

REFLEXIONES SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL, PRÁCTICA CLÍNICA Y SALUD PÚBLICA

REFLECTIONS ON PROFESSIONAL EDUCATION, CLINICAL PRACTICE, AND PUBLIC HEALTH

HOFFAY, María Victoria ¹

ENRIQUEZ, María Florencia²

HERAS, Sofia Camila³

LUCCHESI, Emilia⁴

Hoffay, M. V., Enriquez, M. F., Heras, S. C., Lucchesi, E., (2026). Reflexiones sobre formación profesional, práctica clínica y salud pública. *Revista INNOVA, Revista argentina de Ciencia y Tecnología*, 17.

RESUMEN

El escrito tiene como propósito reflexionar sobre la articulación entre la formación universitaria y la práctica clínica, a partir del análisis de una experiencia situada en el ámbito de la salud pública entre finales de 2024 y mediados de 2025. Para ello, el artículo recupera aportes teóricos que conciben a la formación profesional como un proceso continuo, situado y mediado. Se destaca el lugar que adquiere la pregunta y el trabajo interdisciplinario como dos ejes centrales de los procesos formativos que habilitan abordajes de atención integral. Desde un enfoque cualitativo, la metodología se apoya en la sistematización de experiencias clínicas. El análisis se centra en examinar cómo la

¹ Médica Pediatra Especialista en Desarrollo Infantil, Hospital General de Agudos “Juan A. Fernández”, Argentina / vhoffay@gmail.com

² Licenciada en Psicopedagogía, ex pasante Hospital General de Agudos “Juan A. Fernández”, Argentina / enriquezflorencia43@gmail.com

³ Psicóloga de planta del Equipo de Neurodesarrollo del Cemar 2, Psicóloga en el Equipo de evaluación de trastornos del neurodesarrollo, Hospital General de Agudos “Juan A. Fernández”, Argentina / sofiacamilah@hotmail.com

⁴ Licenciada en Terapia Ocupacional, becada en el Hospital General de Agudos “Juan A. Fernández”, Argentina / lucchesiemilia@gmail.com

participación de estudiantes universitarios en el abordaje de un caso clínico favorece la construcción de interrogantes, intercambios y reflexiones significativas. Entre los principales hallazgos se reconocen efectos en las profesionales, los/las estudiantes, los/las consultantes y familias que asisten al Consultorio. Asimismo, se destaca la elaboración de un cuadernillo orientativo destinado a acompañar los procesos de formación. Finalmente, se reconocen los tiempos institucionales acotados y la rotación de estudiantes como limitaciones del dispositivo. Sin embargo, estas condiciones también se conciben como oportunidades porque habilitan instancias de reflexión y revisión de las propias prácticas.

PALABRAS CLAVE

Espacio formativo / Formación Profesional / Interdisciplina

ABSTRACT

The purpose of this paper is to reflect on the articulation between university education and clinical practice, based on the analysis of an experience situated in the field of public health between late 2024 and mid-2025. To this end, the article draws on theoretical contributions that conceive professional training as a continuous, situated, and mediated process. It highlights the role acquired by questioning and interdisciplinary work as two central axes of training processes that enable comprehensive care approaches. From a qualitative perspective, the methodology is based on the systematization of clinical experiences. The analysis focuses on examining how the participation of university students in the approach to a clinical case fosters the construction of questions, exchanges, and meaningful reflections. Among the main findings, effects on the professionals, the students, and the clients and families attending the Clinic are recognized. Likewise, the development of a guidance booklet aimed at supporting training processes is highlighted. Finally, limited institutional timeframes and student turnover are recognized as limitations of the program. However, these conditions are also conceived as opportunities because they enable instances of reflection and review of one's own practices.

KEY WORDS

Educational Space / Professional formation / Interdisciplinary

Introducción

En los pasillos universitarios, las teorías circulan, se ponen en discusión, se desarman y se reescriben. Sin embargo, es en el territorio práctico donde la teoría entra en tensión y se pone verdaderamente a prueba. Es en este lugar donde el saber académico encuentra un límite y, a su vez, una posibilidad para ser pensada.

