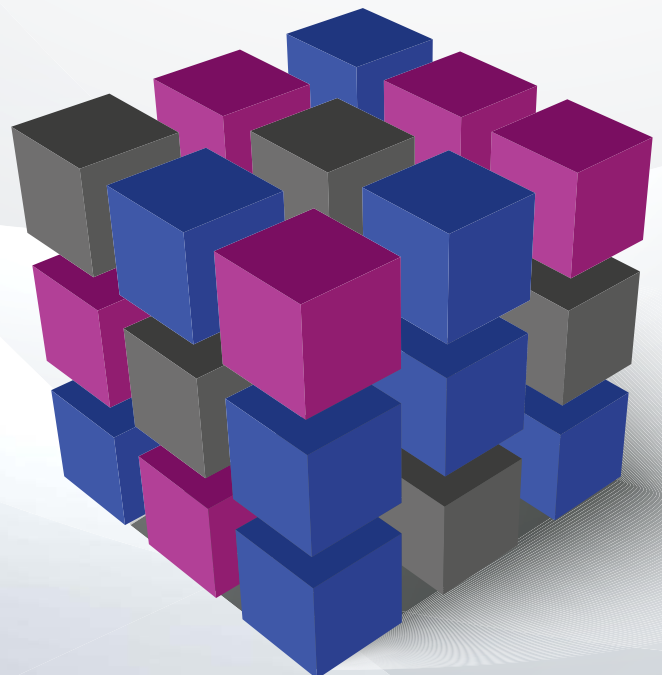


COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior

Marcela Agulló
Silvia Reboredo de Zambonini
María José Sabelli
-Compiladoras -



 EDICIONES
ISALUD

Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior / María Gabriela Felippa... [et al.] ; compilación de Marcela Agulló ; María José Sabelli ; Silvia Reboredo de Zambonini. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : ISALUD, 2021.
Libro digital, PDF - (Educación superior / María José Sabelli ; Mariana Ornique ; 2)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-9413-80-7

1. Educación Superior. 2. Tecnología Educativa. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Felippa, María Gabriela. II. Agulló, Marcela, comp. III. Sabelli, María José, comp. IV. Reboredo de Zambonini, Silvia, comp.
CDD 378.125

Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior
© 2021 por Marcela Agulló, Silvia Reboredo de Zambonini y
María José Sabelli está bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

Primera edición digital noviembre 2021

ISBN 978-987-9413-80-7

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.



UNIVERSIDAD ISALUD
Venezuela 931 (1095)
CABA | Argentina
Tel./fax 011-5239-4000
www.isalud.edu.ar

Índice

Palabras iniciales.....	7
I. Potenciar la enseñanza y los aprendizajes	13
El valor de las narrativas audiovisuales en la universidad. Ejemplos de la formación de enfermeros, <i>por María Gabriela Felippa, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli</i>	15
De la clase magistral a la exposición significativa. Sobre la imperiosa necesidad de modificar las prácticas de exposición, <i>por Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli</i>	25
II. Propuestas que expresan nuestra identidad: la formación reflexiva de profesionales	37
La formación de profesionales reflexivos en la universidad, <i>por Marcela Agulló, Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli</i>	39
La formación pedagógica de profesores universitarios: problemas habituales y desafíos en situación de emergencia, <i>por Marcela Agulló, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli</i>	51
El profesorado universitario de Isalud. Estilo y dispositivos de formación, <i>por Marcela Agulló, Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini, María José Sabelli y Marta Tenutto Soldevilla</i>	59
Sobre las autoras	73

Palabras iniciales

Esta colección pretende compartir una búsqueda: la búsqueda como proceso permanente que realiza la Universidad ISALUD respecto de repensar y reflexionar sobre la enseñanza en la educación superior.

El recorrido comenzó mucho antes de la existencia de este libro. A lo largo de los años la universidad fue consolidando un particular posicionamiento respecto de la enseñanza. Así, se desplegó una forma de entender, de reflexionar y de proponer tanto la enseñanza como la evaluación propias de nuestra universidad. Por un lado, nuestra manera de concebir la enseñanza se fortaleció a partir de la interacción y el acompañamiento de profesores de las distintas carreras de la universidad, y se manifestó a través de diversas instancias formativas con y para ellos¹. Además, nuestra mirada sobre la enseñanza se consolidó y se potenció a través de los años en la formación de nuestra carrera de Profesorado Universitario. Asimismo, nuestra posición se expresó en la elaboración de lineamientos institucionales para la programación, la enseñanza y la evaluación, documentos que tuvieron distintas versiones a lo largo de

¹ Abonamos al uso del lenguaje inclusivo en distintos tipos de discursos. A los fines de la fluidez en la lectura, optamos por el género masculino cuando corresponda de aquí en adelante.

los años, en tanto nuestra propia mirada sobre estos problemas se fue modificando o ampliando.

