



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Veterinarias

Tesina:

Proceso de aprendizaje y práctica reflexiva en alumnos y graduados del turno vespertino, durante segundo cuatrimestre de 2013, en el servicio de enfermería-emergencias del Hospital Escuela de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires

Por Adriana Emilia Garmendia

Índice

Capítulo 1. Introducción

1.1. Presentación del problema y fundamentación de la presente investigación	3
1.2. Estructura de la presente investigación	8
1.2.1. Objetivos generales y particulares	8
1.2.2. Justificación	9
1.2.3. Metodología	9
1.2.4. Alcances y limitaciones	9

Capítulo 2. Antecedentes de la investigación 11

2.1. La formación práctico-profesional en el Servicio de Emergencias / Enfermería	12
2.2. La práctica reflexiva	15
2.3. Dinámica de la práctica reflexiva. Una propuesta.	16
2.4. La práctica reflexiva en el Servicio de Emergencias / Enfermería...	22

Capítulo 3. La práctica reflexiva en la formación de pasantes y alumnos del Servicio de Emergencias / Enfermería 24

Capítulo 4. Conclusiones32

4.1. Potencialidades del seminario dentro del servicio	32
4.2. Posible implementación del seminario dentro del Servicio de Emergencias / Enfermería	33
4.3. Dificultades previstas	37

Bibliografía39

Anexos40

Anexo I. Pasantías en el Servicio de Emergencias / Enfermería para Alumnos	
Anexo II. Pasantías en el Servicio de Emergencias / Enfermería para Graduados	
Anexo III. Programa de Prácticas Hospitalarias en Pequeños Animales I	
Anexo IV. Programa de Prácticas Hospitalarias en Pequeños Animales II	
Anexo V. Encuestas a alumnos y graduados del Servicio de Emergencias / Enfermería	

Capítulo 1. Introducción

1.1 Presentación del problema y fundamentación de la presente investigación

En la práctica veterinaria profesional real los pacientes y sus problemas no suelen presentarse como estructuras bien organizadas factibles de una única, rápida y segura resolución, sino que de hecho rara vez se logra identificar algún tipo de estructura que pudiera permitir un esquema de resolución general. Esto se debe a que los mundos de la práctica son complejos, inestables, inciertos y conflictivos.

El nuevo profesional veterinario se enfrenta entonces a situaciones desconocidas que le son muy difíciles de resolver. Se ve obligado a identificar variedad de síntomas, integrar conceptos, obtener conclusiones y diagramar una terapéutica específica con una escasa experiencia profesional. Como consecuencia de esto se genera insatisfacción y se socava la confianza en los recién formados a la hora de desenvolverse individualmente en el ámbito profesional.

A su vez, el Plan de estudios de la Carrera de Ciencias Veterinarias tiende a preparar profesionales que se desenvuelvan con facilidad en las llamadas zonas indeterminadas de la práctica donde la presentación de la problemática real rara vez concuerda exactamente con las estructuras aprendidas desde lo teórico. Sino por el contrario, estas estructuras sólo conforman un siempre insuficiente soporte a los conocimientos adquiridos durante la carrera de grado.

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires cuenta con diversas instancias formativas de grado y posgrado que buscan preparar al veterinario en la práctica profesional. Muchas de esas instancias tienen por fin la preparación específica en la atención de pequeños animales y ocurren en el marco del Hospital Escuela de la Facultad.

El Hospital Escuela tiene tres funciones principales. Oficia de espacio para el desarrollo de investigaciones en el terreno de las ciencias veterinarias, brinda atención médica a la comunidad y es el lugar donde los estudiantes realizan sus prácticas médico-profesionales de grado y post grado.

Para su funcionamiento el Hospital Escuela se divide en diferentes servicios, cada uno de los cuales trabaja sobre un aspecto de la atención veterinaria en particular. Estos servicios son: Clínica, Internación, Diagnóstico por imágenes (Ecografía y Radiología), Laboratorio, Endocrinología, Neurología, Respiratorio, Cardiología, Dermatología, Oftalmología, Oncoematología, Oncología, Nefrourología, Traumatología, Endoscopía, Gastroenterología, Animales exóticos, Fisioterapia y Emergencias / Enfermería.

El Servicio de Emergencias / Enfermería realiza atención médico primaria, es decir, la recepción del paciente en riesgo de vida para su estabilización y posterior derivación al Servicio que le corresponde según su patología. Este Servicio diagrama su atención en tres turnos: mañana (de 9 a 13 horas), tarde (de 13 a 17 horas) y vespertino (de 17 a 21 horas). Cada fracción horaria cuenta con dos veterinarios de planta que tienen por función la atención de pacientes en situación de urgencia / emergencia y, al mismo tiempo, la formación de estudiantes. Cada profesional veterinario tiene a su cargo dos grupos de formación: los pasantes (que como máximo pueden ser seis individuos) y los alumnos de las materias PH I y PH II.

Los pasantes son o bien graduados o bien alumnos del tronco común de la Carrera de Ciencias Veterinarias. Estos últimos para ser pasantes deben cumplir con tres requisitos: ser alumnos de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la Facultad, deben tener aprobada la materia Cirugía I, y por último, el compromiso de asistencia al Servicio durante 120 horas en el transcurso de seis meses, en la modalidad de cinco horas diarias.

Por otro lado, los graduados para ser pasantes deben tener el compromiso de asistir al Servicio durante 100 horas, en el transcurso de 25 semanas, en la modalidad de cuatro horas diarias.

La instancia formativa de los pasantes se da del siguiente modo: el veterinario de planta atiende los casos clínicos comentando cada una de sus acciones frente a ellos. Con el tiempo, cada uno de ellos puede realizar progresivamente por sí mismo las maniobras necesarias para la atención de los pacientes con el acompañamiento del veterinario de planta.

La Pasantía en el Servicio de Emergencias / Enfermería tanto para graduados como para alumnos plantea en sus programas los mismos objetivos, que son los siguientes:

- Familiarizarse con el ejercicio profesional en Emergencias / Enfermería.
- Familiarizarse con el "Triage" (evaluación inicial de la gravedad).
- Familiarizarse con el "ABCD" (herramienta principal para soporte vital).
- Observar manejo que realiza el tutor, no solo con el caso médico sino su relación entre profesionales y con los propietarios.
- Obtención de práctica en la lectura e interpretación de exámenes complementarios, imágenes, EKG.
- Familiarizarse con las distintas actividades de un Hospital Escuela, en su integración con los diferentes servicios. [**Ver Anexo 1 y 2**]

Los programas de pasantía también especifican del mismo modo las actividades que realizan los pasantes:

- Participación de la realización de maniobras básicas y avanzadas de Enfermería, acompañando a un docente. Oxigenoterapia. Colocación de vías, sondas y tubos. Realización de vendajes. Toiletes de heridas. Maniobras de sujeción de pacientes. Realización de punciones y drenajes.
- Participación activa en la evaluación del paciente crítico y su estabilización, así como también compartir la evaluación y discusión del caso entre el Médico Emergencista y el Especialista.
- Participación en: la lectura de la Historia clínica, la interpretación de estudios realizados, discutir la selección de los métodos complementarios adecuados a cada paciente, observar la respuesta del tratamiento realizar, valorar la emisión de un pronóstico del caso.
- Colaborar con las actividades del Emergencista (control de parámetros clínicos, adecuación del paciente, preparación de diferentes procedimientos a realizar, etc.), manejo de la Historia clínica: orden de laboratorio, imágenes, internación, pautas de manejo, monitoreo, etc.).
- Nociones de tomas de muestra para hematología, bacteriología, citología, patología. Nociones sobre manejo de muestras. Técnicas de *cross match* y transfusiones en las diferentes especies. [Ver Anexo 1 y 2]

Los pasantes buscan en el Hospital Escuela el acercamiento a la práctica profesional a partir de familiarizarse con procedimientos y técnicas aplicadas en un marco real, y con ello se enfrentan a las incertidumbres y conflictos que conllevan la atención de una paciente real, y no ya el paciente hipotético de las estructuras teóricas.

En la instancia de la carrera de grado se propone algo semejante al otro grupo de formación dentro del Servicio de Emergencias/ Enfermería, los alumnos de las materias Prácticas Hospitalarias en pequeños animales I (PH I) y II (PH II). PH I forma parte del tronco común de la Carrera de grado y tiene como correlativas diez materias [Ver **Anexo 3**]; mientras que PH II forma parte de la especialidad en Medicina con orientación en Pequeños Animales y tiene como correlativa PH I.

En el Hospital Escuela los alumnos de ambas materias tienen la obligatoriedad de rotar por los Servicios durante cinco semanas; de éstas, 5 días (20 horas en total) deben asistir al Servicio de Emergencias / Enfermería.

PH I plantea los siguientes objetivos de enseñanza en su Programa:

- 1- Que los alumnos integren los conocimientos adquiridos en las materias previas, en particular las Medicinas y Cirugía.
- 2- Que el alumno integre la clínica con los métodos complementarios de diagnóstico, sabiendo interpretar los mismos.
- 3- Que el alumno en base a práctica se haga de una rutina en la realización de los pasos diagnósticos: reseña, anamnesis y exploración semiológica del animal tanto general como particular de cada sistema o región.
- 4- Que el alumno reconozca diferentes síndromes clínicos, médicos y quirúrgicos y sus rutas diagnósticas.

5- Que el alumno aprenda a confeccionar la historia clínica en forma ordenada discriminando que elementos son útiles para el diagnóstico.

6- Que el alumno tenga una aproximación al manejo quirúrgico, pre, intra y posoperatorio del paciente poniendo en práctica los conceptos aprendidos en Cirugía.

7- Que el alumno adquiera manejo de la urgencia o del paciente crítico: colocación de sondas, catéteres, fluidoterapia, tratamiento de heridas, curas, apósitos y vendajes.” **[Ver Anexo 3]**

En una línea similar a PH I, y suponiendo su aprobación, PH II plantea los siguientes objetivos:

1- Esquematizar los grandes síndromes clínicos, reconociendo las vías diagnósticas más adecuadas a través de los métodos complementarios disponibles.

2- Discernir entre los signos clínicos principales y secundarios al cuadro clínico que presentan los pacientes.

3- Aplicar una correcta semiología general y particular para la detección signológica.

4- Instituir un adecuado tratamiento sintomático y esbozar uno específico.

[Ver Anexo 4]

PH I se concibe como el primer acercamiento de los alumnos en la instancia de formación de grado a la práctica profesional real. PH II supone cumplidos los objetivos iniciales de la anterior y por eso busca la profundización de ese acercamiento a la práctica real.

En el Servicio, la formación de los alumnos de ambas materias se encuentra bajo la responsabilidad del mismo tutor que el de los pasantes, en el mismo lugar y con iguales medios. Por lo cual, si bien es de suponer diferencias en la formación de los alumnos y los pasantes, ya sean éstos graduados o también estudiantes, al darse en situaciones semejantes, esas diferencias no se hallan en el marco en el cual ocurre sino en los propios procesos de aprendizaje de los pasantes y los alumnos.

En este último sentido pueden señalarse dos diferencias importantes entre ambos grupos, apelando a la experiencia docente. Por un lado, la motivacional, en tanto los pasantes manifiestan una muy buena predisposición para realizar las tareas de atención necesarias según el caso, mientras que los alumnos suelen presentar dificultades para ello. Esto puede deberse a que los primeros solicitan un lugar dentro del Servicio y los alumnos asisten a él muchas veces sólo con la obligación de aprobar una materia.

Por otro lado, se encuentra la diferencia del tiempo en que permanecen ambos grupos dentro del Servicio. Los alumnos lo hacen cinco días mientras los pasantes seis meses, y de ello se siguen también diferentes grados de apropiación del espacio, de confianza en la práctica y de desempeño profesional. En términos de aprendizaje

se da la consecuencia de una mayor participación de los pasantes que de los alumnos en el momento de la atención de los pacientes, y que a su vez profundiza la falta de apropiación del espacio y la inseguridad en la práctica profesional.

A pesar de estas diferencias en los procesos de aprendizaje entre ambos grupos, la práctica formativa debe ser similar y realizarse sobre los mismos casos. Además, el inicio de su proceso de aprendizaje es similar. Al ingresar al Servicio los pasantes y los alumnos se muestran en mayor o menor medida incapaces de reconocer y responder ante las situaciones conflictivas reales, no sólo en lo que refiere a los pacientes sino también en lo que respecta a la interacción con los propietarios. En los graduados, en particular, suele observarse cierto grado de insatisfacción respecto de su desenvolvimiento en la práctica profesional real. A su vez, es común que los alumnos se sorprendan frente a sus propias dificultades al intentar reconocer síndromes clínicos, y descubran nuevas formas de ver y analizar la profesión.

