, las demandas sociales y laborales y en los recursos disponibles. Estas tensiones se pueden vislumbrar en la discrepancia entre la teoría y la práctica del diseño curricular, y en cómo se alinean (o no) los objetivos institucionales con las realidades y necesidades de los/as alumnos/as así como con las demandas cambiantes del entorno social y laboral.

Las cuatro carreras que conforman el departamento de Ingeniería -Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil y Agrimensura- cuentan con el mismo plan de estudios durante el primer año académico. Este enfoque común en el primer año puede tener como ventaja proporcionar una base sólida y homogénea de conocimientos fundamentales para las diversas disciplinas, independientemente de su especialización a

futuro. Sin embargo, el plan de estudios común a las cuatro carreras puede generar algunas discrepancias entre los/as mismos/as estudiantes en tanto pueden sentir que el plan de estudios común no se alinea con sus intereses específicos, en tanto no se da lugar a la especialización de su carrera elegida. Esta tensión curricular propia del plan de estudios, refleja una suposición subyacente de que la identidad profesional del Ingeniero Industrial, así como la de los otros ingenieros, comienza a formarse independientemente de las materias específicas que se cursen durante el primer año.

Siguiendo esta misma línea, la última docente expresa la desconexión entre las asignaturas básicas -enseñadas por especialistas- y su aplicabilidad en la práctica de la Ingeniería:

(...) Creo que nos juega muy en contra la división departamental. Esto de que matemática lo enseñan matemáticos, física físicos; y así... porque hace que suceda justamente lo contrario de lo que decía antes, ¿no? O sea, se enseña matemática como si fueran futuros matemáticos o licenciados y licenciadas en matemática y no se tiene un enfoque de para qué sirve esa matemática en el desarrollo de la ingeniería (Entrevista 3).

Esta división departamental, en palabras de la entrevistada, contribuye a una enseñanza fragmentada donde los/as estudiantes cursan materias, como matemáticas y física, sin una clara comprensión de su uso práctico y directo en la Ingeniería Industrial. Esto limita la capacidad de aplicar y comprender la integración de estos conocimientos en situaciones reales de su futura profesión, y sobre todo, tendría un impacto en los procesos de construcción de la identidad profesional de los/as futuros/as Ingenieros/as.

En concordancia con lo expresado, tal como menciona uno de los docentes, la percepción de un plan de estudios desfasado es un reflejo directo de las demandas cambiantes del mercado laboral:

(...) Pero bueno, de esos comentarios escucho que siempre falta algo, o que tal vez también la universidad o el plan está un poco desfasado respecto a lo que hoy en día demanda el mercado laboral, lo cual tiene todo el sentido porque estamos utilizando un plan del 2005 y ya estamos en 2024 (Entrevista 3).

Esta situación subraya la urgencia de actualizar y adaptar constantemente el plan de estudios para asegurar su relevancia y efectividad en la preparación de los/as estudiantes

cómo futuros/as Ingenieros/as. No obstante, como sugiere Camillioni (2001), a veces es necesario reconsiderar no sólo el currículo sino también la organización académica y la manera en que se implementa, es decir, es importante determinar si los desafíos residen en el diseño curricular, en su implementación o en ambos. En este sentido, Camillioni (2001) enfatiza que las decisiones sobre el currículo deben considerar quienes son los que aprenden y cómo aprenden. Según la autora, la respuesta más significativa es aquella que responde a la pregunta sobre el tipo de graduados que se desea formar. A partir de los testimonios recogidos, es evidente que la necesidad de cambio que plantean los/as docentes está orientada a que los/as futuros/as ingenieros/as puedan enfrentarse a los retos actuales de la industria y se sientan seguros de su formación y competencias, fortaleciendo así su identidad profesional como ingenieros/as industriales capacitados y actualizados.

