

# LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS EN LA UNIVERSIDAD

Los talleres de construcción del rol profesional son una piedra angular, se plantean desde el comienzo de la formación, articulan dispositivos para la formación práctica que se irán enlazando a lo largo de toda la propuesta formativa

**Por Marcela Agulló, Mariana Ornique, Silvia Reboledo de Zambonini y María José Sabelli**

Una cuestión que resulta central es reflexionar sobre la formación práctica que ofrecemos en las universidades. Así aparecen preguntas como: ¿qué es la práctica?, ¿qué es la formación práctica?, ¿en qué momento del diseño curricular debería “aparecer” la formación práctica?, ¿qué orientaciones se pueden plantear para esta formación?, ¿se puede formar para una práctica profesional reflexiva en la universidad?

Desde el sentido común solemos asociar lo práctico con un hacer, con una actividad que encierra ciertos procedimientos o destrezas a fin de realizar una acción. Asimismo, solemos concebir separadamente el “mundo de la teoría” (al que con frecuencia asociamos con conceptos, hipótesis e ideas) del “mundo de la práctica”. En la forma-

ción de profesionales de la salud se ha concebido tradicionalmente de maneras diferenciadas estos “mundos”. Se ha representado con una organización académica dividida en “teóricos” y en “prácticos”. Se ha representado también en los diseños curriculares en la diferenciación entre “ciclo básico” y “ciclo clínico”.

Sostenemos que cuando de lo que se trata es de formar profesionales, siempre se ponen en juego saberes de distinta naturaleza: algunos más ligados a las teorías (conceptos, teorizaciones, ideas) y otros, a la práctica (saberes, técnicos, procedimientos, que están fuertemente ligados al ejercicio del oficio). Más allá de la particularidad de ese “saber profesional” que se enseña, en los espacios de práctica existe una instancia de transmisión del oficio, del saber hacer *en el quehacer cotidiano*. En este sentido, provisionalmente entendemos a las prácticas como un concepto en “plural”, en la medida que en cualquier profesión estas mismas

---

Marcela Agulló es coordinadora del Profesorado Universitario y coordinadora de los Talleres de Lectura y Escritura del Curso Introductorio de carreras de grado y pregrado de la Universidad ISALUD; Mariana Ornique es profesora del Profesorado Universitario de ISALUD; Silvia Reboledo de Zambonini es vicerrectora académica de la Universidad; María José Sabelli es secretaria académica y directora del Profesorado Universitario de ISALUD.

Abonamos al uso del lenguaje inclusivo en distintos tipos de discursos. A los fines de la fluidez en la lectura, optamos por el género masculino cuando corresponda.



se entrelazan con distintos contextos, actores y disciplinas. Asimismo, las prácticas no se presentan en soledad, aisladas, antes bien, están “situadas” en variados escenarios y siempre al servicio del aprendizaje del oficio/profesión.

Ahora bien, y ¿a la hora de enseñar una materia o de un plan de estudios? ¿Primero la parte teórica y después la parte práctica? ¿Son “partes” la práctica y la teoría?

1. Entendemos que abordar lo teórico y lo práctico como dualidades conducirá al estudiante a cierta confusión y posibles construcciones lejanas a la realidad profesional. Los distintos saberes y competencias presentes en distintos espacios curriculares de una carrera como también los distintos saberes y competencias al interior de una asignatura o taller requieren necesariamente ser articulados, integrados ya que la “argamasa” que sostiene la práctica es teórica. La teoría está “imbricada, entretejida” en cada una de las prácticas que el futuro profesional en formación desarrollará. Sostenemos una relación dialéctica entre teoría y práctica.
2. En segundo lugar, considerando y reconociendo explícitamente aquello que se enseña, la práctica debería organizarse en función del tipo de cono-

cimiento que se desea transmitir y de las competencias que deben desarrollar los profesionales de la salud. Los conocimientos y competencias que enseñamos, en especial en el campo de la salud, no se presentan como unidades estancas, antes bien son “complejos”. Esta complejidad hace referencia a las características del conocimiento que se enseña en sus distintas dimensiones, a las cuestiones que entran en juego en la formación y al sentido político y social (marcados por principios morales y valores). Por ejemplo, a la hora de enseñar procesos de atención en enfermería -en cualquier especialidad- ya nadie duda en ponderar junto con los saberes de cuidado al paciente de tipo profesional, saberes vinculados con la educación al paciente, la dimensión ética y cultural, entre otros.