Frente a estas inseguridades propias del inicio del proceso de aprendizaje la intervención del docente resulta crucial para la confianza y propiciar la capacidad profesional de alumnos y pasantes. Porque es en este momento que éstos encuentran sus debilidades frente a la profesión, puedan indagar acerca de ellas y con la ayuda del docente sean capaces de resolverlas.

¿Pero cómo proyectar el proceso de enseñanza en un único marco de práctica profesional en el que confluyen diversos procesos de aprendizaje? Dada la importancia de la práctica profesional real en la formación de los veterinarios, esta pregunta puede reformularse en los siguientes términos: *¿cómo perfeccionar la práctica formativa de los alumnos y los pasantes en el marco del Servicio de Emergencias / Enfermería?* Pero si bien esta pregunta cuestiona sobre la mejor formación de ambos grupos, debe tener en cuenta las dificultades recién señaladas, es decir, debe de tomar en cuenta su diferentes procesos de aprendizaje, la diversidad de sus objetivos y a la vez tener en consideración lo común de ambos: la práctica profesional en una situación real dentro del Servicio, con los mismos casos y el mismo tutor.

De las experiencias docentes obtenidas hasta hora en el Servicio de Emergencia / Enfermería, se observa que el proceso de aprendizaje atravesado por la práctica reflexiva redundo en mayor y mejor aprendizaje porque permite incorporar e integrar conceptos técnicos y teóricos, y brinda al futuro profesional la capacidad de resolver situaciones problemáticas reales con menor dificultad; y esto tiene como consecuencia una mayor capacidad y seguridad en el accionar del profesional veterinario.

Ello permite formular la siguiente hipótesis: *la implementación de la práctica reflexiva en la formación profesional veterinaria de alumnos y pasantes que asisten al*

Servicio de Emergencias / Enfermería del Hospital Escuela permite un mejor desarrollo de las competencias profesionales de los alumnos y pasantes, al ayudar a una consolidación concreta y reflexiva de los conocimientos adquiridos en otras instancias de la carrera.

La presente investigación, partiendo de la hipótesis enunciada, intentará analizar la formación y el aprendizaje de los alumnos y pasantes del Servicio de Emergencias / Enfermería que se acercan a la práctica profesional de la atención veterinaria en relación a la práctica reflexiva.

Luego de la formación teórica en diversas materias, el Servicio tiene como función pedagógica oficiar de terreno de aplicación de conocimientos adquiridos a partir de la práctica concreta de la atención clínica, y a partir de ello consolidar y ampliar la formación de quienes asisten a él. La relevancia del Servicio como instancia de formación de alumnos y pasantes vuelve fundamental el análisis de sus características como también el de los procesos que él posibilita en pos de la correcta capacitación de profesionales veterinarios para su desenvolvimiento posterior en la sociedad.

1.2 Estructura de la presente investigación

La pregunta que guiará la presente investigación es la siguiente: *¿Cómo favorece la implementación de la práctica reflexiva el proceso de aprendizaje y formación de los alumnos y pasantes en el Servicio de Emergencias / Enfermería del Hospital Escuela, de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires?* Para lo cual se tomará como población específica los pasantes y alumnos del turno vespertino del segundo cuatrimestre del 2013.

1.2.1 Objetivos generales y particulares

La respuesta a la pregunta formulada como guía de la presente investigación persigue la mejora en la formación de los profesionales veterinarios con el fin de prepararlos en mejores condiciones para la práctica real. Estos objetivos pueden enunciarse del siguiente modo:

- Contribuir a la mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos de las materias PH I y PH II que asisten al Servicio de Emergencias / Enfermería.
- A su vez, contribuir a la mejora en la formación de los pasantes que asisten al Servicio de Emergencias / Enfermería.
- Desarrollar en forma crítica y reflexiva habilidades propias del desempeño profesional en una situación real.

Dada la hipótesis de la presente investigación, la práctica reflexiva sería el medio para dar cuenta del tercero de los objetivos, y con ello, de los dos primeros. De ser así, podría entonces enunciarse a su vez dos objetivos particulares en esta investigación:

- Integrar la práctica reflexiva y la formación continua como partes relevantes del desempeño profesional en alumnos y pasantes del Servicio de Emergencias / Enfermería.

- Desarrollar la reflexión como componente en la resolución de problemas asociados a situaciones reales de la atención veterinaria.

1.2.2. Justificación

Los objetivos de esta investigación deben concordar con los de la formación de los pasantes y de los alumnos de PH I y PH II. Es en la relación con ellos que la pregunta que guía esta investigación halla sentido y justificación, a saber:

- En potenciar la unificación de conceptos teóricos por parte de los alumnos de la materia PH I y II, como acercamientos iniciales a la práctica profesional real.

- Profundizar la formación práctico-teórica de los pasantes del Servicio de Emergencias / Enfermería.

Lo cual supone, según lo ya dicho más arriba, examinar la implementación de la práctica reflexiva en el marco del Servicio de Emergencias / Enfermería.

1.2.3. Metodología

Teniendo en cuenta lo dicho, la presente investigación deberá: (**Capítulo 2**) examinar las potencialidades de la práctica reflexiva en el marco de la formación del Servicio de Emergencia / Enfermería; la hipótesis de que ella permite mejorar la formación práctica de los pasantes y alumnos, (**Capítulo 3**) se debe de examinar la implementación actual de la práctica reflexiva de los alumnos y pasantes del Servicio, para finalmente (**Capítulo 4**) formular las posibles condiciones que optimicen esa implementación.

Si bien el problema planteado y la hipótesis formulada refieren a aspectos cualitativos, al ser la presente investigación una exploración y un análisis de la práctica reflexiva de los alumnos y pasantes del Servicio de Emergencias / Enfermería, no puede prescindirse de variables de tipo cuantitativo que permitan examinar con mayor profundidad el problema planteado. Por esta razón, se trabajará dentro de un método mixto (cuantitativo-cualitativo) implementando encuestas con preguntas cerradas para cumplimentar con el aspecto cuantitativo de la investigación y preguntas semi-cerradas para su aspecto cualitativo. La población de dichas encuestas estará compuesta por alumnos y pasantes del Servicio, en el turno vespertino y durante el segundo cuatrimestre del 2013.

1.2.4. Alcances y limitaciones

La formación dentro del Servicio de Emergencias / Enfermería es un proceso complejo en el que intervienen distintos actores. Entre estos últimos puede mencionarse la propia institución del Hospital Escuela y sus diversos Servicios, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Veterinarias, que a su vez depende de la Universidad de Buenos Aires. Los actores más evidentes del proceso formativo son, por un lado, los docentes / tutores que ejercen la enseñanza dentro de esas dependencias, y por otro lado, los alumnos / pasantes, quienes asisten al Servicio con el fin de formarse como profesionales veterinarios. De estos actores la presente investigación tendrá en consideración sólo el último grupo, los pasantes y alumnos.

En tanto se analizará el proceso de aprendizaje en el Servicio en relación a la práctica reflexiva, no se tendrá en especial atención a los docentes y a la institución, que si bien son también variables a considerar en el aprendizaje, deben ser objeto de otra investigación, que excede a la presente.

Por otro lado, los fines de la presente investigación son exploratorios y propositivos, no experimentales, a pesar de que sus conclusiones requerirían de una posterior prueba que confirme experimentalmente sus resultados. Esta confirmación debería de ser parte de otro trabajo de investigación que continúe al presente.

Capítulo 2. Antecedentes de la investigación

Los objetivos de aprendizaje de los alumnos de las materias PH I y PH II, y los de la formación de los pasantes en el Servicio de Emergencias / Enfermería [1.1.] coinciden en el interés profesional práctico, por tanto, si se desea profundizar los procesos de aprendizaje de cada grupo, debe caracterizarse qué tipo de práctica formativa sería apropiada para ellos. Según la hipótesis de la presente investigación, ésta se trata de la práctica reflexiva en tanto ella permite un mejor desarrollo de las competencias profesionales al motivar una consolidación concreta y reflexiva, en el marco de una situación real, de los conocimientos adquiridos en la carrera de grado.

Esta hipótesis puede ser comprobada o bien teóricamente o experimentalmente. Una comprobación experimental respondería a un interés más teórico – pedagógico que el que persigue esta investigación, a saber, mejorar la formación de pasantes y alumnos del Servicio de Emergencias / Enfermería. Una experimentación de este estilo debería de tener al menos tres momentos: en primer lugar comprobar la adecuación de la práctica reflexiva con la práctica del Servicio, luego realizar proyecciones sobre las posibles mejoras de esa adecuación para finalmente comprobar experimentalmente por medio de diversos grupos de prueba la mejora efectiva de la formación o la falsedad de la hipótesis inicial.

Por otro lado, una comprobación teórica de la hipótesis habría de detenerse en los dos primeros momentos anteriormente planteados, es decir, la corroboración de la adecuación entre la práctica reflexiva y la práctica profesional del Servicio, y a partir de ella proyectar la optimización de esa relación, teniendo en cuenta los objetivos de PH I, PH II y de las pasantías.

A los fines de la presente investigación bastará comprobar teóricamente que la práctica reflexiva es el tipo de práctica que mejoraría las condiciones de aprendizaje dentro del Servicio, en tanto concuerda con las condiciones y exigencias de formación y con los procesos de aprendizaje que en él ocurren. Es decir, si la práctica reflexiva es congruente con la práctica profesional en el Servicio y si a su vez se emplea actualmente de alguna manera en el aprendizaje de los alumnos y pasantes. De estas dos condiciones se sigue que una potencial mejora de la práctica reflexiva en el Servicio redundaría en una mejora en la formación de los pasantes y alumnos.

Si la comprobación teórica de la hipótesis resulta exitosa, podría pensarse la comprobación experimental como una continuación de las exploraciones de esta investigación.

Una comprobación teórica de la hipótesis requeriría: (2.1.) caracterizar la práctica formativa de los alumnos y pasantes del Servicio, (2.2.) especificar el concepto de

práctica reflexiva y sus potencialidades como parte del aprendizaje en general, (2.3.) para finalmente determinar su posible idoneidad y congruencia con la formación dentro del Servicio. Luego (**Capítulo 3**) debería de comprobarse que los pasantes y alumnos emplean la práctica reflexiva en su aprendizaje y señalar el modo en que lo hacen.

2.1. La formación práctico-profesional en el Servicio de Emergencias / Enfermería

Pueden establecerse dos tipos de conocimiento (Ruiz, 2002: 93). Por un lado, el *declarativo*, que se caracteriza como el “*saber qué*”, es consciente, se manifiesta o expresa de forma oral o escrita y no se relaciona directamente con las condiciones de uso del conocimiento. Por otro lado, el conocimiento *procedimental*, consistente en los modos y estrategias para hacer algo, es implícito, no consciente y sufre procesos de ajuste y perfeccionamiento en su puesta en práctica.

En tanto los pasantes buscan perfeccionarse en la atención médica y los alumnos se acercan inicialmente a ella, puede caracterizarse como procedimental el tipo de conocimiento que intentan lograr dentro del Servicio. Al ser un saber hacer fundamentado científicamente, este conocimiento supone que ambos grupos ya poseen el conocimiento declarativo veterinario estudiado en las materias de la carrera de grado, ya sea porque se consideran correlativas a PH I y PH II, ya sea porque son egresados de la carrera.

A pesar de ello, algunas veces pueden observarse en el Servicio fallas de los alumnos y pasantes en la organización conceptual del conocimiento declarativo o en su aplicación en una situación real no teórica, lo cual es percibido por los propios alumnos y pasantes [Ver **Capítulo 3**]. Estos problemas se destacan debido a que los aprendizajes propuestos en PH I, PH II y las pasantías se basan en problemas, es decir, en la situación problemática que suscita la atención de un paciente real, aquejado por una patología determinada, siempre compleja, y que es acercado por un propietario que a su vez no puede no involucrarse en la atención.

