



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

La Salvia, Betiana Daniela

La práctica reflexiva en educación de enfermería. El caso de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

La Salvia, B. D. (2022). *La práctica reflexiva en educación de enfermería. El caso de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3883>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La práctica reflexiva en educación de enfermería. El caso de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes

Trabajo final integrador

Betiana Daniela La Salvia

lic.betianalasalvia@gmail.com

Resumen

El presente estudio se enmarca en el campo de la educación en enfermería y se propone reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que el docente utiliza en el nivel de educación superior, con la intención de hacer visible las características que asume cada una de ellas, como se desarrollan y cómo se manifiestan en el contexto del aula universitaria (diálogo reflexivo, traducción dialógica, interrogación didáctica) propuestas por Medina Moya, Jarauta Borrasca, Imbernón Muñoz (2010). Para ello se ha elegido analizar el caso de los docentes de la Asignatura Enfermería Materno-infantil I perteneciente a la carrera Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes.



Secretaría de Posgrado
Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de Quilmes

LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EDUCACIÓN DE ENFERMERÍA

El caso de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes

Betiana D, La Salvia ¹

Resumen

¹Licenciada en Enfermería. Estudiante de la carrera Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Buenos Aires. Año 2022.
Contacto: betiana.lasalvia@unq.edu.ar

Palabras clave: *Educación, enfermería, práctica reflexiva*

Introducción: La práctica docente en las carreras de enfermería, tiene la exigencia de preparar al estudiante para que una vez egresado, pueda incorporarse de forma rápida y eficaz. Por ello es fundamental monitorear permanentemente los procesos de enseñanza de la enfermería.

Objetivo general: 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.

Metodología: Desde un enfoque cualitativo, se propone un análisis de caso que combina entrevistas en profundidad, análisis documental, y observación no participante buscando relevar las estrategias y recursos empleados por los docentes durante su práctica.

Resultados: En todas las clases observadas se identificaron tres estrategias de enseñanza basadas en la práctica reflexiva. La más utilizada fue la interrogación didáctica.

Conclusión: 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, ya que la reflexión sobre la práctica de otro, sirve para activar procesos de autorreflexión, y comprender que sirve como dispositivo de reflexión y no de evaluación.

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, F. 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 A.-Mena M.F.-Fernández García L. 2007); (Carranza-Ramirez A.I. 2005); (García Zeferino E., Guillén D.C. y Acevedo P., 2011), (Jimenez M.A., Gómez Serrano C., Vázquez Mendoza E. s/a). Heredia (Heredia A.M., 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 sólo 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 (lo que se ha 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, siendo Piaget uno de los referentes de esta nueva tendencia.

A fines de los 80' esta tendencia será incorporada en la enseñanza de enfermería, siendo 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” (Espíndola, K., 2018). 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 (Espíndola, K., 2018).

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, a 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. El debate epistemológico acerca de cómo enseñar, para qué enseñar y qué enseñar conforma lo que es posible denominar “la perspectiva política de la enseñanza” ya que en ella se apoyan, despliegan y adquieren sentido, los conocimientos que se desea enseñar (Espíndola, K., 2018). La perspectiva política del enseñar brinda un marco que contextualiza la enseñanza y es además un soporte de la práctica docente. Consideramos que ella además 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.

La inclusión de las carreras de enfermería en el Art 43 de la Ley de Educación Superior n° 24.521 y su consiguiente proceso de acreditación iniciado en 2016, ha dejado en evidencia las fortalezas de la enseñanza, pero también han hecho visible 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.

El presente estudio se enmarca en el campo de la educación en enfermería y se propone reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que el docente utiliza en el nivel de educación superior, con la intención de hacer visible las características que asume cada una de ellas, como se desarrollan y cómo se manifiestan en el contexto del aula universitaria (diálogo reflexivo, traducción dialógica, interrogación didáctica) propuestas por Medina Moya, Jarauta Borrasca, Imbernón Muñoz (2010). Para ello se ha elegido analizar el caso de los docentes de la Asignatura Enfermería Materno-infantil I perteneciente a la carrera Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes.