Por otro lado, en los últimos tres años elaboramos artículos que fueron editados en la *Revista ISALUD*, publicación periódica de la universidad. Con el correr de los números se consolidó un espacio sistemático para reflexionar sobre la educación superior. El camino iniciado en la revista toma forma y adquiere este nuevo formato: un libro de la editorial de la Universidad ISALUD que inaugura una colección sobre educación superior. El propósito que nos orienta es compartir esta mirada sobre la enseñanza con aquellos docentes que se desempeñan en diferentes instituciones que conforman el sistema educativo de nivel superior, preocupados por mejorar su propia práctica y dispuestos a repensarse desde su rol.

La **Colección Educación Superior** está compuesta por diversos libros que se presentan en 2021 y en los años siguientes. La colección está destinada a educadores del nivel superior que estén interesados en reflexionar sobre sus prácticas docentes habituales y que se encuentren en la búsqueda de favorecer aprendizajes significativos en sus estudiantes.

El primer libro de la colección es *Deconstuir y reconstruir la enseñanza en la educación superior. Desafíos y alternativas*. Esta obra plantea una búsqueda por desentrañar las concepciones enraizadas en torno a la enseñanza en el nivel, concepciones que sostienen prácticas habituales centradas en el decir del docente, el escuchar de sus estudiantes y el “dar cuenta” casi linealmente de lo enseñado a través de la evaluación. Las ideas que recorren este libro justamente se anclan en una invitación a mirar la enseñanza y la evaluación en la universidad comprendiendo toda su complejidad, de manera de volver a construir concepciones enriquecidas por la propia investigación en el campo de la Didáctica de Nivel Superior, las prácticas de los docentes y el contexto social, histórico y de la cultura general y digital que nos atraviesa.

El título de este segundo libro es *Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior*. Con esta denominación queremos transparentar nuestra intención de socializar experiencias y reflexiones,

plasmadas todas ellas en formatos diversos (relatos de experiencias pedagógicas, ensayos reflexivos sobre prácticas potentes, entre otros), con la finalidad de alentar la construcción de espacios de enseñanza y aprendizaje que contemplen el saber producido por docentes-colegas, en la propia práctica —saberes del oficio— y su sistematización —confrontación con marcos teóricos didácticos—, propiciando procesos de desarrollo profesional *colectivos* y transferencia de conocimientos prácticos y dispositivos de formación, utilizados para la socialización del saber y saber hacer en diversos campos profesionales y también en la formación docente.

Los dos artículos que conforman el primer apartado —“Potenciar la enseñanza y los aprendizajes”— proveen una nueva mirada sobre la “exposición” y el trabajo con “narrativas audiovisuales”; y conforman un menú que invita a re-visitar, en algunos casos, y siempre a co-crear nuevos escenarios de enseñanza donde todos podamos aprender. El artículo sobre narrativas audiovisuales alienta a profundizar sistemáticamente en el abordaje de narrativas que presentan situaciones cercanas a la vida cotidiana y a la profesional. Así, se entiende a la narrativa audiovisual como un potente recurso para la construcción de conocimiento. El segundo artículo se propone ofrecer aportes tendientes a deconstruir concepciones vinculadas con “cómo” enseñar y aprender a partir de una estrategia clásica como la exposición. Además, invita a transformar las tareas privilegiadas de docentes y estudiantes en dicha estrategia, a alterar modos de intervención y actividades para que se *potencien* aprendizajes con sentido en la universidad. Por supuesto, no son las únicas maneras de potenciar los aprendizajes; no hay pretensión de exhaustividad.

El segundo apartado tiene como eje transversal la formación de profesionales, ya sea en carreras de grado, en espacios de formación docente o en situaciones de virtualización de emergencia, como la acaecida a partir de la pandemia, desde marzo de 2020. Este apartado representa propuestas que expresan nuestra identidad institucional y también va en la línea con potenciar la formación y los aprendizajes de los estudiantes.

En uno de los artículos se plantea potenciar dispositivos que invitan a los docentes a disponerse a acompañar a los estudiantes desde el inicio de la carrera, y transitar un trayecto formativo que se plantea, desde el comienzo, como una provocación para explorar, ensayar y comprender teóricamente las tareas, los gestos y las competencias propias de la profesión. Por ejemplo, en el caso del Profesorado Universitario, estos dispositivos se entretajan y traman sustancialmente en la formación. El mayor valor reside en la articulación y configuración entre ellos, en tanto los dispositivos se relacionan en torno al mismo propósito y comparten la misma perspectiva reflexiva, la cual parte siempre de la mirada de los estudiantes y promueve instancias sistemáticas de análisis de sus ideas previas y de sus imágenes construidas, y favorece así su cuestionamiento y el cambio. Entonces, trabajar de esta manera exige la articulación entre los dispositivos de formación con sus marcos conceptuales y los distintos docentes que participan de las experiencias.