Desde esta perspectiva, el presente escrito surge a mediados del año 2025 a partir de una experiencia desarrollada en el Consultorio de Neurodesarrollo enmarcada en el Consultorio de Seguimiento de Alto Riesgo Perinatal del Hospital General de Agudos “Juan A. Fernández” (C.A.B.A, Argentina), en articulación con la Red Protectea y con el acompañamiento de la Universidad Barceló.

La temática abordada se vincula con la necesidad de pensar la formación profesional en contextos reales de atención clínica en el ámbito de la salud pública, donde la complejidad requiere posicionamientos reflexivos, lecturas situada y la articulación entre saberes teóricos y prácticos. En este contexto, emergen una serie de interrogantes que orientan la elaboración de los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la incidencia del trabajo interinstitucional entre hospital y universidad en la formación profesional.
- Compartir un enfoque de atención integral sustentado en la interdisciplina.
- Valorar el aporte académico en el quehacer cotidiano laboral.

Para el desarrollo del trabajo, en primer lugar, se describe el marco situacional, luego, se realiza un rastreo bibliográfico sobre algunas perspectivas teóricas de la formación profesional. Seguidamente, se presenta una experiencia situada vinculada al trabajo interinstitucional. A partir del análisis de dicha experiencia, se esbozan dos conceptos que permiten pensar la articulación entre los procesos formativos y la práctica clínica. Finalmente, se desarrollan los hallazgos, las limitaciones y las conclusiones.

Entre la clínica, la formación y los sujetos

En el marco del Hospital Juan A. Fernández, tiene lugar el Consultorio de Neurodesarrollo, dedicado a la detección y evaluación de, principalmente, niños/as que presentan dificultades en el desarrollo. Cuenta con la presencia de estudiantes avanzados de la Universidad Barceló, configurando una articulación entre la experiencia clínica y la formación profesional.

En el período 2024–2025, tras la recurrencia de consultas de posibles o confirmados diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista (TEA), comienza a circular una inquietud central: ¿Qué tipo de herramientas (conceptuales, técnicas y actitudinales) tienen los estudiantes para poder pensar y orientarse frente a la complejidad de la práctica clínica? Como menciona Fernandez (2020), el hospital es un lugar complejo con un ritmo y tiempo distinto al aula y no siempre resulta un lugar “hospitalario” para

quienes inician, en tanto los estudiantes confrontan con la urgencia e incertidumbre de la práctica diaria. Ello esboza una pregunta central: ¿Cómo surge el conocimiento en esta colisión entre instituciones, tiempos y modos de trabajo?

La articulación entre hospital y universidad posibilita la interrelación entre el saber académico y el quehacer profesional en la salud pública. Como también, permite el despliegue de espacios de encuentro entre distintos sectores, disciplinas e intereses institucionales, evitando miradas yuxtapuestas y promoviendo instancias de intercambios. De este modo, se concibe a la relación entre la universidad y el hospital como un vínculo bidireccional: los/las estudiantes universitarios ingresan al hospital para aprender de sus dinámicas y, paralelamente, el hospital se nutre de las preguntas que ellos/ellas traen. Bajo este contexto, desde el Consultorio, se elaboró un cuadernillo orientativo como recurso de consulta con el propósito de favorecer la reflexión sobre el ejercicio de la práctica clínica.

¿Desde qué marcos construimos el abordaje?

Históricamente, el campo de la salud y de educación, se encontraron atravesado por el paradigma médico-hegemónico, caracterizado por un enfoque biologicista e individual, donde el/la profesional porta el saber y el/la paciente es un simple receptor. Sin embargo, múltiples debates en el ámbito de la salud y educación impulsaron un cambio hacia el paradigma médico-social, que reconoce la influencia de contextos, trayectorias y prácticas cotidianas en los procesos de salud-enfermedad (Valadez Figueroa et al., 2004). Este giro posibilita una lectura más integral, abandonando miradas reduccionistas y avanzando hacia un enfoque multidimensional que considere las redes vinculares, las creencias, las instituciones involucradas y las condiciones de vida del sujeto.