Marco Conceptual

El Contexto de la Enseñanza de 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 Krotsch denomina "segunda generación de reformas" (Krotsch, 2000). 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, Suasnábar, Rovelli, 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 A. M., Espíndola K., 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 sesenta e inicio de los setenta en México, Colombia, Venezuela, Brasil, Argentina y Perú, acordes con el avance de la tecnología y el desarrollo científico. (Martínez, 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 ese entonces era que la profesionalización sólo se lograría al generar conocimiento propio o reconstituir el que se había tomado de otras disciplinas (Heredia A. M., 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 ocasionados 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, marcada por los distintos niveles que van desde: el nivel básico auxiliar de enfermería, seguido de nivel intermedio técnico en enfermería, los que son desarrollado 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 y administración, y temas éticos (Luengo Martínez, Sanhueza Alvarado, 2016).

En los 90' en Argentina, se produce un momento de expansión de las carreras de enfermería, coincidiendo 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, dictando la carrera de grado, con un título intermedio de enfermera/o 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 debe sumar las ofertas de las instituciones universitarias del ámbito privado (seis ofertas, cinco en CABA). Es decir que 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 E, Espíndola K, Recanti M., 2020).

A este escenario 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, 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 Resolución Ministerial RME 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 RME 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 al 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 podrá ser distribuida en dos ciclos y será de 3.200 horas, con un mínimo de 2.240 horas para la formación teórica y 960 horas para las prácticas pre-profesionales. Para el título intermedio de Enfermero/a, la carga horaria mínima correspondiente será de 1900 horas de las cuales, 570 horas corresponden a la práctica pre profesional supervisada (RME 2721/15).

En 2016 las carreras de enfermería iniciaron su primer proceso de acreditación, que hizo visibles las fortalezas, pero también aquellos aspectos que requieren ser revisados y fortalecidos. Sin lugar a dudas, la acreditación marcó un parteaguas para las carreras de enfermería en la medida que permitieron 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 a 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.

El rol docente en el proceso de enseñanza

Gimeno Sacristán (1998) sostiene que el "conocimiento y todo lo que puebla de significado el término teoría, no puede 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 (1996) la educación no es una especie de fenómeno inerte que pueda observarse, aislarse, explicarse y teorizar sobre él. 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 desligándolos 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, 1996, pp72).

Camilloni (2007) define la enseñanza como el intento de alguien por transmitir cierto contenido a otra persona y sostiene que involucra tres elementos: un contenido, alguien que posee el conocimiento y alguien que carece de él; siendo la enseñanza 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 la autora, la transmisión de contenido es considerado como 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 tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir, las características de sus destinatarios y los saberes que posee. Cada profesor es un sujeto biográfico y un actor social que le dará un sentido y dirección a las reflexiones sobre las decisiones de “qué y cómo” enseñar.

Camilloni plantea 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 (Camilloni, 2007).

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, bajo una intencionalidad pedagógica en un marco de finalidades ya definidas, donde la interpretación del educador se pone en juego, siendo éste 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 exenta 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 constituyen el objeto de la enseñanza, pero además los saberes del propio docente, que a su vez son heterogéneos, e incluyen habilidades, actitudes, muchos de los 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, resultando 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 sólo los contenidos, sino 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 que los alumnos elaboren 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 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, pero saber que existen diferentes enfoques, dándole al docente el poder de reflexionar sobre su práctica profesional y elegir las maneras de enseñar con las que alcanzará sus propósitos y posiblemente crear su propio enfoque y construir su propia pedagogía.

Donald Schön (1982) 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 aún de manera involuntaria.

Zabalza se refiere a los profesores universitarios, señalando 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 que la actividad profesional docente requiere de unos conocimientos específicos para poder ejercerla de una manera óptima (Zabalza, 2002).

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, e implementar propuestas educativas alternativas al método tradicional, y promover la reflexión como un método de enseñanza orientada hacia una práctica constructiva. Dicha reflexión comienza desde el momento que el docente planifica su clase, y se 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, 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 (Perrenoud, 2001)

Estrategias de Enseñanza Reflexiva en 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, Cappelletti, Mora, Sabelli, 2009).

Para Anijovich (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 entusiasmarlos y entusiasmar en una tarea para que resulte”.

