



Repensar las prácticas docentes

Un viaje introspectivo en la formación de Enfermería

Betiana La Salvia

Repensar las prácticas docentes

Un viaje introspectivo en la formación de Enfermería

Betiana La Salvia



Universidad
Nacional
de Quilmes



(serie tesis posgrado)

Universidad Nacional de Quilmes

Rector

Alfredo Alfonso

Vicerrectora

María Alejandra Zinni

Departamento de Ciencias Sociales

Director

Néstor Daniel González

Vicedirectora

Cecilia Elizondo

Coordinadora de Gestión Académica

María Laura Finauri

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Presidenta

Mónica Rubalcaba

Integrantes del Comité Editorial

Bruno De Angelis

María Eugenia Fazio

Karina Roberta Vasquez

Editora

Melanie Delobelle

Diseño gráfico

Julia Gouffier

Asistencia Técnica

Eleonora Anabel Benczearki

Hugo Pereira Noble

Repensar las prácticas docentes

Un viaje introspectivo en la formación de Enfermería

Betiana La Salvia

La Salvia, Betiana

Repensar las prácticas docentes : un viaje introspectivo en la formación de enfermería / Betiana La Salvia. - 1a ed - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-558-945-2

1. Educación. 2. Docentes. 3. Enfermería. I. Título.

CDD 610.730711

Departamento de Ciencias Sociales

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Serie Tesis Posgrado

<http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/>

sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

 Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

 **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).

 **No comercial:** no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.

 **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

| AGRADECIMIENTOS |

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a la Universidad Nacional de Quilmes, al Departamento de Ciencias Sociales y a la Secretaría de Posgrado por su colaboración e interés en la publicación de este libro.

Agradezco especialmente la dirección de Graciela Cappelletti por su sabiduría y generosidad, que ha sido fundamental para esta investigación. También quiero extender mi gratitud a Karina Espíndola, cuyo apoyo enriqueció enormemente mi trabajo y experiencia educativa. Además, deseo expresar mi profundo agradecimiento y reconocimiento póstumo a Diana Grinspon. Su mentoría y compañerismo fueron invaluable, y su legado continúa viviendo en aquellos que tuvimos el privilegio de conocerla y aprender de ella.

Mi reconocimiento también va dirigido a las profesoras que han sido mis fieles compañeras durante toda mi trayectoria profesional. Sus experiencias compartidas han sido fundamentales para construir esta investigación.

| DEDICATORIA |

A mis queridos padres, por su apoyo constante y creencia en mí, que ha sido fundamental para alcanzar este logro. El libro es un testimonio de su confianza. Me llena de orgullo y felicidad honrarlos de esta manera.

A mi querida familia, Nicolás, Julián y Antonella, el pilar de mi fortaleza y quienes han sabido acompañarme durante todo el recorrido. Su paciencia inquebrantable, todo su apoyo incondicional y la colaboración constante han sido fundamentales para alcanzar este logro inimaginable. Gracias por todo su amor, confianza y motivación.

Gracias a todos, Betiana.

| ÍNDICE |

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. Tejiendo la trama de la reflexión desde un enfoque cualitativo para la educación en enfermería	15
El contexto de la enseñanza de enfermería.....	15
CAPÍTULO 2. Enseñar para la reflexión, reflexionar para enseñar: fundamentos claves para la formación de profesionales reflexivos	21
Un recorrido desde la conducción hacia la construcción del conocimiento en enfermería	21
La intersección entre teoría y práctica: el rol docente en el proceso de enseñanza	27
Cimientos para la reflexión en la educación de enfermería.....	33
CAPÍTULO 3. Una mirada dentro del aula	43
El contexto de la asignatura Enfermería Materno Infantil I	43
Trayectoria profesional	48
Estrategias que promueven la práctica reflexiva en la enseñanza de enfermería	51
Diálogo reflexivo	51
Interrogación didáctica	57
Traducción dialógica.....	64

Dispositivos y recursos para las estrategias reflexivas	
observadas	67
Conclusiones y discusión	69
Recomendaciones.....	77
REFERENCIAS	81
ANEXO	91

| INTRODUCCIÓN |

El recorrido histórico de las tendencias de la educación en enfermería en Latinoamérica muestra que, hasta la década de los 80, el enfoque predominante estuvo orientado hacia un modelo biomédico, centrado en objetivos instruccionales, tendientes a la adquisición de destrezas y competencias. Estos modelos tienden a estimular la transferencia de conocimientos, el seguimiento de órdenes y la adquisición de habilidades (Acevedo Gamboa, 2009). El modelo puramente instruccional, que consolidó el desarrollo de conductas esperadas en aprendizajes memorísticos y de imitación, de conductas aprendidas y repetidas en espacios hospitalarios, ha sido observado en Costa Rica, Cuba y México (Acevedo Gamboa, 2009; Agramonte del Sol *et al.*, 2007; Carranza Ramírez, 2005; García Zeferino *et al.*, 2011; Jiménez *et al.*, s/a). Heredia (1989) señala que, en esa misma época, la enseñanza de enfermería en Argentina también era de orden instrumental, centrada en demostrar habilidades y destrezas motrices.

Resulta interesante señalar, como una forma de evitar anacronismos, que la preocupación de la enfermería en ese momento era lograr un estatus verdaderamente científico y el modelo instruccional conductista se ajustaba a dicho objetivo. La idea rectora de ese entonces era que la profesionalización solo se lograría al generar conocimiento propio o reconstituir el que se había tomado de otras disciplinas.

A mediados del siglo XX, toma visibilidad el movimiento denominado de la *escuela nueva*, movimiento educativo difundido sobre todo

en Europa y Norteamérica. Esta escuela nueva propone un modelo didáctico y educativo completamente diferente al tradicional: va a convertir al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (denominado paidocentrismo), mientras que el profesor dejará de ser el punto de referencia fundamental (magistrocentrismo) para convertirse en un dinamizador de la vida en el aula, al servicio de los intereses y necesidades de los alumnos. Piaget es un referente de la nueva tendencia.

A fines de los 80, esta tendencia será incorporada en la enseñanza de enfermería, y es este el momento en que esta formación comienza a distanciarse de los modelos conductistas para situarse en concepciones que incorporaron los contextos, desde una mirada que propone el conocimiento como un proceso de construcción, de carácter social y colectivo, entre otros, más propios de las *corrientes constructivistas* (Heredia y Espíndola, 2017). Este corrimiento instala indefectiblemente una tensión, en la medida en que las concepciones a partir de las cuales cada uno se sustenta colocan al docente y al estudiante en sitios y roles distintos entre sí. Mientras el modelo biomédico puramente instruccional y propio del conductismo no problematiza las actividades, el modelo constructivista, por el contrario, comienza a instalar preguntas y reflexiones en torno a problemáticas que hacen a la atención de enfermería, a la diversidad cultural de los grupos de atención y a los contextos en que cada sujeto desarrolla su vida cotidiana (Heredia y Espíndola, 2017).

Las carreras de Enfermería poseen una característica distintiva, que cuenta con el acuerdo de la sociedad, del Estado y también del mercado, que es la necesidad de lograr que el estudiante al egresar posea la capacidad y los conocimientos que le permitan desempeñarse

adecuadamente en el ámbito de trabajo, sin poner en riesgo a la población que atiende. Esta característica implica la necesidad de monitorear en forma permanente los procesos de enseñanza de la enfermería, con el fin de acompañar la práctica docente de modo de cumplir el objetivo de formar profesionales con criterios de calidad, que en carreras con fuerte componente práctico revisten una importancia fundamental.

La perspectiva política de la enseñanza brinda un marco que contextualiza a la enseñanza que sirve como soporte de la práctica docente; en ella se apoyan, despliegan y adquieren sentido todos los conocimientos que se desea enseñar. Además, la *política de la enseñanza* traza un horizonte didáctico, ya que dirige, orienta la mirada o la escala con la cual deseamos que nuestros estudiantes aprendan a mirar, y por ello requiere su indagación profunda (Heredia y Espíndola, 2017).

La inclusión de las carreras de Enfermería en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N.º 24521 y su consiguiente proceso de acreditación iniciado en 2016 han dejado en evidencia las fortalezas de la enseñanza, pero también han hecho visibles los aspectos que requieren ser revisados y que marcan el camino a seguir.

Recuperando el planteo de Perrenoud (2001), sostenemos la necesidad de un cambio en el rol docente hacia un tipo de profesional reflexivo que asuma la relación que existe entre los asuntos políticos, los medios económicos y la configuración de ellos en el sistema educativo. Dicho profesional deberá ser capaz de promover una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, ejercitando la capacidad de innovar, negociar y construir nuevos saberes para una nueva sociedad.

La práctica de enfermería como práctica reflexiva tiene que ser contextualizada y considerar los antecedentes pasados y futuros. La

praxis reflexiva de la enfermería es aquella que permite utilizar su criterio profesional, así como sus herramientas de valoración, lo que deriva en un cuidado individualizado y humanizado, que toma en cuenta la integralidad de la persona. El humanismo, por su parte, no es algo que se dé de manera espontánea en los profesionales, sino que ha de ser enseñado y practicado. Muchas universidades han incluido el pensamiento crítico-reflexivo entre las competencias generales que un estudiante de Enfermería debe incorporar, el cual le permitiría comprender y ejercer este tipo de práctica. La dificultad está, justamente, en cómo en la formación de pregrado de Enfermería se logra dotar o formar a un estudiante en este tipo de pensamiento (Sanhueza Alvarado, 2018).

El estudio de este libro se enmarca en el campo de la educación en enfermería y se propone identificar la implementación de las estrategias de enseñanza propuestas por Medina Moya, Jarauta Borrasca e Imbernón Muñoz (2010), las cuales fomentan la práctica reflexiva en la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes, con la intención de hacer visibles las características que asume cada una de ellas, cómo se desarrollan y cómo se manifiestan en el contexto del aula universitaria (diálogo reflexivo, traducción dialógica, interrogación didáctica). Para ello, se ha elegido analizar el caso de docentes pertenecientes al ciclo inicial de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes, con el fin de hacer visible el desarrollo del pensamiento reflexivo desde el primer nivel de formación. Es necesario incorporar en los planes curriculares teorías de enfermería que permitan a los estudiantes entenderse y sensibilizarse como ser humano integral, que los habiliten para ejercer un cuidado no fragmentado, entregando, por fin, un cuidado integrador y humanizado.

| CAPÍTULO 1 |

Tejiendo la trama de la reflexión desde un enfoque cualitativo para la educación en enfermería

El contexto de la enseñanza de enfermería

La investigación del presente libro propone un enfoque cualitativo de estudio de pocos casos, con perspectiva etnográfica y fenomenológica, para el que se ha utilizado una combinación de entrevistas semiestructuradas, análisis documental y observaciones de clases para indagar las prácticas de otros profesores durante las clases teóricas. Se analiza una asignatura de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) según la propuesta formativa del plan de estudios (RS 213/18) y la oferta académica del año 2018. Los casos de estudio han sido seleccionados de manera intencional, con acuerdo de la directora y coordinadora de la carrera y de las profesoras a cargo de la asignatura seleccionada. Para la elección de las unidades de análisis se tuvo en cuenta que la asignatura perteneciera al área profesional e introdujera directamente al estudiante en el campo disciplinar; que correspondiera al ciclo inicial del plan de estudios, con las peculiaridades que posee del alumno ingresante, y los introdujera directamente en la disciplina desde comienzos de la carrera, y que sea de modalidad teórico-práctica, para analizar la enseñanza reflexiva en el ámbito universitario considerando su presencia en el punto de inicio del proceso formativo durante las clases teóricas. Dado el enfoque cualitativo de casos, se consideró una muestra acotada, de tres comisiones del turno mañana y tarde durante abril

y mayo del 2018, perteneciente a la asignatura Enfermería Materno Infantil I del segundo año de la carrera.

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo de estudio de pocos casos, pero en profundidad. Monetti (2015) plantea que en un enfoque cualitativo se busca interpretar una determinada realidad y no generalizar o buscar regularidades. En este sentido, el investigador analiza ese objeto en profundidad y en el terreno, interrogando la realidad en estudio y buscando los rasgos que permiten conocer su singularidad para estudiarla, constituyéndose al mismo tiempo en objeto de análisis.

Además, es interesante señalar que el enfoque elegido tiene como punto de partida la necesidad de poner de relieve la reflexión acerca del marco epistemológico desde el cual se posiciona el investigador, considerando que se involucra en el proceso con sus propias conceptualizaciones, su propio sentido común, sus prejuicios y su emotividad. Siguiendo a Achilli (1985), el investigador se involucra de tal forma con su quehacer investigativo que tensiona sus teorías y debe poder controlar las complejas situaciones que se van dando en los otros y en él mismo, con su incorporación como observador.

Rockwell (2009) señala que este tipo de enfoque resulta característico de la investigación social y se relaciona con la documentación y el registro de lo no documentado. La autora plantea que en nuestra sociedad hay mucho de lo cotidiano sobre lo que no se escribe. Resulta que, por tan familiar, tan obvio, no es considerado en la reflexión científica; de este modo, se pierde un rico material no solo importante a nivel de lo académico, sino también a nivel de la planificación de alternativas sociales.

Para identificar las estrategias de enseñanza promotoras del desarrollo de enseñanza reflexiva y describir los dispositivos y recursos

identificados para el desarrollo de actividades de tipo reflexivo, el procedimiento se llevó a cabo en dos momentos. En principio, se realizaron observaciones de clase no participantes (Rockwell, 2009) durante el desarrollo de una clase teórica referida al mismo tema, el cual fue seleccionado de manera intencional. La elección de los temas fue acordada con el equipo docente, se priorizaron aquellos considerados como valiosos y de amplio contenido teórico. Por lo tanto, en todos los cursos se observó el desarrollo de la misma temática: cuidados de enfermería durante el puerperio, recepción del recién nacido e interacción conjunta, correspondiente a la unidad 5 teniendo en cuenta el cronograma de clase propuesto en cada comisión. Este contenido resulta central para el caso de la asignatura elegida, pues requiere el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y habilidades cognitivas para el entrenamiento en la toma de decisiones. Los escenarios propuestos para el dictado de la asignatura son las tradicionales clases teóricas, gabinetes de simulación y prácticas preprofesionales en instituciones de salud. Para el caso se tuvo en cuenta observar únicamente las clases teóricas.

La estrategia metodológica incluyó observaciones de una clase de cada comisión. La observación transcurrió durante todo su desarrollo (cinco horas) con registro de campo de manera escrita (soporte hoja en blanco para registro abierto de notas descriptivas en tiempo real) según las técnicas, propuestas y materiales sugeridos para observación de clases (Gutiérrez Quintana, 2008). Sumado a ello, según el criterio de confidencialidad y con autorización de los profesores, se grabó el audio de cada una de las clases. Posteriormente fueron transcritos para su análisis con previo acuerdo y consentimiento de los profesores, con el fin de elaborar informes escritos de clase en

una planilla de elaboración propia construida para tal fin (anexo I), que incluyó los siguientes aspectos: registro del tiempo; hechos observados (descripción y características del desarrollo de la actividad); comentarios personales; estrategia y recurso empleado (dispositivo). Además, se recabó y analizó material documental: los escritos de la carrera (plan de estudios, programa del curso, planificación de clases, de gabinetes y de prácticas).