El aprendizaje basado en problemas presenta al menos tres características fundamentales:

- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problemática.
- Organiza el *currículum* alrededor de problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, con lo cual les permiten alcanzar niveles más profundos de comprensión. (Araujo-Sastre, 2008: 37)

Los objetivos de las materias y de las pasantías son puntos específicos de la atención veterinaria que son problemáticos en el momento mismo de la recepción de un paciente, a saber, su manejo y del propietario, la Triage, el ABCD, la confección correcta de historiales clínicos, los métodos complementarios, etc. El alumno puede conocer muchas de estas técnicas o métodos, pero sólo teóricamente; el pasante, en cambio, debe profundizar en ellas y se supone que ya se ha relacionado de alguna manera con ellas, sea en el ejercicio de la profesión, sea como alumno de PH I o PH II. La idea de práctica profesional veterinaria real consiste en la atención de pequeños animales (pacientes) que son acercados al Servicio por sus propietarios motivados por algún problema de salud o una consulta puntual; en la diversidad de los problemas de salud o consultas se hallan las insuficiencias de las respuestas teóricas a las que debe responder el alumno o pasante mediante su conocimiento declarativo.

Sobre estos puntos se desarrolla el *curriculum* de la propuesta formativa y se incentiva a los pasantes y alumnos a asumir un rol responsable en su propio aprendizaje en un contexto de aplicación de conocimientos teóricos, es decir, mediante el aprendizaje en problemas.

Los diversos beneficios que presenta este tipo el aprendizaje son: (i) aumento de la motivación a partir de la tensión que genera el problema presentado, (ii) vuelve significativo el aprendizaje, (iii) promueve el pensamiento de orden superior (no mecánico) evitando la repetición y (iv) alienta el perfeccionamiento del aprendizaje por parte del propio alumno (Araujo-Sastre, 2008: 39).

Según Schön (1992), la competencia en la práctica y el saber profesional necesitan ser planteadas desde la competencia, ya que es por ella que en realidad los profesionales son capaces de enfrentar las *zonas indeterminadas* de su ejercicio, que escapan a la exhaustiva determinación del saber declarativo, independientemente de la competencia necesaria que puede relacionarse con la racionalidad técnica. En este sentido él introduce el concepto de *arte* como forma de ejercicio de la inteligencia, para hacer uso de la ciencia aplicada, de la técnica y de la cuestión de la preparación profesional.

La atención de casos reales, conocidos hasta el momento por medios preponderantemente teóricos, permite significar el saber declarativo que poseen los alumnos y pasantes, a la vez que manifiesta las insuficiencias de ese saber al remitir a las zonas intermedias de la práctica. Al hacerlo, también exige un pensamiento no mecánico para la resolución del caso motivando el perfeccionamiento en el aprendizaje y la adquisición de un *arte veterinario*. Tanto en su aplicación efectiva como en su proyección educativa, la formación en el Servicio plantea el aprendizaje por problemas como medio de capacitación profesional veterinaria.

La cuestión de que el pasante y el alumno “piensen como veterinarios” involucra un reconocimiento implícito de que los modelos de diagnóstico y tratamiento no se pueden efectivizar hasta que ellos mismos adquieran un arte que se sale fuera de los modelos establecidos por la teoría. Por esa razón, resulta determinante que el marco del Servicio pueda favorecer la adquisición de un arte como medio de la aplicación de la teoría científica.

En el aprendizaje por problemas debe colocarse el énfasis en el aprender haciendo; es decir, según propone Schön, la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las “tradiciones de la profesión” y les ayudan por medio de la “forma correcta de decir” a ver por sí mismos y aquello que necesitan ver. En resumidas cuentas, en el caso del Servicio, “pensar como veterinarios”.

Las frecuentes fallas en la organización conceptual observadas durante la atención de pacientes por parte de alumnos o graduados puede deberse a diversos factores, como una comprensión teórica errónea, inseguridades y nerviosismo, pero uno de los factores observados más frecuentemente es el operar mecánico ante el paciente, al tomar como reglas de acción construcciones teóricas aprendidas en la carrera de grado. El desconocimiento procedimental es suplido por la aplicación directa del conocimiento declarativo sin el razonamiento que implicaría considerar las particularidades del caso en relación al saber veterinario teórico.

Pero ¿cómo solucionar estas frecuentes fallas de organización conceptual que se presentan en la atención de los pacientes por parte de los alumnos o graduados? A su vez, ¿cómo brindar a los alumnos y pasantes las herramientas y capacidades para manejar las zonas intermedias de la práctica mediante este “pensar como veterinarios” en su desempeño profesional?

El pensar implica reflexión, la revisión crítica ya sea del saber declarativo o del procedimental. Por tanto, la reflexión podría profundizar el aprendizaje logrado en la resolución del problema, reflexionando sobre el accionar durante la práctica misma o una vez que ya se ha producido teniendo en consideración el problema, la forma en que fue abordado, las distorsiones surgidas y la resolución final. Así la reflexión tiene una función crítica que permite reconocer el pensamiento durante el proceso, las estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos y los planteos de resolución. De este modo es mediante la reflexión que el aprendizaje se vuelve realmente significativo, se evita el operar mecánico y se motiva el perfeccionamiento del aprendizaje al hacer al propio estudiante responsable de él. Por tanto, es mediante la reflexión que puede obtenerse en mejores condiciones los beneficios de un aprendizaje por problemas.

Por tanto, la reflexión, en el marco de la formación profesional dentro del Servicio, podría permitir profundizar el aprendizaje de los pasantes y alumnos al revisar ellos mismo su saber declarativo, el modo en que aprenden el veterinario procedimental y realizar las modificaciones que el proceso de formación requiera.

2.2. La práctica reflexiva

Perrenoud (2006) diferencia dos tipos de *postura reflexiva*, una espontánea y otra metódica. La *espontánea* surge como un proceso individual ante un obstáculo que desencadena una reflexión en el intento de ser resuelto; ella resulta cotidiana y común a diversos sujetos que busquen resolver una dificultad que se les presenta. La postura reflexiva *metódica* funciona como un estado de alerta permanente que requiere de una disciplina y de métodos para observar, memorizar, analizar *a posteriori*, comprender y elegir nuevas opciones en la resolución de problemas. En tanto la segunda es factible de una mayor formación que la primera, puede decirse que ella es propiamente práctica.

A su vez, la postura reflexiva tiene tres facetas para Perrenoud. En primer lugar, la postura reflexiva *antes de la acción* supone un bagaje de experiencias que permite identificar problemas cotidianos y prepara para hacer frente a situaciones semejantes. En segundo lugar, la postura reflexiva *en la acción* permite identificar problemas para modificar el punto de vista desde el cual se realiza la acción. Por último, la postura reflexiva *a posteriori* permite analizar con tranquilidad la acción enriqueciendo el aprendizaje obtenido al volver a ella luego de su conclusión.

Teniendo en cuenta estas tres facetas puede darse una evolución de una postura reflexiva espontánea a una metódica mediante el análisis del mayor número de situaciones presentadas a través de preguntas y respuestas sobre las situaciones dadas; también con la combinación de una intensidad manifiesta del entrenamiento en el análisis y la reflexión con dispositivos centrados en diferentes ámbitos de conocimiento y competencias, de los cuales es de destacar, según Perrenoud, el trabajo sobre situaciones problemáticas.

Si el aprendizaje basado en problemas brinda las condiciones necesarias para la evolución de la reflexión desde una postura espontánea a una metódica, puede sostenerse que el empleo de la reflexión en el Servicio tendría un triple resultado para la formación de los pasantes y alumnos: por un lado, les permitiría una visión crítica sobre su propia formación al hacerlos los mayores responsables de ella; a su vez, les daría la posibilidad de construir un arte de su profesión; y por último, produciría profesionales aptos para las zonas intermedias de la práctica.

Pero ¿son las tres facetas de la reflexión prioritarias en la formación profesional veterinaria? ¿O debe de priorizarse una teniendo en cuenta las condiciones particulares en que acontece esa formación?

En términos de Schön (1992), puede decirse que el conocimiento procedimental implica un *saber-en-la-acción*, un saber tácito, espontáneo, sin palabras y dinámico que procede de la práctica profesional. Es decir: *“El saber-en-la-acción es tácito, produce resultados en la medida en que la situación esté dentro de los límites de lo que hayamos aprendido en considerar normal”* (Schön: 1992, 28).

Schön distingue el saber-en-la-acción de la *reflexión-en-la-acción*. Ésta se produce en la acción misma, ni antes ni después, sino en paralelo a ella; a la vez, su significación para la acción es inmediata: implica un replanteamiento y cuestionamiento del saber-en-la-acción, que se sigue de una modificación dentro mismo de la acción. Es decir, *“meditamos críticamente sobre el pensamiento que nos lleva a este arreglo o a esta oportunidad y, en el proceso, podemos reestructurar las estrategias de acción, las ideas de los fenómenos o las formas de encuadrar los problemas”* (Schön: 1992, 28).

Tanto el saber-en-la-acción como la-reflexión-en-la-acción podrían considerarse partes del saber procedimental del profesional veterinario. La diferencia entre ambos consiste en que mientras el primero remite a lo habitual, a un marco de costumbre, el segundo da cuenta de las consecuencias de lo inusual, de lo que sorprende en las circunstancias cotidianas y genera una modificación en la misma acción sin remitir inmediatamente a una reflexión *a posteriori*. El primero remite a la capacitación en el conocimiento veterinario declarativo en su transformación o aplicación procedimental; el segundo, da cuenta del conocimiento procedimental operando en las zonas intermedias de la práctica.

Priorizar la reflexión metódica como parte de la formación profesional en el caso de la atención veterinaria clínica implica asumir el saber-en-la-acción como dado por la carrera de grado y profundizar en el aprendizaje como reflexión-en-la-acción. Pero a la vez, no puede desconocerse la reflexión antes de la acción y *a posteriori*, ni tampoco la reflexión espontánea, inevitable en la resolución de cualquier problema. ¿Pero como?

2.3. Dinámica de la práctica reflexiva. Una propuesta.

La práctica reflexiva como medio para profundizar los niveles de aprendizaje debe tener en cuenta que el proceso de enseñanza / aprendizaje es social y a la vez individual. También debería de considerar que la reflexión es una operación puntual y concreta que se desarrolla en torno a algo que oficia de objeto de la reflexión. Por tanto, la formación reflexiva debe de otorgar a los alumnos y pasantes un medio para

reflexionar, que podría consistir en un dispositivo que permita el diálogo reflexivo del estudiante consigo mismo, entre los estudiantes y entre ellos y el profesor.

Una de la propuestas de este dispositivo es formulado por Brockbank y McGill (2002) y es denominado el seminario. A continuación expondremos la dinámica de esta propuesta.

El seminario es un dispositivo que se inserta en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una materia o asignatura teniendo por objetivos el desarrollo y refuerzo de la idea del diálogo reflexivo como también de las destrezas y capacidades necesarias para emprender un diálogo reflexivo eficaz; capacitar a los estudiantes para que puedan emprender con sus compañeros este tipo de diálogo y promover el aprendizaje críticamente reflexivo. (Brockbank y McGill: 2002, 152).

El estudiante necesita un medio habitual y adecuado para realizar su reflexión; este medio puede ser un ensayo, trabajo de seminario, informe de proyecto, etc. Estas tareas implican la reflexión intrínseca que acompaña la elaboración de un escrito, por esta razón es este tipo de tarea la que proponen Brockbank y McGill para el seminario.

En el cumplimiento de esta tarea del seminario cuenta con tres fases, en cada una de las cuales se desarrolla un diálogo reflexivo sobre las instancias de proyección, elaboración y realización del ensayo. Para ello, en cada sesión el profesor oficia de facilitador y los alumnos se distribuyen en tríades, grupos formados por tres integrantes.

La **Fase de información inicial** del seminario tiene tres momentos: la introducción del diálogo reflexivo, el detalle del procedimiento y establecimiento de las condiciones del seminario, y el modelado del procedimiento de las tríades.

En el primer momento el profesor / facilitador informa a los alumnos los objetivos y la importancia de cada fase del seminario, en relación a los objetivos de la materia o asignatura de que forma parte, además de dar cuenta de la relevancia del diálogo reflexivo como parte del aprendizaje. También se puede pedir a los alumnos que manifiesten sus objetivos personales durante el seminario, sobre la materia o a partir de los objetivos del seminario.

En el segundo momento de la fase inicial el facilitador comenta las fases del seminario y su relación con la tarea de la materia en que se inserta y el ensayo propuesto como medio de trabajo del seminario. Luego explica la distribución de los alumnos en tríades y el rol específico de cada uno en ellos. Cada estudiante asumirá sucesivamente uno de estos roles dentro de las tríades y sus respectiva tarea.

- *Presentador*: Estudiante que se prepara para iniciar el ensayo luego de que se señale el objetivo general. Su rol representa la primera parte de la práctica reflexiva

debido a que al pensar el ensayo articula sus intenciones, plantea sus problemas y preocupaciones antes de redactar el borrador.