3. En tercer lugar, como venimos esbozando, el carácter práctico del conocimiento de las profesionales de la salud, no implica una ausencia de teoría. Por el contrario, toda práctica tiene por detrás siempre una teoría que guía el accionar, que lo justifica. En ese sentido, la teoría es necesaria en la medida que sostiene las decisiones que los profesionales de la salud deben tomar en la práctica profesional

Entonces, a la hora de pensar la práctica en nuestras situaciones de enseñanza, ¿cómo abordarlas? Como universidad, en Salud, sostenemos una visión integrada entre teoría y práctica, entendiendo que el verdadero conocimiento se encuentra en la práctica y en la reflexión crítica sobre la misma, puesto que hay saberes que no pueden ser aprendidos al margen de ella ya que los aprendizajes están contextualizados.

Entendemos la práctica como una construcción. La práctica profesional es algo más que la resolución de un problema que se presenta como algo dado. Puesto que, en el mundo real los problemas no surgen como ya establecidos; el profesional debe tomar decisiones en el marco de situaciones complejas en las que las cuestiones económicas, políticas, culturales y personales se hallan “confusamente entremezcladas”. Consideramos que es necesario introducir tempranamente a los estudiantes en problemas de la práctica profesional<sup>1</sup>. Los problemas en el marco de la formación de los profesionales hay que elaborarlos y entretejerlos en la secuencia entre espacios curriculares y al interior de las asignaturas o talleres en cuestión. Los problemas de la formación “auténticos” se construyen a partir de situaciones de la vida profesional real con todo lo preocupante e impreciso que la misma tiene. La vida profesional lejos de presentarse en un solo color, será multicolor; así también serán entonces los problemas que elaboremos como docentes para nuestros estudiantes.

En nuestra universidad nos alejamos de propuestas formativas que entienden que la práctica debe aparecer “luego”, en segundo lugar, temporal-

mente en los planes de estudio, como un saber menor y de “aplicación” respecto del saber teórico. En otras palabras, buscamos dar “un giro de 360 grados” en la concepción de cómo debe formarse un profesional, particularmente un profesional de la salud. El proceso de formación de profesionales se desarrolla en espiral a través de continuos estados de apreciación, acción y “nuevas vueltas de tuerca”, de reflexión. Para lograr este tipo de formación, se propone que el estudiante participe en experiencias reales y concretas en las que acción y reflexión se complementen y potencien. No se trata de que el aprendizaje experiencial sustituya al académico sino de que ambos se desarrollen “polifónicamente”<sup>2</sup>.

**LA PRÁCTICA PROFESIONAL ES ALGO MÁS QUE LA RESOLUCIÓN DE UN PROBLEMA QUE SE PRESENTA COMO ALGO DADO. PUESTO QUE, EN EL MUNDO REAL LOS PROBLEMAS NO SURGEN COMO YA ESTABLECIDOS; EL PROFESIONAL DEBE TOMAR DECISIONES EN EL MARCO DE SITUACIONES COMPLEJAS EN LAS QUE LAS CUESTIONES ECONÓMICAS, POLÍTICAS, CULTURALES Y PERSONALES SE HALLAN “CONFUSAMENTE ENTREMEZCLADAS”**

### ¿Qué es un profesional reflexivo?

Donald Schön (EEUU, 1930-1997) tomó de John Dewey la idea rectora de “aprender haciendo” y en base a esto construyó su propuesta que centralmente nos permite entender que los mejores profesionales son aquellos que pueden formarse problematizando saberes y contextualizándolos. Schön, en sus investigaciones (1992; 1998)<sup>3</sup>, vi-

sualizó cómo entender el trabajo de distintos profesionales a partir de sus prácticas. Destacó que el profesional en formación, tempranamente, tenía que desarrollar las competencias pertinentes para la solución de problemas propios de su “arte”, es decir, de su profesión. Así entonces, planteó que la práctica reflexiva permitiría al futuro profesio-

2 Tomamos el término *polifonía* que proviene del ámbito de la música y alude al conjunto de sonidos simultáneos que forman una unidad armónica. Varios sonidos, variados problemas donde saberes teóricos y prácticos se integren en piezas armónicas y creativas.