Se realizaron entrevistas en profundidad a cada docente de cada curso, así como al finalizar cada una de las observaciones, y a la directora de la carrera Licenciatura en Enfermería.

Todos los datos del estudio fueron procesados en forma anónima. Para ello, se asignó una nomenclatura de identificación de cada profesor (P1, P2, P3). También se realizó el análisis de todos los datos recabados. En lo que sigue, se citan las interpretaciones realizadas en la investigación empleando como referencia “E” para entrevista, “O” para observación y “D” para documento.

Para la presentación de resultados se seleccionaron fragmentos breves procedentes de los distintos documentos y/u observaciones de clase que ilustran el uso de las distintas estrategias estudiadas más implementadas en las exposiciones orales en cada curso: diálogo reflexivo, interrogación didáctica, transposición dialógica, para la formación de profesionales reflexivos en la Educación Superior (Medina Moya *et al.*, 2010).

En este sentido, el estudio planteado en este libro se propuso identificar la implementación de estrategias de enseñanza que fomenten la práctica reflexiva en la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes. Específicamente, se buscó: 1) contextualizar la asignatura seleccionada en el marco de la propuesta

formativa de la carrera Licenciatura en Enfermería; 2) relevar el uso de estrategias docentes que promueven la enseñanza reflexiva (diálogo reflexivo, interrogación didáctica, transposición dialógica) implementado en cada curso (Medina Moya *et al.*, 2010); 3) identificar en la trayectoria formativa de los docentes de la asignatura experiencia relativa a la práctica reflexiva, y 4) describir los dispositivos y recursos identificados como vehículos de las estrategias reflexivas observadas.

| CAPÍTULO 2 |

Enseñar para la reflexión, reflexionar para enseñar: fundamentos claves para la formación de profesionales reflexivos

Un recorrido desde la conducción hacia la construcción del conocimiento en enfermería

La incorporación de la carrera de Enfermería en el sistema de Educación Superior en Argentina se inicia en forma intensiva a partir de la década del 50, en el marco del pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas, que coincidió con la instalación del planeamiento de los procesos de cambio social y educativo al que Krottsch (2000) denomina *segunda generación de reformas*. Según este autor, esta segunda generación fue operada durante la década del 50 y se extendió hasta mediados de los 80, como resultado de la expansión previa del sistema educativo básico y de las crecientes expectativas de ascenso social de los sectores medios.

La idea del progreso de las naciones introdujo en la agenda de los gobiernos la preocupación por la formación de los recursos humanos. La educación universitaria debía ofrecer un espectro de conocimientos pertinentes para el mejoramiento del rendimiento laboral, mientras que la necesidad gubernamental de contar con diversos profesionales y técnicos concibió la educación como una inversión para el futuro desarrollo nacional. Esas propuestas marcadas por un sesgo economicista avalaron el papel de la educación como factor fundamental del desarrollo económico y de la modernización social (Chiroleu *et al.*, 2012).

En este contexto, la carrera de Enfermería se presenta como una opción de ascenso social para los sectores más relegados y, más específicamente, una posibilidad de desarrollo laboral para las mujeres. Asimismo, cabe señalar que el sistema de salud, también en expansión, requería con urgencia personas capacitadas en el manejo de pacientes complejos con algún tipo de requerimiento tecnológico (Heredia y Espíndola, 2014).

Es interesante señalar que este contexto coincide con la creación de las primeras unidades de terapia intensiva a nivel mundial. Las epidemias de poliomielitis de 1947 a 1952 obligaron a concentrar a los pacientes con parálisis respiratoria en unidades llamadas de *respiración artificial*. Las primeras unidades centrales de tratamiento y cuidado intensivo en el sentido actual de este concepto fueron instaladas por iniciativa de P. Safar en Baltimore en 1958 y en Pittsburg en 1961. América Latina no fue ajena a este fenómeno y a finales de la década del 60 y comienzos del 70 fueron creadas las primeras unidades de cuidados intensivos como espacios bien delimitados dentro de la estructura hospitalaria. En términos generales, las primeras unidades de cuidados intensivos en Latinoamérica surgieron a finales de los años 60 e inicio de los 70 en México, Colombia, Venezuela, Brasil, Argentina y Perú, acordes con el avance de la tecnología y el desarrollo científico (Martínez y Torres, 2017).

En Argentina, la primera unidad de cuidados intensivos surgió en 1956, pero fue a partir de 1970 cuando se produjo una irrupción masiva de estas unidades en el país, hecho que resulta fundamental por haber presionado sobre la necesidad de desarrollar la formación universitaria de enfermería de grado. Es interesante destacar que el enfoque pedagógico que se imponía para la formación en enfermería

en ese momento, y que se hace visible al mirar el recorrido histórico latinoamericano de las tendencias de la educación en enfermería hasta la década de los 80, fue un modelo biomédico, centrado en objetivos instruccionales, destrezas y competencias. Este modelo puramente *instruccional* priorizó la transferencia de conocimientos, el seguimiento de órdenes y la adquisición de habilidades, y consolidó el desarrollo de conductas esperadas en aprendizajes memorísticos y de imitación, repetidas en espacios hospitalarios (Acevedo Gamboa, 2009).

Argentina no fue ajena a esta tendencia. En esa misma época, también se observa en el país un modelo de enseñanza de enfermería de orden instrumental, centrada en demostrar habilidades y destrezas motrices. Cabe señalar que la preocupación de la disciplina en ese momento era lograr su estatus científico y el modelo instruccional conductista se ajustaba a dicho objetivo. La idea rectora de entonces era que la profesionalización solo se lograría al generar conocimiento propio o reconstituir otro tomado de distintas disciplinas (Heredia, 1989).

La formación de profesionales de enfermería en las distintas regiones de América Latina y el Caribe durante el último siglo ha atravesado distintas etapas dentro del proceso de profesionalización ocasionado por los avances científico-tecnológicos y los cambios económicos, sociales y políticos, lo cual ha permitido el fortalecimiento de la profesión y la transformación en la formación de los enfermeros. La disciplina de enfermería actualmente se estructura en diversos *niveles de formación*, los cuales no solo varían entre países, sino además al interior de un mismo país. Generalmente, en los países de América Latina existen tres o más categorías de personal, que establecen los límites en las acciones que desarrollan en el campo ocupacional, marcadas por los distintos niveles que van desde el nivel básico auxiliar

de enfermería, seguido por el nivel intermedio técnico en enfermería -desarrollados en hospitales-, hasta el nivel profesional universitario y avanzado como licenciado en enfermería, cuya formación es adquirida en establecimientos de educación superior, en el ámbito universitario de carácter público y privado. La formación curricular de un licenciado se diferencia de la formación de nivel técnico por el desarrollo de las áreas de metodología de la investigación, gestión, administración y temas éticos (Luengo Martínez y Sanhueza Alvarado, 2016).

En los años 90, en Argentina se produce un momento de expansión de las carreras de Enfermería, lo que coincidió con el desarrollo de la oferta universitaria del sector privado. En el caso de la región metropolitana, es de destacar que, hasta esa década del 90, la Universidad de Buenos Aires poseía la única oferta universitaria: dictaba la carrera de grado con un título intermedio de enfermero universitario. En la década de los 90 se crean carreras de gestión pública (sobre todo en el conurbano bonaerense) y de gestión privada con localización en la ciudad de Buenos Aires y, a partir del 2009, se observa una nueva expansión de carreras de Enfermería en el ámbito universitario, con la creación de cinco carreras más, todas en el conurbano bonaerense. A este escenario se le deben sumar las ofertas de las instituciones universitarias del ámbito privado (seis ofertas, cinco en Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Se produce una marcada expansión de la oferta, en la primera etapa con predominio de ciclos de complementación y en la segunda etapa con carrera completa (De León *et al.*, 2020).

Además, se suman las transformaciones tecnológicas, sociales y demográficas que dan como resultado cambios en los estilos de vida, con superposición de viejas y nuevas enfermedades que impactan sobre las modificaciones en el perfil de salud de la población como

resultado de la transición epidemiológica. Esto genera la necesidad de una profundización del enlace entre el *mundo académico* y el *mundo profesional* y el debate acerca de la reconfiguración de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en estos complejos y demandantes contextos (Kuri Morales, 2011).

En términos generales, se espera que el estudiante de enfermería, al egresar de la carrera, pueda incorporarse al ámbito profesional rápidamente y con eficiencia. Estas expectativas plantean una tensión hacia el interior del currículum para dar respuesta a las demandas de la sociedad y del mercado, que esperan egresados preparados para atender las necesidades de salud de las personas en los distintos ámbitos de atención teniendo en cuenta el contexto. Ello imprime una preocupación sobre la práctica y el rol docente alrededor de un conjunto de interrogantes: ¿cómo se puede conseguir una mayor implicación reflexiva por parte de los estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias participativas y reflexivas que facilitan esta implicación? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para la realización de experiencias y buenas prácticas de participación? ¿Con qué dificultades se cuenta y cómo es posible superarlas?

Recientemente, la Licenciatura en Enfermería ha sido incluida en la nómina de carreras de interés público (RM 1724/13) como un caso típico de los previstos en dicho artículo, que renovó las fuerzas para avanzar hacia la definición de los estándares y así, en el 2015, por la Resolución Ministerial Enfermería 2721/15 y con acuerdo del Consejo de Universidades, se aprobaron los lineamientos para el título de licenciado en enfermería (Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina [AEUERA], 2020).

La Resolución Ministerial Enfermería 2721/15 establece que el graduado está preparado en el área disciplinar con conocimientos

científicos, humanísticos, éticos y legales para proporcionar atención de enfermería a las personas, familia y grupos de la comunidad con compromiso social y político. Además, el documento establece en los considerandos, de acuerdo con el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, que los planes de estudio correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad o los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios de intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Dicha resolución establece que la carga horaria mínima total de la carrera de Licenciatura en Enfermería podrá ser distribuida en dos ciclos y será de 3200 horas, con un mínimo de 2240 horas para la formación teórica y 960 horas para las prácticas preprofesionales. Para el título intermedio de enfermero, la carga horaria mínima correspondiente será de 1900 horas, de las cuales 570 horas corresponden a la práctica preprofesional supervisada (RME 2721/15).

En 2016, las carreras de Enfermería iniciaron su primer proceso de acreditación, lo cual hizo visibles las fortalezas, pero también aquellos aspectos que requerían ser revisados y fortalecidos. Sin lugar a dudas, la acreditación marcó un parteaguas para las carreras de Enfermería en la medida que permitió trazar un patrón de referencia para visibilizar estándares de calidad en la formación.

Recapitulando, la formación en enfermería ha implementado distintos enfoques de enseñanza que han variado de acuerdo con los diversos contextos históricos, los cuales modelaron los objetivos y propósitos de la formación en cada etapa. El modelo constructivista

resulta relevante en la medida que instala la reflexión sobre el ejercicio o el trabajo docente, en términos de las decisiones que el docente toma a la hora de trasponer determinados contenidos.

La intersección entre teoría y práctica: el rol docente en el proceso de enseñanza

Gimeno Sacristán (1998) sostiene que el conocimiento y todo lo que puebla de significado al término teoría no pueden reducirse al conocimiento científico, como ha pretendido el cientificismo positivista. Pensar, conocer, tener creencias, dar razones, reflexionar son procesos que dan lugar a contenidos que tienen que ver con acepciones menos exigentes de la teoría. Toda acción educativa está basada en un componente teórico, un componente práctico y un componente dinámico (motivos, intenciones).

Para Carr (2002), la educación no es una especie de fenómeno inerte que pueda observarse, aislarse, explicarse y sobre el que teorizar. No existen fenómenos educativos aparte de las prácticas de quienes se dedican a actividades educativas; no hay problemas educativos con independencia de los que surgen a partir de esas prácticas y no existen teorías de la educación independientes de las que estructuran y guían estas prácticas. El autor señala que el desafío docente es estimular a los profesores para que conozcan y comprendan mejor y más eficazmente sus propios problemas y prácticas y hagan suyas las siguientes características:

- No prescindir de su carácter práctico, en el sentido de que cualquier enfoque que teorice sus problemas deslizándose de la práctica no ayudará a resolverlos.

- Plantearse problemas que deben enunciar y resolver quienes ejercen la actividad educativa en la práctica, por lo que el valor de la teoría estará en su capacidad de estimular a los profesores a reconocer sus problemas prácticos (Carr, 2002, p. 72).

Laura Basabe y Estela Cols (Camilloni *et al.*, 2007) definen la enseñanza como el intento de alguien por transmitir cierto contenido a otra persona, y sostienen que involucra tres elementos: un contenido, alguien que posee el conocimiento y alguien que carece de él. Así, la enseñanza es una forma de intervención destinada a mediar esta tríada entre el profesor y el contenido, el alumno y el contenido y el docente con el alumno. Esta actividad, la de *transmitir un contenido*, puede llegar a ser toda una destreza. Para las autoras, la transmisión de contenido es un proceso complejo, e incluso puede que ese cometido no se logre, porque no existe una relación causal entre enseñanza y aprendizaje, son dos actividades separadas: por un lado, la que realiza el docente y, por otro, la que necesariamente debe realizar el estudiante.

Gregory Bateson plantea que *el mapa no es el territorio*. Esta expresión, que Bateson toma del filósofo Alfred Korzybski, resulta útil para comprender que las teorías son construcciones sociales, son mapas para leer el territorio, en este caso de la enseñanza, y constituyen esfuerzos conceptuales para abordar la complejidad que implica el acto de enseñar, mostrando diferentes puntos de vista acerca de un objeto de indagación. Esta perspectiva permite comprender que la enseñanza es entendida como la acción que realiza el docente, cuya actividad se ve marcada por los rasgos del conocimiento por transmitir, las características de sus destinatarios y los saberes que posee. Cada profesor es un sujeto biográfico y un actor social que les dará un sentido y dirección a las reflexiones sobre las decisiones de *qué y cómo enseñar*.

Besabe y Cols (Camilloni *et al.*, 2007) plantean que la actividad de enseñar debe ser tomada como una responsabilidad social y que se deben utilizar todos los medios disponibles para promover el aprendizaje, considerando las características de los destinatarios, las finalidades pedagógicas y las intenciones educativas como marco regulador para la organización de las actividades a través de las cuales el docente interviene sobre la realidad.