Las estrategias didácticas pueden considerar programaciones diferentes 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, Delgado García, 2017).

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

Anijovich, plantea que el desafío consiste en pensar e implementar diferentes modos de enseñar que involucren a los estudiantes, que promuevan la reconfiguración de los propios saberes de modo de posibilitar trasladarlos de forma distinta, oportuna, contextualizada, a los estudiantes. En este sentido, Anijovich introduce algunos 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, pensándolos como oportunidades para enseñar, y no como elementos con los que la escuela debe competir? (Anijovich R., Mora S., 2021).

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 a este modelo se presentan otros basados en el paradigma interpretativo, que suponen la participación activa y crítica profesional, que ha generado un cambio epistemológico y metodológico. Uno de los modelos propios 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, Gómez Jerez, 2014).

En esta perspectiva se inscribe el modelo de “profesional reflexivo” implementado desde hace algunas décadas por Donald Schön (1983). 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, reflexión sobre la reflexión en la acción*, poniendo de relieve las cuestiones principales que conforman las condiciones necesarias para practicarla, es decir para que el profesional pueda “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” (Schön, 1996).

Perrenoud, P (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 cierta 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) 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 (en Anijovich R.; Cappelletti G.; Mora S.; Sabelli, MJ., 2009)

Estos interrogantes claramente se ajustan a los desafíos de la educación en enfermería, 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 las 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 (2016) han indagado en la práctica reflexiva (PR) 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 que está impregnado de métodos instruccionales heredados del modelo médico hegemónico, y segundo por la escasa producción y evidencias en el campo que genera un elevado grado de incertidumbre (Ballistreri, 2012).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha puesto especial interés en el desarrollo de la PR 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 Moya² 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 (1983) 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 PR 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*

² José 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 y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Diplomado en Enfermería.

práctica, en y sobre la propia práctica. El principal objetivo de introducir al estudiante en practicums reflexivos, radica en acercar el mundo de la teoría al de la práctica. De este modo los estudiantes aprenden de manera experiencial a través de la propia praxis con la ayuda del docente tutor (Medina Moya J. L., 2002).

Sin embargo, este autor asume que la disciplina de enfermería es una práctica compleja, que se mantiene en un proceso de construcción 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, los que no solo se pueden dar en el ambiente de práctica. Este particular 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 la 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 estimularlas. 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 les permitan adaptarse activamente a situaciones cambiantes, apropiarse de saberes nuevos sobre la realidad externa, sobre los otros y sobre sí mismos” (pp.79). En este sentido las autoras 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 es: la intervención dialogada, el trabajo en colaboración con pares y en grupos, formulación de preguntas, reflexión sobre la experiencia, la observación y conversaciones entre pares.

Diversos autores (Medina Moya, Jarauta Borrasca, Imbernon Muñoz, 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, 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”: dónde 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 formulación de preguntas, la que varía según el tipo de preguntas:
 - 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, donde 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. **Las preguntas con fines constructivos o reflexivos**, requieren 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.

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 las incluye como estrategias para hacer un clima participativo, además de reflexivo.

3. **Traducción dialógica:** consiste en la interacción comunicativa con utilización de analogías de tipo representativas para intentar dar explicación o introducir a los 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 éstos puedan dar significado y sentido al nuevo contenido volviendo el aprendizaje significativo. La traducción dialógica, es la utilización de analogías, que sirve para acercar a los estudiantes a los significados y estructuras conceptuales mediante la comparación entre dos dominios, uno familiar y otro menos conocido para el estudiante, lo que posteriormente le permitirá efectuar la transposición didáctica, es decir, le 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, Jarauta Borrasca, Imbernon Muñoz, 2010).

Materiales y Métodos

En relación al abordaje metodológico el presente trabajo propone un enfoque cualitativo, para el que se ha utilizado una combinación de entrevistas en profundidad, análisis documental y observaciones de clases. Es interesante señalar también 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 el mismo se involucra en el proceso de investigación con sus propias conceptualizaciones,

su propio sentido común, sus prejuicios y su emotividad. Siguiendo a Achilli (1985) se plantea que 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 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 son considerados en la reflexión científica, perdiéndose de este modo un rico material no sólo importante a nivel de lo académico sino también a nivel de la planificación de alternativas sociales (Rockwell, E., 2009).