A su vez, otra de las tensiones evidenciadas se vincula con la relación entre los grupos de investigación universitarios y las empresas, en tanto se reconoce la importancia de la investigación durante la formación de un Ingeniero Industrial. Tal como expresa el docente 2, en la universidad hay muchos grupos de investigación en los que participan estudiantes. Sin embargo, lo que sucede es que muchas de las empresas disponen de sus propios equipos de investigación y muestran reticencia a compartir información necesaria para llevar adelante investigaciones en el ámbito universitario. Esta situación dificulta que los/as alumnos/as identifiquen a la investigación como un componente esencial de la identidad del ingeniero industrial y como una opción laboral viable. En este sentido, los/as docentes entrevistados resaltan la importancia de enfatizar el papel de la investigación en el desarrollo profesional, sugiriendo la inclusión de asignaturas específicas en el currículo. Es por ello que, enfrentar desafíos como la reluctancia empresarial para compartir datos, requiere esfuerzos adicionales para fomentar una cultura investigativa sólida dentro de la disciplina.

CAPÍTULO 7

Conclusiones

El presente trabajo se propuso investigar la perspectiva de los/as docentes de la Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional del Sur respecto a los procesos identitarios profesionales que se desarrollan durante la formación inicial profesional de los/as estudiantes. Esta investigación adoptó el estudio de caso como diseño metodológico, dado que sus fundamentos teórico-epistemológicos se alinean de manera coherente con los marcos conceptuales que guiaron la construcción del objeto de estudio. El enfoque permitió una comprensión profunda del objeto de estudio, ya que posibilitó analizar tanto las particularidades como los puntos en común de cada uno de los casos en cuestión. Siguiendo esta línea, se presentan a continuación las conclusiones principales derivadas del estudio y las posibles líneas de investigación a futuro.

Uno de los objetivos específicos consistió en identificar los saberes y valores propios de la ética profesional que los/as docentes reconocen como necesarios en la formación pre-profesional. Este estudio permitió dar cuenta de que, en los casos analizados, los valores no solo definen el perfil deseado del egresado/a, sino que también guían las prácticas educativas y curriculares dentro de la formación universitaria. Estos valores éticos, aunque están expresados en las misiones y el perfil de los departamentos en cuestión, están también profundamente entrelazados con la historia personal de los/as docentes y la manera en que cada uno vive su profesión. Según Ferry (1990), la formación es un trayecto en el que se transitan por diferentes experiencias, todas “formativas”, sugiriendo que no se puede explicar el concepto desde una única perspectiva. En este sentido, esta intersección de experiencias personales y objetivos académicos enriquece la formación del estudiante, ofreciendo una perspectiva más humana y contextualizada de la profesión que se prepara para ejercer.

Siguiendo esta línea, a través del análisis realizado en la Licenciatura en Enfermería, se pudo reconocer cómo se integra esta formación en valores que alimentan las identidades profesionales en cuestión. En sus testimonios los/as entrevistados/as expresaron implementar activamente en su práctica docente los aspectos que consideran fundamentales para pensar en un profesional de la enfermería.

En contraste, el análisis de Ingeniería Industrial reveló una brecha significativa entre los valores éticos reconocidos por los/as docentes y su consideración en el plan de estudios. Ellos/as identificaron la importancia de enseñar valores como la responsabilidad, el compromiso ético con la sostenibilidad y la integridad profesional. Sin embargo, estas cuestiones todavía no se ven reflejadas de manera efectiva en el plan de estudios, sino que dependen, pura y exclusivamente, de la perspectiva de los/as profesores y de las prácticas en la profesión que los/as mismos realizan. Este desfase se debe, en parte, a un diseño curricular que ha quedado desactualizado frente a las exigencias contemporáneas del sector industrial, que demanda competencias técnicas, conciencia ética y responsabilidad social.

El segundo objetivo específico de esta investigación fue analizar las relaciones entre las trayectorias académicas, personales y profesionales de los/as docentes y los rasgos relevantes en la identidad en formación de los/as estudiantes. Tal como ya se mencionó, Monetti y del Valle (2011) definen la formación como un espacio de práctica social donde se produce una movilización y una construcción activa de la identidad profesional. Es por ello que la formación implica la transmisión de conocimientos, así como también, la organización de experiencias que dejan un sedimento en la personalidad (Barbier, 1999), el cual varía según la naturaleza de las actividades que se llevan a cabo en la formación. En ambas propuestas académicas, se reconoció que las experiencias y conocimientos de sus docentes enriquecen el contenido académico y aportan en la construcción de las identidades profesionales de los/as alumnos/as.