Para Cols (2011), la enseñanza también es una acción intencional supeditada al docente, orientada al logro de finalidades educativas. La intencionalidad está en la base de las acciones del docente y se vincula con la idea de posibilitar el acceso de los alumnos a un cuerpo de saberes considerado relevante en el marco de un proyecto educativo. La tarea del enseñante es promover de modo sistemático la apropiación de ciertos saberes, instrumentando situaciones que puedan dar lugar a procesos de aprendizajes y de construcción de significados por parte del estudiante, según una intencionalidad pedagógica en un marco de finalidades ya definidas, donde la interpretación del educador se pone en juego, lo que representa un aspecto crucial en la enseñanza. Desde esta perspectiva, la enseñanza es una actividad que involucra un encuentro humano y una particular relación definida por un sujeto en formación. Esta relación es considerada como algo complejo y multidimensional no exento de tensiones y ambivalencias, lo cual conlleva al docente a poner en práctica distintas tareas y actividades didácticas relativas a lo curricular y otras organizativas respecto a la gestión de la clase. Si bien la enseñanza está ligada a la transmisión de saberes y el docente es el mediador entre los estudiantes y los saberes, para llevar a cabo esta tarea, los docentes deben disponer de un importante acervo de conocimiento del campo pedagógico, curricular, didáctico y

disciplinar que constituye el objeto de la enseñanza, pero, además, los saberes del propio docente, que a su vez son heterogéneos e incluyen habilidades y actitudes, muchas de las cuales provienen de la práctica profesional. Todos estos aspectos, para la autora, conforman los *gajes del oficio* y provienen de distintas fuentes: la biografía escolar, lo experiencial como docente, de otros colegas y la activa relación con la propia práctica, lo que resulta en que cada docente lleve a cabo diferentes estilos en las formas de enseñar.

Por su parte, Davini (2008) considera que los métodos de enseñanza constituyen estructuras generales, con secuencia básica, que siguen intenciones educativas y facilitan determinados procesos de aprendizaje. La autora asume que las prácticas de enseñanza son múltiples y las teorías son diversas, sin embargo, acepta que existen dos grandes concepciones acerca de la enseñanza. La *enseñanza entendida como instrucción* destaca la mediación del profesor como transmisor de un conocimiento o modelizador de una práctica, mientras quienes aprenden incorporan los procedimientos, los conocimientos o los conceptos a partir de la acción de quien enseña a través de la escucha activa, la observación del modelo y/o la reflexión interna, no solo de los contenidos, sino de las formas de pensar transferibles a nuevas situaciones, desarrollando el potencial individual.

Por otro lado, la *enseñanza entendida como guía* destaca la orientación sistemática y metódica por parte del profesor y el papel central de la actividad de quienes aprenden a través de la observación directa de fenómenos, la búsqueda y la indagación activa, la resolución de problemas, la reflexión activa y la inventiva para elaborar el nuevo conocimiento en una secuencia progresiva de acciones, producto de la acción colectiva. Estas dos grandes concepciones deben ser

entendidas como teorías integrables que poseen distintos enfoques, y no como modelos fijos. Por lo tanto, en la realidad de la práctica docente, la oposición de los distintos métodos es artificial, más bien estos deben ser entendidos como una orientación general para ser empleados en un algún momento dado, con distinto énfasis entre las alternativas dentro de la secuencia metódica de enseñanza y producir distintos efectos de aprendizaje.

En este sentido, para Davini (2008), es fundamental reconocer y valorar el papel activo y reflexivo del profesor para la definición de su propia práctica de enseñanza, en función de sus valores educativos, del contexto en que la realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden. Los profesores son siempre los mediadores activos en la realización y la concreción de la enseñanza, incluyendo la realización de propósitos políticos, sociales y educativos. La realidad de la práctica profesional docente demuestra que en ella se ponen en juego todas las metodologías con sus diferentes orientaciones, pero resulta importante valorar que la didáctica le brinda al docente una *caja de herramientas* como apoyo a sus decisiones, basada en conocimientos públicos y en experiencias prácticas.

Para Fenstermacher y Soltis (1998), es posible enseñar sin pensar que se aplica un enfoque determinado, sabiendo que existen diferentes enfoques, lo que le da al docente el poder de reflexionar sobre su práctica profesional, elegir las maneras de enseñar con las que alcanzará sus propósitos y posiblemente crear su propio enfoque y construir su propia pedagogía.

Donald Schön (1992) ha planteado que la práctica docente debe ser considerada como un *arte profesional* debido a los distintos esfuerzos observados a lo largo de la historia de la educación, orientados

a implementar propuestas educativas alternativas al método tradicional, caracterizado por la obtención de conocimientos mediante la sencilla transmisión de contenidos. Considera que eso es posible siempre y cuando el educador esté interesado en emplear un método de enseñanza constructivo.

Dewey (1989) señaló la posibilidad de pensar que el docente sea capaz de realizar distintas propuestas para transformar, mejorar o resolver situaciones de la práctica en la medida que sea reflexivo, concepto que define a aquel que tiene la capacidad de pensar y modificar su propia práctica aun de manera involuntaria.

Zabalza (2002) se refiere a los profesores universitarios y señala que deben conocer la materia, pero deben también estar en posesión de un conjunto de habilidades específicas que les permita adaptar su conocimiento especializado a la práctica docente y utilizar todos sus saberes para identificar y solventar cualquier imprevisto o problema emergente de la actividad de la enseñanza.

No cabe duda alguna de que la actividad profesional docente requiere de unos conocimientos específicos para poder ejercerla de una manera óptima. Es decir que existe acuerdo en que el papel del docente debe ser el de un profesional reflexivo para decidir sobre sus actividades de enseñanza, implementar propuestas educativas alternativas al método tradicional y promover la reflexión como método de enseñanza orientado hacia la práctica constructiva. Dicha reflexión comienza desde que el docente planifica su clase y continúa incluso hasta el mismo momento en que desarrolla los contenidos, ya que, en cada una de esas instancias, tendrá la posibilidad y la potencia para transformar, mejorar o resolver alguna situación problemática,

construyéndose asimismo en un profesional reflexivo, tal como plantea Dewey (1989).

Perrenoud (2001), a principios de este siglo, afirmó la necesidad de orientar el cambio en el rol del profesorado hacia uno de tipo reflexivo. El rol de los profesores guarda relación con los asuntos políticos, los medios económicos y los cambios que configuran el sistema educativo. Dicho profesional será capaz de fomentar un contexto educativo con bases de la pedagogía constructivista donde se generen situaciones de aprendizaje adaptadas al mundo contemporáneo. Es fundamental un profesor que adopte la *postura práctica reflexiva e implicación crítica*, la cual le permitirá ejercitar la capacidad de innovar, negociar y construir nuevos saberes para una nueva sociedad.

Cimientos para la reflexión en la educación de enfermería

Para llevar a la práctica un proyecto pedagógico, es imprescindible la elección de modalidades de enseñanza y, como rasgo esencial, las estrategias de enseñanza empleadas deben ser coherentes con las modalidades de enseñanza que el docente deba poner en acción en las clases destinadas a sus propios alumnos (Anijovich *et al.*, 2009).

Para Anijovich y Mora (2021), las estrategias de enseñanza son *modos de pensar la clase*, son opciones y posibilidades para que algo sea enseñado; son decisiones creativas para compartir con nuestros alumnos y para favorecer su proceso de aprender; son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarse y entusiasmar en una tarea para que resulte.

Las estrategias didácticas pueden considerar programaciones diversas en las que la diferenciación curricular adquiere significado

según se fomente una diferenciación de objetivos y contenidos o bien una diferenciación más del tipo de actividades, materiales y metodologías propuestas, proporcionar más tiempo, reordenar la clase o una evaluación integradora (García Prieto y Delgado García, 2017).

Las prácticas docentes, en términos de estrategias didácticas, pueden manifestarse de acuerdo con los conocimientos didácticos del contenido, el conocimiento profesional y la estructura que adopta la forma de enseñar que cada docente posea (Jarauta Borrasca y Medina Moya, 2012).

Anijovich y Mora (2021) plantean que el desafío consiste en pensar e implementar diferentes modos de enseñar que involucren a los estudiantes, promuevan la reconfiguración de los propios saberes de modo de posibilitar trasladarlos de forma distinta, oportuna, contextualizada, a los estudiantes. En este sentido, las autoras introducen algunas interrogantes que habilitan la reflexión acerca de la enseñanza en el mundo actual: ¿cómo decidir qué enseñar y resolver la tensión profundidad-extensión para que el currículum no conduzca a un *zapping* de temas inconexos? ¿Cómo aprovechar los recursos y estímulos del mundo que nos rodea, pensándose como oportunidades para enseñar y no como elementos con los que la escuela debe competir?

Históricamente, el ámbito educativo ha propuesto un modelo profesional docente basado en el paradigma técnico positivista, con saberes técnicos, formados en competencias concretas, medibles y susceptibles de ser aplicadas de manera mecánica. En este marco, el diseño pedagógico del proceso de enseñanza y de aprendizaje prioriza las conductas observables en términos de resultados aprendidos, en lugar de considerar el proceso formativo. Como alternativa se presentan otros modelos basados en el paradigma interpretativo que

suponen la participación activa, crítica profesional que ha generado un cambio epistemológico y metodológico. Uno de los modelos de este enfoque crítico es el de la *reflexión* de corte humanista centrado en los procesos formativos más que en los resultados. Este paradigma supone un profesional capaz de analizar y comprender el contexto para diseñar y estructurar su intervención, totalmente opuesto al modelo anterior (Roget y Gómez Serés, 2014).

En esta perspectiva se inscribe el modelo de *profesional reflexivo* implementado desde hace algunas décadas por Donald Schön (1982). El autor ha propuesto una nueva epistemología de la práctica profesional, asumiendo como punto de partida el conocimiento, las competencias que el profesional posee y el arte que supone desarrollar un tipo de *práctica reflexiva*: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción, poniendo de relieve las cuestiones que conforman las condiciones necesarias para practicarla, que el profesional pueda *pensar en lo que se hace mientras se está haciendo* (Schön, 1996, citado en Larraín, 2010).

Perrenoud (2004) señala que la práctica reflexiva puede ser considerada como una teoría o, más bien, como un paradigma integrador y abierto aún en construcción. Necesariamente, para desarrollar la práctica reflexiva, el profesional debe atravesar un proceso de *formación reflexiva* para la construcción y actualización de su propio ejercicio. Por lo tanto, transformar la práctica docente puede resultar un desafío que requiere, en primer lugar, responsabilidad y autonomía para tomar la decisión y producir un cambio en la metodología y los dispositivos de enseñanza y aprendizaje que utilice.

Camilloni (2009, citado en Anijovich *et al.*, 2009) asegura que las condiciones que debe reunir la formación de profesionales reflexivos,

en todas las ramas de actividad en las que se pone en juego conocimiento superior, constituyen en la actualidad un terreno muy amplio de propuestas y debates.

Retomando los interrogantes iniciales, surge la necesidad de realizar una revisión al marco de la propuesta formativa de la carrera y el relevamiento de estrategias docentes, como así también la trayectoria formativa de los docentes y, sobre todo, la experiencia en la formación reflexiva, que motiva el uso de los dispositivos y recursos para promover estrategias reflexivas que claramente se ajustan a los desafíos de la educación en general, pero sobre todo en enfermería. La disciplina requiere un cambio en la formación y, para ello, del rol docente, en el sentido que constituye una disciplina de corte profesional que requiere la formación de profesionales reflexivos y el análisis de la práctica docente cotidiana, en la que se hacen visibles las decisiones organizativas, curriculares, metodológicas de la institución educativa y también las del aula, en función de las situaciones que se presentan en la diversa realidad.

En nuestro país, Anijovich y Cappelletti (2018) han indagado en la práctica reflexiva para la formación de docentes y han manifestado su preocupación acerca de los obstáculos que en Argentina supone este tipo de práctica para la formación de profesionales reflexivos en el ámbito educativo superior.

La tendencia sobre la formación de profesionales reflexivos en el campo de la educación de enfermería aún representa todo un desafío. En principio, porque requiere de cambios en el paradigma del rol docente, el cual está impregnado de métodos instruccionales heredados del modelo médico hegemónico, y segundo por la escasa producción y evidencias en el campo, lo cual genera un elevado grado de incertidumbre (Ballistreri *et al.*, 2012).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha puesto especial interés en el desarrollo de la práctica reflexiva para la formación de profesionales reflexivos, instalando la preocupación por definir la estructura de un currículum que se ajuste a los escenarios actuales.

Particularmente, Medina Moya¹ se ha preocupado por la necesidad de formar profesionales reflexivos en el ámbito de la salud, en especial de enfermería, debido a que la epistemología de la racionalidad técnica que los enfermeros utilizaron a lo largo de la historia para el desempeño de su labor, en la actualidad, resulta inadecuada, rígida y obsoleta. En sus trabajos, ha puesto en evidencia la implementación del método de *prácticum reflexivo* de Donald Schön (1982) en la enseñanza de enfermería como una de las principales propuestas didácticas empleadas para la formación de profesionales reflexivos durante este último tiempo.

Este tipo de práctica reflexiva se da cuando el docente sumerge a los estudiantes en un escenario real, donde verdaderamente realizan procesos reflexivos y cognitivos, porque aprenden haciendo y *reflexionan durante la práctica, después de la práctica, en y sobre la propia práctica*. El objetivo de introducir al estudiante en *prácticums reflexivos* radica en acercar el mundo de la teoría al de la práctica, donde los estudiantes aprenden *experiencialmente* a través de la propia praxis con la ayuda del docente tutor (Medina Moya, 2002).

Sin embargo, este autor asume que la disciplina de enfermería es una práctica compleja, que se mantiene en un proceso de construcción

¹José Luis Medina Moya: profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Doctor en Pedagogía, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y diplomado en Enfermería.

continua y ningún método planteado hasta ahora es lo suficientemente amplio y potente para fundamentar la formación que aún merece ser revisada. Destaca que los profesores que formarán profesionales de enfermería en la actualidad deberán enfrentarse al desafío de integrar en sus prácticas de enseñanza estrategias de formación que incluyan habilidades constructivas como las que se ejercitan a través de la reflexión.

Medina Moya y Castillo Parra (2006) asumen que un *prácticum reflexivo* puede ser cualquier situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender en un ambiente que fomente la autonomía de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, lo que no solo se puede dar en el ambiente de práctica. Este interés de integrar estrategias de enseñanza universitaria práctico-reflexiva para la formación de profesionales de enfermería surge como una forma de superar la relación jerárquica y lineal entre conocimiento técnico y práctica educativa.

Anijovich y Cappelletti (2018) sostienen que es difícil reconocer las situaciones que generan reflexión, pues en la práctica no surgen los procesos reflexivos espontáneamente, sino que existen ciertos dispositivos para estimularlos. Para estas autoras, el dispositivo de formación reflexiva para profesionales de educación...

[...] debe tener por objeto generar situaciones experimentales para que los sujetos se modifiquen a través de la interacción, adquiriendo posiciones, modos de accionar, que permitan adaptarse activamente a situaciones cambiantes, apropiarse de saberes nuevos sobre la realidad externa, sobre otros y sobre sí mismos. (p. 79)

En este sentido, consideran que los dispositivos que generen el intercambio y la confrontación entre pares ocupan un lugar importante

para favorecer procesos de reflexión. Algunos de los dispositivos considerados como valiosos para poner de manifiesto la reflexión son la intervención dialogada, el trabajo en colaboración con pares y en grupos, la formulación de preguntas, la reflexión sobre la experiencia, la observación y las conversaciones entre pares.