También en otros artículos contextualizamos en *tiempo presente* desde nuestra constante búsqueda de un estilo de formación singular de profesionales en general y profesionales docentes. Pusimos foco en lo sucedido en nuestra institución durante el contexto de la pandemia de Covid-19 y la consecuente virtualización de emergencia en las carreras de formación de profesionales y también en la carrera de formación docente de profesionales. Sostener la tarea docente se transformó en una decisión institucional esencial y conectó a toda la comunidad educativa en el desafío de enseñar. Nos resultó y nos sigue resultando fundamental acompañar a los profesores en esta situación de emergencia, teniendo claro que lo que está en juego en la formación no es sólo una cuestión de “herramientas” sino que se vuelve necesario un rediseño (o co-diseño) de la programación de la enseñanza y así de las prácticas de formación, enriqueciendo el diálogo entre el saber experto y el saber de oficio de los docentes producidos en sus experiencias educativas.

Este libro presenta distintos artículos de diversas autoras; es una elaboración multiautoral. Escribir con otros, evidenciando múltiples perspec-

tivas y miradas, nos permite potenciar las ideas propias. La escritura coral, aquella que da voz a diversidad de especialistas, constituye en sí misma una experiencia formativa para quienes han escrito estos textos pensando siempre que los lectores también interpretarán estas líneas desde diversas trayectorias.

Asimismo, el modo de escritura que presentan los artículos busca construir cercanía con el lector. Elegimos un tono de escritura más intimista, menos centrado en la “autoridad autoral” y más representativo de nuestras voces. Nuestra elaboración escrita y nuestra posición están construidas con saberes de referencia que pueden encontrarse en la bibliografía utilizada. No hay una pretensión de sacralizar ninguna teoría por más profunda que sea. No encontrarán aquí recetas, pero sí algunas pistas. Hallarán reflexiones de un grupo de especialistas, todas ellas docentes, preocupadas y apasionadas por la tarea de enseñar en la universidad.

Pensamos la estructura del libro de modo que cada lector comience por donde elija. Los apartados no implican un orden; el orden lo propone el lector.

Esperamos que la lectura de los artículos reunidos en este libro habilite nuevos pensamientos, revisiones y propuestas de enseñanza.

I

POTENCIAR LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES

El valor de las narrativas audiovisuales en la universidad. Ejemplos de la formación de enfermeros

María Gabriela Felippa, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli

En este artículo nos proponemos poner en valor las narrativas audiovisuales en la formación universitaria. Las películas, fragmentos de ellas o videofilmaciones pueden transmitir conocimientos, vivencias, experiencias, y despertar sentimientos en quien las observa, que a su vez interpreta la narración desde sus experiencias previas, al tiempo que se siente afectado por ella y la incorpora en su vida como una experiencia propia más.

Entendemos que las películas, fragmentos de ellas o videofilmaciones son narrativas audiovisuales que se entrelazan con los contenidos pedagógicos que se quieren enseñar a los estudiantes en la universidad.

La narrativa audiovisual es mucho más que un ejemplo para ser visto por el estudiante: es un potente recurso para la construcción de conocimiento, es una poderosa herramienta para construir aprendizajes significativos y contextualizados. Estas narrativas pueden ser consideradas “trozos de realidad” para ser analizadas y problematizadas por los estudiantes.

En el caso de la selección de fragmentos de películas, estos construyen una narrativa propia, ya que la edición realizada no propone una síntesis de la película completa, ni una compilación de menor tiempo del sentido original, sino que es una narrativa diferente de la original que adquiere un sentido particular y específico al presentarse en el contexto del aula con una intencionalidad propia.

Los relatos cinematográficos y las videofilmaciones pueden ser planteados desde la enseñanza de diversas maneras y en distintos momentos de la enseñanza. En este artículo nos interesa hacer foco en la construcción de segmentos editados² de películas y videofilmaciones que construyan narrativas que interpelen a los estudiantes. A continuación, desarrollaremos tres posibilidades de abordaje con ejemplos de la formación de enfermeros.