- *Capacitador*: Estudiante que intervendrá en el diálogo con el presentador en la sección de información inicial (anterior a la redacción del ensayo), en la fase intermedia y en la etapa de información posterior (después de la evolución y calificación del ensayo). Su tarea en el diálogo reflexivo es capacitar al presentador para que asuma la responsabilidad de su reflexión sobre lo que intenta hacer, al apoyar sus objetivos, plantearle cuestiones críticas y promover su aprendizaje.

- *Informador*: Estudiante que observa al capacitador mientras desempeña su rol en la fase inicial, intermedia y final, y brinda información a él y al presentador acerca de su propio diálogo. En su tarea, el informador suple el rol reflexivo de recibir y brindar información (retroalimentación); la eficacia del intercambio de información redunda en la profundización de la reflexión y el aprendizaje.

En el segundo momento de la fase inicial, el modelado del procedimiento de las tríadas, el facilitador ejemplifica las líneas de acción de cada uno de los roles debido a que el seminario representa una dinámica poco habitual a los alumnos. Ellos pueden realizar observaciones sobre lo observado.

Al inicio de la dinámica se brinda a cada tríade una hoja escrita donde se detalle brevemente las funciones de cada rol. Brockbank y McGill (2002, 155 – 156) brindan el siguiente ejemplo:

Cuadro 2.3.1.

Los integrantes de cada tríade deben desempeñar cada uno, y sucesivamente, los siguientes roles:

Presentador: El estudiante que planifica el ensayo.

Describe lo que quieras conseguir en tu trabajo de ensayo, en relación con los objetivos, contenidos, procedimientos y enfoques que puedas utilizar para realizar la tarea. ¿Qué cuestiones concretas prevés o a cuáles te enfrentas al iniciar y desarrollar el trabajo? Habla sobre ello con el capacitador. Procura ser breve y concreto. Las “cuestiones” que consideres que deben constituir una preocupación real para ti.

Capacitador: El estudiante que apoya al presentador en su preparación y en el diálogo intermedio.

Tienes que trabajar con el presentador, de acuerdo con sus objetivos, etc., capacitándolo para que piense en el modo de conseguir sus objetivos o solucionar los problemas que se plantee. La finalidad de la capacitación consiste en ayudar al presentador a:

- * Centrarse sobre las cuestiones de interés.
- * Asumir y mantener la responsabilidad de que se alcance sus objetivos.
- * Pasar a alguna acción o acciones específicas que decida en la preparación y ejecución del trabajo.

Haz preguntas abiertas (¿Cómo sabes...? ¿Qué quieres decir con esto?) El objetivo consiste en capacitar al presentador para que defina o redefina los problemas y su relación con la tarea en términos específicos, para que el presentador dé los pasos oportunos para alcanzar sus objetivos y hacer el trabajo del ensayo de la mejor manera posible. Trata de centrarte en lo que pueda hacer el presentador y no en lo que debería hacer. He aquí algunas preguntas útiles:

- * ¿Qué esperas conseguir?

- * ¿Qué estructuras imaginas?
- * ¿Cuánto tiempo piensas utilizar?
- * ¿Qué puedes hacer para que esto... sea más fácil?
- * ¿Cómo vas a controlar la longitud del trabajo?
- * ¿Qué haces si no puede encontrar...?
- * ¿Qué te parece...?
- * ¿Qué crees que pasa en realidad en...?
- * ¿Qué crees que ocurrirá si...?
- * ¿Crees que...?
- * ¿Cómo sabes si...?
- * ¿Qué puedes hacer...?
- * ¿Cómo puedes...?

Estas preguntas son simples sugerencias. Las que se hagan en realidad se derivan de las ideas y del pensamiento del presentador. No deben plantearse de forma mecánica, sino que hay que idearlas y responderlas en relación con el diálogo que se desarrolla.

Informador: El estudiante que observa los hechos anteriores.

El informador escucha lo que se dice, observa la interacción y considera qué preguntas y respuestas resultarán más o menos útiles para capacitar al presentador a progresar en relación con su tarea o problema. El informador escucha y atiende también a los sentimientos del presentador en relación con el problema o los problemas.

Por último, el informador también atiende a lo que el presentador haya “puesto de su parte” (o no) en relación con el problema: ¿Cuál es la “voluntad”, el “compromiso” o la motivación del presentador con respecto al problema y su posible solución?

Otros puntos de los que debe ocuparse el informado son:

- * ¿El capacitador aporta soluciones al presentador?
- * ¿Se centra el presentador en lo que puede hacer?
- * ¿Evita el presentador algunas cuestiones?
- * ¿La acción o acciones que propone el presentador son lo bastante específicas?

Al prepararse para el diálogo el presentador necesitará cierto tiempo para sí, con el fin de pensar en los planes y preparación del ensayo. El presentador y el capacitador utilizarán entre 20 y 25 minutos en la sesión de información inicial, al final de la cual el presentador concreta sus acciones. Después de la sesión y de una pausa, ambos ponen en común lo aprendido en la experiencia. El informador utilizara 10 minutos para proporcionar retroinformación a los otros dos participantes.

El ciclo de diálogos dentro de cada tríada se desarrolla hasta que cada uno de los estudiantes hayan realizado los tres roles. De este modo, cada estudiante adquiere la práctica de su rol a la vez que al ocupar uno de los demás roles opuestos puede reflexionar acerca de ese mismo rol.

Finalizada la rotación de roles y las tareas de cada uno, se pasa a un gran grupo, coordinado por el facilitador, donde se comentan las experiencias y las expectativas de trabajo de cada tríada.

Al finalizar la fase inicial, cada estudiante se encuentra en condiciones de emprender la redacción del borrador del ensayo.

En la **Fase intermedia** del seminario, una vez que cada estudiante ha terminado el borrador de su ensayo y leído los borradores de sus compañeros de tríada, en una

nueva sesión del seminario se repiten la secuencia de los roles y el diálogo reflexivo tiene ahora como tema el borrador del ensayo del presentador.

Para el desarrollo de esta fase Brockbank y McGill (2002, 159 - 160) brindan el la siguiente hoja de instrucciones:

Cuadro 2.3.2.

Se reúnen de nuevo los mismo grupos de a tres, desempeñando las funciones siguientes:

Presentador: El estudiante que presenta el borrador del ensayo.

Recuerda lo que te propusiste alcanzar en el trabajo de ensayo, en relación con los objetivos, contenidos, procedimientos y enfoques que pretendías utilizar para realizar la tarea. ¿Qué problemas o cuestiones has encontrado al emprender y desarrollar el trabajo? Habla sobre ellos con el capacitador. Una vez más, procura ser breve y concreto, centrándote en lo que ha ido bien y no tan bien.

Capacitador: El estudiante que apoya al presentador en su preparación y en el diálogo intermedio.

Tienes que trabajar con el presentador, de acuerdo con sus objetivos, etc., capacitándolo para que piense hasta qué punto ha conseguido sus objetivos y solucionado los problemas y solucionado los problemas y cuestiones previstos y surgidos posteriormente. La finalidad de la capacitación consiste en ayudar al presentador a:

- * Centrarse sobre las cuestiones significativas.
- * Reflexionar acerca del grado en que mantiene la responsabilidad de conseguir que se alcancen sus objetivos.
- * Pasar a alguna acción o acciones específicas que decida en la fase final de ejecución y entrega del trabajo.

El objetivo consiste en capacitar al presentador para que defina o redefina los problemas y potencial resolución en relación con la resolución con la tarea en términos suficientemente específicos, para que el presentador dé los pasos oportunos para alcanzar sus objetivos y hacer el trabajo de ensayo de la mejor manera posible. De nuevo, trata de centrarte en lo que pueda hacer el presentador y no en lo que deba o debiera hacer. He aquí algunas preguntas útiles:

- * ¿Cómo estás alcanzando tus objetivos?
- * Si has modificado tu enfoque, ¿por qué lo has hecho?
- * ¿Era adecuada la estructura que pensaste?
- * ¿Qué puedes hacer para que esto... sea más fácil?
- * ¿Cómo vas a controlar la longitud del trabajo?
- * ¿Qué crees que ocurrió cuando...?
- * ¿Qué crees que ocurriría si...?
- * ¿Qué te parece eso?
- * ¿Qué puedes hacer...?
- * ¿Cómo puedes...?

Informador: El estudiante que observa los hechos anteriores.

El informador escucha lo que se dice, observa la interacción y considera qué preguntas y respuestas resultarán más o menos útiles para capacitar al presentador a progresar en relación con su tarea o problema. El informador escucha y atiende también a los sentimientos del presentador en relación con el problema o los problemas.

Por último, el informador también atiende a lo que el presentador haya “puesto de su parte” (o no) en relación con el problema: ¿Cuál es la “voluntad”, el “compromiso” o la motivación del presentador con respecto al problema y su posible solución?

Otros puntos de los que debe ocuparse el informado son:

- * ¿El capacitador aporta soluciones al presentador?
- * ¿Se centra el presentador en lo que puede hacer?
- * ¿Evita el presentador algunas cuestiones?

* ¿La acción o acciones que propone el presentador son lo bastante específicas?

Al prepararse para el diálogo el presentador necesitará cierto tiempo para sí, con el fin de pensar en los planes y preparación del ensayo. El presentador y el capacitador utilizarán entre 20 y 25 minutos en la sesión de información inicial, al final de la cual el presentador concreta sus acciones. Después de la sesión y de una pausa, ambos ponen en común lo aprendido en la experiencia. El informador utilizará 10 minutos para proporcionar retroinformación a los otros dos participantes.

Terminada la rotación de los roles de las tríades, se forma una reunión plenaria donde el facilitador puede indagar sobre las impresiones, dificultades y logros de la implementación del diálogo reflexivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalizada la fase intermedia y antes del inicio de la fase final, los estudiantes deberán entregar su ensayo concluido para su corrección.

La **fase final** del seminario es diagramada del siguiente modo por Brockbank y McGill (2002, 161):

Cuadro 2.3.3.

Se reúnen de nuevo los mismo grupos de a tres, desempeñando las funciones siguientes:

El presentador: El estudiante que ha presentado el ensayo.

Describe y reflexiona sobre lo que creas que has conseguido, aprendido y realizado al realizar el trabajo de ensayo y con los comentarios del tutor. ¿Qué influencia han tenido las fases de información inicial e intermedia en tu enfoque del trabajo?

¿Qué has aprendido sobre el modo de enfocar los trabajos de un ensayo, en particular, y, más en general, sobre tu forma de estudiar?

Capacitador: El estudiante que ha apoyado al presentador.

Escucha las reflexiones del presentador sobre las cuestiones anteriores, señalándoles, cuando sea conveniente, preguntas similares, más centradas o de ambas clases. Céntrate también en lo que el presentador pueda hacer en el futuro a consecuencia de lo que haya aprendido sobre sí mismo y sobre su enfoque de su trabajo.

He aquí algunas preguntas típicas:

- * ¿Qué puedes hacer de modo diferente en el futuro?
- * ¿Cómo lo harás en el futuro?
- * ¿Qué te parece eso ahora?
- * ¿Hacia dónde te diriges a partir de ahora?

Informador: La persona que observa el diálogo de información posterior.

El observador escucha lo que se dice y observa la interacción, como en la fase intermedia. El informador registra también los sentimientos y el compromiso del presentador con el trabajo de ensayo, su conclusión y su postura con respecto a sus reflexiones e intenciones en torno a su aprendizaje y su trabajo futuro.

El informador prepara también información respecto a estas cuestiones:

- * Cómo apoya y cuestiona el capacitador al presentador para que reflexione sobre su aprendizaje.
- * La concentración del presentador en lo que puede hacer.
- * Si las acciones que propone el presentador para el futuro son lo bastante específicas para hacer que ocurran.

Al prepararse para el diálogo el presentador necesitará cierto tiempo para sí, con el fin de pensar en los planes y preparación del ensayo. El presentador y el capacitador utilizarán entre 20 y 25

en la sesión de información inicial, al final de la cual el presentador concreta sus acciones. Después de la sesión y de una pausa, ambos ponen en común lo aprendido en la experiencia. El informador utilizará 10 minutos para proporcionar retroinformación a los otros dos participantes.