En esta línea, se agrega que es tarea de todas las instituciones y actores velar y reconocer a niños/as y adolescentes como sujetos de derechos (Mauro, 2021). Marcos legales como la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005), han sido claves para avanzar hacia una perspectiva que priorice la accesibilidad, la escucha y el abordaje interdisciplinario de cada caso. Del mismo modo, resulta central, concebir la infancia como un tiempo de constitución subjetiva, un tiempo de apuesta, de espera y de armado, que requiere ser abordado desde miradas e intervenciones singulares capaces de alojar su complejidad (Caneda, 2018).

En este contexto, se vuelve central construir una mirada relacional que sitúe al consultante como un sujeto atravesado por múltiples historias, vínculos y entramados. Pensarlo como parte de un entramado socio-bio-cultural en constante y dialéctica transformación (Velo & Vittorini, 2021) posibilita orientar el trabajo hacia metas más integrales y situadas.

Dichas concepciones teóricas sobre los consultantes permiten, a continuación, interrogar y profundizar otro aspecto central: la formación profesional. Aspecto que adquiere particular relevancia en un espacio que, además de brindar atención, es

concebido como un ámbito de aprendizaje para los/las estudiantes universitarios y profesionales.

¿De qué hablamos cuando hablamos de formación?

Resulta pertinente revisar cómo se concibe hoy la formación. En la actualidad coexisten dos concepciones: por un lado, una visión reducida que la entiende como una preparación rápida circunscripta a un momento puntual de la vida y por otro, una formación más completa e integral pensada como un proceso continuo (Dirección General de Cultura y Educación, s.f.). Se recupera la pregunta de Ferry (1997) acerca de ¿Qué es la formación? El autor la concibe como un proceso donde la persona adquiere modos de actuar y de reflexionar acordes al ejercicio de una profesión u oficio. En suma, la Dirección General de Cultura y Educación (s.f.) sostiene que la formación no se reduce a la transmisión de saberes, sino que es un proceso que permite sostener prácticas y responder de manera situada a las demandas que emergen en contextos concretos.

Concebir la formación como un proceso continuo que excede la mera transmisión de conocimientos supone empezar a reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica en la construcción de aprendizajes. En este sentido, la articulación entre ambas constituye un elemento dinamizador que impulsa, moviliza y favorece los procesos de aprendizaje. Esta articulación puede comprenderse desde distintas perspectivas: una primera concepción la entiende como un proceso general de aprendizaje, en el que la construcción de conocimientos se produce a partir de la alternancia entre momentos teóricos y prácticos previstos en las propuestas de enseñanza. Desde esta mirada, teoría y práctica aparecen como instancias diferenciadas pero complementarias: primero se estudia ciertos contenidos, luego se los pone en juego en situaciones prácticas, y esa experiencia permite revisar o profundizar lo aprendido (Finkelstein, 2022).

Desde esta mirada, cabe preguntarse: ¿Qué sucede cuando se considera que el aprendizaje no antecede a la práctica, sino que se produce en ella? Retomando a Finkelstein (2022), una segunda perspectiva concibe la articulación entre teoría y práctica como un proceso particular de adquisición de saberes (como conocimientos, habilidades, actitudes y modos de intervención) vinculados al ejercicio profesional. En este caso, el aprendizaje se produce en el propio encuentro con los problemas, situaciones y desafíos del ejercicio profesional. Desde esta concepción, teoría y práctica mantienen una relación dinámica y dialéctica, constituyéndose como dimensiones inseparables de un mismo proceso formativo.