El estudio se propuso como objetivo general, indagar la implementación de estrategias de enseñanza que promueven la práctica reflexiva, en los profesores de las comisiones de la asignatura Enfermería Materno Infantil I de la carrera Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Quilmes de ambos turnos, durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2018.

Los objetivos específicos planteados fueron:

- Contextualizar la asignatura Enfermería Materno-infantil en el marco de la propuesta formativa de la carrera Licenciatura en Enfermería.
- Releva el uso de estrategias docentes que promueven la enseñanza reflexiva (*diálogo reflexivo, interrogación didáctica, transposición dialógica*) implementado en cada curso (Medina Moya, Jarauta Borrasca, Imbernon Muñoz, 2010)
- Reconstruir la trayectoria formativa de los docentes de la asignatura y trazar el recorrido de experiencia docente y de experiencia en el dictado de la asignatura seleccionada.
- Describir los dispositivos y recursos identificados como vehículos de las estrategias reflexivas observadas.

Para contextualizar la asignatura Enfermería Materno-infantil en el marco de la propuesta formativa de la carrera se analizó el plan de estudios y el programa del curso.

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, se realizaron observaciones no participantes, en todas las comisiones de la asignatura Enfermería materno infantil I, que se encontraban, según la oferta académica, dictando clases durante el segundo cuatrimestre del ciclo 2018 en los turnos mañana y tarde. En todos los cursos se observó el desarrollo de la misma temática: “Cuidados de enfermería durante el puerperio, recepción del recién nacido e internación conjunta” correspondiente a la unidad 5. Durante las observaciones, los datos fueron registrados en una planilla especialmente diseñada para ese fin: una matriz de 4 columnas dividida en: horario, descripción y características del desarrollo de la actividad de la clase, estrategia, dispositivo y recurso empleado. Además, se realizó el análisis de documentos escritos (plan de estudio, programa del curso, planificación de clases, gabinetes y de prácticas).

Para reconstruir la trayectoria formativa y trazar el recorrido de experiencia docente y de experiencia en el dictado de la asignatura, al finalizar cada una de las observaciones, se realizaron entrevistas en profundidad a cada docente de cada curso, así como a la directora de la carrera Licenciatura en Enfermería. Las entrevistas en profundidad fueron grabadas, previo acuerdo de cada entrevistado.

Todos los datos del estudio fueron procesados en forma anónima, para ello se asignó una nomenclatura de identificación de cada profesor (P1, P2, P3). 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. Asimismo, 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.

Resultados

1- 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 se inicia con un Ciclo Introdutorio que demanda 270 horas, un Ciclo Inicial que se desarrolla en tres años y tiene una carga horaria de 2.499 horas y un Ciclo Superior que se desarrolla en dos años con un total de 1430 horas.

Al finalizar el Ciclo Introdutorio y el Ciclo Inicial se otorga el título de Enfermero/a Universitario/a. La obtención del título de Licenciado/a 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) y:

Tabla 1: Plan de estudios Licenciatura en Enfermería

CICLO	AÑO	CUATRIMESTRE	ASIGNATURA	TEORÍA	PRÁCTICA	TOTAL
INI CI AL	2° AÑO	1° CUAT	Ciencias Biológicas II	70		70
			Farmacología	56		56
			Nutrición y Dieto terapia	70		70
			Informática en Enfermería I	56		56
			Enfermería Materno Infantil I	70	100	170
				322	100	422

Fuente: Enfermería, Plan de estudios 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 (ver Tabla 2)

Tabla 2: Secuencialidad de cursada del ciclo inicial

CICLO	AÑO	CUATRIMESTRE	CÓDIGO	ASIGNATURA	CORRELATIVAS
INICIAL	2º AÑO	1º CUATRIMESTRE	09	CIENCIAS BIOLÓGICAS II	CIENCIAS BIOLÓGICAS 1
			10	FARMACOLOGÍA	NO TIENE CORRELATIVAS
			11	NUTRICIÓN Y DIETOTERAPIA	CIENCIAS BIOLÓGICAS 1
			12	INFORMÁTICA EN ENFERMERÍA	NO TIENE CORRELATIVAS
			13	ENFERMERÍA MATERNO INFANTIL I	ENFERMERÍA BÁSICA Y ENFERMERÍA COMUNITARIA

Fuente: Enfermería, Plan de estudios RCS 213/18

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería también fija los contenidos mínimos para la asignatura (ver el siguiente cuadro), que están organizados en función de la situación de embarazo y parto normal, incluyendo también 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.