Al finalizar la tercera fase del seminario se disuelven las tríades y se organiza una *Intertríades*, nuevos grupos con composición diferente a las de las tríades originales para propiciar la reflexión sobre todo el proceso del seminario. También puede pasarse a una sesión plenaria que cumpla la misma función. Tanto en las intertríades como en la sesión plenaria los estudiantes se cuestionan mutuamente, guiados por el facilitador, sobre el desarrollo del aprendizaje y sobre la práctica del diálogo reflexivo llevado a cabo durante el seminario teniendo en cuenta los objetivos planteados al inicio de la fase inicial. Se tendrá especial interés en las siguientes cuestiones: la idea actual del diálogo reflexivo, aprendizajes del diálogo reflexivo, destrezas y cualidades aprendidas o desarrolladas a partir del diálogo reflexivo, ideas actuales sobre el aprendizaje, consecuencias de los aprendizajes durante el seminario para la asignatura estudiada, modificaciones en la conducta o las acciones previas a partir del diálogo reflexivo, etc.

De este modo se da cierre al seminario.

2.4. La práctica reflexiva en el Servicio de Emergencias / Enfermería

Tanto los alumnos como los pasantes forman parte de un grupo de trabajo, un grupo de aprendizaje con metas y realizaciones compartidas donde el tutor toma un rol de coordinador dejando espacio para que los integrantes liberen su decir propio, su pensamiento y su acción. Así el grupo puede ser un espacio para el ensayo de identidad, donde el diálogo permite revisar críticamente las acciones propias y ajenas.

En este contexto, el alumno es en gran medida responsable de su propio aprendizaje, participa del intercambio de experiencias y opiniones con sus compañeros donde se activan procesos de reflexión sobre lo que hace, como lo hace y que resultados logra, incluso pudiendo proponerse de manera individual o grupal acciones concretas de mejora. Se desarrolla la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.

Por tanto, si la práctica reflexiva permite profundizar el aprendizaje basado en problemas, el cual es el tipo de formación que buscan los alumnos y pasantes en el Servicio, entonces es de esperar que si se propicia la práctica reflexiva dentro del Servicio se seguirá de ello la profundización del aprendizaje de los pasantes y alumnos. A su vez, de este modo, éstos adquirirían un arte veterinario que les

permitiría enfrentar las zonas intermedias de la práctica profesional que escapan a las zonas determinadas e inasibles de la teoría.

Capítulo 3. La práctica reflexiva en la formación de pasantes y alumnos del Servicio de Emergencias / Enfermería

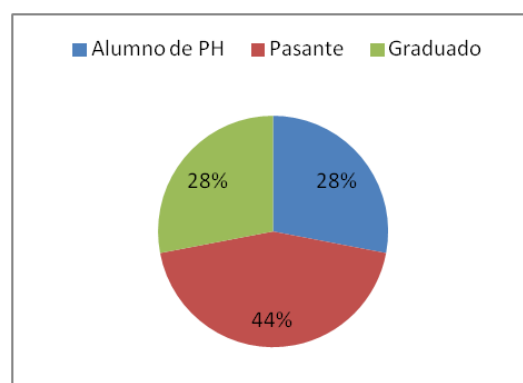
La práctica reflexiva permite formar profesionales críticos y dinámicos del conocimiento procedimental profesional, por lo cual debe tenerse en cuenta para mejorar la formación de pasantes y alumnos dentro del Servicio de Emergencias / Enfermería. Pero la posibilidad de esta mejora debe partir de la consideración de los procesos de aprendizaje efectivos de los alumnos y pasantes porque de modo contrario no se lograría una mejora de la práctica real.

Surgen las siguientes preguntas: ¿Emplean los alumnos de la materia PH I y PH II la práctica reflexiva en su aprendizaje dentro del Servicio? A su vez, ¿lo hacen los pasantes en su formación en el Servicio? De ser así, ¿cómo la emplean en su aprendizaje y formación? Es decir, si es el caso que los alumnos y pasantes emplean la práctica reflexiva en el proceso de su formación, y se busca perfeccionar esa formación, se debe explorar el modo en que lo emplean y las dificultades con que se topa ese empleo.

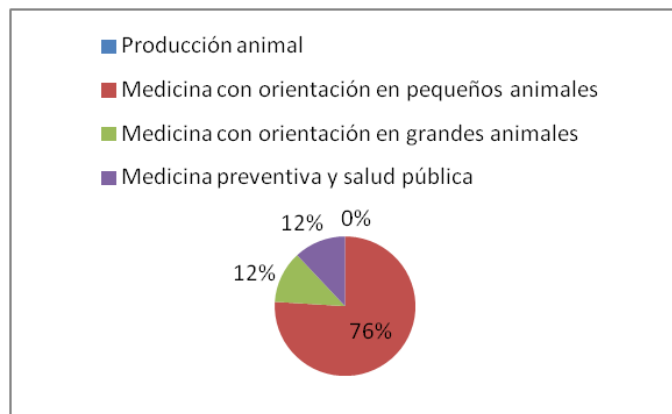
Buscando dar respuesta estas preguntas se realizó un examen de la práctica reflexiva en el aprendizaje dentro del Servicio durante el segundo cuatrimestre de 2013 mediante una encuesta que tuvo como población los pasantes y alumnos del turno vespertino.

El la población de la encuesta está conformada por 25 personas. La mayoría de los asistentes al Servicio suelen ser los alumnos de PH I y PH II; el número de ellos varía de cuatrimestre a cuatrimestre pero no suelen exceder los treinta alumnos. En el período considerado se noto una baja en la cantidad de inscriptos, que llevo a que la población considerada, luego del recorte de franja horaria, sea de 25 encuestados.

La población está conformada en un 45% por alumnos pasantes, mientras que 28% son alumnos de las materias PH I y PH II, y otro 28% son graduados. La amplia mayoría (76%) han elegido como especialidad veterinaria la medicina con orientación en pequeños animales, un 12% de los encuestados optan en cambio por la medicina con orientación en grandes animales, el otro 12% por la producción animal, y ninguno menciona como especialidad la medicina preventiva y salud pública.



La sub-población de los pasantes graduados presenta un doble interés. Por un lado, puede responder a las mismas preguntas plantea anteriormente sobre el empleo de la práctica reflexiva en los procesos de aprendizaje dentro del Servicio en calidad de



pasantes. Pero por otro lado, en tanto graduados, ya han pasado por la instancia formativa del Servicio en al menos dos oportunidades, sea como alumno de PH I o de PH II, y a la vez, en la totalidad de los casos, ya han ejercido la medicina clínica fuera de la Facultad por un período de tiempo de al menos un año, como mínimo o máximo de dos años, y a pesar de ello, retornan al Servicio con un interés formativo. ¿Por qué?

La mayoría de los graduados justifica su reingreso al Servicio en la búsqueda de mayor experiencia práctica clínica. El encuestado 23, por ejemplo, responde del siguiente modo la pregunta por el motivo de su ingreso al Servicio: *“Adquirir experiencia y manualidad en cuanto a maniobras de enfermería y emergencias”*; en la misma línea, el encuestado 21 dice: *“Tener mayor frecuencia de casos clínicos, obtener experiencia, trabajar en equipo”*; en el caso del encuestado 6 dice haberse acercado al Servicio para *“lograr una casuística que difícilmente se logra en el ejercicio de la profesión.”*

Es decir, los graduados parecería retronar al Servicio en búsqueda de una mayor casuística, falta con la que identifican sus falencias profesionales, pero sin cuestionar, al menos en un primer momento, esa falla con las herramientas profesionales de que disponen.

Podría decirse que en el caso de los pasantes graduados se da el caso de una reflexión *a posteriori*, según el concepto de Perrenoud, en tanto en la práctica real de la profesión descubren sus falencias y necesidades profesionales, lo cual motiva su retorno al Servicio con fines formativos. Sea cual fuera el motivo por el cual en su paso por el Servicio, en calidad de alumnos, no han adquirido las capacidades profesionales y experiencia necesarias para el ejercicio profesional, su acercamiento al Servicio nace de una actitud reflexiva sobre su propio práctica.

Esta faceta reflexiva de los pasantes graduados tiene consecuencias motivacionales evidentes en las expectativas en el ingreso al Servicio. El encuestado 6 manifiesta sus expectativas con las siguientes palabras: *“Adquirir toda la experiencia*

posible"; el encuestado 21 se explaya más en la misma expectativa en los siguientes términos: *"Poner a prueba mis capacidades, incorporar conceptos prácticos no adquiridos durante la carrera, tener contacto con distintas formas de resolución según el profesional actuante, resolución práctica de las situaciones problemáticas."*

La motivación de formación de los pasantes graduados nacida de su propia práctica profesional, permite pensar en ellos la asunción de la responsabilidad de la propia formación. Por un lado, ellos retornan libremente al Servicio luego de su experiencia en el ejercicio de la medicina clínica; a su vez, ese retorno se justifica en mejorar la propia práctica médica. Ellos parecerían saber por qué vuelven al Servicio y para qué lo hacen, por lo cual puede suponerse en ellos una postura responsable y crítica de su propio proceso de aprendizaje.

Los pasantes alumnos comparten parte de esta postura motivacional de los graduados, pero sin contar con la experiencia del ejercicio real de la medicina clínica. Ellos suelen elegir su especialidad medicina con orientación en pequeños animales, y a partir de esa proyección profesional evalúan las carencias de su formación práctica en la carrera; esto motiva su acercamiento al Servicio antes de finalizar la carrera de grado. Del siguiente modo expresa el encuestado 22 el motivo de su acercamiento al Servicio: *"Conocer la realidad de la medicina veterinaria y aprender los primeros pasos en la carrera como profesional, ya que no tenía ninguna experiencia previamente."*

Mientras que en el caso de los graduados la reflexión *a posteriori* se produce sobre su práctica, en los pasantes alumnos se produce sobre su formación veterinaria en la carrera de grado a partir de sus proyecciones profesionales. Esto resulta evidente en las expectativas en el ingreso al Servicio del encuestado 25: *"Esperaba poder poner en práctica los conocimientos aprendidos en las materias que había cursado y además poder fijar conceptos a través de otra modalidad de aprendizaje, ya no tan teórico sino a través de casos reales"*.

En su ingreso al Servicio, los pasantes alumnos conciben su formación preponderantemente como un saber declarativo, a la práctica profesional en términos de un saber procedimental; en tanto dicen no encontrar este último en las materias de grado, recurren en la búsqueda de la formación profesional al Servicio. Y dada esta reflexión inicial, también es de suponerse en su caso, como en el de los graduados, una asunción responsable y crítica de su proceso de aprendizaje. Esta suposición puede confirmarse en tanto ellos también saben por qué y para qué recurren al Servicio en calidad de pasantes, como queda de manifiesto en sus expectativas en el ingreso en el Servicio; en el caso del encuestado 9, por ejemplo: *"Aprendizaje y práctica de maniobras básicas y complejas, manejo de pacientes, casuística, intercambio con otros profesionales."*; a su vez, el encuestado 17 comenta como

expectativa: *“Conocer las maniobras en situaciones de emergencias y los tratamientos que se les da a los animales de acuerdo a las patologías.”*

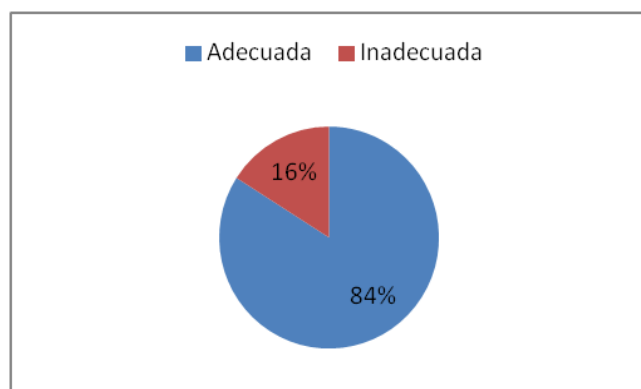
Los alumnos del PH I Y PH II tienen un acercamiento un poco más difuso al Servicio. Por un lado, algunos tienen poco determinados sus objetivos dentro del Servicio, más allá del aprobar una materia de grado; este parece ser el caso del encuestado 19 que tiene como expectativas de su paso por el Servicio *“Adquirir conocimientos”*. Por otra parte, se presenta el caso contrario, aquellos alumnos que sobreestiman las posibilidades de aprendizaje en su paso por el Servicio; este es el caso de las expectativas del encuestado 1: *“Estar capacitada para recibir y resolver la situación de un paciente que llega a urgencias en forma eficiente, rápida, efectiva para mejorar inmediatamente su condición tomando las mejores decisiones posibles; crear o empezar a crear un criterio para un paciente de emergencias.”*

Los alumnos suelen desconocer la práctica profesional veterinaria y se acercan al Servicio con un interés genuino u obligados por una materia de grado. Esto suele repercutir en acercamiento poco reflexivo sobre sus objetivos de aprendizaje debido a que desconocen la dinámica de la atención, lo cual tiene a su vez consecuencias motivacionales y de apropiación del espacio. Aún así, al requerir su paso por el Servicio la resolución de una problemática resulta imposible que al menos no implique un mínimo de reflexión espontánea.