3 Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós. Schön, D. (1998). *El Profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

1 Orniq, M.; Sabelli, M. J. (2013). *Orientaciones para la Formación. Enfermería: Dispositivos para la Formación de la Práctica Reflexiva en Enfermería*. Manuscrito inédito del Proyecto Alfa Funda Enfermería/Comunidad Europea.

nal la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en su quehacer; en ella se retoma la propia experiencia como objeto de reflexión y de análisis, como vía privilegiada para mejorar a su vez la propia práctica.

Abonamos al valor de la reflexión en y sobre la práctica con el objetivo de favorecer su mejora, como un modo de habilitar el pensamiento y aprender sobre cómo se aprende. Entendemos que la reflexión está asociada con la idea de experiencia, en ésta no interviene sólo lo cognoscitivo sino también lo emocional y lo afectivo. Pensar y reflexionar ponen en relación lo que se trató de realizar y lo ocurrido como consecuencia. Y en ese pensar hay una vuelta sobre lo realizado, una observación distante, una mirada sobre sí mismo. En dicha mirada se ponen de manifiesto no sólo las certezas sino también las dudas, la incertidumbre, los imprevistos que merecen ser abordados en contextos de formación.

De acuerdo a la pedagoga contemporánea Marta Souto (2016:77), *“La reflexión implica un camino que parte de la experiencia, y no de la teoría, de manera tal que el conocimiento y los saberes se ponen al servicio de aquella, entran en juego como terceros que facilitan el pensar y no como verdad teórica a aplicar. Es un camino siempre inductivo, donde el saber y el conocimiento están a disposición para hacer luz, clarificar, interpretar, profundizar, cambiar el punto de vista, no para generar dependencia de ellos”*<sup>4</sup>.

En síntesis, estamos haciendo énfasis en la formación de distintos profesionales en tanto profesionales pensantes y críticos, profesionales que reflexionan sobre su propia acción y las consecuencias de estas, y que, a partir de ese proceso, establecen nuevas propuestas de mejora sobre su práctica. Esto supone que los estudiantes abandonen su oficio para convertirse en actores de su formación y que acepten las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que componen aprender el propio arte, la propia profesión.

## Orientaciones para prácticas reflexivas

Proponemos algunas orientaciones/aspectos que podrían estar presentes en una formación práctica reflexiva de profesionales:

■ **Abordar la formación como un proceso de características complejas**, que implica una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo.

■ **Considerar la formación como un trayecto, un recorrido**<sup>5</sup>, sin pensar que es un camino totalmente predefinido; concebirla como un proceso, con la apertura necesaria para que los sujetos en formación definan algunas de las instancias formativas; la formación es mucho más que la simple acumulación de un “conocimiento sobre...” o la mera transmisión de contenidos.

■ **Plantear la teoría y la práctica de manera integrada desde el comienzo de la formación**, una formación entramada e integrada entre teórica y práctica desde los inicios. La reflexión sobre los problemas profesionales sólo puede aprenderse con referencias constantes a las prácticas.

■ **Generar espacios, desde los inicios de la formación, en los que se trabaje la posición, la construcción del rol profesional**. Resulta fundamental que los diseños curriculares de las formaciones profesionales en el campo de la salud planteen desde el comienzo de la formación espacios específicos para que los estudiantes puedan: a) construir una mirada profesional; b) deconstruir las creencias y representaciones en torno a la profesión; y c) ensayar el rol profesional. Queremos ser claras, no son algunas clases en alguna materia, sino espacios específicos en los diseños curriculares que aborden la “construcción del rol profesional”.

4 Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Rosario: Homo Sapiens.