Cuadro1: Contenidos Mínimos

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.

Fuente: Plan de estudios RCS 213/18

La asignatura posee una modalidad de dictado presencial y teórico práctica. Como se indicó en el cuadro presentado más arriba, 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 pre profesionales, 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.

Las prácticas en Gabinetes de simulación: la Resolución ME N° 2721/15 dentro de los lineamientos para la carrera establece en el estándar n 10, la incorporación de los gabinetes de simulación como ámbito de enseñanza práctica que deben ser seleccionados de acuerdo a los objetivos de aprendizaje, los contenidos mínimos, la cantidad de alumnos y las tecnologías disponibles.

Las Horas de prácticas pre-profesionales 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 pre-profesionales 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 brindando un cuidado de enfermería ajustado a cada situación particular. Es así que 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 ésta una instancia central en la formación profesional, las intervenciones de enfermería que realice el estudiante requieren de supervisión docente directa.

De acuerdo al 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, 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)

2- Trayectoria profesional

Marquina 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 han delineado su trayectoria bajo las condiciones pre formativas de las políticas universitarias de diferentes momentos socio-políticos. 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 (Marquina, 2017).

Las tres docentes entrevistadas mencionaron que además de la docencia, ejercen la profesión en la atención directa y/o en la supervisión en el área específica de maternidad, neonatología y/o pediatría, sea 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.

Respecto a la formación profesional y rol docente, dos de ellas en el 2018 se encontraban cursando una especialización en docencia universitaria, de reciente inicio, mientras que la tercera docente realizó la especialidad y egresó hace 15 años. Si bien en apariencia impresiona una trayectoria diferente, si se analiza todo su recorrido profesional y docente se observa que la docente lleva 25 años de experiencia en la atención directa de enfermería, y menor formación docente, lo cual demuestra que sigue la misma lógica que sus colegas.

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 profesional disciplinar y docente

TRAYECTORIA	EP1	EP2	EP3
Formación disciplinar	Lic. en enfermería. UNLP. Egreso 2009	Lic. en enfermería. UBA Egreso 2009.	Lic. en enfermería UBA Egreso 2000.
Experiencia en la disciplina	10 años de antigüedad Enf. maternidad Htl. Iriarte.	9 años de antigüedad Enf. neonatología Htl. Gandulfo y Pediatría Storio. Trinidad Quilmes.	15 años de antigüedad. Enf. neonatología. Htl. Sardá.
Formación docente	Posgrado: Esp. En docencia Universitaria. UNQ. 2013- 2018 en curso	Posgrado: Esp. en docencia Universitaria UNQ 2017- 2018 en curso	Posgrado: Profesorado en educación. UBA Egreso 2003.
Experiencia docente	5 años en UNQ Ingreso 2012 Prof. Enf. materno infantil I y Enf. Básica 3 años: Tecnicatura en Enf. Esc.de enf. Htl Iriarte. Prof. Enfermería materno infantil y obstetricia. finalizó 2011.	Dos meses en UNQ Ingreso 2018. Prof. asignatura Enf. materno infantil I.	7 años en UNQ Ingreso 2011 Prof. asignatura Enf. materno infantil 1 y Enf. materno infantil II. 8 años UBA. Prof. de asignatura Enfermería materno Infantil. Finalizó 2011.
Formación profesional práctica reflexiva	No posee	No posee	No posee

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, egresa, 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”* (KE, 2018)

3- 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; entrevistas a docentes y a la directora de la carrera.