Diversos autores (Medina Moya *et al.*, 2010) también han planteado un conjunto de estrategias de enseñanza para la formación de profesionales reflexivos que son consideradas como las más utilizadas por los profesores como buenas prácticas de enseñanza para promover la práctica reflexiva de manera inicial dentro del aula durante las tradicionales clases expositivas en grupos numerosos. Las estrategias pueden organizarse de la siguiente manera:

1. Diálogo reflexivo: conversación explícita sobre los objetivos, estrategias o tiempos sobre la planificación con los estudiantes en la clase. El diálogo reflexivo se manifiesta cuando el docente enuncia la finalidad de la clase, los objetivos del aprendizaje y el alcance que poseen los contenidos, es decir, la justificación de las decisiones de sus intervenciones, aunque dichos aspectos permanecen de forma implícita y oculta y habitualmente no suelen manifestarse con claridad al alumnado.
2. Interrogación didáctica o *cómo enseñar preguntando*: la pregunta es el medio a través del cual el profesor puede hacer partícipe al estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, provocando operaciones cognitivas mediante la formulación de preguntas. La interrogación didáctica implica la capacidad de elaboración de preguntas de tipo constructivas, que requieran una elaboración cognitiva por parte del docente o del estudiante. También se valora la iniciativa del docente ante la

implementación de preguntas retóricas o de respuesta corta, aunque no sean generadoras del debate, pero sí se incluyen como estrategias para hacer un clima participativo, además de reflexivo. Esta estrategia varía según el tipo de pregunta:

- a. La *pregunta retórica* es la que formula el profesor sin intención de obtener respuesta, que esconde en sí una afirmación tácita donde se integra la respuesta en el discurso, como si se tratara de un elemento semántico más dentro de una explicación.
 - b. La *pregunta de respuesta corta* posee una finalidad instructiva por la que se activan procesos básicamente memorísticos. Asimismo, el encadenamiento de este tipo de preguntas activa la construcción de conocimientos, fomenta la participación de los estudiantes o permite comprobar el aprendizaje, a diferencia de las anteriores.
 - c. La *pregunta con fines constructivos o reflexivos* requiere respuestas generadas a partir de la construcción e interpretación de los propios estudiantes, por medio de la emisión de preguntas, desarrollando un tipo de conversación socrática, la que consiste en el encadenamiento de preguntas y respuestas que guía el pensamiento del alumnado hacia el descubrimiento de las ideas y construcción de nuevos conocimientos.
3. Traducción dialógica: consiste en la interacción comunicativa con utilización de analogías de tipo representativas para intentar dar explicación o introducir nuevos conceptos teóricos. La traducción dialógica conduce a los estudiantes a través de la conversación a traducir las líneas argumentales a otras más

cercanas que ayudan a elaborar la comprensión de los nuevos conceptos propios de la disciplina, de modo que estos puedan dar significado y sentido al nuevo contenido volviendo el aprendizaje significativo. Es la utilización de analogías y sirve para acercar a los estudiantes a los significados y estructuras conceptuales mediante la comparación entre dos dominios, uno familiar y otro menos conocido, lo que posteriormente permitirá efectuar la transposición didáctica, es decir, ayudará a convertir los saberes que en un principio eran alejados y desconocidos en algo conocido y susceptible de ser asimilado en sus estructuras cognitivas.

Esta perspectiva de enseñanza que pone de relieve el trabajo del docente genera exigencias pedagógico-didácticas que se centran alrededor de la construcción de un nuevo perfil docente, con capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y la habilidad para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo. El perfil docente requerido es aquel que pueda fomentar en el alumnado aprendizajes significativos, habilidades de pensamiento superior, el aprender a aprender, mediante la revisión del propio ejercicio profesional y desarrollo del pensamiento reflexivo (Medina Moya *et al.*, 2010).

Lucarelli y Del Regno (2015) han planteado que existe evidencia científica sobre la preocupación acerca de las diferentes estrategias didácticas utilizadas por docentes para la enseñanza en el aula universitaria y en otros ámbitos formativos como las prácticas clínicas. En nuestro país, siguiendo la propuesta de Medina Moya y Sandín Esteban (2006), particularmente, para la enseñanza universitaria de la enfermería, consideran fundamental avanzar en la adopción de un paradigma de reflexión permanente, que supere la mera cuestión

técnica, hacia una concepción de la educación en enfermería humana y política, no solo técnica, que adquiriera un tipo de comprensión integral, contextual y ética de la acción del enfermero, que metodológicamente exige procesos de reflexión y deliberación permanente, muchas veces en condiciones de incertidumbre.

| CAPÍTULO 3 |

Una mirada dentro del aula

El contexto de la asignatura Enfermería Materno Infantil I

El plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes (RCS 213/18) posee una carga horaria total de 4199 horas, está organizado en tres ciclos y brinda un título intermedio.

La carrera cuenta con un ciclo introductorio que demanda 270 horas, un ciclo inicial que se desarrolla en tres años y tiene una carga horaria de 2499 horas y un ciclo superior que se desarrolla en dos años con un total de 1430 horas.

Al finalizar el ciclo introductorio y el ciclo inicial, se otorga el título de enfermero universitario. La obtención del título de licenciado en Enfermería exige la presentación de un trabajo final sobre un tema significativo del ejercicio profesional de enfermería.

La asignatura Enfermería Materno Infantil I pertenece al área profesional, está incluida dentro del ciclo inicial, es cuatrimestral y se dicta al inicio del segundo año de la carrera.

La Tabla 1 muestra el total de asignaturas previstas por el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Enfermería para el cuatrimestre del que forma parte la asignatura seleccionada. Como puede apreciarse, Enfermería Materno Infantil I posee una carga horaria de 170 horas y representa el 40 % de la carga horaria total del cuatrimestre (170/422).

Tabla 1. Plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería

Ciclo	Año	Cuatrimestre	Asignatura	Teoría	Práctica	Total
Inicial	2°	1°	Ciencias Biológicas II	70		70
			Farmacología	56		56
			Nutrición y Dietoterapia	70		70
			Informática en Enfermería I	56		56
			Enfermería Materno Infantil I	70	100	170

Fuente: adaptada del plan de estudios según RCS 213/18.

Además de compartir el cuatrimestre con otros campos curriculares, existen condiciones que se exigen para estar en condiciones de cursarla: se deben haber aprobado dos asignaturas de las que es correlativa y que también pertenecen al núcleo profesional (Tabla 2).

Tabla 2. Secuencialidad de la cursada del ciclo inicial

Ciclo	Año	Cuatrimestre	Código	Asignatura	Correlativas
Inicial	2°	1°	09	Ciencias Biológicas II	Ciencias Biológicas I
			10	Farmacología	No tiene correlativas
			11	Nutrición y Dietoterapia	Ciencias Biológicas I
			12	Informática en Enfermería	No tiene correlativas
			13	Enfermería Materno Infantil I	Enfermería Básica y Enfermería Comunitaria

Fuente: adaptada del plan de estudios según RCS 213/18.

El plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería también fija los contenidos mínimos para la asignatura (ver Figura 1), que están organizados en función de la situación de embarazo y parto normal, e incluye contenidos relacionados con el puerperio y la recepción del recién nacido sin riesgo. Todos los contenidos se articulan y recorren los conceptos de familia, salud sexual y reproductiva y el control del niño sano, alrededor de los cuales se estructuran los cuidados de enfermería.

Concepto de Familia como construcción social. Familia como institución. Distintas concepciones de familia. Abordajes actuales del concepto de familia. Salud sexual y reproductiva. Programas de salud reproductiva. Paternidad responsable. Embarazo adolescente. Responsabilidad sexual. Fertilidad temprana. Trabajo interdisciplinario. Embarazo. Enfermería en los programas de Atención Materno Infantil. Educación para la maternidad. Controles prenatales, educación individual y grupal. **Cuidados de Enfermería durante el parto, alumbramiento, puerperio inmediato y mediato. Cuidado de Enfermería en el recién nacido a término:** Examen clínico y cuidados de enfermería al recién nacido normal. La familia en el cuidado del recién nacido. Lactancia materna. Lactancia y anticoncepción. Dificultades en el amamantamiento. Parto de urgencia. Atención para el puerperio. Visita domiciliaria: actividades de enfermería con la madre y con el recién nacido. Atención al niño sano. Necesidades de cuidado del niño. Crecimiento y desarrollo. Valoración de enfermería. Protección específica infantil: Participación de enfermería en los programas de vacunaciones e inmunizaciones. Vacunas: clasificación, eficacia, calendario de vacunación en los niños y en los adultos. Elementos de un programa de vacunación: suministro de vacunas, personal profesional, cadena de frío. Registro y notificación de datos. Campañas de información, divulgación, vacunación. Acción educativa en salud: Actividades de prevención en mujeres adultas. Atención en el climaterio.

Figura 1. Contenidos mínimos

Fuente: adaptada del plan de estudios según RCS 213/18.

La asignatura posee una modalidad de dictado presencial y teórico-práctica. Como se indicó en la Tabla 1, del total de 170 horas, 70 horas ($70/170=41\%$) corresponden al dictado teórico y 100 horas ($100/170=59\%$) corresponden a la realización de prácticas preprofesionales. Estas últimas se distribuyen entre la realización de gabinetes de simulación clínica y rotaciones por instituciones de salud pública hospitalarias y comunitarias con supervisión docente continua, como se ampliará enseguida.

Las *horas teóricas* están orientadas al desarrollo de las bases conceptuales generales y específicas que, en su conjunto, conducen a los estudiantes a comprender el fundamento del ejercicio de la enfermería materno-infantil.

Sobre las *prácticas en gabinetes de simulación*, la Resolución Ministerial Enfermería 2721/15, dentro de los lineamientos para la carrera, establece en el estándar N.º 10 la incorporación de los gabinetes de simulación como ámbito de enseñanza práctica que deben ser seleccionados de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, los contenidos mínimos, la cantidad de alumnos y las tecnologías disponibles.

Las *horas de prácticas preprofesionales* conforman un conjunto de actividades supervisadas por los docentes que se llevan adelante en el ámbito hospitalario y/o de centros de salud u organizaciones sociales y conforman un espacio extra-áulico central que hace posible la articulación e integración en forma progresiva de los contenidos teóricos desarrollados en las distintas asignaturas del núcleo profesional. Estas prácticas preprofesionales se refieren a los momentos donde los estudiantes realizan la atención directa de enfermería a los usuarios, siempre con el acompañamiento y orientación docente. En esta instancia educativa el alumno toma contacto directo con situaciones

reales de salud-enfermedad y brinda un cuidado de enfermería ajustado a cada situación particular. Es así como los estudiantes construyen, a partir de la interacción *cara a cara* con los sujetos de atención, los cuidados de enfermería, respondiendo a las necesidades de salud detectadas. Cabe destacar que, siendo esta una instancia central en la formación profesional, las intervenciones de enfermería que realice el estudiante requieren de supervisión docente directa.

De acuerdo con el análisis de los programas regulares vigentes que utilizan las profesoras de la asignatura Enfermería Materno Infantil I (2017) surge que los contenidos mínimos se organizan en una secuencia que delimita los distintos momentos del embarazo, para luego pasar al momento del parto, el puerperio y la recepción del recién nacido sano, y culmina con el desarrollo de los contenidos relacionados con el control del niño sano.

Para la aprobación de la asignatura se debe aprobar tanto la instancia teórica como la práctica. Para ello, se prevé el cumplimiento del régimen de estudios vigente (RCS 201/18), que plantea, entre otros requisitos obligatorios:

- Asistencia no inferior al 75 % en las clases presenciales.
- Dos exámenes parciales, con al menos una instancia de recuperatorio para cada uno de ellos y un examen integrador para aquellos alumnos que no hayan promocionado la asignatura al final de la cursada.
- Realización de un trabajo práctico grupal con exposición oral.
- Aprobación de la instancia práctica según el desempeño durante la experiencia y los trabajos solicitados en cada espacio:

- Campo comunitario: actividad de búsqueda de información/reflexión para la ejecución de una actividad en el barrio relacionada a los contenidos vistos.
- Campo hospitalario: abordaje integral de la madre/padre/recién nacido a través de la confección de un plan de cuidados individualizado. (DP3, 2018)

Trayectoria profesional

Marquina (Marquina *et al.*, 2017) plantea que, en el estudio de las trayectorias de los académicos argentinos, es posible identificar tres grupos generacionales: noveles, intermedios y consolidados, cada uno de los cuales ha delineado su trayectoria según las condiciones preformativas de las políticas universitarias de diferentes momentos sociopolíticos. La autora plantea la importancia de considerar el perfil sociocultural de origen, el capital académico, el tiempo de acceso al cargo desde la obtención de la primera titulación, el tipo de actividades realizadas y el nivel de satisfacción de cada uno de los grupos como insumos para poder analizar las trayectorias académicas.

Las tres docentes entrevistadas para este estudio, además de la docencia, ejercen la profesión en atención directa y/o la supervisión en el área específica de maternidad, neonatología y/o pediatría, en el ámbito de salud público o privado con un promedio de diez años de experiencia profesional.

Respecto a la trayectoria y formación docente, las tres docentes indicaron haber iniciado su desarrollo profesional en primera instancia en el ámbito asistencial de enfermería y luego de unos años haber incursionado en el campo de la docencia.

Analizando su recorrido en la formación profesional y su rol como docente, resalta que dos de ellas, en el 2018, se encontraban cursando una especialización en docencia universitaria, de reciente inicio, mientras que la tercera realizó la especialidad y egresó hace quince años. Si bien el último caso, en apariencia, impresiona una trayectoria diferente, si se analiza todo su recorrido profesional y docente se observa que la profesora lleva veinticinco años de experiencia en la atención directa de enfermería y menor formación docente, lo cual demuestra que sigue la misma lógica que sus colegas. Por lo tanto, no se ha identificado en ninguno de los tres casos que posean formación específica en práctica reflexiva. De todos modos, al indagar en las entrevistas sobre uso y conocimientos de estrategias de la práctica reflexiva, no conocen cuáles son teóricamente, a pesar de que todas muestran interés en la didáctica y preocupación por el pensamiento crítico para la toma de decisiones.

Toda la información perteneciente a las tres entrevistadas sobre su trayectoria de formación y experiencia disciplinar docente se resume en la Tabla 3.

Tabla 3. Trayectoria de formación docente

Trayectoria	EP1	EP2	EP3
Formación disciplinar	Lic. en Enfermería. UNLP. 2009.	Lic. en Enfermería. UBA. 2009.	Lic. en Enfermería. UBA. 2000.
Antigüedad: años de experiencia en la disciplina	Diez años enf. maternidad Htl. Iriarte.	Nueve años enf. neonatología Htl. Gandulfo y Pediatría Storio. Trinidad Quilmes.	Quince años enf. neonatología Htl. Sardá.