Cuando las narrativas audiovisuales funcionan como apertura

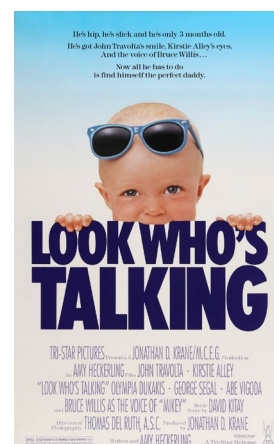
Podríamos decir que gran parte de la tarea de enseñanza es generar puentes,³ enlaces entre aquello que los estudiantes traen y los nuevos contenidos. En este sentido, la narrativa audiovisual es de gran valor para esta tarea de enlace, si bien existen otras alternativas dentro de la enseñanza que pueden colaborar con el propósito de construir puentes y enlaces: un relato oral, un ejemplo, una viñeta, una imagen, una canción, una pregunta, una afirmación, etcétera. Sin embargo, las películas

2 La Universidad ISALUD ha realizado numerosas ediciones de películas, series, documentales en el marco del Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA, incluido dentro del Programa ALFA III, cofinanciado por la Comunidad Europea. El Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA refiere a “Formación Universitaria para la Profesionalización del Personal Auxiliar de Enfermería”.

3 La metáfora del puente es utilizada por distintos autores y nos parece valiosa de retomar (Litwin, 2005; Estévez Nénninger, 2002).

y las videofilmaciones tienen el potencial de presentar una escena que aceptamos como verosímil y que activa emociones y sentimientos. Por otro lado, la propuesta de comenzar una secuencia de contenidos desde las videofilmaciones promueve el interés y la buena disposición de los estudiantes.

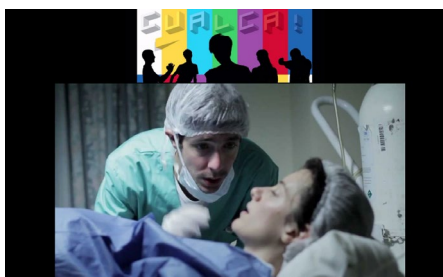
a) En la asignatura Enfermería Materno Infantil, se propone comenzar a abordar la importancia de los cuidados humanizados durante la recepción del recién nacido para minimizar el impacto de los cambios de la vida intrauterina, luego del nacimiento, a partir de una breve edición de la película *Mira quién habla* (Amy Heckerling, 1989). La escena elegida, que tiene una duración de aproximadamente dos minutos, muestra el momento del parto de la protagonista, donde el feto primero y luego el recién nacido relata en primera persona lo que va sintiendo en cada una de las etapas del parto y en el momento de ser recibido por el equipo de salud.



Se realiza la proyección del fragmento seleccionado. Se solicita a los estudiantes que registren frases, imágenes, actitudes que les resulten llamativas de la filmación. Luego, se propone el trabajo en pequeños grupos para intercambiar acerca de la caracterización de los cuidados brindados en los distintos momentos del parto, problematizando si son humanizados.

Los propósitos son introducir a los estudiantes en el cuidado a brindar al recién nacido en los primeros minutos de vida, como así también generar un espacio de reflexión sobre la importancia de los cuidados humanizados durante la recepción del recién nacido para minimizar el impacto de los cambios de la vida intrauterina luego del nacimiento.

b) También en el espacio Enfermería Materno Infantil, uno de los primeros contenidos del programa de enseñanza se refiere al control prenatal, y plantea los cuidados humanizados y seguros, así como la



educación y la prevención de factores de riesgo. Para abordar estos contenidos, se propone utilizar el video “La violencia obstétrica”, que fue creado en el contexto de un programa denominado *Cualca*,⁴ de Argentina. El video presenta la atención que recibe una mujer, desde el momento en que concurre a su primera consulta prenatal hasta el día del nacimiento de su hijo. Hay un contraste claro entre las necesidades que manifiestan la mujer y su pareja, y lo que cada uno de los integrantes del equipo de salud les ofrece. Se evidencia claramente, en un contexto especialmente ideado para ello, el trato deshumanizado que muchas veces reciben las familias, la desvalorización de sus creencias y la desprotección que sienten frente a la situación vulnerable en la que se encuentran.

Se solicita a los estudiantes que registren frases, imágenes y actitudes de la filmación que les resulten llamativas. Luego, se propone trabajar en pequeños grupos para intercambiar acerca de lo observado, y expresar comentarios y sentimientos que la escena les genera. Asimismo, se propone a los estudiantes intercambiar:

- ¿En quién se centró el cuidado?

Considerar la protección de los derechos de la mujer y del bebé por parte del equipo de salud. La participación y la colaboración del padre en la protección y el cuidado de la mujer y el recién nacido.

- Analizar las creencias identificadas en el video respecto de la lactancia.

En la puesta en común se debate sobre lo que se ha percibido del cuidado que se les brindó a la mujer y a su esposo. Se reflexiona sobre aspectos que están naturalizados en relación con el cuidado y que deberían problematizarse.