Dicha distinción permite interrogar el modo en que se construyen los aprendizajes en los espacios de formación en salud. En este sentido, en el ámbito hospitalario, el profesional en formación no sólo contempla y aprende el objeto de su especialidad, también, trasciende y aprende de las interacciones interpersonales e interinstitucionales (Soler-Durall, 2010). Así, además de adquirir habilidades y destrezas técnicas, es importante la construcción de relaciones laborales, valores, actitudes y conocimientos ligados al ejercicio de la ciudadanía y a un paradigma de derechos

(Dirección General de Cultura y Educación, s.f.). Desde aquí, el aprendizaje se concibe como un proceso activo, constructivo y social (Hoffay et al., 2025).

Asimismo, la formación se despliega a través de múltiples mediaciones, como la influencia de formadores, el contexto institucional y la relación entre pares (Ferry, 1994). De este modo, gestos como el saludo al consultante, la presentación de los participantes que vivencian la consulta y la construcción de espacios de intercambio posteriores a la consulta adquieren un valor central. No son gestos secundarios o formales, más bien, son actos que transmiten modos de ser y de estar en la práctica profesional. Cada intervención (por mínima que sea) produce efectos en quienes participan de la escena clínica. Desde esta perspectiva, la formación profesional involucra la construcción de modos de pensar, de posicionarse y de ejercer la profesión. En consonancia, Filidoro et al. (2021) postula que las miradas e intervenciones que posee el/la profesional no son neutrales ya que están atravesadas por conceptualizaciones explícitas e implícitas.

En síntesis, la formación profesional puede entenderse como un proceso que se construye en la práctica cotidiana, en la interacción con otros y en la reflexión sobre las experiencias transitadas. Andreozzi (2011) propone pensarla como un “viaje”, ya que implica alejarse, aunque sea momentáneamente, de lo familiar y conocido para adentrarse en escenarios nuevos que desafían los modos habituales de comprender y actuar. En este sentido, las prácticas profesionales se configuran como experiencias formativas significativas que dejan marcas en quienes las atraviesan e inciden en los procesos de construcción de la identidad profesional.

Metodología

La metodología se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a dar cuenta de los procesos formativos que se ponen en juego. Para ello, se reivindica la sistematización de experiencias clínicas propuesta por Jara (1994). Cuyo proceso metodológico se organiza en tres etapas: la conformación de un grupo y formulación de la pregunta, la reconstrucción de la experiencia y la reflexión crítica.

La primera se vincula con la participación de profesionales de distintas disciplinas, quienes desarrollaron una doble tarea: inicialmente, se analiza un caso clínico (en este escrito es el caso “E”) considerando los aportes realizados por los/ las estudiantes. Posteriormente, se realiza su sistematización, tomando como material de análisis las reflexiones y los intercambios surgidos durante el proceso de atención. A partir de ello, se formula la siguiente pregunta: ¿Qué interrogantes emergieron en los/las estudiantes ante el caso E.?

La segunda etapa se basa en la reconstrucción de la experiencia mediante un relato escrito. Para ello, se recupera información proveniente de la familia y de la escuela, junto con las preguntas formuladas por los/ las estudiantes y los intercambios grupales informales orientados a profundizar sobre el caso clínico.

Por último, la etapa de reflexión crítica permite que cada integrante aporte su perspectiva, aprendizajes, dificultades y tensiones surgidas a lo largo del proceso.

Desde esta base, se desarrolla el caso de “E”. un niño de 5 años, que concurre por sospecha de Trastorno Del Espectro Autista. El niño cuenta con Historia Clínica en el área de Pediatría del Hospital Fernández y fue derivado al Consultorio de Neurodesarrollo. Desde el Consultorio, se solicita la concurrencia del grupo familiar completo junto con un informe escolar.

La primera entrevista tiene lugar en una consulta conjunta con pediatra, psicopedagoga y estudiantes universitarios. Al inicio del encuentro, los padres expresan: “Queremos saber el grado de autismo”. Esta afirmación genera interrogantes tanto en los profesionales como en los/as estudiantes. A partir de allí, se abre un espacio de escucha y contención donde se plantea que el propósito central era comprender las necesidades de E. y construir el acompañamiento más adecuado.