En el entramado de la formación universitaria, las huellas personales, profesionales y académicas de los/as docentes configuran la enseñanza y pueden convertirse en marcas distintivas en la identidad de sus estudiantes. Esto resalta la conexión entre la experiencia docente y la construcción identitaria, reflejando que cada interacción en el aula tiene el potencial de influir en cómo los/as alumnos/as perciben y definen su rol en su futura profesión. Tal cómo se mencionó en el caso de la Licenciatura en Enfermería, el vínculo con docentes significativos generó huellas en sus propias identidades profesionales. De este modo, las prácticas pedagógicas, las experiencias compartidas y los valores transmitidos en el contexto educativo se entrelazan, dejando un sedimento que puede configurar las percepciones, actitudes y comportamientos de quienes se encuentren transitando su carrera. Así, los/as docentes son arquitectos de las futuras generaciones de profesionales, cuyas

influencias pueden extenderse mucho más, convirtiéndose en una parte integral de la identidad profesional que los/as estudiantes continúan desarrollando a lo largo de sus vidas.

Por último, el tercer objetivo específico tuvo que ver con identificar las relaciones y/o tensiones que se pueden establecer entre la perspectiva de los/as docentes y los planes de estudio de cada carrera, acerca de los rasgos identitarios profesionales que se privilegian en cada una. Tal cómo se relevó en el estado de la cuestión, Monetti, Souto y Mazza (2010) consideran que la formación del docente, su lógica -traducida en parte en el currículo- y las modalidades de gestión institucional generan estilos peculiares de formar en la profesión y de orientar la construcción de la identidad profesional de los/as estudiantes. En este caso, se visibilizó que la carrera de Licenciatura en Enfermería se encuentra apoyada en un enfoque holístico que enfatiza el cuidado integral del paciente, la empatía y la responsabilidad ética. Estos aspectos son prominentes en el plan de estudios y se ven reflejados y reforzados por los/as docentes a través de las metodologías de enseñanza y prácticas que manifestaron sostener. Esta perspectiva ayuda a construir una identidad profesional que se alinea estrechamente con los valores centrales de la enfermería, tales como la compasión, la dedicación y el compromiso con el bienestar del paciente.

En contraste, en la carrera de Ingeniería Industrial se percibieron tensiones diferentes. Por un lado, se comparte la perspectiva respecto a la necesidad de una profesión integral, en tanto reconocen que "un ingeniero industrial tiende a tener una perspectiva más sistémica, holística, más que relaciona y tiene en cuenta cómo interaccionan distintos aspectos" (Entrevista 2). Por otro lado, aunque el plan de estudios intenta promover una visión analítica fuerte, algunos docentes expresan preocupación por la falta de integración suficiente de valores éticos y habilidades interpersonales, que son igualmente cruciales para el ejercicio responsable de la profesión. La rápida evolución tecnológica y los cambios en el mercado laboral requieren que los/as ingenieros/as sean competentes técnicamente y que posean una comprensión ética y social de su trabajo. Sin embargo, se evidencia que la rigidez estructural y la antigüedad del currículo actual impiden una adecuada incorporación de estos aspectos, lo que genera un desfase entre los objetivos educativos y las necesidades reales del entorno profesional. Esta situación refleja la necesidad de un rediseño curricular que equilibre mejor los componentes técnicos y éticos, apoyando así la formación de una identidad profesional que se adapte a los desafíos contemporáneos.

Otro hallazgo significativo de esta investigación es la transformación identitaria que generó en los/as docentes de enfermería la participación en maestrías o especializaciones tanto de enfermería como de educación. Esta transformación identitaria se vio impactada en sus prácticas docentes también en tanto buscan fomentar en sus estudiantes la importancia de la formación continua y reflejar el cambio epistemológico dentro de su disciplina. Asimismo, en el ámbito de Ingeniería Industrial también se reconoce una transformación identitaria significativa. En este caso, la participación en jornadas académicas y el contacto con experiencias diversas, como las empresas sociales, enriquecieron su visión profesional y también le permitió redefinir sus objetivos y trayectoria profesional. A partir de esto, cabe mencionar la importancia de establecer redes de intercambio con otros profesores, colegas y estudiantes, para transformar su trayectoria en una práctica reflexiva, buscando y creando espacios para formarse e identificarse.