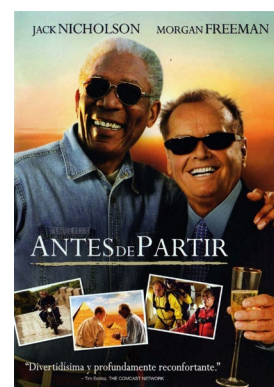
Luego se propone la lectura de textos vinculados con la “maternidad centrada en la familia” y la propuesta del perfil-rol del enfermero en el área obstétrica.

4 Más información: <https://youtu.be/dNUHAFFyY7s>

Cuando las narrativas audiovisuales funcionan como cierre

El uso de las narrativas audiovisuales en el cierre de una secuencia de enseñanza busca favorecer integraciones estableciendo relaciones entre y sobre lo trabajado hasta el momento.

El ejemplo que brindaremos se desarrolla en la asignatura Fundamentos de Enfermería. En dicho espacio se abordan contenidos referidos a cuidados enfermeros ante la pérdida, el dolor y la muerte. Es así que, como cierre de la unidad de trabajo, se abordan fragmentos del film *Antes de partir* (Rob Reiner, 2007). La edición de la película pone en juego que, si bien la muerte y el duelo son aceptados como parte de la vida, a medida que se acerca el momento de partir, cada persona los vivirá de manera diferente e impredecible hasta por ella misma antes.



Luego de la proyección de fragmentos de la película, se propone a los estudiantes dividirse en grupos y trabajar las siguientes consignas:

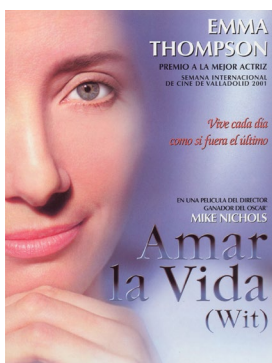
- ¿Qué emociones identifican en los personajes principales de la película?
- Analicen las situaciones presentadas en la película con los aportes teóricos de Kübler-Ross.

Luego se realiza una puesta en común y la reflexión final acerca del rol del enfermero en este proceso.

El abordaje del contraste en las narrativas audiovisuales

Entendemos que el *contraste*, en términos de contrapuntos sobre el mismo hecho, favorece la posibilidad de comprender en tanto pone a contraluz distintas concepciones, creencias, supuestos sobre una misma situación. Plantear el contraste a partir de narrativas audiovisuales es suma-

mente convocante y desafiante. A continuación, veremos dos ejemplos de la formación de enfermeros.



a) En la asignatura Prácticas Profesionales e Introducción a la Ética se abordan dos películas en “contrapunto”: *Las invasiones bárbaras* (Arcand, 2003) y *Wit* (Nichols, 2001).

Esta actividad tiene como propósito mostrar la coexistencia de morales distintas en la práctica profesional de la enfermería, y el modo en que estos marcos impactan en las acciones cotidianas, especialmente en el contenido y la forma de la comunicación con los sujetos de cuidado. Es importante que puedan mostrarse las diferencias en la manera en que ambas películas muestran la posición de las enfermeras frente a lo que es bueno. El mandato divino y el llamado del sufrimiento del otro son dos criterios éticos bien diferentes, propios de distintos momentos de la moral disciplinar, que

aparecen claramente en el discurso de las enfermeras sobre el sentido de la enfermedad de los sujetos de cuidado. En el caso de la enfermera de *Las invasiones bárbaras*, la moral heterónoma, externa, de la sumisión, proporciona respuestas; y en la profesional de *Wit*, la moral autónoma de los derechos humanos deja más preguntas cuyas respuestas va a buscar cada sujeto de cuidado en sus valores, creencias y convicciones, de un modo respetuoso para su identidad.

Es interesante destacar que ambas películas sitúan la acción en la misma época y en sistemas de salud similares. También se trata en ambos casos de sujetos de cuidado que realizan tareas intelectuales y gozan de algún reconocimiento académico, y que los dos plantean a los profesionales demandas de comprensión y de comunicación muy exigentes, anticipando de alguna manera el tipo de paciente que la sociedad de la información pone frente a los profesionales en la actualidad.

Se propone una actividad dividida en dos partes:

Parte 1. Guía de observación de las películas

Observe los fragmentos de las películas y complete la siguiente guía:

- Describa las acciones de las enfermeras que se observan en las películas, prestando especial atención a las palabras y los gestos que utilizan.
- Señale las acciones o los dichos de las enfermeras que den cuenta de los roles profesionales. Intente enmarcar estas acciones dentro de los modelos de ética profesional.
- Relate alguna experiencia personal o de algún colega que pueda relacionar con la actuación de alguna de las enfermeras.
- Realice hipótesis sobre los motivos por los cuales las enfermeras obran de distinta manera. Piense en el tipo de formación profesional, las condiciones laborales, etcétera.