Posteriormente, cuando la familia se retira del espacio, el equipo retoma lo recabado y una estudiante menciona “Me sorprendió que los padres preguntaran por el grado de autismo”. A partir de este comentario, se inicia un espacio de diálogo donde otro compañero agrega: “Capaz preguntan por el grado de autismo porque ellos necesitan entender qué le está pasando a su hijo”. Este aporte permite introducir un espacio de diálogo posterior a la consulta realizada donde ocurre un desplazamiento en la mirada del profesional: de la pregunta en sí misma hacia aquello que podía estar expresando. En este caso, más que una búsqueda de clasificación, la inquietud parece dar cuenta de la necesidad de encontrar explicaciones, anticipar escenarios posibles y comprender cómo acompañar a su hijo. En efecto, este intercambio invita a reflexionar sobre los significados que las familias le atribuyen a los diagnósticos y sobre la importancia de escuchar las preocupaciones que subyacen a la consulta. Esto permite complejizar la lectura inicial del caso y comprender que las preguntas de las familias son un factor fundamental para la construcción del proceso diagnóstico.

En función de lo mencionado, se destaca la importancia de integrar la información aportada por el grupo familiar, la institución escolar y la observación clínica del niño durante la consulta. La articulación de estas fuentes permite destacar diversos elementos en E.: escolarización reciente, dificultades en la interacción social, preferencia por el juego solitario y repetitivo con escasa variación, baja tolerancia a los cambios y a estímulos intensos, presencia de ecolalias y escasa respuesta al llamado por su nombre.

A partir de estos hallazgos y del interés manifestado por los/las estudiantes en continuar abordando el caso, se organiza un segundo encuentro realizado por psicóloga, terapeuta ocupacional y los mismos alumnos que anteriormente estuvieron presentes. Si bien el proceso diagnóstico no se desarrolla en este escrito, resulta clave destacar que la complejidad del caso dio lugar al surgimiento de múltiples interrogantes por parte de los/ las estudiantes, tales como:

- “¿Por qué solicitamos un informe escolar actualizado?”
- “¿Por qué es importante tener en cuenta el discurso de los padres y del colegio?”
- “¿Por qué es importante indagar los hitos del desarrollo?”
- “¿Qué aporta un perfil sensorial en un niño pequeño?”

Es más, durante un espacio de intercambio grupal informal, un estudiante manifiesta interés por profundizar en el concepto de ecolalia. A partir de ello, otro compañero ofrece material bibliográfico que había leído en su formación. Esta situación promueve la circulación de materiales teóricos entre estudiantes y profesionales y permite el reconocimiento del alumnado como participante activo en la construcción de saberes.

Las reflexiones surgidas durante estos encuentros y el análisis del caso, permitieron identificar dos conceptos centrales que articulan la formación profesional con la práctica clínica. Uno de ellos es la importancia de construir una mirada interrogativa, entendida como una actitud clínica orientada a la formulación de preguntas que permite detenerse a pensar sobre las situaciones abordadas. Mamani et al. (2009) plantea que la pregunta, lejos de cerrarse en la obtención de una respuesta, impulsa, genera movimiento y habilita la producción de nuevos interrogantes y sentidos. De este modo, preguntar permite repensar, por ejemplo, qué le está ocurriendo a ese niño/a y qué se pone en juego en el motivo de consulta. Esta posición abierta, reflexiva e interrogativa adquiere especial relevancia en la clínica que, tal como indica Filidoro (2018), está atravesada por lo singular, lo incalculable y lo impredecible.

Otro eje a destacar es la interdisciplina, entendida no como una simple yuxtaposición de disciplinas ni como un encuentro casual entre profesionales, sino como un proceso dinámico de trabajo colectivo donde las distintas disciplinas dialogan, acuerdan estrategias y comparten responsabilidades (Basualdo et al., 2021). Para que la interdisciplina se despliegue efectivamente, resulta necesario habilitar espacios de encuentro y de intercambio que habiliten la construcción compartida de saberes y la articulación de miradas diversas. Esto supone, además, renunciar a la idea de que el conocimiento propio de cada disciplina es suficiente, por sí solo, para dar cuenta de la complejidad de los problemas abordados. En este sentido, el trabajo interdisciplinario supone un movimiento de apertura e intercambio que enriquece la comprensión de las situaciones y, siguiendo a Caballero (2017), permite pensar nuevas posibilidades de abordaje e intervención frente a las problemáticas vigentes.