Otro aspecto recurrente que atraviesa todos los ejes analizados en esta investigación es la percepción de los/as docentes respecto a la inmadurez estudiantil en cuestiones académicas. Se encuentra vinculado al hecho de que, en su mayoría, se trata de alumnos/as que se encuentran atravesando sus primeros años de cursada universitaria. Esto resalta la necesidad de fortalecer, en forma paralela, la identidad estudiantil universitaria para que sirva como fundamento en el proceso de construcción de la identidad profesional.

En resumen, el análisis de las carreras de Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Industrial en la Universidad Nacional del Sur revela diferencias significativas en los procesos de construcción de identidad profesional. La Licenciatura en Enfermería se presenta como una profesión que se encuentra en búsqueda de mayor reconocimiento social, en constante construcción y afirmación de su identidad profesional. Esto es así, ya que si bien se trata de una actividad muy antigua, no era considerada una profesión y se ha ido construyendo de a poco como tal. Tal como ya se mencionó, esta carrera se estableció en la UNS en 2007, lo que la convierte en una incorporación relativamente reciente en comparación con otras carreras. Esta búsqueda se ve reflejada en la importancia que los/as docentes le atribuyen a la formación continua y a la incorporación de valores éticos en el plan de estudios, con el fin de fortalecer el reconocimiento de la enfermería como una disciplina que lejos está de ser los meros asistentes del médico.

Por su parte, la carrera de Ingeniería Industrial muestra una identidad profesional establecida y reconocida socialmente desde hace décadas. Es por ello que los/as docentes de esta disciplina frente al desafío de actualizar y adaptar el currículo a las demandas contemporáneas, reconfiguran su identidad, pero sobre una base fortalecida de su profesión.

Estas diferencias subrayan la complejidad de los procesos identitarios en contextos educativos diversos. Mientras que la enfermería lucha por una mayor visibilidad y valoración social, la ingeniería se enfoca en mantener y reforzar una identidad ya establecida.

Por todo lo expuesto se demuestra que, aunque el entramado de factores que constituyen el objeto de estudio de las carreras seleccionadas presenta tanto rasgos comunes como distintivos, la influencia de la experiencia y los conocimientos de los/as docentes es fundamental en la configuración de las identidades profesionales de los/as estudiantes.

A modo de cierre, pensando en futuras líneas de investigación, sería interesante analizar cómo la incorporación de actividades virtuales de carácter obligatorio, según la RES CSU 374/2023, impacta en los procesos de enseñanza de los/as docentes de la Licenciatura en Enfermería y en sus roles en la construcción de la identidad profesional de sus alumnos/as.

Por otro lado, también sería valioso explorar las percepciones de los/as estudiantes de ambas carreras acerca de la formación que reciben por parte de sus docentes y cómo estos procesos formativos contribuyen en la construcción de su propia identidad profesional. Este enfoque permitiría una comprensión más compleja de la dinámica educativa, al integrar tanto las perspectivas de los/as docentes como las experiencias vivenciales de los/as alumnos/as. Además, podría investigarse cómo las interacciones con sus pares y otros elementos del entorno universitario contribuyen a su percepción y construcción de la identidad profesional.

Por último, otra línea de investigación posible podría ser analizar el rol que desempeñan las prácticas pre-profesionales (PPS) en la construcción de las identidades profesionales de los/as estudiantes. Resultaría valioso estudiarlas en tanto se desarrollan en contextos reales y bajo la supervisión de profesionales en actividad.