A continuación, se presentan los principales resultados, seleccionados por 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 indisociables 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 mostró también en la modalidad de dictado, varios dispositivos que fomentan el uso del diálogo reflexivo durante dictado de clases, a saber:

Modalidad de dictado:

- 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 100 horas reloj de Prácticas pre-profesionales que se llevan a cabo en dos espacios: espacio comunitario y espacio hospitalario, en los que se integran y articulan, siempre bajo 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 pre-profesionales 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 si o si, 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” (KE, 2018).

El análisis del programa mostró un volumen importante de contenidos, determinando 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 14 encuentros teóricos (cada uno de 5 horas reloj con un total de 70 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 a 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, reservando la exposición de los trabajos en el ámbito áulico, también se ha propuesto implementar espacios denominados “pos clínica” donde el grupo de estudiantes se reúne al culminar cada práctica para compartir, recuperar e integrar con el docente la experiencia de la práctica.

Las distintas programaciones demuestran que las docentes planifican hasta 3 temas por clase, para poder alcanzar el dictado del contenido mínimo. Además, las docentes diseñaron guías de lectura para que los estudiantes asistan a la clase conociendo el tema que se va a abordar, pudiendo 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 que 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, el que sirve para guiar la práctica docente. Ésta 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, además que toda persona que planifica; lo hace utilizando, de manera explícita, o implícita, rasgos de algún *modelo (causal directo mediacional o facilitador)* o *enfoques 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, porque son contruidos colectivamente y revisados cada año en reuniones de equipo docente. En dichas reuniones además proponen la revisión de la bibliografía, 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 la planilla de evaluación de las 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, como nos fue con los alumnos, casi siempre nos consultamos cosas, y comparamos como 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 breves fragmentos, a fin de representar ciertos episodios observados, en los que el docente, a través del diálogo reflexivo, justifica las decisiones que orientan la intervención, o lo utiliza para explicar la secuencia de la clase, siendo generalmente utilizada como actividad de inicio y/o de cierre de la 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, Jarauta Borrasca, Imbernón Muñoz, 2010).

Anijovich y otros autores (2009) asumen que de los docentes se espera que además de preparar los programas, seleccionar contenidos y proponer una variedad de actividades innovadoras, 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 docentes y el rol docente. Por lo tanto, es necesario establecer un diálogo entre las propias prácticas y la teoría que la sustenta consigo mismo, e incluso el intercambio que realiza el docente con su propio grupo de pertenencia, donde puedan 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) consideramos que no se hacen experiencias sin la actividad de la pregunta. “El conocimiento de que algo es así y no como uno creía implica evidentemente que se ha pasado por la pregunta de si es o no es así” (Gadamer, 1993).

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 (Gadamer, 1993).

Preguntar quiere decir abrir. El sentido de preguntar consiste en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Es así como esta forma de mirar se constituye en herramienta metodológica, que atraviesa todas las etapas que conforman el proceso de enseñanza tanto el momento de clases teóricas, como de los gabinetes de simulación como así también de las prácticas pre-profesionales que son los espacios reflexivos por excelencia.

Medina Moya y otros autores, plantean que resulta conveniente incluir preguntas en todo momento de la clase 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 (Medina Moya, Jarauta Borrasca, Imbernón Muñoz, 2010)

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, apareciendo con distinta frecuencia y estilo, determinando distintos niveles de participación e intercambio y diálogo entre cada docente y sus estudiantes. En lo que sigue se ejemplifica y analiza la realización de cada tipo de preguntas. A continuación, se presentan algunos fragmentos donde se evidencia 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 donde 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 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: pregunta 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, estando siempre ligadas a una

lectura previa o a la clase anterior. En los tres casos se identifica distintas formas al formularlas.

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, donde 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 como preguntar.

Interrogación didáctica: preguntas con fines reflexivos o constructivas

La respuesta a este tipo de preguntas, a diferencia de las anteriores, requieren del esfuerzo intelectual para la construcción y la propia interpretación, orientándose, 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, Jarauta Borrasca, Imbernon Muñoz, 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 vincularlas con el contenido teórico entre los estudiantes que 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 estudiante que va contestando y/o mirando también al resto de los estudiantes para que se animen a aportar. Este tipo de preguntas requieren mayor tiempo ya que requieren una respuesta más elaborada. más compleja.