5 Anijovich, R. et al. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

- **Propiciar instancias sistemáticas de revisión de las prácticas.** Es decir, colaborar con instancias individuales y colectivas de reflexión, creando las condiciones para que los estudiantes puedan reflexionar sobre diversidad de aportes/conceptos/aspectos, formulándose preguntas sobre lo ocurrido, sobre la posición profesional, sobre las consecuencias del accionar, sobre las implicancias ético-políticas, etc.; ayudando a incorporar distintos puntos de vista para una misma situación, favoreciendo una reflexión retrospectiva y prospectiva, preguntándose sobre el rol profesional a futuro y sobre las consecuencias de las acciones en los sujetos de la intervención profesional.
- **Diseñar problemas de la profesión que sean auténticos y dilemáticos, a lo largo de la formación.** Se proponen problemas en tanto relatos auténticos, que tengan sentido para el estudiante y que desafíen a nuevas búsquedas de conocimiento pero que no paralicen u obturen. Los buenos problemas movilizan hacia la creación de nuevos saberes. Construir problemas significa construir situaciones cercanas a la realidad profesional, contextualizados, “en tiempo presente”, dilemáticos (que ofrezcan la posibilidad de elegir entre variadas alternativas, todas ellas válidas y polémicas), y además con la mayor cantidad de variables o “ingredientes” posibles, sin reducciones o recortes, permitiendo asumir decisiones.
- **Situar el protagonismo en quienes se forman,** que supone, básicamente, que la experiencia de formación debe tener en cuenta centralmente al estudiante y las creencias e hipótesis sobre las que sustentan su práctica. Consideramos al sujeto de la formación integralmente, es decir, con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías y sus concepciones.
- **Sostener la formación con preguntas divergentes:** Nicholas Burbules (1999)<sup>6</sup> -filósofo educacional contemporáneo- distingue entre preguntas que ponen en juego el pensamiento convergente, que se dirigen a una única respuesta, y preguntas divergentes, que admiten y estimulan una variedad de respuestas. Por supuesto que ambos tipos de preguntas resultan interesantes, pero incluir preguntas divergentes favorece la reflexión crítica, el análisis de diversas posiciones, la posibilidad de comprensión de la multidimensionalidad y complejidad de la profesión en la que estamos formando. En verdad, el mayor desafío consiste en echar a rodar preguntas que promuevan la reflexión sistemática crítica. Y en tanto se analice en los distintos espacios curriculares, más valioso resulta aún, en el marco de la reflexión colaborativa sobre las propias prácticas profesionales. Quizá no se trate tanto de encontrar respuestas... sino de profundizar en las preguntas y generar nuevas.
- **Propiciar conmover emocionalmente a los estudiantes.** Buscamos conmover y dejar huellas, anhelamos que los estudiantes “salgan” conmovidos de las experiencias formativas. Resulta una tarea compleja en tanto esperamos que la propuesta transforme a los estudiantes como sujetos, dejando verdaderas huellas que permanezcan a través del tiempo, que logre conmoverlos afectivamente para que egresen de manera diferente a como llegaron.
- **Favorecer espacios de seguridad y confianza.** Anhelamos que la formación de profesionales de la salud favorezca un encuentro que aporte seguridad vincular, como expresaría Philippe Meirieu (2003)<sup>7</sup>. En este sentido, recomendamos alentar la construcción de un vínculo pedagógico de apego, amoroso, en un contexto

6 Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

7 Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.

de relación afectuosa y respetuosa entre quienes enseñan y quienes aprenden. Esto conlleva a movilizar a una participación genuina y dialógica, implicada en el acto pedagógico. Seguramente en estas escenas donde los estudiantes participan planteando sus propias hipótesis, se susciten “errores”, y es ahí donde el profesor tiene la invaluable oportunidad de plantear el error como algo constructivo, humanamente esperable en cualquier práctica social y así en toda práctica de enseñanza.

■ **Generar un clima de trabajo cooperativo.** Es muy importante favorecer condiciones, tanto para docentes como para estudiantes, en donde los profesores puedan crear un menú de actividades con sus consignas, recursos, experiencias, trabajar en equipos con otros espacios curriculares de la carrera en experiencias compartidas que permitan pensar y elaborar con otros colegas un trabajo cooperativo. Una suerte de “crossover” entre distintas asigna-

turas o talleres, integrando contenidos o competencias. Y para los estudiantes el trabajo en grupo es central en tanto potencia significativamente el proceso de aprendizaje propio y colectivo, y fortalece la autonomía.

Nos importa que la formación reflexiva se constituya en un *habitus* (Perrenoud, 2004)<sup>8</sup>. Entendemos que la reflexión sistemática abre camino a la posibilidad de un diálogo profundo y sostenido: diálogo entre profesores y tutores, entre docentes y alumnos, entre los propios alumnos; diálogo entre la tradición y la innovación, entre

8 Desde una postura reflexiva, Philippe Perrenoud entiende que el *habitus* permite la transformación de la aptitud que se haya en todos los seres de forma genérica, en la capacidad concreta del individuo de realizar actos. Perrenoud nos dice: “es inseparable del debate global sobre la formación inicial, la alternancia y la articulación teórica y práctica, el procedimiento clínico, los conocimientos, las competencias y los *habitus* de los profesionales”. Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó.