Referencias bibliográficas

- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115.
- Anijovich, R. (2012). Profesores reflexivos. Repensar lo pensado. Clarín Disponible en: http://www.clarin.com/educacion/Profesores-reflexivos-repensar-pensado_0_890311172.html
- Arfuch, L., Catanzaro, G. & Di_Cori, P. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas.
- Beltrán, M. Trayectorias educativas y experiencia pre-profesional. Una relación posible. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 4(1), 102-110.
- Camilloni, A. (2016). Ensayos: Tendencias y formatos en el currículo universitario//Trends and formats in the university curriculum. *Itinerarios educativos*, (9), 59-87.
- Cecchi, N. H. (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI entre el debate y la acción.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, 7, 41-52.
- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. *Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en Centro de Documentación Virtual del infd, <http://cedoc.infd.edu.ar>.
- Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra (2016). Profesores memorables en la Universidad. Tres casos de buenas prácticas. *Contextos de Educación*, 16, 12-21.
- Coulon, A. (1997). El oficio del estudiante. *La entrada a la vida universitaria*. París: Prensa Universitaria de Francia.
- De Vicenzi, A.(2011). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8875>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación:¿ Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.

- de Camilloni, A. W. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. *Aportes para un cambio curricular en Argentina*.
- Elías, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 335-365.
- Ferreira, Y. M., & Fornasari, M. L. (s/f) Aprendizaje significativo en prácticas pre-profesionales. una experiencia-acontecimiento en la formación de psicólogos educacionales. *Educación, Formación e Investigación.*, 2(4).
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filippa, A., López, D., & Machabanski, M. (2022). *Análisis de la Primera Fase de acreditación de Licenciaturas en Enfermería* (1a ed compendiada). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Gewerc Barujel, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la Universidad.
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *En clave pedagógica, vol. 8*.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? en: Hall, Stuart y Du Gay, Paul (comps.) *Cuestiones de identidad cultural, Buenos Aires: Amorrortu*.
- Lucarelli, E. (2008) Consideraciones curriculares para la formación en la profesión dentro de la Universidad. En Riquelme, G. C., & Rietti, S. (Ed), *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación del conocimiento* (p. 199-212).
- Martínez, D.; Collazo, M.; Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade, vol. 30, N°107*.
- Martínez Usarralde, M. J., Lloret Català, M. D. C., & Mas Gil, S. (2017). Responsabilidad social universitaria (RSU): Principios para una Universidad Sostenible, Cooperativa y Democrática desde el Diagnóstico Participativo de su Alumnado. *Education Policy Analysis Archives-EPAA, 2017, vol. 25, num. 75, p. 1-25*.
- Mastache, Anahí (2007) *Título del Trabajo: Formación integral de ingenieros* (Doctoral dissertation, Instituto Tecnológico de Buenos Aires).
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Noveduc Libros.

- Mazza, D. (2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*, 73-79.
- Meschman, C., & Erausquin, C. (2013). Narrativa autobiográfica y construcción de identidad profesional en profesores de Psicología en formación inicial. In *XXXIV Congreso Interamericano de Psicología*. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Monetti, E. M., & del Valle, L. C. (2011). El profesor de historia: la construcción de su identidad en la formación.
- Monetti, E. (2013). El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria. (Tesis de Doctorado en Educación). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Monetti, E. (2015). La didáctica de la cátedra universitaria. *Novedades Educativas: Buenos Aires*.
- Monetti, E. (2016). Una herramienta didáctica para la formación docente universitaria. III Congreso Internacional de Educación “Formación, Sujetos y Prácticas”, 28 al 30 de abril de 2016. Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, Argentina.
- Monetti, E. (2021). La relación pedagógica en las prácticas de formación. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2 (1), 48-74.
- Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Red Universidad Nacional de La Pampa.
- Olbrich, M., & Paredes, S. (2011). Dispositivos de formación profesional: diálogos entre el campo de la investigación e la formación profesional. In *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Piovani, J. I.; Erico, E.; Gigli, M.; Prieto, M.; Riveros, O.; Arias, N.; Cáceres, N.; Patiño, L. (2009). Una aproximación al perfil real de los estudiantes de Ciencias Exactas y Naturales de la UNAF [En línea]. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.579/ev.579.pdf
- Redon Pantoja S. y Angulo Rasco F. (coord) (2017). *En Investigación cualitativa en educación En: Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez Ruiz, J. R. (2015). *Ética profesional y Deontología*.