Trayectoria	EP1	EP2	EP3
Formación docente	Posgrado: EDU-UNQ. 2013-2018 en curso.	Posgrado: EDU-UNQ. 2017-2018 en curso.	Posgrado: Profesorado en Educación. UBA. 2003.
Experiencia docente	Tecnicatura en Enf. Esc. de Enf. Htl Iriarte. Prof. Enfermería Materno Infantil y Obstetricia. Finalizó 2011. Cinco años en UNQ. Ingreso 2012. Prof. Enf. Materno Infantil I y Enf. Básica.	Dos meses en UNQ. Ingreso 2018. Prof. asignatura Enf. Materno Infantil I.	Ocho años en UBA. Prof. de asignatura Enfermería Materno Infantil. Finalizó 2011. Siete años en UNQ. Ingreso 2011. Prof. asignatura Enf. Materno Infantil I y II.
Formación profesional práctica reflexiva	No posee	No posee	No posee

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de las entrevistas, 2018.

Al entrevistar a la directora de la carrera, ella plantea que estos resultados constituyen una tendencia histórica que caracteriza la planta docente a nivel nacional. En sus palabras:

Esta trayectoria profesional configura una tendencia en la planta docente de enfermería a nivel nacional, la docencia no constituye su primer empleo, sino que se conforma como una segunda opción laboral luego de algunos años de ejercicio profesional de la enfermería. Es decir que conforma una trayectoria “discontinua” en la formación del docente. Esto es, egresado, se incorpora rápidamente al ámbito de trabajo y luego de unos años y tal vez en función de la experiencia

adquirida, siente la “necesidad” de desarrollarse en el ámbito de la educación en enfermería. (Karina Espíndola, entrevista personal, 2018)

Estrategias que promueven la práctica reflexiva en la enseñanza de enfermería

La identificación de las estrategias de enseñanza basadas en la práctica reflexiva para la formación de profesionales de enfermería se realizó analizando diversas fuentes: documentales (análisis del plan de estudios, programas, planificación de clases, de gabinetes de simulación y de prácticas), observación no participativa de las clases y entrevistas a docentes y a la directora de la carrera.

A continuación, se presentan los principales resultados, seleccionados para visibilizar la implementación de los dispositivos que promueven las estrategias de interés para este estudio.

Diálogo reflexivo

El análisis del plan de estudios reveló que la propuesta metodológica de enseñanza para la carrera está construida desde la perspectiva constructiva, haciendo explícito el enfoque reflexivo, considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje se construye colectivamente y de manera dialogada entre docente y estudiante fomentado en distintos espacios de enseñanza para la carrera, incluso dentro del aula. En palabras del documento:

Tanto el docente como los estudiantes son sujetos activos en dicho proceso en la medida que seleccionan, relacionan, resignifican conceptos y los aplican a nuevos contextos. En los procesos de

enseñanza aprendizaje, antes que transmitir conceptos cerrados, el docente debe abrir conceptos y llevarlos al debate para que el grupo logre otorgarles nuevos sentidos. (RCS 213/18)

El logro de estos objetivos depende de las decisiones metodológicas, entendidas en términos de Edelstein, como algo más que simples técnicas a aplicar en un grupo; forma y contenido son indisolubles y deben ser igualmente fundamentados. Tanto los contenidos como los conceptos y las formas de trabajo en el aula, deben ser objeto de constante reflexión y deben ser coherentes con los propósitos definidos previamente por el docente. (RCS 213/18)

Se espera que cada una de las asignaturas, genere una propuesta docente en función del proyecto compartido, desarrollando actividades de enseñanza-aprendizaje reflexivas dentro de los espacios teórico y/o práctico, cada uno en su campo específico. (RCS 213/18)

En los procesos de enseñanza-aprendizaje entran en juego saberes, conocimientos, experiencias, inquietudes diversas (porque diversos son los sujetos que allí interactúan), y es en la síntesis de todo esto, se encuentra la construcción colectiva de conocimiento. (RCS 213/18)

Asimismo, el análisis de los programas vigentes (DP1, DP2, DP3) mostró también en la modalidad de dictado varios dispositivos que fomentan el uso del diálogo reflexivo durante dictado de clases, a saber:

- Clases expositivas dialogadas.
- Debates grupales.
- Presentación de trabajos individuales y grupales.
- Talleres de control prenatal, administración de medicamentos, control de la puérpera y recién nacido sano y lactancia, métodos anticonceptivos, vacunas.

Como ya se indicó, el programa de la asignatura señala que los estudiantes, para aprobar el curso, deben realizar cien horas reloj de prácticas preprofesionales que se llevan a cabo en dos espacios: espacio comunitario y espacio hospitalario, en los que se integran y articulan, siempre con supervisión docente, los contenidos teóricos desarrollados previamente. El análisis de la entrevista a la directora de la carrera muestra el énfasis en las prácticas reflexivas en este ámbito:

Las prácticas preprofesionales conforman un momento pedagógico fundamental en el aprendizaje de los estudiantes en la medida que constituyen el momento reflexivo por excelencia, es la reflexión en su máxima expresión. El estudiante sí o sí, frente a la realidad que se le plantea delante de sí, debe activar el ejercicio de reflexión que le permita acercarse o vincularse con la paciente que el docente le asigna. El ejercicio reflexivo comienza por interrogarse a sí mismo ¿cuál es la situación de salud de la paciente? ¿Cuál es su contexto? ¿Cuáles son las particularidades propias de esa persona que voy a atender? Todo esto, que conforma la etapa de valoración y diagnóstico de enfermería, es esencial para, en un momento posterior, planificar e implementar los cuidados específicos para esa paciente. Para lograr ese objetivo, el estudiante debe conectar los contenidos teóricos, vincularlos, ponerlos en movimiento. Obviamente es el docente el que pone en movimiento ese ejercicio, orientando, acompañando y, por supuesto, promoviendo la reflexión. (Karina Espíndola, entrevista personal, 2018)

El análisis del programa mostró un volumen importante de contenidos y determinó la existencia de una tensión en la planificación de clases que permita estar de acuerdo con el calendario académico.

Se observó que sobre un total de catorce encuentros teóricos (cada uno de cinco horas reloj con un total de setenta horas) deben planificarse las clases teóricas, los gabinetes, las instancias de evaluación y los recuperatorios, lo cual genera una tensión en la elección de las estrategias didácticas con el fin de optimizar o aprovechar de la mejor manera posible el tiempo áulico. Las docentes entrevistadas plantean este inconveniente como “un desafío que vienen debatiendo desde hace varios años”. Para optimizar el tiempo, han implementado los trabajos grupales en espacios extra-áulicos, para así reservar la exposición de los trabajos en el ámbito áulico. También se ha propuesto implementar espacios denominados “posclínica”, donde el grupo de estudiantes se reúne al culminar cada práctica para compartir, recuperar e integrar con el docente la experiencia práctica.

Las distintas programaciones demuestran que los docentes planifican hasta tres temas por clase para poder alcanzar el dictado del contenido mínimo. Además, las docentes asumen como un “esfuerzo extra necesario” diseñar guías de lectura para que los estudiantes asistan a la clase conociendo el tema que se va a abordar y puedan realizar un repaso previo de los aspectos anatómicos o fisiológicos principales para comprender el tema. Una de las docentes entrevistadas señaló:

El volumen de contenidos hace imposible implementar, como en otros cursos, clases de repaso o trabajo grupal en clase o lectura en clase. No nos da el tiempo. Por eso diseñamos las guías de lectura que funcionan como repaso previo y también como introducción al tema del día. Los estudiantes tienen el cronograma de clases, es decir que saben qué tema se va a abordar. En el aprendizaje hay una parte que es responsabilidad del estudiante y que además es una característica, entiendo yo, de cualquier estudiante

universitario. Debe comprometerse a asistir con la bibliografía del día leída para poder consultar las dudas y avanzar con mayor profundidad en la temática. (EP2, 2018)

Feldman y Palamidessi (2001) sostienen que resulta conveniente que el profesor universitario sea capaz de armar su *hipótesis de trabajo* previo al desarrollo, la cual sirve para guiar la práctica docente. Esta acción, la de diseñar el plan, proyecto o hipótesis, tiene como fin, en realidad, enriquecer, analizar para mejorar la tarea de enseñanza, la que debe servir para repensar la propia acción en términos prácticos sobre qué, cómo, cuándo y con qué estrategias asistir el aprendizaje de los alumnos específicos en situaciones determinadas. Desde este punto de vista, toda persona que planifica lo hace utilizando, de manera explícita, o implícita, rasgos de algún *modelo (causal directo mediacional o facilitador) o enfoque de enseñanza (ejecutivo, terapéutico, liberador)* mediante el cual se encara el trabajo de programación y su desarrollo práctico (los propósitos educativos y la estrategia), lo que da como resultado el marco de interpretación de la actividad educativa.

Resulta interesante destacar que durante las entrevistas se observó que las tres comisiones comparten el mismo programa de la asignatura, que es construido colectivamente y revisado cada año en reuniones de equipo docente. En dichas reuniones, además, se propone la revisión de la bibliografía y se organizan cronogramas y planes de clases. Es decir que existe una “sincronización” entre los distintos cursos y turnos, hecho que se confirma en las distintas planificaciones docentes. También se destaca que todos los docentes comparten un conjunto de instrumentos que facilitan el dictado de la asignatura como, por ejemplo, planilla de planificación de prácticas, informes docentes

y/o planilla de evaluación de prácticas, cuadernillo de clases. Una de las entrevistadas manifestó el hábito de realizar intercambios entre sí:

Generalmente tratamos de hacer reuniones de programación de la materia al principio del cuatrimestre y consensuamos el cronograma de cada uno, sobre todo para organizar las fechas de parciales, de talleres de simulación y las prácticas para que no haya superposiciones. También aprovechamos para comentar cómo nos fue a cada una con los temas que dimos, cómo nos fue con los alumnos... casi siempre nos consultamos cosas y comparamos cómo nos fue, además de tomar esas decisiones. (EP1, 2018)

Del análisis de las observaciones de clase surgen registros que evidencian el uso del diálogo reflexivo en el aula. A continuación, se presentan algunos fragmentos con el fin de representar ciertos episodios observados en los que el docente, a través del diálogo reflexivo, justifica las decisiones que orientan la intervención o explica la secuencia de clase, generalmente como actividad de inicio y/o de cierre de clase:

Lo que diré a continuación no está en las diapositivas de la clase, pero me parece importante comenzar contando lo que habitualmente pasa en una sala de maternidad. (OP1, 2018)

Les voy a explicar cómo vamos a empezar la clase hoy. Primero les voy a hacer unas preguntas, porque primero quiero comprobar si tienen que reforzar algún contenido, porque el tema de hoy se relaciona al anterior y luego veremos lactancia y cuidados de niño durante la recepción. (OP2, 2018)

Cuando el docente explicita en el aula qué sentido tienen para él los distintos temas y conceptos abordados y determina qué es lo que el

alumno debe aprender y hacer con el contenido, estimula en los estudiantes la conciencia de su propia práctica y está ayudando al alumno a conocer las claves que le facilitarán enormemente la asimilación significativa de los contenidos. Además, esta explicitación que el docente realiza demuestra la reflexión sobre su propia práctica, reforzando la posibilidad de que el alumno participe de la práctica reflexiva. Al explicar los procedimientos y la toma de decisiones, el docente muestra en el aula un ejemplo de profesional reflexivo. En definitiva, el diálogo reflexivo consiste en poner a disposición del alumnado todo lo que el docente piensa y hace y, sobre todo, por qué lo piensa y lo hace (Medina Moya *et al.*, 2010).

Anijovich y otros autores (2009) asumen que de los docentes se espera que, además de preparar los programas, seleccionar contenidos, proponer una variedad de actividades innovadoras y recursos didácticos y evaluar, enfrenten los problemas del aula. Por lo tanto, teniendo en cuenta este escenario con distintos niveles de complejidad, no es posible que realicen la tarea si no indagan las propias experiencias y el rol docente. Así, es necesario establecer un diálogo entre las propias prácticas y la teoría que las sustentan consigo mismo e incluso el intercambio que realiza el docente con su propio grupo de pertenencia, donde pueda expresar sus ideas, disponerse a compartir y debatir sus propios saberes teóricos, sus producciones y sus experiencias.

Interrogación didáctica

El aprendizaje reflexivo tiene como eje central el recurso de la *pregunta*. La pregunta entendida como intervención del mundo dado, dada su potencialidad para hacer evidentes los supuestos

subyacentes y prejuicios que operan en la construcción del conocimiento. Siguiendo a Gadamer (1993), no se hacen experiencias sin la actividad de la pregunta. La forma lógica de la pregunta y la negatividad que le es inherente encuentran su materialización en una negatividad radical: en el saber que no se sabe. En este sentido, el que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado. Preguntar quiere decir abrir. El sentido de preguntar consiste en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Esta forma de mirar se constituye en herramienta metodológica que atraviesa las etapas que conforman el proceso de enseñanza: tanto el momento de clases teóricas y el de gabinetes de simulación como también de la práctica pre-profesional, que son los espacios reflexivos por excelencia. Medina Moya y otros autores (2010) plantean que resulta conveniente incluir preguntas en todo momento de la exposición teórica, pues así es posible promover la participación utilizando básicamente tres tipos: las preguntas retóricas para hilvanar la secuencia del contenido, las de respuesta corta, es decir, aquellas que hacen referencia a procesos memorísticos, y las de tipo constructivas para promover la reflexión.

El análisis de los registros de las tres exposiciones orales de las clases observadas mostró una gran cantidad de registros que evidenciaban la puesta en práctica de la estrategia de interrogación didáctica en todas las clases, visibilizada a través de la formulación de los distintos tipos de preguntas. Sin embargo, se observó que no en todos los casos se realizaban la misma calidad y cantidad de preguntas, y aparecían con distinta frecuencia y estilo, determinando distintos niveles de participación e intercambio y diálogo entre cada docente

y sus estudiantes. A continuación, se presentan algunos fragmentos que evidencian el uso de los distintos tipos de preguntas.