Burbules (1999) distingue el tipo 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”. Para algunos de los contenidos, sobre todo aquellos que desarrollan los relacionados a los cuidados de enfermería, están planificados en una secuencia de uno o dos encuentros correspondientes al que ellas denominan “teórico”, el que se da en el aula tradicional mediante la exposición oral, donde hemos visto que lograron implementar el dispositivo de la pregunta a pesar de que no fueron explicitadas y el otro momento es de “taller” 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 espacio propicio para la reflexión y como intermediación entre la teoría y la práctica, señalando:

“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 sería como la “antesala” 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” (KE, 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.

● 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 éstos puedan dar significado y sentido al nuevo contenido de aprendizaje.

El análisis de las observaciones de clase mostró que ocasionalmente se identificó el uso de 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 y que, es sabido que los estudiantes tienen dificultades en comprender cómo realizarlo. Para ello 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 a los alumnos 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, Jarauta Borrasca, Imbernon Muñoz, 2010)

4- 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, a 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, 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 DOCENTE TRABAJO EN EQUIPO Y OBSERVACIÓN DE CLASES RELATOS DE EXPERIENCIA. DIÁLOGO Y REFLEXIÓN ENTRE PARES ESTUDIANTE	AULA MULTIMEDIA SOPORTE POWER POINT INSTALACIONES DE LA INSTITUCIÓN AULA MULTIMEDIA ESPACIOS DE POS CLÍNICA EN CAMPO	EXPOSICIÓN ORAL DEL DOCENTE EN EL AULA REUNIÓN DE EQUIPO DOCENTE EXPOSICIÓN ORAL DE ESTUDIANTES Y REFLEXIÓN ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO 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	ENCADENAMIENTO DE PREGUNTAS DEL DOCENTE Y ESTUDIANTE DURANTE EXPOSICIÓN ORAL EN EL AULA. ELABORACIÓN DE MAPA CONCEPTUAL COLABORATIVO EN PIZARRA

		EN AULAS DE GABINETE Y RECURSOS PARA ARMAR ESCENAS (MANÍQUÍ DE PUÉRPERA, RN, CUNA) CASOS CON EJERCICIOS Y PREGUNTAS PARA RESOLVER	ANÁLISIS, OBSERVACIÓN DE TÉCNICAS Y REFLEXIÓN PARA LA RESOLUCIÓN DE CASOS PRESENTADOS EN ESCENARIOS SIMULADOS
		ESPACIOS DE POS CLÍNICA EN CAMPO HOSPITALARIO Y COMUNITARIO	EN LAS PRÁCTICAS REALES.
TRANSPOSICIÓN DIALÓGICA	INTERVENCIÓN DIALOGADA	SOPORTE DIGITAL POWER POINT, VIDEOS DEMOSTRATIVOS, APUNTES Y BIBLIOGRAFÍA DE LA ASIGNATURA	EXPOSICIÓN ORAL CON USO DE ANALOGÍAS Y ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN Y COMPARACIÓN DE IMÁGENES ILUSTRATIVAS.

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 de la Carrera 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. Los docentes pusieron en evidencia que programan 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 y la formación profesional de las docentes como el principal factor predisponente.

Resulta interesante destacar que, al finalizar las observaciones de clase, con 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 PR.

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 estructuran las formas que adopta la práctica de la enseñanza, así como los modos en que lo 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 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, Medina Moya, 2012).

Otro aspecto que fundamenta la variedad de las propuestas, es el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), un tipo de conocimiento específico que se refiere a la forma particular que cada docente tiene de enseñar su especialidad, las maneras de representar didácticamente ese contenido, como el resultado de un largo proceso construido desde la práctica, donde el profesor universitario desarrolla la capacidad para transformar pedagógicamente el conocimiento disciplinar que posee en formas comprensibles, luego de un largo trayecto. El CDC en la enseñanza concretamente 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, el conocimiento pedagógico general, puede verse afectado por la biografía personal del profesor o profesora (Jarauta Borrasca, Medina Moya, Mentado Labao, 2016).

El papel del profesor como facilitador y su autenticidad empática, es necesaria para generar un clima de aprendizaje significativo en la clase, 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 de esta forma 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, Espíndola, Ramírez, 2018). De hecho, las autoras consideran que estos modelos de enseñanza no sean excluyentes sino complementarios.