**STP** SALUD EN TODAS LAS POLÍTICAS

Una mirada integral sobre el sistema sanitario argentino

Es tiempo de responsabilidad y solidaridad.  
Cuidarte es cuidar al otro.

#quedateencasa

Conduce Milva Castellini  
PRODUCE **plix**

**METRO**

**Miércoles 13 h.**  
Jueves 18 h.  
Lunes 6.30 h.

las formas “de siempre” y las “de ahora”, diálogo que en definitiva permite pensar, recrear y generar mejores propuestas formativas.

En síntesis, como venimos exponiendo, contrariamente a la idea de que la teoría, una vez incorporada, puede ser aplicada por el estudiante en el ámbito profesional, nuestra propuesta de formación plantea la necesidad de entablar una relación constante, articulada e integrada entre teoría y práctica. Esto es así, en tanto consideramos la formación como un trayecto, un espacio flexible y en construcción. Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva es necesario que esta postura se convierta en algo sistemático a lo largo de todo el “camino” de formación del futuro profesional.

Tal como plantea Alicia Camilloni (2009)<sup>9</sup>, la formación de profesionales constituye una tarea de alta complejidad, especialmente cuando el propósito de la formación es que los aprendizajes del futuro profesional vayan más allá de la mera manifestación de conductas explícitas y permitan que éste pueda tener una profunda comprensión del sentido de sus acciones. Para lograr este propósito, siguiendo a Camilloni, es necesario ofrecer un itinerario de formación que implique, además de un aprendizaje vivencial y colaborativo, un encadenamiento de experiencias variadas, sostenidas en el tiempo, que comprometan a la totalidad de la persona. La secuencia del trayecto entero y la continuidad son aspectos fundamentales en esta tarea.

En nuestra universidad, los diseños curriculares de las distintas carreras priorizan lo que hemos ido planteando sobre profesionales reflexivos. Por un lado, optamos por la elaboración de diseños curriculares que abordan la práctica profesional en forma graduada y en complejidad creciente desde el inicio de la formación. Nos interesa señalar la im-

portancia de la búsqueda de articulación permanente y sistemática de los marcos teóricos propios de la disciplina con las complejas situaciones que presenta la práctica profesional. En sintonía con lo anterior, los diseños curriculares se plantean desde la posibilidad de caracterizarse como “integrados”, no sólo en términos de las relaciones entre teoría y práctica, sino también porque las fronteras

entre los espacios curriculares tienden a diluirse para una formación integral. Por otra parte, en nuestra institución se propone optar por agrupar los espacios curriculares por áreas, campos o núcleos de formación, de manera de otorgar sentido en el proceso de estructuración de los contenidos; además en cada año hay un eje transversal que le da sentido a la experiencia formativa.

Abonamos por formas de organización del *curriculum* que mixtu-

ren disciplinas y problemas en forma oportuna y valiosa en los planes de estudio. De ahí la preocupación por las denominaciones de los espacios curriculares en tanto representan el centramiento en lo disciplinar o en los problemas que se abordan. No es lo mismo que un espacio curricular se denomine “Problemas socio-filosóficos de la salud” que “Sociología de la salud”.

En sintonía con todo lo que hemos planteado, es distintivo de nuestra universidad, en las carreras de grado, la inclusión de espacios curriculares con denominación de “Talleres de construcción del rol profesional”. En los diseños curriculares, los “Talleres de construcción del rol profesional” son una piedra angular, se plantean desde el comienzo de la formación, articulan dispositivos para la formación práctica que se irán enlazando a lo largo de toda la propuesta formativa. Avanzando en la formación, se proponen otros talleres de reflexión sobre la práctica profesional, enfatizando aspectos relevantes que tenderán a propiciar procesos de reflexión anticipatoria y retrospectiva. ▮

**EN NUESTRA UNIVERSIDAD, LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LAS DISTINTAS CARRERAS PRIORIZAN LO QUE HEMOS IDO PLANTEANDO SOBRE PROFESIONALES REFLEXIVOS. OPTAMOS POR LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES QUE ABORDAN LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN FORMA GRADUADA Y EN COMPLEJIDAD CRECIENTE DESDE EL INICIO DE LA FORMACIÓN**

9 Camilloni, A. (2009). Prólogo. En Anijovich, R. et al. *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.