Interrogación didáctica: preguntas retóricas

En general, se observó que las preguntas retóricas fueron utilizadas con mayor frecuencia al inicio de la clase, ya fuera para introducir un tema o como repaso de la clase anterior, cuando se habían abordado contenidos que se encadenaban con el de la clase observada. Las docentes, muchas veces, realizaron preguntas sin intención aparente de obtener respuestas, como en la transcripción de la observación que se presenta a continuación:

¿Se acuerdan del video de partos de la clase pasada? Debemos recordar que en el alumbramiento había sangrado y la cantidad y forma variaba según el desprendimiento de placenta, pero después disminuye. ¿Se acuerdan que en el útero según el mecanismo de desprendimiento daba lugar a dos tipos de sangrados? Uno más abundante de forma abrupta, y otro disminuido ¡pero los dos eran normales! Por eso nosotros como enfermeros debemos controlar las características del sangrado, ¿y qué tiene que ver el gasto cardíaco?, recuerden que hay un desajuste fisiológico, pero se debe distinguir eso de los signos de *shock*, y reconocer los parámetros de pautas de alarma. ¿Se acuerdan del sistema compensatorio del *shock* hipovolémico?, ¿qué hace el cuerpo para compensarlo? (OP2, 2018)

Interrogación didáctica: preguntas de respuesta corta

En los registros de las clases de las tres profesoras observadas aparecen frecuentemente las preguntas de respuesta corta, orientadas

siempre a la recuperación de contenidos teóricos y memorísticos, dirigidas a sostener la secuencia del contenido, rescatar conceptos previos y/o comprobar el grado de comprensión. Siempre están ligadas a una lectura previa o a la clase anterior. Generalmente, las docentes usan el dispositivo al iniciar la clase, como un intento por el rescate de saberes previos o para repasar lo visto hasta el momento:

Haremos un resumen del tema de trabajo de parto. ¿Qué recuerdan? Bueno, para que recuerden bien, vamos a dividir en dos los procesos. Se acuerdan de fenómenos pasivos y activos. ¿Qué pasaba en el pasivo?, pasaban todos los signos provocados por los fenómenos activos, que son los que producen las contracciones y pujos. ¿Se acuerdan?, el pujo es algo voluntario, no es algo que se puede controlar, ¡sucede!, y la mujer debe aprovechar para expulsar. ¿Recuerdan? (OP3, 2018)

Es necesario responder lo que les voy a preguntar para partir hacia el nuevo tema, pero primero debo comprobar si tienen que reforzar algún contenido, dado que el tema se relaciona al anterior y luego veremos el tema de lactancia y cuidados de niño. Pero antes les pregunto: ¿qué vimos en la clase anterior? ¿Dónde nos quedamos? [Luego les da el tiempo necesario hasta que los estudiantes comienzan a buscar las respuestas en los apuntes]. (OP2, 2018)

[Mientras coloca la plantilla 1 con el título de la clase, inicia el tema con preguntas]

Docente: ¿Qué piensan Uds. que es el puerperio? ¿Qué es el puerperio?

E1: El periodo después del parto.

E2: Los primeros momentos después del parto.

[Los estudiantes responden acertadamente dado que la docente asiente con la cabeza y no realiza correcciones]. (OP1, 2018)

Cappelletti y Anijovich (2018), en su estudio sobre la práctica reflexiva de los docentes, confirman que la *formulación de preguntas* es la práctica usual en el marco de la enseñanza por la que habitualmente el docente espera respuestas, pero, en el marco de la práctica reflexiva, el *uso de las preguntas y la formulación para ellas* también resulta central. El problema radica en el enunciado de las preguntas, las que incluso puede ser el resultado de un trabajo artesanal, dado que no se trata solo de qué preguntar, sino cómo preguntar.

Interrogación didáctica: preguntas con fines reflexivos o constructivas

La respuesta a este tipo de preguntas, a diferencia de las anteriores, requiere del esfuerzo intelectual para la construcción y la propia interpretación, y se orienta, en gran medida, al análisis y expresión del propio pensamiento en torno al contenido. Cuando un alumno desarrolla una argumentación ante preguntas del tipo “¿Qué significa lo que dices? ¿Qué te ha hecho decir eso?”, se ponen en marcha procesos reflexivos que lo ayudan a tomar mayor consciencia de sus conocimientos y de las relaciones que va estableciendo entre ellos (Medina Moya *et al.*, 2010).

Las preguntas de tipo constructivas, cuando aparecen, se proponen como disparadoras, con la intención de generar un debate. Mientras algunos se animan a responder, la docente los orienta para que puedan vincular las preguntas con el contenido teórico entre quienes van contestando. Mientras algunos se animan a responder, la docente retoma la respuesta y avanza en la indagación hacia una

nueva pregunta, ya sea al que va contestando y/o mirando como también al resto de los estudiantes para que se animen a aportar. Este tipo de preguntas requieren mayor tiempo, ya que buscan una respuesta más elaborada, más compleja.

Burbules (1999) distingue los tipos de preguntas entre las que ponen en juego el *pensamiento convergente*, que dirigen hacia una única respuesta, y las *preguntas divergentes*, que admiten y estimulan una variedad de respuestas. Si bien ambos tipos de preguntas resultan valiosas, advierte que la excesiva puesta en juego de preguntas convergentes no favorece la reflexión crítica ni el análisis de diversas posiciones.

Retomando los resultados del análisis documental, como se señaló anteriormente, en la planificación de clases, se identificó que las docentes, además de desarrollar los temas teóricos en clase, tienen planificados talleres. Algunos de los contenidos, sobre todo aquellos relacionados con los cuidados de enfermería, están planificados en una secuencia de uno o dos encuentros correspondientes a lo que ellas denominan teórico, que se da en el aula tradicional mediante la exposición oral, donde hemos visto que lograron implementar el dispositivo de las preguntas a pesar de que no fueron explicitadas. El otro momento de taller es el que se lleva a cabo en un aula de simulación de la universidad (que es propia de la carrera), donde se realizan los gabinetes. Entre las estrategias didácticas utilizadas en los espacios de talleres, se identificó que allí sí reconocen objetivos que reflejan el uso de estrategias con fines reflexivos. En este fragmento se destaca el uso de la interrogación didáctica:

Durante los talleres tratamos de que todos los estudiantes observen, piensen y participen en el intercambio de ideas, porque

proponemos actividades donde pueden mirar, hacer, practicar, pero también deben estudiar antes porque también tienen que responder preguntas, pensar y resolver casos y ejercicios, pero a ellos les gusta ir, porque también tienen muchas preguntas que a veces en la clase no tenemos tiempo de resolver. (EP1, 2018)

La directora de la carrera, en la entrevista, plantea que los gabinetes de simulación son considerados como una de las estrategias didácticas más actuales y se conforman como nuevos espacios de práctica que se vienen desarrollando en la carrera desde hace un tiempo. Estos espacios se proponen como un ámbito propicio para la reflexión y como intermediación entre la teoría y la práctica. Así, señala:

Si bien nuestra carrera tiene una fuerte impronta territorial, en los últimos años hemos implementado y puesto en práctica los gabinetes que son espacios de práctica simulada que permiten una mejor articulación con mayores márgenes de seguridad tanto del estudiante como del paciente. Los gabinetes serían como la “ante-sala” de las prácticas en territorio, ya sea en la comunidad como en el hospital, y resultan una herramienta pedagógica muy potente al ser un espacio controlado de prácticas donde el docente coloca en situación al estudiante como si estuviera en el hospital, por ejemplo, el estudiante debe poner en acción los contenidos teóricos. Ello implica que en este espacio integra los contenidos teóricos al realizar determinados procedimientos, pero a la vez y al mismo tiempo desarrolla su capacidad reflexiva en cada decisión que debe tomar e incorpora el aspecto ético del hacer profesional que es fundamental también. (Karina Espíndola, entrevista personal, 2018)

Por lo tanto, las operaciones cognitivas que el profesor provoca en sus alumnos mediante la formulación de preguntas pueden ser muy variadas e ir desde el simple recuerdo hasta procesos más complejos como la comparación y el cotejo de ideas, la observación o la formulación de hipótesis de comprensión, como en el siguiente ejemplo:

Docente: ¿Qué otra característica tenían que tener las contracciones?

Estudiante: Triple gradiente descendente.

Docente: ¡Qué interesante...! A ver, explícalo bien, ¿qué entendiste, qué quisiste decir?

Estudiante: Son las de Braxton Hicks que después se convierten en las verdaderas.

Docente: ¡Sí! Pero ¿cómo?, ¿por qué se producen? ¡Eso es lo que quiero saber! ¿Alguien más que quiera ayudar al compañero?

Estudiante: La contracción pasa por nódulos y hace que el cuello se dilate. La contracción sale del fondo, va hacia los nódulos y en onda contráctil baja por las paredes hasta llegar al cuello para producir la contracción efectiva para la dilatación y el borramiento [...] Eso es lo que entendí yo. [Todos los compañeros la aplauden]. (OP3, 2018)

Traducción dialógica

Este proceso de interpretación, para Medina Moya (2010), se da cuando profesores y alumnos no coinciden en el significado que otorgan a las palabras. De esta divergencia se deriva otro elemento constitutivo: la negociación de significado, que se desarrolla

necesariamente en la interacción comunicativa entre los participantes. El profesor, partiendo de las intervenciones de los alumnos, trata de traducir las líneas de argumentación que los estudiantes ofrecen a otras más cercanas a lo que él intenta mostrar. Este enfoque socrático ayuda al alumnado a desarrollar aprendizajes significativos, ya que el profesor se ve obligado a partir de los conocimientos previos de los alumnos y, en traducciones sucesivas, ayudarlos a elaborar un pensamiento más próximo a los aprendizajes que se vayan a desarrollar. El docente, como mediador, convierte el conocimiento científico en códigos que sean próximos y comprensibles para los estudiantes, de modo que estos puedan dar significado y sentido al nuevo contenido de aprendizaje.

El análisis de las observaciones de clase mostró que, ocasionalmente, se usó la traducción dialógica, únicamente en las exposiciones orales. En los tres casos esta estrategia fue empleada para explicar el mismo tema, un cuidado de enfermería, *control de loquios* para evitar la hemorragia, como una de las principales complicaciones durante el puerperio, que es sabido que los estudiantes tienen dificultades en comprender cómo realizarlo. Las docentes recurren al uso de analogías, representaciones de la vida cotidiana y el apoyo de imágenes para aproximar al estudiante hacia el descubrimiento. Para alguien que aprende una nueva terminología o una nueva manera de entender la realidad, el profesor hace de intérprete y acerca el contenido de aprendizaje ofreciendo términos propios de su campo disciplinar. En definitiva, se trata de educar la mirada, de ofrecer una terminología especializada, para conseguir finalmente que ellos desarrollen su propia comprensión (Medina Moya *et al.*, 2010).

Las etapas puerperales en el tiempo, según las citas bibliográficas, van a ver que varía, van a ver diferentes, pero vamos a tomar las del apunte. Bueno, ¡acá quiero presenten mucha atención! Usaremos la palabra ADAPTACIÓN, que la vamos a ver tanto para la madre como para el niño, y quiero que sepan por qué es tan importante saber esto: primero, ¿qué pasaba con el útero?, ¿recuerdan? Sufre cambios de tamaño, en las fibras de los músculos, y todo eso sucede inmediatamente después del parto, son cambios muy bruscos y se dan en las primeras ¡dos horas! Por eso se requieren cuidados de extrema vigilancia intensiva. ¡No en una terapia, sino que hablamos del control! Queda bajo extrema vigilancia, donde la persona que controla, o sea ustedes, tienen que aprender a ver para poder prevenir, detectar rápidamente pautas de alarma, por ejemplo: “una mujer que veo que de a poco pierde la conciencia, se pone débil, pálida, y tomo los signos vitales y va bajando, ¿qué me están diciendo? Que puede tener una posible hemorragia, ¿cierto? ¿Voy a esperar al *shock*? Entonces, es importante que se deba controlar el estado general de esa adaptación al cambio brusco, es decir, puerperio inmediato. (OP1, 2018)

En el siguiente caso, algunos estudiantes no logran comprender el concepto de retracción uterina. La docente apela a un recuerdo del taller de simulación de partos, hace hincapié en un concepto biológico sobre la ubicación y características del útero inmediatamente después del parto:

Estudiante: Al respecto al útero, profesora, no entiendo: ¿cuál es la situación normal? ¿Cuál es el lugar de origen? No entiendo por qué se lateraliza después del parto. Entiendo que retrocede un centímetro por día, que el útero vuelve a su lugar normal, pero ¿cuál sería?

Docente: Y, si les recuerdo la primera clase y el taller, ¿de qué hablamos, qué mostramos? Bien. Les propongo la siguiente imagen [coloca la plantilla que grafica la involución uterina, donde se ve claramente el útero en su estado de globo de seguridad de Pinard, lateralizado, y el descenso con líneas imaginarias hasta la situación anatómica previa]. El útero cambia su forma en el embarazo y luego debe volver a su estado previo, pero no lo hace inmediatamente, tarda unos días. Al primer día baja a la mitad y se coloca lateral en el abdomen, luego se centraliza y baja dos centímetros, así hasta el décimo día, donde paulatinamente vuelve a ubicarse en el sitio natural.

Estudiante: Listo, ¡ya está! Entonces no hablamos de lo mismo, ¡claro! Una cosa es el globo y otra el útero, ¿no? Es lo mismo, pero en dos momentos diferentes, eso es lo que cambia. Pensé que era en otro lugar que pasaba, y no... ¡es en el útero!

Docente: Sí, el globo de seguridad de Pinard es la forma que adquiere el útero inmediatamente después del parto, que tiene las características que mencioné, y va cambiando día a día hasta dentro de la pelvis. Bueno, en las prácticas van a palpar un útero, más bien el “gsp”, para poder comprender la ubicación y ver, “sentir”, las características. (OP1, 2018)

Dispositivos y recursos para las estrategias reflexivas observadas

Tomando la observación en el aula como principal estrategia de recogida de datos para identificar la manifestación de la estrategia durante la clase, también se tuvieron en cuenta los aportes procedentes de otros instrumentos, como las entrevistas en profundidad a los profesores y el análisis de documentos, con el fin de identificar la intención de planificar estrategias que promuevan el enfoque reflexivo.

Las observaciones y las entrevistas permitieron hacer visibles los dispositivos a través de los cuales se manifiestan las estrategias de enseñanza y los recursos.

A continuación, en la Tabla 4, se detallan las actividades, dispositivos y recursos empleados para poner de manifiesto las distintas estrategias que fomentan los profesores en el ámbito universitario para la formación de profesionales reflexivos en cada una de las clases observadas.

Tabla 4. Estrategias, dispositivos, actividades y recursos identificados

Estrategia	Dispositivo	Recurso	Actividad
Diálogo reflexivo	Intervención dialogada. Trabajo en colaboración con pares docentes. Trabajo en equipo y observación de clases. Relatos de experiencias, diálogo y reflexión entre pares estudiantes.	Aula multimedia con soporte Power Point. Instalaciones de la institución. Aula multimedia. Espacios de posclínica en campo.	Exposición magistral en el aula. Exposición de estudiantes. Reunión docente. Actividad de aplicación, durante y después de la experiencia. Reflexión sobre la propia práctica y la de otros.
Interrogación didáctica	Formulación de preguntas retóricas de respuesta corta reflexivas.	Aulas multimedia con soporte pizarra y fibrón. Gabinete de simulación. Casos con ejercicios y preguntas para resolver.	Encadenamiento de preguntas entre docente y estudiante. Demostración en el gabinete. Elaboración de mapa conceptual colaborativo en pizarra.

Estrategia	Dispositivo	Recurso	Actividad
		Espacios de posclínica en campo hospitalario y comunitario.	Análisis, observación de técnicas y reflexión para la resolución de casos simulados y en las prácticas.
Transposición dialógica	Intervención dialogada.	Soporte digital en Power Point, videos demostrativos, apuntes y bibliografía de la asignatura.	Exposición oral con uso de analogías y análisis e interpretación, comparación de imágenes ilustrativas.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis documental, entrevistas y observaciones, 2018.

Conclusiones y discusión

A través del análisis documental, de las entrevistas y las observaciones se logró identificar que los docentes de la asignatura Enfermería Materno Infantil I de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes implementan diversas estrategias basadas en la práctica reflexiva para la formación de los profesionales de enfermería en su área. Sin embargo, habría que continuar revisando si esta tendencia se sostiene a lo largo de la carrera. En este caso, los docentes pusieron en evidencia que es posible programar la enseñanza hacia un tipo de formación con enfoque reflexivo a través de la planificación y ejecución de las estrategias en distintos escenarios dentro del ámbito educativo superior.