- Sánchez, A. E., & González de Álvarez, M. L. (2019). La construcción de la identidad profesional del profesor de Educación Física durante la formación inicial. In *XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019)*.
- Saravia, S. (2019) Profesionales docentes: La formación didáctica para el ejercicio de la docencia en el nivel superior. Universidad Tres de Febrero.
- Seniquel, V., Bakun, M. P., & Gómez Kennedy, M. I. (2015). Gamificación: mecánicas y dinámicas de juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.
- Soneira, A. (2006). La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Souto, M., Mazza, D., & Monetti, E. (2010). La formación profesional inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional.
- Souto, M. (2011) La residencia: un espacio de múltiple formación. En: R. Menghini y M. Negrín. *Prácticas y residencias en la formación docente*. pp. 23 - 47. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.
- Souto, M. (2011) Proyecto de investigación: La formación profesional inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional. UBACYT F007. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Stake R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. 4ª Edición, Morata.
- Tarazona, Á. (2011). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018 La época, los acontecimientos, el legado. *Historia y espacio*, 7(36).
- Troussel, L. S., & Manrique, M. S. (2017). La formación pre-profesional en el nivel superior. Descripción de un dispositivo de entrenamiento para la acción. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (13).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, 3, 37.
- Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, 38(153), 105-119.

Walker, V. S. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones.

Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80.

Documentos consultados

Resolución 4/96. [Asamblea Universitaria, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se sancionan las reformas introducidas al Estatuto de la Universidad Nacional del Sur. 30 de mayo de 1996

Resolución 1232/01 [Ministerio de Educación de Buenos Aires]. 20 de Mayo de 2001.

Resolución 374/2023 [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Cambio de plan de estudios Licenciatura en Enfermería. 29 de mayo de 2023.

Resolución 158/2021 [Departamento Ciencias de la Salud, Universidad Nacional del Sur] Creación de cargos. 19 de abril de 2021.

Páginas web consultadas

CONEAU. (n.d.). Acreditaciones. CONEAU Global.
<https://global.coneau.gob.ar/coneauglobal/publico/buscadores/acreditacion/>

Departamento de Ciencias de Salud de la Universidad Nacional del Sur. *Carrera de grado - Licenciatura en Enfermería*. <https://www.cienciasdelasalud.uns.edu.ar/unidad-academica/carreras>

Departamento de Ingeniería de la Universidad Nacional del Sur. *Carreras de grado - Ingeniería Industrial*. <http://www.ingenieria.uns.edu.ar/academicas/oferta-academica>

Psicología y mente. *Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner*.
<https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>

ANEXO 1

Protocolo de entrevista a informantes claves de la Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Industrial

1. ¿Qué relación tiene con el Departamento? ¿Qué cargo/s desempeña?
2. ¿Que podría mencionar sobre los inicios de la carrera? ¿Qué objetivos movilizaron su creación?
3. En su consideración, ¿cuáles fueron los principales cambios que afrontó la carrera desde su creación hasta la actualidad?
4. ¿Cuántos estudiantes conforman el departamento hoy en día?
5. ¿Cuál es el perfil profesional al que se dirige la formación?
6. ¿En qué materias específicas/espacios de la carrera me podría indicar que se le da importancia/se forman ese estilo de profesional que buscan?

ANEXO 2

Protocolo de entrevistas a docentes de la Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Industrial

1. ¿Cuál es tu título de base y en qué ámbitos desarrollas tu labor profesional?
2. ¿Cómo ha sido tu trayectoria dentro de la universidad desde que comenzaste hasta la actualidad? ¿En qué materias te desempeñas como docente?
3. En lo personal, ¿existió alguna situación/experiencia que marcó la manera de vivir tu profesión?
4. ¿Podrías describir en 5 palabras el perfil profesional de un Enfermero/Ingeniero?. ¿Por qué?
5. A la hora de dar clases, ¿qué aspectos crees que tienen que estar presentes para formar a un futuro profesional en tu área?
6. Aquello que mencionas respecto a las cuestiones que crees necesarias, ¿coincide con lo que se plantea en el plan de estudios a nivel del perfil profesional?