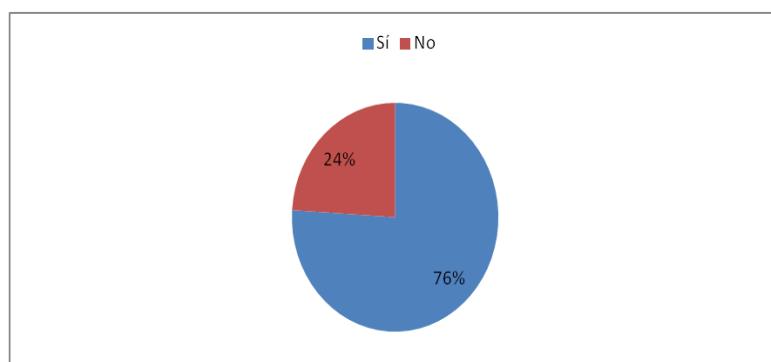
A pesar de estas diferencias motivacionales y reflexivas en su ingreso al Servicio, los alumnos y los pasantes coinciden a grandes rasgos en sus interés práctico y de experiencia dentro del Servicio.

Por otro lado, ambos grupos se aprestan a la atención de los pacientes desde la seguridad del conocimiento declarativo del que disponen.

La amplia mayoría (84%) de los encuestados considera que la articulación entre el saber declarativo y el procedimental dentro del Servicio es adecuada.

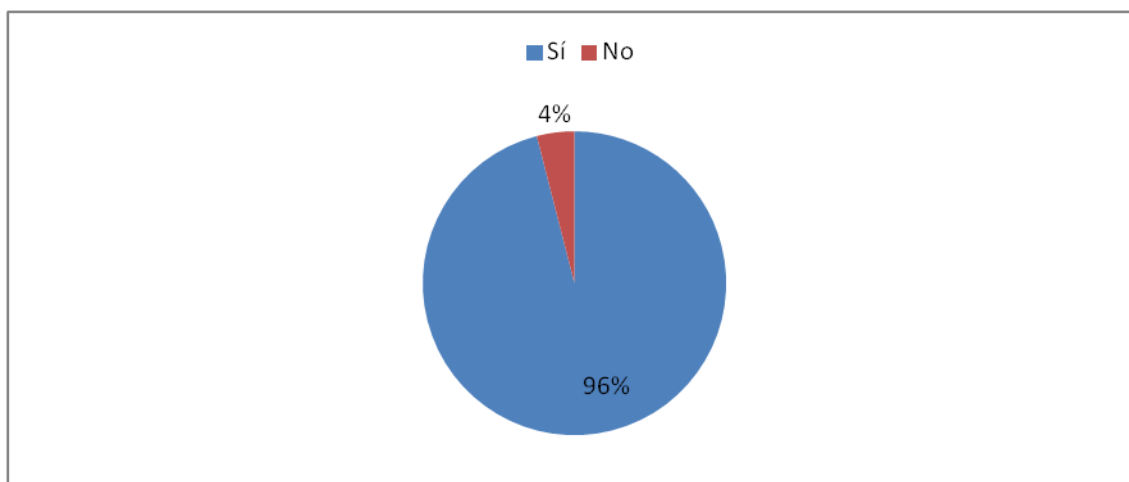


A pesar de ello, si bien la mayoría (76%) cree que sus conocimientos teóricos fueron suficientes para la



práctica dentro del Servicio, no se repite el mismo número.

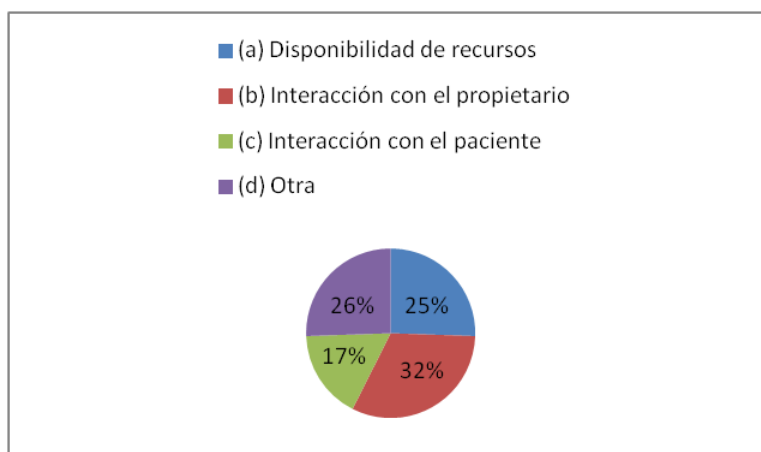
Lo cual se comprende debido a que la gran mayoría de encuestados (96%) ha debido revisar sus conocimientos declarativos sobre algún síndrome motivado por la atención de algún paciente.



Las dificultades en el aprendizaje procedimental motiva revisiones del saber declarativo que en un primer momento se cree seguro. Esta operación de los encuestados permite observar el operar reflexivo de los encuestados. ¿Pero qué tipo de reflexión es este que se da en el aprendizaje de los graduados y alumnos dentro del Servicio?

Si bien en el diseño de la enseñanza basada en problemas que plantean las pasantías y las materias en el Servicio tiene por foco la atención de un paciente, la práctica veterinaria suele presentar problemas aledaños a la patología con que se acerca el paciente, que están implicadas en su atención y que pueden incluirse en las zonas intermedias de la práctica, según el concepto de Schön. Es en la identificación y resolución de estas problemáticas donde puede observarse el tipo de reflexión que llevan acabo los pasantes y alumnos.

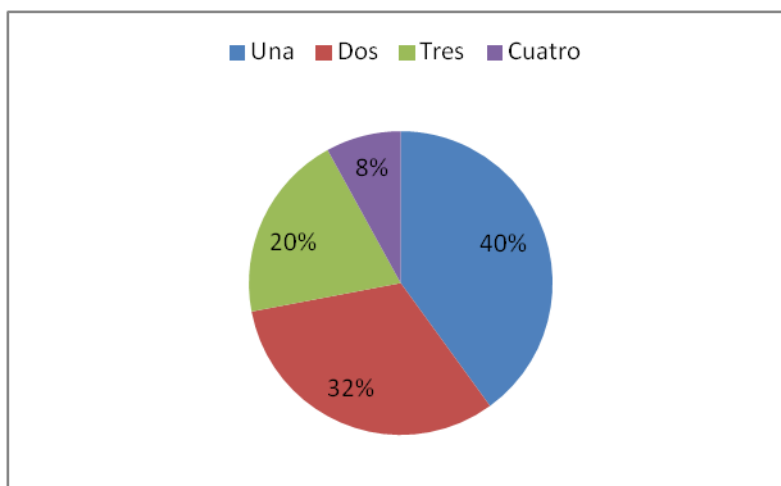
La problemáticas que identificadas por los encuestados dentro del Servicio son las siguientes:



*** Los encuestados pueden optar por más de una situación problemática**

- Un 32% de los encuestados dice haberse enfrentado a la dificultad de la integración con el propietario.
- Un 25 % manifiesta como dificultad dentro del Servicio la falta de recursos.
- Un 17% cometa como dificultad la interacción con el paciente.
- Un 26% enuncia como dificultad o las inseguridades, o la falta de experiencia en la atención médica o la dinámica hospitalaria y la interacción entre los diversos Servicios.

Como es de esperar, estas problemáticas no se presentan de manera aislada sino en conjunto.



Detalle teniendo en cuenta la el gráfico anterior:

- Una: de los diez encuestados, nueve optaron por la opción (d) y solo uno por (c)
- Dos: Tres optaron por (a) y (b); dos por (a) y (d); dos por (b) y (d); uno por (b) y (c)
- Tres: Cuatro optaron por (a), (b) y (c); y uno por (a), (b) y (d)

El 60% de los encuestados manifestó haber enfrentado más de una situación problemática en su paso por el Servicio, y el 40% solo una situación problemática.

Por otra parte, los encuestados atribuyen las dificultades presentadas en el propio desempeño a sí mismos, ya sean en la forma de la falta de experiencia como a la inseguridad frente al paciente y al propietario. A su vez, también atribuyen ese tipo de problemáticas presentadas a la dinámica hospitalaria y al poco tiempo de su permanencia dentro del Servicio.

Es de esperar que frente a la zona intermedia de la práctica veterinaria los pasantes y alumnos opten por acciones que permitan resolver las problemáticas planteadas. En su caso, los encuestados realizaron las siguiente acciones:

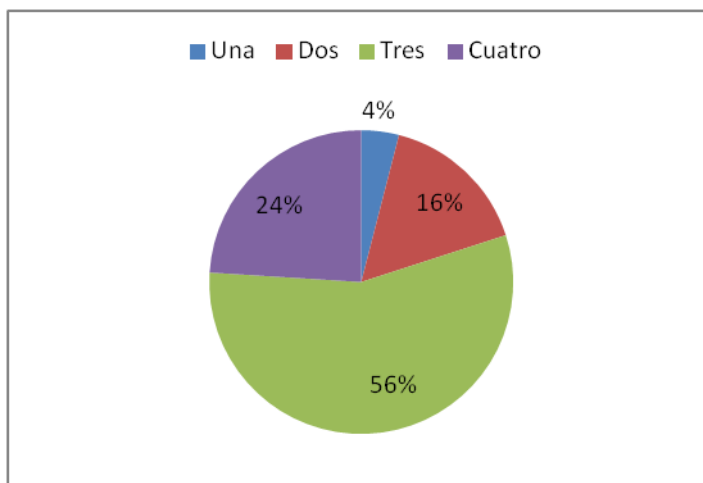
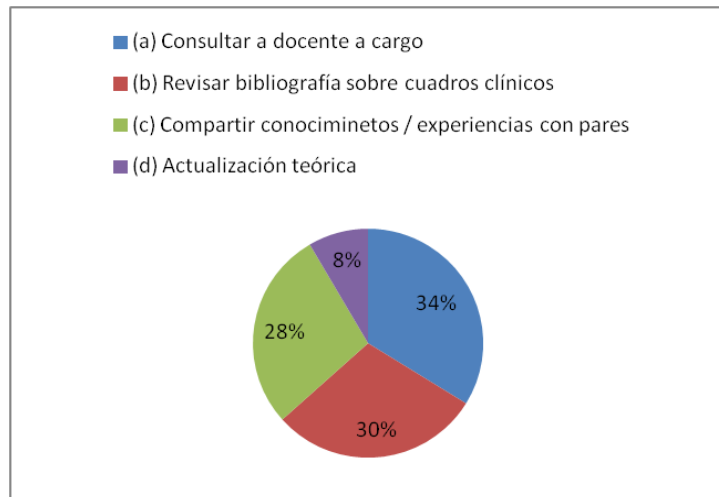
- El 34% recurrió al docente / tutor

- El 30% reviso bibliografía sobre cuadros clínicos.

- El 28% recurrió a su pares y compartió con ellos experiencias o aprendizajes.

- Un 8% recurrió a la actualización teórica.

A su vez, el 96% de los encuestados realizo más de una de estas acciones.



Detalle:

- Una: (b)

- Dos: (a) y (c)

- Tres: en su totalidad (a), (b) y (c)

En las problemáticas enfrentadas los encuestados parecen reflexionar sobre las zonas intermedias de la práctica profesional veterinaria. Responden a ella recurriendo a instancias teóricas o de autoridad que le permiten volver reflexivamente sobre la acción realizada o a realizar.

Por otro lado, los encuestados no remiten a las acciones que implican la reflexión en la acción concreta de atención del los pacientes o de la interacción con el propietario siendo éstas las problemáticas mayormente visualizadas.

Puede concluirse, entonces, que los pasantes y alumnos recurren a la reflexión tanto antes de su desempeño como también en tanto forma de revisar su práctica, pero no manifiestan de forma explícita una reflexión en la tarea misma de atención del paciente.

Más allá de esto, resulta interesante destacar que el 84% de los encuestados valora como muy importante el trabajo en equipo, el 16% lo considera importante, y que ningún encuestado lo caracteriza como poco importante o sin importancia. Ello

resulta relevante debido a que la reflexión en la acción se da con otros, en que es individual a la vez que colectiva.