El análisis documental puso en evidencia que la carrera prioriza el diálogo reflexivo, señalado explícitamente en la programación de la enseñanza, aunque en las observaciones se notó que los profesores

utilizan con mayor frecuencia la interrogación didáctica priorizando las preguntas de tipo retórica y de respuesta corta sobre las reflexivas, fomentando más la participación que el tipo de diálogo reflexivo.

Por otro lado, la variedad de las propuestas didácticas a la hora de ejecutar las estrategias pudo verse manifestada en las distintas habilidades y destrezas para la aplicación de cada una de ellas, influida por la diferencia en la trayectoria, la formación disciplinar de las docentes, como el principal factor predisponente. Se identificó que, a pesar de los esfuerzos y notable preocupación por disparar la reflexión en las exposiciones teóricas, las estrategias y recursos empleados ponen en evidencia las limitaciones producidas por la falta de formación profesional reflexiva. Estos hallazgos son consistentes con Medrano Merino (2021), que identificó que la mayoría de los docentes, a pesar de que imparten cátedras magistrales, motivan a la reflexión, tienen pasión por la enseñanza, son exigentes, con gran interés por formar alumnos de manera integral y no solo académicamente. Sin embargo, considera que, a pesar de la voluntad, existe la necesidad de formación específica con el enfoque de la práctica reflexiva.

Resulta interesante destacar que, al finalizar las observaciones de clase de cada docente, a pesar de haber señalado el objetivo del estudio, todas solicitaron una devolución acerca del desempeño de su clase, como si la observación en sí misma tuviese la finalidad de evaluar o buscar el error. Lejos de ello, al señalar los momentos donde tuvieron su mayor intervención reflexiva, las docentes se mostraron satisfechas, por el resultado *favorable*, y sorprendidas al desconocer que todo lo observado estaba fundamentado en un enfoque metodológico hasta el momento desconocido, lo que evidencia que, a pesar de revelarlo, no ha sido programado desde el enfoque de la práctica reflexiva.

Consideramos que la experiencia en la profesión y en la práctica de la enseñanza son una condición clave para el desarrollo y perfeccionamiento del conocimiento del profesor. El conocimiento profesional docente está integrado por conocimientos formales, no formales, científicos, técnicos, concepciones, creencias, saberes explícitos, teorías implícitas y esquemas de actuación, los que se crean, se transforman y evolucionan a partir de la experiencia del profesor en la profesión. Este tipo de conocimientos estructura las formas que adopta la práctica de la enseñanza, así como los modos en que se manifiesta. El conocimiento práctico es de carácter personal, asociado al *cómo enseñar*, y consiste en una serie de imágenes mentales que el profesor construye a medida que transcurren situaciones similares. Es por ello por lo que el desarrollo del conocimiento profesional y práctico no puede ubicarse en un único momento o etapa, debido a que las fuentes son diversas y aparecen en diferentes momentos de la carrera (Jarauta Borrasca y Medina Moya, 2012).

Otro aspecto interesante sobre las trayectorias de formación docente es que, a pesar de que no poseen formación en la práctica reflexiva, poseen amplia experiencia en el campo profesional de su disciplina. En este sentido, desde el enfoque de la enseñanza, se concibe que la trayectoria profesional puede modelar las maneras de representar didácticamente el contenido como el resultado de un largo proceso construido desde la práctica que permite desarrollar la capacidad para transformar pedagógicamente el conocimiento disciplinar adquirido luego de un largo trayecto formativo. Este tipo de conocimiento, conocimiento didáctico del contenido, revela la manera en que cada docente representa su habilidad para tomar decisiones acerca de estrategias, técnicas y recursos como plantear preguntas

oportunas en el aula, metáforas, analogías, diagramas, explicaciones, que sintonicen con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y con las características internas de las materias de enseñanza y del currículum. Sin embargo, este tipo de conocimiento, el que se construye de manera articulada entre el conocimiento del alumnado, el de la materia y el conocimiento pedagógico general, puede verse afectado por la biografía personal del profesor o profesora (Jarauta Borrasca *et al.*, 2016).

El papel del profesor como facilitador y su autenticidad empática son necesarios para generar un clima de aprendizaje significativo en la clase. El docente debe ser capaz de demostrar actitudes sensibles, como expresar sentimientos de aceptación y confianza a los alumnos (Rogers y Freiberg, 1996).

Las docentes lograron activar procesos complejos como la comparación, el cotejo de ideas, observaciones y formulación de hipótesis, con preguntas de comprensión y constructivas. También se identificó el uso de otras más simples, monosilábicas, y retóricas con mayor frecuencia, que, además de activar, ayudaron a convertir el ambiente de la clase en un espacio más participativo, sobre todo durante las actividades de introducción y cierre de la clase, más que en el desarrollo. Si bien parecía que los docentes no tenían planificada la intervención de la pregunta, *aprovechan la oportunidad* durante su propio proceso práctico reflexivo durante la clase, la que consideramos como muy valiosa, debido al interés valorado casi de manera constante en intentar crear el ambiente participativo.

La enfermería ha pivotado alrededor de la tensión teoría-práctica configurándose como constitutiva de la formación en enfermería y, por tanto, fundamental a la hora de reflexionar no solo sobre los

contenidos mínimos teóricos que incluye un plan de estudios, sino también sobre la articulación y concreción de esos contenidos en la práctica en todas sus dimensiones pedagógicas.

Es importante señalar que la estrategia de enseñanza, ya sea más volcada al conductismo o al constructivismo, va a depender de los contenidos que se quieran enseñar. Esto es: si se necesita adiestrar, entrenar o desarrollar una habilidad en torno a un procedimiento técnico, será el enfoque conductista el más adecuado, mientras que, si lo que se requiere es una reflexión sobre el aspecto del padecimiento, entonces se requerirá un enfoque más reflexivo conceptual (Heredia *et al.*, 2018). De hecho, las autoras consideran que estos modelos de enseñanza no son excluyentes, sino complementarios.

Volviendo al rol docente, la actividad de la enseñanza no solo se ve influida por el dominio de estrategias relacionadas con la experiencia, sino que, además, está supeditada a los saberes, que incluyen tanto habilidades como actitudes adquiridas durante la biografía escolar y docente, haciendo variables las formas de enseñar, todas ellas válidas, dando como resultado diferentes estilos o modalidades, así como la finalidad pedagógica que el docente se proponga. Resulta necesario poner en juego un importante acervo de conocimiento proveniente del campo pedagógico, curricular, didáctico y disciplinar que constituye el objeto de la enseñanza (Cols, 2011).

Transformar la práctica docente puede resultar un desafío que requiere, en primer lugar, responsabilidad y autonomía para tomar riesgos y finalmente producir un cambio en la metodología y selección de los dispositivos de enseñanza-aprendizaje, lo que no solo implica adoptar una postura reflexiva, ya que el docente de por sí reflexiona; más bien, el docente debe tener una capacidad interior adquirida de

desarrollo permanente, la experiencia, competencias y conocimientos, configurados desde sus inicios como profesional dentro de una dimensión reflexiva, la que puede ser obtenida en la formación docente, además de la reflexión adquirida de la propia experiencia. Por lo tanto, desarrollar la práctica reflexiva requiere la formación continua de los docentes de manera de lograr una transformación, ya que, si bien todo el mundo reflexiona, resulta necesario diferenciar la postura reflexiva de la reflexión episódica, pues la práctica reflexiva supone una postura o *habitus*. Es por ello por lo que desarrollar la práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige cierta actitud e identidad del profesional, que no se construyen espontáneamente, sino que es necesaria la formación inicial y continua, que, por supuesto, pone en juego el currículo y los conocimientos disciplinares y metodológicos para dejar tiempo y espacio para las estrategias como resolución de problemas, aprendizaje práctico de reflexión o articulación entre tiempos sobre el terreno y tiempos de análisis, multiplicando situaciones y ocasiones para que los estudiantes forjen en las aulas y en las prácticas los esquemas de reflexión (Perrenoud, 2004).

Desarrollar la práctica reflexiva, para Anijovich y Cappelletti (2009), no solo implica el uso de dispositivos que contribuyan al diálogo en interacción con otros, sino que esa práctica debe transformarse y ser implementada de manera sistemática y continua. Pero desarrollar la práctica reflexiva sistemática requiere de condiciones que brinden el contexto adecuado para poder realizarla, como el clima de confianza apropiado para que la reflexión se revele, así como la configuración de espacios y tiempos, fundamentalmente los que tienen que ver con intercambios e interacciones en la propia institución.

Se asume que la práctica profesional docente, además, se ve influida por factores individuales tan diversos como la propia concepción de enseñanza, la experiencia, el nivel de formación y/o la trayectoria, los que, a su vez, configuran un determinado tipo de profesor, con variaciones en el enfoque, el método, las estrategias, incluso los dispositivos que ejecute al momento de ejercer su rol dentro del aula, lo que da como resultado diversas propuestas de enseñanza (Davini, 2008)

Partiendo de la idea de Anijovich y Mora (2009), ejecutar cualquier estrategia de enseñanza conlleva un proceso reflexivo y dinámico, lo que se considera como la *propia práctica reflexiva* que implica atravesar distintas dimensiones por las cuales el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, pone en práctica su diseño, pero, sobre todo, cuando reflexiona sobre sus acciones para reconstruir sus próximas intervenciones, las que incidirán en el tipo de estrategia que diseñe y lleve a la acción en sus próximas actividades de enseñanza.

Litwin (2011) señala que la propia reflexión de la práctica debe ser una actividad que debe caracterizar la vida y la necesidad de un profesor en formación. En este sentido, define a la práctica reflexiva como un proceso de liberación porque permite al educador desprenderse de los *modelos convencionales* cristalizados en su historia escolar y su práctica pedagógica. Sin embargo, advierte que este proceso no se da de manera gratuita, pues romper interiormente con un paradigma hasta un momento rectificado muchas veces genera inseguridad y aún continúa en debate.

Es así como concebimos a los procesos de enseñanza-aprendizaje no como la *transmisión-incorporación* de conceptos, sino como una actividad intelectual colectiva. Tanto el docente como los estudiantes son

sujetos activos en dicho proceso en la medida en que seleccionan, relacionan, resignifican conceptos y los aplican a nuevos contextos. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, antes que transmitir conceptos cerrados, el docente debe “abrir” conceptos y llevarlos al debate para que el grupo logre otorgarles nuevos sentidos. El logro de estos objetivos depende de las decisiones metodológicas, entendidas como algo más que simples técnicas que aplicar en un grupo; forma y contenido son indisolubles y deben ser igualmente fundamentados. Tanto los contenidos como los conceptos y las formas de trabajo en el aula deben ser objeto de constante reflexión y deben ser coherentes con los propósitos definidos previamente por el docente (Edelstein, 2002).

A través de la práctica reflexiva como modelo de formación docente, la experiencia que poseen como docentes y la adquirida en el aula a través de la reflexión permitirán vincular la teoría a la práctica. Los profesores reflexivos podrán profesionalizar y mejorar sus prácticas en el aula mientras analicen y valoren antes, durante y después sus acciones en el aula y examinen sus experiencias para comprender a sus alumnos, a la vez que desarrollan estrategias de autoformación (Domingo, 2019).

La aplicación de la práctica reflexiva mejora el proceso de enseñanza, cambia el paradigma de enseñanza de base técnica o instruccional a una manera crítica reflexiva, en donde la teoría guía a la técnica y la técnica guía a la acción. De este modo, los alumnos aprenden a cuidar a sus pacientes con una visión reflexiva. Para lograrlo, es necesario que los docentes desarrollen escenarios reflexivos que generen experiencias enriquecedoras y experimenten nuevos cursos de acción modificando la interpretación de la situación, con lo que se logra un aprendizaje significativo (Medina, 1999). Además, resulta primordial

compartir con otros docentes sus experiencias e implementaciones, lo cual enriquece aún más su propia práctica (Anijovich y Mora, 2009).

Actualmente, las carreras de Enfermería se encuentran culminando el primer proceso de acreditación y en ese marco consideramos que el presente estudio resulta de interés, porque señala el momento previo a la modificación de los planes de estudio según los estándares y ello se configura de central importancia, pues a futuro permitirá reflexionar acerca de las tensiones que plantea la acreditación en el sentido de la tendencia hacia la homogeneización de los planes de estudio o de las tensiones que surgen como consecuencia de los procesos de acreditación de carreras en relación con la autonomía universitaria.

Recomendaciones

En la actualidad, las universidades presentan diferentes ofertas de formación docente, que van desde cursos aislados a carreras sistematizadas y programas que incluyen la preparación pedagógica e incluso programas prolongados de mayor alcance pedagógico, como las carreras docentes, especializaciones y maestrías en docencia universitaria o profesorado, que habilitan el ejercicio de la docencia en niveles medio y superior. Algunos modelos recuperan las prácticas docentes tomando como eje la reflexión, la producción de conocimientos y las estrategias de acción sobre estas. En la actualidad, aparecen nuevos enfoques que intentan revertir el eje de la prescripción y centran la formación en el análisis de las prácticas. De este modo, el punto de partida de dicha formación es la propia experiencia, para poder abarcar la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica y toma en cuenta el conjunto de los procesos

cognitivos y afectivos que los enmarca en un contexto institucional y sociopolítico determinado (Anijovich *et al.*, 2009).

En primer lugar, habría que considerar si los docentes están dispuestos a desempeñarse como *profesionales reflexivos* y adquirir la formación necesaria para desarrollar dispositivos que fomenten en las clases de Enfermería la enseñanza reflexiva, o participar en programas para adquirir y/o desarrollar la capacidad reflexiva y revisar el deseo de transformar la propia metodología, como en seminarios reflexivos, valorados como positivos para la formación de profesionales reflexivos (Baños y Álvarez, 2013).

Medrano (2021) planteó la necesidad de diagnosticar la formación de los profesores de Enfermería y afirma que existe la necesidad de formación específica según el enfoque de la práctica reflexiva.

En segundo lugar, resulta conveniente considerar dedicación de tiempo para explorar, practicar otras estrategias de enseñanza, pero es un proceso que aún continúa representando un desafío debido a las condiciones laborales que ponen en juego el tiempo dedicado a los estudios y trabajos relacionados con la práctica reflexiva (Cappelletti y Anijovich, 2018).

Por último, abrir espacios reflexivos donde puedan emplearse dispositivos que potencian la *formación práctica reflexiva* en docentes: observaciones de clase entre pares, ateneos de buenas prácticas de enseñanza, reuniones de intercambio, los cuales permiten analizar estrategias, e instalarlos como una forma sistemática de trabajo colaborativo entre profesores (Anijovich *et al.*, 2009).