Volviendo al rol docente, la actividad de la enseñanza no solo se ve influida por el dominio de estrategias relacionadas a 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 constituyen 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, configurada 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 PR 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 PR supone una postura o *Habitus*. Es por ello que desarrollar la PR es un trabajo, que para convertirse en regular exige cierta actitud e identidad del profesional, que no se construyen espontáneamente, es necesario 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, articulación entre tiempos sobre el terreno y tiempos de análisis, multiplicando situaciones y ocasiones para que los estudiantes se forjen en las aulas y en las prácticas los esquemas de reflexión (Perrenoud, 2004).

Desarrollar la PR 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, dando como resultado diversas propuestas de enseñanza (Davini, M., 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 donde el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando 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 que 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 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 (Edelstein, 2002).

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.

Algunas 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 más prolongados y de mayor alcance pedagógico, como las carreras docentes, especializaciones y maestrías en docencia universitaria o profesorado que habilitan para el ejercicio de la docencia en los 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 éstas. 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, que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos, y que los enmarca en un contexto institucional y sociopolítico determinado (Anijovich R.; Cappelletti G.; Mora S.; Sabelli, MJ.,2009).

Pero, 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, los que son valorados como positivos para la formación de profesionales reflexivos. (Baños y Álvarez, 2013).

En segundo lugar, resulta conveniente considerar dedicar tiempo para explorar y practicar otras estrategias de enseñanza, las que muchas veces pueden representar todo un reto, a pesar de que 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 a la práctica reflexiva (Cappelletti, G., Anijovich, R., 2016).

Como sugerencia proponemos abrir espacios reflexivos donde puedan emplearse dispositivos que potencian la formación práctica reflexiva en docentes, como: observaciones de clase entre pares, ateneos de buenas prácticas de enseñanza, reuniones de intercambio de estrategias, que permiten analizar la práctica o la autoevaluación, destacando la importancia de instalarlo como una forma sistemática de trabajo colaborativo entre profesores (Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, MJ., 2009).

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, ya que la reflexión sobre la práctica de otro, sirve para activar procesos de autorreflexión, y comprender que sirve como dispositivo de reflexión y no de evaluación (Gómez Noccetti, 2008).

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. (1988). La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos De Antropología Social*, (2), 5-88.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4882>
- 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. (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.
- 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.
- 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.pro/practicas-reflexivas-argentina/>
- 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/wpcontent/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.
<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/didesp/programacion%20de%20ensenanza%20en%20la%20universidad%20Feldman.pdf>
- Fentesmacher, G., y Soltis, J. (1998). *Enfoques de enseñanza*. Amorrortu.
- Gadamer, H (1988) *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>
- 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%C3%81CTICA_REFLEXIVA_COM_O_ESTRATEGIA_DE_AUTOEVALUACI%C3%B3N_DE_LAS_PR%C3%81CTICAS_DE_ENSE%C3%91ANZA_EN_LOS_PROFESORES_EN_SERVICIO
- 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. (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>

Jimenez 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 (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

Litwin, E. (2011). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.

Luengo Martínez, C. E., y Sanhueza 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., Jarauta Borrasca, B., y Imbernon Muñoz, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. *Cuadernos de docencia Universitaria* 17. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16517.pdf>
- 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(02) 312-318 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415216>
- 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., y Castillo Parra, S. (2006). La enseñanza de enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto Enfermagem*. 15(2), 303-311.
- Perrenoud, PH. (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, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Plan de estudios 2018. Enfermería Plan de estudios (30 de mayo de 2018). Universidad Nacional de Quilmes. Resolución (CS) N° 213/18 <http://sociales.unq.edu.ar/planes-de-estudio/>
- Programas regulares 2017. Programa regular de la Asignatura Enfermería materno infantil I (abril de 2017) Universidad Nacional de Quilmes. Enfermería. Departamento de ciencias sociales. <http://sociales.unq.edu.ar/programas-2017>
- Resolución ministerial Enfermería RMN N°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-2721-1>
- Resolución ministerial Enfermería RMN 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.

- Rojet, D., y Gómez Serés, V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Schön, D. (1982). *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.