La profundización del aprendizaje de pasantes y alumnos en el Servicio, si ha de considerar la práctica reflexiva como medio de concreción, debe de partir de las condiciones actuales en que ella es empleada por ellos, según se describe en el presente capítulo.

Capítulo 4. Conclusión.

La práctica reflexiva permitiría profundizar el aprendizaje de los pasantes y alumnos dentro del Servicio de Emergencias / Enfermería (**Capítulo 2**). La concreción de esta posibilidad depende de las condiciones actuales de aplicación de la reflexión de los pasantes y alumnos, de la cual puede decirse (**Capítulo 3**) que prioriza el saber sobre la acción y no resulta manifiesto su presencia en la acción, lo cual podría considerarse como requisito de una profesional veterinario que dé respuestas correctas a las zonas intermedias de la práctica. Por tanto, una propuesta efectiva que busque optimizar el aprendizaje de los pasantes y alumnos en su proceso hacia profesionales debe de tener en consideración especialmente el desarrollo de la reflexión en la acción.

El capítulo final de esta investigación tendrá por fin diseñar una propuesta que busque dar respuesta a esta cuestión colocando la su atención en el aprendizaje.

4.1. Potencialidades del seminario dentro del Servicio de Emergencias / Enfermería.

La dinámica de seminario propuesta por Brockbank y McGill [Ver **2.3**] podría permitir profundizar la práctica reflexiva de los alumnos, al la vez que respeta sus condiciones actuales de reflexión, las potencia y ayudaría a cumplir los objetivos de enseñanza de las pasantías y de las materias PH I y PH II.

Por un lado, tiene como base la idea de que el pensamiento, la reflexión y el aprendizaje son individuales a la vez que colectivos, lo cual coincide con la relevancia que los pasantes y alumnos otorgan al trabajo en equipo dentro del Servicio. Esta coincidencia permitiría hacer frente a las dificultades iniciales que ofician de resistencias motivacionales o individuales al desarrollo de dinámicas pedagógicas, además de sus consecuencias para la profundización de la reflexión

Por otra parte, al funcionar el seminario mediante tríadas permitiría propiciar el intercambio entre los dos grupos que conforman el espacio de formación del Servicio, los pasantes y los alumnos. Los primeros, en tanto graduados, ya poseen la experiencia de la práctica real de la profesión, o permanecen en el Servicio un tiempo mucho mayor que los alumnos, y podría compartir con ellos esas experiencias, a la vez que recibir de los alumnos una mirada crítica fructífera sobre su práctica.

A su vez, la realización de la tarea concreta que implica el seminario permitiría a ambos grupos explorar y profundizar mediante el proceso de escritura y el intercambio con otro un tema de interés particular.

Específicamente, la instancia de reflexión en la forma del seminario dentro de PH I y PH II sobre la práctica redundaría en una apropiación más profunda de la experiencia de los alumnos en el Servicio. Es una instancia necesaria si se tiene en cuenta las explicaciones de los pasantes alumnos y graduados de su retorno al Servicio como pasantes luego de haber sido alumnos de PH I y PH II. Este retorno y su explicación daría cuenta de una poca profundización del aprendizaje dentro del Servicio, que según los encuestados puede deberse al poco tiempo de permanencia dentro del Servicio.

La distribución de las sesiones y las fases del seminario podría tener en cuenta la rotación de los alumnos de PH I y PH II por los demás Servicios del Hospital Escuela. Esto será útil para que el alumno conozca otros Servicios y la dinámica del Hospital y pueda incluirlos en su trabajo reflexivo para la tarea del seminario, lo cual resulta relevante dado que muchos de los encuestados identifican como problema en la práctica la relación entre los Servicios. A su vez, los pasantes permanecerán dentro del Servicio profundizando y repensando día a día su práctica, y pueden informarse por medio de los alumnos de los significativo de la dinámica hospitalaria acompañando el proceso de su reflexión.

Por último, si bien el seminario profundiza en su dinámica la reflexión en la acción, la tarea permite también profundizar en la reflexión sobre la acción al sumar otras voces y miradas críticas a las propias ideas. De este modo, se obtendría la profundización pretendida de la reflexión en la acción a la vez que también se haría lo mismo con el tiempo de reflexión preponderante actualmente en la formación de los pasantes y alumnos, la reflexión sobre la acción.

4.2. Posible implementación del seminario dentro del Servicio de Emergencias / Enfermería

La tarea propuesta para el seminario podría ser un informe escrito sobre un tema puntual y de interés para el pasante o el alumno. Para que ambos puedan pensar y enfocar con interés un posible tema de trabajo, podrían ser informados del seminario y de su tarea en el momento de su ingreso al Servicio.

En el caso del alumno, el informe podría ser considerado por PH I y PH II como una evaluación diagnóstica del proceso de aprendizaje del alumnos, y ser tenida en cuenta como tal en el momento de su evaluación final de la materia. En el caso del pasante, podría ser el informe una parte de la monografía final que debe presentar al concluir la pasantía.

La primera sesión del seminario podría implementarse hacia el final del primer y segundo cuatrimestre. Ello implicaría, por un lado, la confluencia del grupo de los

alumnos y de los pasantes, en tanto durante esos períodos es cuando los alumnos concurren al Servicio. A la vez, coincidiría con el fin de las pasantías, pudiendo considerarse como un cierre de éstas.

El desarrollo de las tres fases del seminario implicaría tres semanas. La fase inicial tendría lugar el último día en que los alumnos concurren al Servicio antes de comenzar su rotación por el Hospital. Ello se debe a que los alumnos deben tener el mayor conocimiento posible del Servicio para realizar la tarea.

Las fases intermedia y final se realizarían mientras los alumnos se encuentran rotando por los demás Servicios del Hospital.

El desarrollo de las fases y sus dinámicas es según proponen Brockbank y McGill. Al inicio de la fase inicial se otorga a cada tríada las siguientes instrucciones:

Los integrantes de cada tríada deben desempeñar cada uno, y sucesivamente, los siguientes roles:

Presentador: El estudiante que planifica el informe.

Describe lo que quieras conseguir en tu trabajo de informe, en relación con los objetivos, contenidos, procedimientos y enfoques que puedas utilizar para realizar la tarea. ¿Qué cuestiones concretas prevés o a cuáles te enfrentas al iniciar y desarrollar el trabajo? Habla sobre ello con el capacitador. Procura ser breve y concreto. Las “cuestiones” que consideres que deben constituir una preocupación real para ti.

Capacitador: El estudiante que apoya al presentador en su preparación y en el diálogo intermedio.

Tienes que trabajar con el presentador, de acuerdo con sus objetivos, etc., capacitándolo para que piense en el modo de conseguir sus objetivos o solucionar los problemas que se plantee. La finalidad de la capacitación consiste en ayudar al presentador a:

- * Centrarse sobre las cuestiones de interés.
- * Asumir y mantener la responsabilidad de que se alcance sus objetivos.
- * Pasar a alguna acción o acciones específicas que decida en la preparación y ejecución del trabajo.

Haz preguntas abiertas (¿Cómo sabes...? ¿Qué quieres decir con esto?) El objetivo consiste en capacitar al presentador para que defina o redefina los problemas y su relación con la tarea en términos específicos, para que el presentador dé los pasos oportunos para alcanzar sus objetivos y hacer el trabajo del ensayo de la mejor manera posible. Trata de centrarte en lo que pueda hacer el presentador y no en lo que debería hacer. He aquí algunas preguntas útiles:

- * ¿Qué esperas conseguir?
- * ¿Qué estructuras imaginas?
- * ¿Cuánto tiempo piensas utilizar?
- * ¿Qué puedes hacer para que esto... sea más fácil?
- * ¿Cómo vas a controlar la longitud del trabajo?
- * ¿Qué haces si no puede encontrar...?

- * ¿Qué te parece...?
- * ¿Qué crees que pasa en realidad en...?
- * ¿Qué crees que ocurrirá si...?
- * ¿Crees que...?
- * ¿Cómo sabes si...?
- * ¿Qué puedes hacer...?
- * ¿Cómo puedes...?

Estas preguntas son simples sugerencias. Las que se hagan en realidad se derivan de las ideas y del pensamiento del presentador. No deben plantearse de forma mecánica, sino que hay que idearlas y responderlas en relación con el diálogo que se desarrolla.

Informador: El estudiante que observa los hechos anteriores.

El informador escucha lo que se dice, observa la interacción y considera qué preguntas y respuestas resultarán más o menos útiles para capacitar al presentador a progresar en relación con su tarea o problema. El informador escucha y atiende también a los sentimientos del presentador en relación con el problema o los problemas.

Por último, el informador también atiende a lo que el presentador haya “puesto de su parte” (o no) en relación con el problema: ¿Cuál es la “voluntad”, el “compromiso” o la motivación del presentador con respecto al problema y su posible solución?

Otros puntos de los que debe ocuparse el informado son:

- * ¿El capacitador aporta soluciones al presentador?
- * ¿Se centra el presentador en lo que puede hacer?
- * ¿Evita el presentador algunas cuestiones?
- * ¿La acción o acciones que propone el presentador son lo bastante específicas?

Al prepararse para el diálogo el presentador necesitará cierto tiempo para sí, con el fin de pensar en los planes y preparación del ensayo. El presentador y el capacitador utilizarán entre 15 y 20 minutos en la sesión de información inicial, al final de la cual el presentador concreta sus acciones. Después de la sesión y de una pausa, ambos ponen en común lo aprendido en la experiencia. El informador utilizará 5 minutos para proporcionar retroinformación a los otros dos participantes.

En la fase intermedia se otorga a cada tríade las siguientes instrucciones:

Se reúnen de nuevo los mismo grupos de a tres, desempeñando las funciones siguientes:

Presentador: El estudiante que presenta el borrador del ensayo.

Recuerda lo que te propusiste alcanzar en el trabajo de ensayo, en relación con los objetivos, contenidos, procedimientos y enfoques que pretendías utilizar para realizar la tarea. ¿Qué problemas o cuestiones has encontrado al emprender y desarrollar el trabajo? Habla sobre ellos con el capacitador. Una vez más, procura ser breve y concreto, centrándote en lo que ha ido bien y no tan bien.

Capacitador: El estudiante que apoya al presentador en su preparación y en el diálogo intermedio.

Tienes que trabajar con el presentador, de acuerdo con sus objetivos, etc., capacitándolo para que piense hasta qué punto ha conseguido sus objetivos y solucionado los problemas y solucionado los problemas y cuestiones previstos y surgidos posteriormente. La finalidad de la capacitación consiste en ayudar al presentador a:

* Centrarse sobre las cuestiones significativas.

* Reflexionar acerca del grado en que mantiene la responsabilidad de conseguir que se alcancen sus objetivos.

* Pasar a alguna acción o acciones específicas que decida en la fase final de ejecución y entrega del trabajo.

El objetivo consiste en capacitar al presentador para que defina o redefina los problemas y potencial resolución en relación con la resolución con la tarea en términos suficientemente específicos, para que el presentador dé los pasos oportunos para alcanzar sus objetivos y hacer el trabajo de ensayo de la mejor manera posible. De nuevo, trata de centrarte en lo que pueda hacer el presentador y no en lo que deba o debiera hacer. He aquí algunas preguntas útiles:

* ¿Cómo estás alcanzando tus objetivos?

* Si has modificado tu enfoque, ¿por qué lo has hecho?

* ¿Era adecuada la estructura que pensaste?

* ¿Qué puedes hacer para que esto... sea más fácil?

* ¿Cómo vas a controlar la longitud del trabajo?

* ¿Qué crees que ocurrió cuando...?

* ¿Qué crees que ocurriría si...?

* ¿Qué te parece eso?

* ¿Qué puedes hacer...?

* ¿Cómo puedes...?

Informador: El estudiante que observa los hechos anteriores.

El informador escucha lo que se dice, observa la interacción y considera qué preguntas y respuestas resultarán más o menos útiles para capacitar al presentador a progresar en relación con su tarea o problema. El informador escucha y atiende también a los sentimientos del presentador en relación con el problema o los problemas.

Por último, el informador también atiende a lo que el presentador haya “puesto de su parte” (o no) en relación con el problema: ¿Cuál es la “voluntad”, el “compromiso” o la motivación del presentador con respecto al problema y su posible solución?

Otros puntos de los que debe ocuparse el informado son:

* ¿El capacitador aporta soluciones al presentador?

* ¿Se centra el presentador en lo que puede hacer?

* ¿Evita el presentador algunas cuestiones?

* ¿La acción o acciones que propone el presentador son lo bastante específicas?