Según Del Regno (2016), es importante que los docentes puedan reflexionar y fundamentar didácticamente las estrategias didácticas

empleadas. Resulta útil aprovechar toda oportunidad de “trabajo conjunto intercátedras” (por ejemplo, cuando manifiestan las reuniones para sincronizar cronogramas entre todas las comisiones) porque permite una reflexión sobre la práctica entre equipos de colegas docentes, una discusión de problemáticas.

El análisis de las observaciones de clases de *modo directo o indirecto* desde la perspectiva de la práctica reflexiva es un ejercicio entre pares muy potente, la reflexión sobre la práctica de otro sirve para activar procesos de autorreflexión y comprender el uso como dispositivo de reflexión y no de evaluación (Gómez Nocetti, 2008).

De acuerdo con los objetivos de este libro y a partir de los casos estudiados surgen algunas propuestas de mejora para la formación de los docentes que promuevan capacitación pedagógico-didáctica permanente. Para Del Regno (2016), la propuesta más sencilla es la asistencia pedagógica entre pares docentes. Sugiere que aquellos profesores con formación de posgrado en Educación puedan generar espacios de reflexión sobre sus propias prácticas y propongan instancias de asesoramiento tanto para innovaciones didácticas como investigaciones, además de estimular la profesionalización docente en el nivel superior de enseñanza. No alcanza con haber realizado alguna vez estudios de una carrera docente, de un profesorado terciario o universitario iniciales y que luego hayan transcurrido varios años o décadas de ejercicio docente sin haber realizado posteriores actualizaciones pedagógico-didácticas. Es necesario que los docentes adquieran sólida formación pedagógica (además de la propia disciplina académica) con una permanente actualización didáctica y docente, tal como se considera necesaria una permanente actualización científico-profesional en la disciplina de base.

REFERENCIAS

- Acevedo Gamboa, F. (2009). Construcción metodológica para la enseñanza de la disciplina de enfermería: aspectos históricos y reflexiones. *Investigación en enfermería: Imagen y desarrollo*, 11(1), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/1452/145216898004.pdf>
- Achilli, E. (1985). *El enfoque antropológico en la investigación social*. Escuela de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario. <https://institutosuperiordemontemaiz.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/enfoque-antropolc3b3gico-achilli.pdf>
- Agramonte del Sol, A., Mena, M., Fernández García, L., Cárdenas de Baños, L. y González Mendoza, J. L. (2007). Limitaciones del Enfoque Cognitivo en la formación integral del profesional de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 23(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192007000200004
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli J. M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Tilde editora.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio: posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco*, 28(1), 74-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587005>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2021). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina. (9 de marzo del 2020). *Documento de posicionamiento para la formación de enfermería en Argentina*. <https://www.aeuera.org.ar/index.php/noticias/documento-de-posicionamiento-para-la-formacion-de-enfermeria-en-argentina>

- Ballistreri, M., Guarda, L., Garnica, L., Vítola, D., Tria, M., Pippino, M., Meza, H., Brok, M., Bantle A., Ballerini, A. y Vidal, M. C. (2012). Siguiendo a Diofanto: Despejando la “X” de la Integración Docente Asistencial en Enfermería. *Revista Desafíos Enfermería & educación*, 1(1), 9-13. <https://www.aeuera.org.ar/index.php/publicaciones/revista-desafios?download=7:revista-desafios-n-1-ano-2013>
- Ballistreri, M. (2013). Siguiendo a Diofanto: Despejando la “X” de la Integración Docente Asistencial en Enfermería. *Revista Desafíos Enfermería & educación*, 1(1), 9-13. <https://www.aeuera.org.ar/index.php/publicaciones/revista-desafios?download=7:revista-desafios-n-1-ano-2013>
- Baños, R. y Álvarez, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el prácticum de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Bordón revista de pedagogía*, 65(3), 165-181.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Amorrortu.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Carranza Ramírez, A. (2005). El constructivismo como estrategia educativa: formación profesional en enfermería. *Revista enfermería CR*, (1), 15-21. <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0715.pdf>
- Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. (1996). *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C., y Rovelli, L. (2012). Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. *Universidad Nacional de General Sarmiento*, (1), 69-91. https://www.academia.edu/38330429/Politica_universitaria_en_Argentina_Revisando_viejos_legados_en_busca_de_nuevos_horizontes
- Clemente Linuesa, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. *Organización*

Escolar y Métodos de Investigación, (19), 25-46. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71830/La_complejidad_de_las_relaciones_teoria-.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De León, E., Espíndola, K. y Recanatti, M. (2020). *Trayectos Formativos en Enfermería: Factores Facilitadores y Obstaculizadores en la articulación pregrado-grado*. Edición del autor.
- Del Regno, P. M. (2013). Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de Nivel Superior. *Revista Electrónica De Didáctica En Educación Superior*, (6). <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/72>
- Del Regno, P. M. (2016). Las estrategias de enseñanza del profesor como eje de investigación en Didáctica de Nivel Superior. *Cadernos de Educação*, (54).
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Do Prado, M. L. (2006). Salud y globalización. Retos futuros para el cuidado de enfermería. *Investigación y educación en enfermería*, 22(2), 104-111. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105216892014.pdf>
- Domingo, A. (19 de mayo 2016). Prácticas reflexivas en Argentina. *Plataforma internacional Práctica Reflexiva*. <https://practicareflexiva.up.edu.mx/practicas-reflexivas-argentina/>
- Domingo, A. (2019). El profesional reflexivo (D. A. Schön). *Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva*. <https://practicareflexiva.up.edu.mx/wp-content/uploads/2020/04/El-profesional-reflexivo-SCHON-CAST.pdf>
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.

- Espíndola, K. y Heredia A. M. (2017). Los procesos de profesionalización en enfermería: Reflexiones a tiempo. *Territorios del cuidado*, 2(1), 7-19. http://sociales.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2017/12/revista_territorios_del_cuidado-2.pdf
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. *Colección Universidad y educación. Serie formación docente*, (1), 12-47. https://campus.ucsvirtual.edu.ar/pluginfile.php/356003/mod_resource/content/1/Feldman-Palamidessi-programacion_de_la_ensenanza.pdf
- Fentesmacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de enseñanza*. Amorrortu.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- García Prieto, F. J. y Delgado García, M. (2017) Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116.
- García Zeferino, E., Guillén C., D y Acevedo P. (2011). La influencia del conductismo en la formación del profesional de enfermería. *Razón y Palabra*, (76). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199519981028.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gómez Nocetti, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesionales en servicio. *Pensamiento educativo*, 23(2). https://www.academia.edu/1446136/LA_PR%3%81CTICA_REFLEXIVA_COMO ESTRATEGIA_DE_AUTOEVALUACI%3%B3N_DE_LAS_PR%3%81CTICAS_DE_ENSE%3%91ANZA_EN_LOS_PROFESORES_EN_SERVICIO
- Gordon de Isaacs, L. (2010). Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería. *Revista Iberoamericana de Educación e investigación en Enfermería*, 28(3), 363-369. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215721007.pdf>

- Gutiérrez Quintana, E. (2008). *Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente*. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE). Alicante, 19-22 de septiembre de 2007, 336-342. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189672>
- Heredia, A. M. (1989). *Tendencias de la Educación en Enfermería. Material inédito. Mecanografiado*. Sin publicar.
- Heredia, A. M. y Espíndola, K. (2014). Escasez de Enfermeros: Algunas reflexiones en torno a la construcción del problema social y los sentidos de las políticas públicas. *Territorios del cuidado*, 1(1), 7-24. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/3486/Territorios_2014_v1_n1_2_Escasez_de_enfermeros.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heredia, A. M., Espíndola, K. y Ramírez, S. (2018). Sobre la evaluación de las prácticas pre-profesionales de enfermería: algunas reflexiones en torno a la acreditación. *Territorios del cuidado*, 2(1), 15-28. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3511>
- Heredia, A.M. (2004). Educación en enfermería en la Argentina. *Revista AECAF*. Ed. especial 50° Aniversario, 28-33.
- Heredia, A. M. y Espíndola, K. (2017). Los procesos de profesionalización de la enfermería: reflexiones a tiempo. *Territorios del cuidado*, 2(1), 7-19. http://sociales.unq.edu.ar/wpcontent/uploads/2017/12/revista_territorios_del_cuidado-2.pdf
- Heredia, A. M. y Espíndola, K. (7 de marzo 2021). *Cuidado de enfermería: repensando el concepto de cuidado*. Docer Argentina. <https://docer.com.ar/doc/nx5nnxc>
- Imbernon, F., Bartolomé, L., Sacristán, D., Flecha, R., Gimeno Sacristán, J., Giroux, H., Macedo, D., McLaren, P., Popkewitz, T., Rigal, L., Subirats, M. y Tortajada, L. (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Grao. <https://books.google.com.ar/>

books?hl=es&lr=&id=r58_PaRSHkUC&oi=fnd&pg=PA29&dq=gimeno+sacristan&ots=JMUJ1V42fC&sig=-mmHUURcEM0Lyyq_5TKYA34O3wQ&redir_esc=y#v=onepage&q=gimeno%20sacristan&f=false

- Jarauta Borrasca, B., Medina Moya, J. L. y Mentado Labao, T. (2016). La transformación del saber en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde el estudio del CDC. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 471-485. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.221711>
- Jarauta Borrasca, B. y Medina Moya, J. L. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios Sobre Educación*, 22, 179-198. <https://doi.org/10.15581/004.22.2078>
- Jiménez, M. A., Gómez Serrano, C. y Vázquez Mendoza, E. (2005). Contexto de la producción investigativa en educación en Enfermería en Colombia 1995-2004. *Avance en Enfermería*, 23(1). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/37675>
- Krotsch, P. (2000). La universidad argentina en transición. ¿Del estado al mercado? *Revista Sociedad. Facultad de ciencias sociales (UBA)*, 5-17. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST_Krotsch_Unidad_5.pdf
- Kuri Morales, P. A. (2011). La transición en salud y su impacto en la demanda de servicios. *Gaceta médica de México*, 147(6), 451-454. https://www.anmm.org.mx/GMM/2011/n6/8_GMM_Vol_147_-_6_2011.pdf
- Larraín, A. (2010). *Artículo de Reflexión Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad.*
- Litwin, E. (2011). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos.* Paidós.
- Lucarelli, E. y Del Regno, P. (2017). La articulación teoría-práctica en la enseñanza en asignaturas de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). *Estudios de política y administración de la educación*, (3), 167.
- Luengo Martínez, C. E. y Sanhuesa Alvarado, O. (2016). Formación del licenciado en Enfermería en América Latina. *Aquichan*, 16(2), 240-255. <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/4756/pdf>

- Marquina, M., Yuni, J. A. y Ferreiro, M. (2017). Trayectorias Académicas de Grupos Generacionales y Contexto Político en Argentina: Hacia una Tipología. *Education Policy Analysis. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047094.pdf>
- Martínez, C. y Torres C. (2017). La realidad de la Unidad de Cuidados Intensivos. *Med Crit*, 31(3), 171-173. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medcri/ti-2017/ti173k.pdf>
- Medina Moya, J. L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Laertes.
- Medina Moya, J. L. (2002). Práctica educativa y práctica de cuidados enfermeros desde una postura reflexiva. *Revista de Enfermería Albacete*, (15), 21-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6612177>
- Medina Moya, J. L., Jarauta Borrasca, B. e Imbernon Muñoz, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. *Cuadernos de docencia Universitaria*, 17. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/07/16517.pdf>
- Medina Moya, J. L. y Castillo Parra, S. (2006). La enseñanza de enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(2), 303-311.
- Medina Moya, J. L. y Sandin Esteban, M. P. (2006). La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad: un tránsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad. *Texto y contexto Enfermagem*, 15(2), 312-318. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415216>
- Medrano Merino, H. (2021). Necesidades de formación docente hacia una profesionalización bajo el enfoque de la práctica reflexiva en una escuela de enfermería. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (33), 147-166. <https://scripta-old.scimago.es/handle/20.500.12552/5778>
- Monetti, E. M. (2015). *La enseñanza universitaria y la formación en investigación: dos miradas*. V Jornadas de investigación en Humanidades. Noviembre, 2013. Bahía Blanca, Argentina.

- Perrenoud, P. H. (2001). La formación de docentes en el siglo XXI. *Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, P. H. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Programas regulares 2017. Programa regular de la asignatura Enfermería Materno Infantil I. (2017). Universidad Nacional de Quilmes. Enfermería. Departamento de Ciencias Sociales. <http://sociales.unq.edu.ar/programas-2017>
- Resolución (CS) 201/18. Régimen de Estudios para los/las estudiantes regulares de las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Quilmes. <https://www.unq.edu.ar/wp-content/uploads/migracion/documentos/63ee3849ea06e.pdf>
- Resolución (CS) 213/18. Plan de estudios Enfermería (30 de mayo 2018). Universidad Nacional de Quilmes. <https://drive.google.com/file/d/1e9f0RrcrLcJ6V6ZQy2Ksdj2k-iUB99sp/view>
- Resolución Ministerial Enfermería 2721/15. Aprobación de los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de Licenciado en enfermería. Contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/Resolucion-ministerial-Enfermeria-2721-15.pdf>
- Resolución Ministerial Enfermería 1724/13. Inclusión del Título de Licenciatura en Enfermería en la nómina del art.43 de la ley 24.521 Buenos Aires AC. PI 121. <https://www.cin.edu.ar/download/r-m-n-1724-13-ac-pl-121-inclusion-enfermeria-pdf/>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Paidós.
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Roget, D. y Gómez Serés, V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea.

- Sanhueza Alvarado, O. (2018). Práctica reflexiva en Enfermería y humanización del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación e investigación en Enfermería*, 8(4),4-6.
- Schön, D. (1982). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En M. Pakman (comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (volumen 1, pp. 183-197). Gedisa.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tallaferro, D. (2005). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>
- Tovar Luna, B. (2005). La Simulación Clínica: Estrategia en la Educación de Enfermería. *Desarrollo Científico de Enfermería*, 13(7),197-201.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea.

1. Instrumento de registro de campo para observación de clases

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Lugar:

Carrera:

Asignatura:

Periodo:

Observación: N.º

Comisión:

Turno:

Fecha:

Tema:

Hora	Hechos observados	Comentarios personales	Estrategia y recurso
------	----------------------	---------------------------	----------------------

Repensar las prácticas docentes

Un viaje introspectivo en la formación de Enfermería

Este libro está dirigido a aquellos docentes que se preocupan por comprender la enseñanza de enfermería desde la perspectiva constructiva. Destaca la importancia de la formación de enfermería desde una mirada crítica y reflexiva, con la intención de incorporarla al campo laboral asumiendo el compromiso de las demandas del contexto actual.

Aquí se presenta el análisis de algunos casos combinado con entrevistas, documentos y observaciones para revelar las estrategias docentes que fomentan la práctica reflexiva en la Licenciatura en Enfermería. Se destacan tres estrategias clave, especialmente el poder de interrogar didácticamente dentro del aula durante las tradicionales clases teóricas.

De esta forma, La Salvia invita a los lectores a reflexionar sobre su propia práctica y anima a considerar nuevas estrategias reflexivas dentro del aula como estímulo para mejorar la enseñanza en enfermería y trascender más allá de la práctica rutinaria.