Parte 2. Puesta en común y debate

A partir de la guía de observación, se llevará a cabo una puesta en común que contemple los siguientes ejes:

- Descripciones ajustadas de las conductas y prácticas profesionales de cada enfermera, incluyendo contextos y datos de los sujetos de cuidado.
- Relaciones pertinentes con los marcos éticos y las etapas históricas de la enfermería descritas en el texto de referencia.
- Análisis de las experiencias aportadas por los estudiantes a la luz de los marcos éticos y las etapas históricas.

b) También los contrastes pueden estar presentes en un mismo film. En la asignatura Enfermería Materno Infantil, se aborda la edición de un documental, *Babies* (Balmès, 2010), sumamente interesante para abordar la recepción del recién nacido en distintas culturas. El documental se centra en el desarrollo general de cuatro bebés nacidos en distintos lugares: Namibia, Japón, Mongolia y Estados Unidos, desde su nacimiento hasta que cumplen un año.



En el grupo amplio o en pequeños grupos, se invita a los estudiantes a intercambiar sobre las cuatro situaciones presentadas (Namibia, Japón, Mongolia y Estados Unidos) alrededor de:

- ¿Cómo se interviene sobre el recién nacido en cada situación?
- ¿Cómo caracterizaría las modalidades de intervención sobre el recién nacido en cada situación (desde ampliamente intervencionista hasta situaciones de menor intervención)?
- Puntear la distancia y la cercanía corporal con el bebé luego del nacimiento del padre/madre/cuidador.

Para seguir pensando...

Resaltamos que el trabajo con narrativas audiovisuales favorece la aproximación de los estudiantes a escenas de la vida real porque estas permiten analizar situaciones, identificar problemáticas y esbozar resoluciones.

Como docentes, el desafío es tener en claro los propósitos y los objetivos que se persiguen al elegir cada película (de ficción o documental) o videofilmaciones, y que sean coherentes con los contenidos a desarrollar en el conjunto de las estrategias de enseñanza planificadas.

Garantizado el punto anterior, alentamos a pensar la enseñanza universitaria con ediciones de narrativas audiovisuales, tanto con aquellas narrativas que posibilitan confrontar perspectivas y visiones, así como con las que favorecen, en los momentos iniciales de una secuencia de enseñanza, construir puentes entre las situaciones que se presentan y los contenidos de la enseñanza.

Los ejemplos que hemos brindado sobre la formación de enfermeros muestran que es factible incluir sistemáticamente las narrativas audiovisuales con usos diversos en la formación. Convocamos a nuestros lectores a enriquecer la enseñanza universitaria con narrativas audiovisuales potentes.

Bibliografía

- ALFA FUNDA ENFERMERÍA (2014). *Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en enfermería*. Comunidad Europea.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CAPPELLETTI, G., M. J. SABELLI & M. TENUTTO (2007). "¿Se puede enseñar mejor? Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza". En *Revista de Medicina y Cine*, 3 (3), 87-91.
- ESTÉVEZ NÉNNINGER, E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. Maestros y enseñanza*. México: Paidós.
- FELIPPA, M. G., R. I. OSORIO DELGADO, M. J. SABELLI & S. REBOREDO DE ZAMBONINI (2015). "El cine y la enseñanza de la Enfermería Materno Infantil: un puente hacia los contenidos". En *Revista de Medicina y Cine*, (3), 130-139 [<https://bit.ly/3BrRGzz>].
- FELIPPA, M. G., S. REBOREDO DE ZAMBONINI & M. J. SABELLI (2018). "El valor de las narrativas audiovisuales en la universidad. Ejemplos de la formación de enfermeros". En *Revista Isalud*, 13 (61), 38-41.
- LITWIN, E. (2005). "De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza". Conferencia inaugural presentada en el Segundo Congreso Iberoamericano de Educared, Buenos Aires.

Filmografía

- ARCAND, D. (dir.) (2003). *Las invasiones bárbaras* [*Les invasions barbares*, película]. Francia / Canadá: Canal+ / Canadian Film Development Corporation [<https://www.imdb.com/title/tt0338135/>].
- BALMÈS, T. (dir.) (2010). *Babies* [*Bébé(s)*, película] [<https://www.imdb.com/title/tt1020938/>].
- HECKERLING, A. (dir.) (1989). *Mira quién habla* [*Look who's talking*, película].
- NICHOLS, M. (dir.) (2001). *Wit* [*Amar la vida*, película] [<https://www.imdb.com/title/tt0097778/>].