En síntesis, se identifica que la construcción de una mirada interrogativa e interdisciplinaria constituye un aporte clave para la formación profesional, en tanto promueve la reflexión, el trabajo colaborativo y la articulación de saberes teóricos con la experiencia. A su vez, habilita modos de intervención más integrales al disminuir las lecturas fragmentadas de las problemáticas. De este modo, una formación orientada por estas perspectivas se proyecta hacia prácticas profesionales capaces de atender tanto a la complejidad de los contextos como a la singularidad de cada sujeto.

Hallazgos, limitaciones y aprendizajes

A partir del análisis de la experiencia desarrollada, se identifican una serie de impactos y alcances en los distintos actores involucrados.

En relación con las profesionales, emerge como hallazgo que la construcción de una mirada interdisciplinaria e interinstitucional favorece el intercambio de saberes y el reconocimiento de los aportes específicos de cada disciplina como un valor formativo que enriquece la práctica.

En cuanto a los/ las estudiantes universitarios, se identifica que el aprendizaje situado permite la articulación entre los saberes teóricos y la práctica clínica, como también, habilita la formulación de interrogantes acerca del quehacer profesional. En este sentido, las preguntas surgidas en los espacios de intercambio funcionaron como un punto de partida para la elaboración del presente escrito y la construcción de un cuadernillo orientativo en el que se desarrollan contenidos teóricos.

Otro hallazgo se vincula con los/las consultantes, en tanto se construye un espacio de atención sustentado en una lectura integral y singular del desarrollo del niño/a. A su vez, respecto de las familias o referentes vinculares que concurren al Consultorio, se despliegan espacios de escucha y diálogo para acompañar las preocupaciones planteadas y construir criterios de abordaje compartidos.

En su conjunto, se evidencian efectos tanto en los actores involucrados como en los espacios de atención ofrecidos. A su vez, como en toda experiencia, se presentan limitaciones propias al contexto interinstitucional, entre ellas los tiempos de atención clínica y los períodos de participación estudiantil. Estas condiciones delimitan los alcances del trabajo clínico y formativo, en tanto condicionan los tiempos disponibles para la intervención y el intercambio conjunto.

No obstante, el reconocimiento de dichas limitaciones contribuye a pensar, por un lado, en la elaboración de un cuadernillo orientativo como recurso para acompañar los procesos de formación y, por otro, en la necesidad de detenerse a reflexionar sobre la formación profesional en el ámbito de la salud. En este sentido, el presente escrito propone una reflexión situada que recupera la mirada interrogativa y el trabajo interdisciplinario como ejes centrales del proceso formativo.

Reflexiones finales

En este tramo final se recupera la importancia de poner en diálogo la formación académica de los/las estudiantes y los aprendizajes que se construyen en la práctica situada. El recorrido metodológico expuesto permite reconocer la posibilidad de articular tres dimensiones en el proceso formativo: el hacer clínico, la sistematización de

la experiencia y la reflexión colectiva. Desde esta articulación, se define a la formación profesional como un proceso en permanente construcción, abierto a la pregunta, al intercambio y a la revisión crítica de las propias prácticas. No se limita a la transmisión de contenidos, sino que promueve la construcción de una mirada sensible, crítica e interrogativa sobre la realidad.

En este sentido, el desafío fue, y continúa siendo, trazar un puente entre el conocimiento teórico y la acción situada, entre el saber y el hacer, habilitando un movimiento entre la teoría y la realidad institucional.