Al prepararse para el diálogo el presentador necesitará cierto tiempo para sí, con el fin de pensar en los planes y preparación del ensayo. El presentador y el capacitador utilizarán entre 10 y 15 minutos en la sesión de información inicial, al final de la cual el presentador concreta sus acciones. Después de la sesión y de una pausa, ambos ponen en común lo aprendido en la experiencia. El informador utilizara 10 minutos para proporcionar retroinformación a los otros dos participantes.

Por último, en la fase final se entrega a las triadas las siguientes instrucciones:

Se reúnen de nuevo los mismo grupos de a tres, desempeñando las funciones siguientes:

El presentador: El estudiante que ha presentado el ensayo.

Describe y reflexiona sobre lo que creas que has conseguido, aprendido y realizado al realizar el trabajo de ensayo y con los comentarios del tutor. ¿Qué influencia han tenido las fases de información inicial e intermedia en tu enfoque del trabajo?

¿Qué has aprendido sobre el modo de enfocar los trabajos de un ensayo, en particular, y , más en general, sobre tu forma de estudiar?

Capacitador: El estudiante que ha apoyado al presentador.

Escucha las reflexiones del presentador sobre las cuestiones anteriores, señalándoles, cuando sea conveniente, preguntas similares, más centradas o de ambas clases. Céntrate también en lo que el presentador pueda hacer en el futuro a consecuencia de lo que haya aprendido sobre sí mismo y sobre su enfoque de su trabajo.

He aquí algunas preguntas típicas:

- * ¿Qué puedes hacer de modo diferente en el futuro?
- * ¿Cómo lo harás en el futuro?
- * ¿Qué te parece eso ahora?
- * ¿Hacia dónde te diriges a partir de ahora?

Informador: La persona que observa el diálogo de información posterior.

El observador escucha lo que se dice y observa la interacción, como en la fase intermedia. El informador registra también los sentimientos y el compromiso del presentador con el trabajo de ensayo, su conclusión y su postura con respecto a sus reflexiones e intenciones en torno a su aprendizaje y su trabajo futuro.

El informador prepara también información respecto a estas cuestiones:

- * Cómo apoya y cuestiona el capacitador al presentador para que reflexione sobre su aprendizaje.
- * La concentración del presentador en lo que puede hacer.
- * Si las acciones que propone el presentador para el futuro son lo bastante específicas para hacer que ocurran.

Al prepararse para el diálogo el presentador necesitará cierto tiempo para sí, con el fin de pensar en los planes y preparación del ensayo. El presentador y el capacitador utilizarán entre 10 y 15 minutos en la sesión de información inicial, al final de la cual el presentador concreta sus acciones. Después de la sesión y de una pausa, ambos ponen en común lo aprendido en la experiencia. El informador utilizara 10 minutos para proporcionar retroinformación a los otros dos participantes.

Al finalizar la última fase, se realizará un cierre plenario donde los alumnos y graduados se distribuirán de forma circular, lo cual permitirá un intercambio más directo reflexionando sobre la dinámica implementada.

4.3. Dificultades previstas.

A la implementación del seminario dentro del Servicio puede surgir diversas resistencias:

- Que el número de alumnos no permita formar las tríadas de modo tal que este integrado por un pasante alumno, un pasante graduado y un alumno.
- También se prevén resistencias en las dinámicas institucionales actuales, como resistencias a toda novedad.

Para enfrentar estas y las demás dificultades que pudieran presentarse en la puesta en práctica del seminario dentro del Servicio este debería de implementarse de forma gradual y experimental. Es decir, debería de implementarse en un solo turno horario, y luego de evaluar sus resultados, sus logros y sus defectos, continuar su implementación en los demás turnos.

Bibliografía

- Araújo, U.F., Sastre Vilarrasa, G. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. España: Gedisa.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*, España: Narcea Ediciones
- Bockbank, A. y McGill, I., (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid: Morata
- Browns y Glasner, A. (2003) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Ed. Nancea SA
- Cabrera, Flor (2000), *Evaluación de la Formación*, Madrid: Síntesis Educación,
- Fenstermacher, G. (1998). *Enfoques de la Enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, México: Editorial Graó
- Ruiz, C. (2002). Algunas claves para la enseñanza superior en veterinaria, *Anuario de veterinaria* (Murcia), 18, 91-102
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paídos
- Stone Wiske, M. (1996). *La enseñanza para la comprensión*, Buenos Aires: Paídos
- Torp, L.; Sage, S. (1995). *El aprendizaje basado en problemas*, Buenos Aires: Amorrortu

Anexos

Anexo I

<http://www.fvet.uba.ar/bienestar/pas-emerg-enfer.php> [28/11/2013]

Pasantías en el Servicio de Emergencias / Enfermería para Alumnos

Coordinador: Med. Vet. María RODRIGUEZ

Lugar de Realización:

Servicio de Emergencias / Enfermería del Hospital Escuela de Pequeños Animales. Facultad de Ciencias Veterinarias - UBA.

Inscripción: Del 21 de octubre al 20 de diciembre de 2013

La inscripción se podrá realizar cada 6 meses, al inicio de las cursadas de las materias (para permitir la organización de los horarios de materias a cursar y de concurrencia).

Objetivos:

- Familiarizarse con el ejercicio profesional en Emergencias / Enfermería.
- Familiarizarse con el "Triage" (evaluación inicial de la gravedad).
- Familiarizarse con el "ABCD" (herramienta principal para soporte vital).
- Observar manejo que realiza el tutor, no solo con el caso medico sino su relación entre profesionales y con los propietarios.
- Obtención de práctica en la lectura e interpretación de exámenes complementarios, imágenes, EKG.
- Familiarizarse con las distintas actividades de un Hospital Escuela, en su integración con los diferentes servicios.

Actividades a Realizar:

- Participación de la realización de maniobras básicas y avanzadas de Enfermería, acompañando a un docente. Oxigenoterapia. Colocación de vías, sondas y tubos. Realización de vendajes. Toiletes de heridas. Maniobras de sujeción de pacientes. Realización de punciones y drenajes.
- Participación activa en la evaluación del paciente critico y su estabilización, así como también compartir la evaluación y discusión del caso entre el Medico Emergencista y el Especialista.
- Participación en: la lectura de la historia clínica, la interpretación de estudios realizados, discutir la selección de los métodos complementarios adecuados a cada paciente, observar la respuesta del tratamiento realizar, valorar la emisión de un pronóstico del caso.
- Colaborar con las actividades del emergencista (control de parámetros clínicos, adecuación del paciente, preparación de diferentes procedimientos a realizar, etc.), manejo de la Historia clínica: orden de laboratorio, imágenes, internación, pautas de manejo, monitoreo, etc.).
- Nociones de tomas de muestra para hematología, bacteriología, citología, patología. Nociones sobre manejo de muestras. Técnicas de cross match y transfusiones en las diferentes especies.

Duración: 120 horas.

Seis meses. Cinco horas diarias. Las mismas serán distribuidas en rotación, cada 15 días, de ambas áreas complementarias.

Cupo de Pasantes:

(Semestral) Seis pasantes en forma simultánea, en cada rango horario.

Cuando el cupo esté completo, se confeccionará una lista de espera. Las vacantes que se produzcan se irán completando gradualmente.

Requisitos del Postulante:

Alumnos de FCV UBA: Cirugía aprobada.

Alumnos de FCV Públicas Nacionales: No se aceptan.

Alumnos de FCV Privadas o Extranjeras: No se aceptan.

Mecanismos de Selección de los Pasantes: Por entrevista, curriculum vitae, desempeño.

Modalidad de Realización:

La concurrencia se hará de lunes a viernes en los tres turnos de atención del hospital:

- 1) Mañana de 8 a 13 horas.
- 2) Tarde de 12 a 17 horas.
- 3) Vespertino de 16 a 21 horas.

En cada turno habrá un máximo de 6 concurrentes a la vez.

Cada concurrente vendrá una vez por semana en el día y horario prefijado con la Coordinadora y el Tutor, debiendo llevarse un registro de asistencia de cada alumno.

El registro personal estará representado por una grilla, que se entregara al inicio de la concurrencia, donde se anotara el día, la maniobra realizada, numero de Historia clínica y firma del tutor.

Evaluación de los Pasantes:

El tutor hará una evaluación continua del desempeño práctico del alumno.

Debiendo tener un 80% de asistencia.

Al final la misma, la Coordinadora o Jefa del Servicio le tomara una evaluación final.

Tipo de Certificación: Certificado de Aprobación.

Con el Certificado de aprobación se le dará por aprobado el trabajo practico de Practica Hospitalaria I en Pequeños Animales en la unidad de Emergencias – Enfermería – Interacción.

El curso será evaluado por los participantes por medio de una encuesta que será entregada por el Área de Becas, Pasantías y Residencias.

Anexo 2

<http://www.fvet.uba.ar/bienestar/pas-emerg-enfer-graduados.php> [28/11/2013]

TITULO: PASANTIAS EN EL SERVICIO DE EMERGENCIAS / ENFERMERIA PARA GRADUADOS

COORDINADOR: MV Adriana Duchene.

LUGAR DE REALIZACIÓN: Servicio de Emergencias y Enfermería del Hospital Escuela. Facultad de Ciencias Veterinarias. UBA.

INSCRIPCIÓN: Continua.

OBJETIVOS:

Familiarizarse con el ejercicio profesional en Emergencias / Enfermería.
Familiarizarse con el "Triage" (evaluación inicial de la gravedad).
Familiarizarse con el "ABCD" (herramienta principal para soporte vital).
Observar manejo que realiza el tutor, no solo con el caso medico sino su relación entre profesionales y con los propietarios.
Obtención de práctica en la lectura e interpretación de exámenes complementarios, imágenes, EKG.
Familiarizarse con las distintas actividades de un Hospital Escuela, en su integración con los diferentes servicios.

ACTIVIDADES A REALIZAR:

Participación de la realización de maniobras básicas y avanzadas de Enfermería, acompañando a un docente. Oxigenoterapia. Colocación de vías, sondas y tubos. Realización de vendajes. Toiletes de heridas.
Maniobras de sujeción de pacientes. Realización de punciones y drenajes.
Participación activa en la evaluación del paciente crítico y su estabilización, así como también compartir la evaluación y discusión del caso entre el Medico Emergencista y el Especialista.
Participación en: la lectura de la historia clínica, la interpretación de estudios realizados, discutir la selección de los métodos complementarios adecuados a cada paciente, observar la respuesta del tratamiento realizar, valorar la emisión de un pronóstico del caso.
Colaborar con las actividades del emergencista (control de parámetros clínicos, adecuación del paciente, preparación de diferentes procedimientos a realizar, etc.), manejo de la Historia clínica: orden de laboratorio, imágenes, internación, pautas de manejo, monitoreo, etc.).
Nociones de tomas de muestra para hematología, bacteriología, citología, patología. Nociones sobre manejo de muestras. Técnicas de cross match y transfusiones en las diferentes especies.

DURACIÓN: 100 horas.

Cuatro horas diarias. Por 25 semanas. Correspondiente a seis meses.
Se realizara una evaluación el desempeño a los 3 meses. Con opción a renovar otros 6 meses.

CUPO DE PASANTES: Un pasante por tutor.

REQUISITOS DEL POSTULANTE:

Graduados de FCV públicas Nacionales: Si.
Graduados de FCV Privadas o Extranjeras: Si.

BECAS PARA DOCENTES: Si.
CUPO ANUAL: 2 .

MECANISMOS DE SELECCIÓN DE LOS PASANTES:
Evaluación de Curriculum Vitae y Entrevista Personal.

-MODALIDAD DE REALIZACIÓN: Extensiva.
La concurrencia se hará de lunes a viernes en los tres turnos de atención del hospital:

1) Mañana de 8.30 a 13 horas.

2) Tarde de 13 a 17 horas.

3) Vespertino de 17 a 21 horas.

En cada turno habrá un máximo de hasta 2 pasantes simultáneos.
Cada concorrente vendrá una vez por semana en el día y horario prefijado con la Coordinadora y el Tutor, debiendo llevarse un registro de asistencia de cada veterinario.

Una vez cubierto los cupos, se confeccionara una lista de espera, a la que se recurrirá una vez liberada una vacante.

EVALUACIÓN DE LOS PASANTES:

El tutor hará una evaluación continua del desempeño práctico del pasante.
Deberá cumplir un 80% de asistencia.
Deberá presentar y aprobar al Jefe del Servicio una monografía cuyo tema será a convenir.

TIPO DE CERTIFICACIÓN: Certificado de aprobación.

El curso será evaluado por los participantes por medio de una encuesta que será entregada por el Area de Becas, Pasantías y Residencias.