PICHOT, M. (dir. y escr.) (20 de febrero de 2014). "La violencia obstétrica", en *Cualca* [<https://youtu.be/LF2Dp0Nlxps>].

REINER, R. (dir.) (2007). *Antes de partir* [*The bucket list*, aka *Ahora o nunca*, película] [<https://www.imdb.com/title/tt0825232>].

De la clase magistral a la exposición significativa. Sobre la imperiosa necesidad de modificar las prácticas de exposición

Mariana Orniqúe, Silvia Reborado de Zambonini y María José Sabelli

Sobre las exposiciones

J. es profesor de una materia en la universidad. Llega al aula, acomoda unos apuntes sobre el escritorio, saluda a sus alumnos y anuncia que el término *persona* será el tema que dará hoy. Empieza la clase explicando al grupo la naturaleza de la palabra *persona*, sus orígenes del latín y del griego, la relación con el teatro.

Algunos alumnos toman nota, otros hablan entre sí. Una de las alumnas levanta la mano para hacer una pregunta pero el profesor le dice que irá contestando a lo largo de la clase. Sigue adelante, relaciona el término *persona* con el de *hombre*. Luego, retoma el concepto de *persona* y lo relaciona con el de *sujeto de derecho*. Les pide a los alumnos que escriban en sus cuadernos la definición, que repite dos veces.

El profesor toma unas hojas que dejó sobre el escritorio, se dirige al pizarrón, y de espaldas a los alumnos por unos minutos escribe: *A continuación, expone brevemente sobre la dignidad de la persona humana.*

Unos minutos después pregunta qué implica la dignidad de la persona humana, un alumno contesta y el profesor, entonces, vincula la dignidad con el estado de derecho y la relaciona con los primeros conceptos del pizarrón. Cita un fragmento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Toma un apunte y expresa que va a cerrar la clase leyendo un párrafo *para la reflexión*. Luego de la lectura busca en los alumnos alguna intervención. Ante el silencio generalizado, da por terminada la clase.

La escena descrita sucede con frecuencia en las aulas de las universidades. El docente centra su actividad en presentar un conjunto de contenidos —en este caso, conceptos— de forma lineal, sin establecer relación entre las definiciones brindadas con ejemplos o con casos. Este tipo de intervención promueve en los estudiantes un aprendizaje mecánico o memorístico que no ofrece oportunidades para significarlo y comprenderlo. Tampoco las preguntas que genera al finalizar la presentación parecen buscar ampliar la comprensión. El profesor ha preparado la clase, pero está más interesado en lo que *dice* que en la comprensión de los alumnos. Es posible que J. considere que la mera exposición provoca por sí sola el aprendizaje.

Si se amplía la lente y se observa qué sucede con los estudiantes, algunos seguramente tomarán apuntes, otros escucharán con atención, otros probablemente estén con sus teléfonos celulares, sentados en sus sillas, incluso pensando en otra cosa.

La escena podría repetirse una y otra vez. La podemos imaginar porque nos es familiar. Solo en algunos estudiantes, los menos, este tipo de prácticas deja huellas... Entonces, vale la pregunta por el sentido de estas

prácticas, especialmente porque en el contexto actual la información se encuentra disponible en distintos escenarios y entornos, y no es solo el profesor quien dispone de ella.

La escena que compartimos propone un modo de exposición del cual deseamos distanciarnos por algunas cuestiones fundamentales: porque no busca construir un puente entre lo que los alumnos saben y los nuevos contenidos; porque no contribuye a generar aprendizajes profundos, significativos y duraderos; y porque constituye una práctica repetitiva, rutinaria sobre la cual los docentes suelen reflexionar muy poco. Queremos ser más enfáticas aún: la exposición, al estilo del ejemplo mencionado, requiere un cambio urgente.

Sin duda, todos los docentes, en cualquier nivel de enseñanza, han implementado clases expositivas, ya sea para introducir un tema nuevo, para realizar una revisión de los temas tratados en una unidad didáctica anterior, para revisar los temas tratados en el marco de la unidad en curso, o para realizar una síntesis y una reconceptualización de los temas trabajados hasta el momento.

Como siempre enseñamos en situación de restricción temporal, el tiempo nos limita y muchas veces recurrimos a la exposición para economizar tiempo debido a la urgencia de la comunicación. Por ello, los programas que priorizan la extensión de los contenidos y no la profundidad de los procesos suelen apelar a las exposiciones en su desarrollo. En cambio, las propuestas que ponen el énfasis en la profundización de los contenidos habilitan el diseño de un repertorio más amplio de estrategias y actividades.