Para ello, se recupera la importancia de propiciar instancias colectivas de intercambio especialmente ante situaciones clínicas complejas. El trabajo interdisciplinario, el trabajo interinstitucional y la construcción de una mirada interrogativa emergen como estrategias fundamentales para avanzar hacia abordajes integrales en el campo de la salud, alejándose de perspectivas fragmentadas o unidimensionales. Retomando a Freire (2005), todos conocemos e ignoramos algo, y es precisamente en esa tensión donde se habilita el aprendizaje. Esta perspectiva resume el espíritu del vigente trabajo y reafirma el compromiso hacia prácticas formativas situadas, reflexivas y en constante transformación.

De este modo, más que arribar a conclusiones cerradas, se deja abierta la pregunta por la formación profesional en contextos clínicos complejos y se invita a pensar en el aporte de otras disciplinas, con sus distintas miradas, saberes y encuadres metodológicos, para brindar un servicio de calidad.

Bibliografía

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf

Basualdo, A. M., Collarino, S. G., Marcos, V. E., Martínez, G. del C., & Domínguez, T. L. N. (2021). *Abordaje psicosocial en enfermedades crónicas desde una mirada diferente* (3.a ed.). YA SRL.

Berasaluze Correa, A., & Arino Altuna, M. (2014). De la supervisión educativa a la profesional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1), 103-113. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n1.42464

Caballero, M. (2017). Reflexiones acerca de la interdisciplina. En N. Filidoro et al. (Eds.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp. 261-268). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Saberes.

Caneda, C. (2018). Clínica de la prevención de los problemas de aprendizajes: intervenciones posibles. En N. Filidoro et al. (Eds.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp. 103–118). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Saberes.

Dirección General de Cultura y Educación. (s. f.). *Módulo de formación profesional*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://bejomi1.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/modulo.pdf>

Fernández, E. E. (2020). Transmisión del psicoanálisis en el hospital (psiquiátrico y/o en los servicios de salud mental de los hospitales generales). *Psicoanálisis*, XLII(1–2), 177–186. <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2020/08/10.-FERNANDEZ-IMPRENTA.pdf>

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación* (Reseña). Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Finkelstein, C. (2022). La contribución de la investigación al campo disciplinar de la Didáctica Universitaria: aportes para su consolidación. *Revista RAES*, XIV(25), 48–60.

Filidoro, N. (2018). *Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional*. Editorial Biblos.

Filidoro, N., Bertoldi, S., Fuentes, C., Mantegazza, S., Mas, M., Pereyra, B., & Serra, C. (2021). *Revisión de conceptos y problemas: la especificidad de la intervención clínica*. Editorial Biblos.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Hoffay, V., Heras, S., & Enriquez, F. (2025). *Guía para la derivación a evaluación por sospecha de trastorno del espectro autista* [Material didáctico no publicado]. Universidad de Barceló.

Jara, O. (1994). *La sistematización de experiencias*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Ley 26.061. (2005). *Ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778/actualizacion>

Mamani, V., Alarcón, M., Astorga, C., Boarrojo, L., & Gutiérrez, S. (2009). *En-Red-Ando salud y calidad de vida*. Grupo Editorial Lumen.

Mauro, G. (2021). La intervención del psicopedagogo, que posibilita restablecer la relación pedagógica en contexto de vulnerabilidad en una escuela de Ingeniero Budge. Universidad de Flores (UFLO). <https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/f235742c-683d-4c38-a37e-a0a22d9e4b74/content>

Soler-Durall, C. (2010). Reflexiones sobre el hospital: su función en la formación de médicos. *Educación Médica*, 13(2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000200003

Valadez Figueroa, I., Villaseñor Farías, M., & Alfaro, N. (2004). Educación para la salud: La importancia del concepto. *Revista Educación y Desarrollo*, 1, 43–48. Universidad de Guadalajara. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/1/001_Red_Valadez.pdf

Velo, C. I., & Vittorini, M. de la P. (2021). Abordajes e intervenciones del/la psicopedagogo/a en la elaboración de un dispositivo didáctico con fin alfabetizador. Universidad Nacional de San Martín. <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1811/1/TFE%20ESHUM%202021%20VCI-VMP.pdf>

Fecha de recepción: 18/4/2026

Fecha de aceptación: 11/6/2026