La exposición es una de las estrategias más implementadas por los docentes universitarios para la enseñanza de conceptos, cuerpos organizados de conocimiento, informaciones. Sin embargo, bajo la etiqueta de “exposiciones” podemos encontrar una variedad de situaciones muy diversas entre sí. Analicemos dos propuestas expositivas muy distintas: la *clase magistral* y la *exposición significativa*. Ambas formas de enseñanza tienen la intención de transmitir un cuerpo organizado de conocimientos, conceptos, informaciones, perspectivas, generalmente desde el profesor

hacia el grupo de estudiantes, aunque en algunas ocasiones los estudiantes exponen sus conocimientos al profesor.

Veamos, ahora, sus *diferencias*:

Clase magistral

Su antecedente es la *lectio*, forma de enseñanza que se utilizaba en las escuelas catedráticas y monacales de la Edad Media. Consistía en la lectura y el comentario de un texto elegido por parte del maestro. Como todavía no existían los textos impresos, se utilizaba el único medio de comunicación disponible, la palabra hablada.

La clase magistral supone, tal como se desprende del relato inicial, una presentación oral de un conjunto de contenidos, con cierto grado de organización, en el que la actividad principal está puesta en el *decir* del docente. El supuesto que está por detrás de esta estrategia radica en que los alumnos, como consecuencia de la tarea escuchar al profesor, podrán aprender aquello transmitido.

Está centrada en la actividad del docente y predomina la comunicación unidireccional, monologada. El profesor presenta y desarrolla un tema explicando, argumentando, comparando, analizando. Esto supone gran experticia en el dominio del contenido a enseñar.

No está en el ADN de la clase magistral intentar generar interés en los estudiantes ni monitorear sus comprensiones.

Exposición significativa / exposición con discusión / exposición dialogada / exposición didáctica⁵

En cambio, las *exposiciones significativas*, aunque también tienen un componente importante de transmisión oral, están construidas bajo otros supuestos: la organización y transmisión de los conocimientos se estructura considerando centralmente la comprensión de los conocimientos por parte de los estudiantes y, a su vez, estos últimos deberán realizar una serie de actividades tendientes a adquirir esos saberes que superan la mera escucha. Las exposiciones significativas son siempre reinenciones en tanto se diseñan siempre de nuevo, en “tiempo presente” (Maggio, 2018), dado que los estudiantes son distintos en cada situación, y el contexto de realización es diferente. Otro de los supuestos que

⁵ Con distintas denominaciones encontramos exposiciones que buscan la ruptura con la clase magistral, exposición con discusión, dialogada, etc. Si bien no todas refieren al mismo sentido de exposición.

subyacen a la utilización de esta estrategia, como de otras, es la necesidad de presentar los contenidos como una construcción social provisional.

Teniendo presentes las premisas anteriores, al diseñar exposiciones significativas los docentes parten de algunas condiciones centrales:

- *Ubicación de la exposición en el marco del programa y de la secuencia de clases:* dado que las exposiciones pueden ser utilizadas para ofrecer a los estudiantes una visión panorámica, introductoria o de síntesis de cualquier tema relevante, será necesario que el docente tenga claro en qué momento de la secuencia utilizará esta estrategia, con qué función y cuáles son los conocimientos con los que los alumnos cuentan para poder facilitar conexiones entre los saberes nuevos y los ya adquiridos.

- *Abordaje de los saberes previos y monitoreo de la comprensión:* (a) los docentes que diseñan exposiciones significativas sostienen que los saberes previos de los estudiantes son el marco asimilador desde el cual otorgarán significado a los contenidos (Aisemberg, 2000). Los nuevos conocimientos se construyen “a partir de” conocimientos anteriores; pero, en esta idea, la anterioridad del “a partir de” es de carácter lógico, no temporal: para lograr nuevos aprendizajes debe darse una interacción que supone simultaneidad entre conocimientos anteriores y objeto de conocimiento. En esta interacción, “el nuevo objeto se asimila desde los conocimientos previos al momento de (y para) conocer” (Aisemberg, 2000). Siguiendo los aportes anteriores, en una exposición significativa el abordaje de conocimientos previos no supone preguntar a los estudiantes qué vieron en la clase anterior sino hacer jugar los marcos asimiladores que ya disponen al introducir nuevos contenidos. Ese “hacer jugar” implica generar situaciones a través de alguna actividad que promueva este tipo de trabajo. (b) La exposición significativa asume abordar las comprensiones y construcciones que van realizando los estudiantes durante el desarrollo de la exposición. No solo es importante la interpretación del profesor sobre los contenidos sino la de los propios alumnos. Por ello, no alcanza con que el profesor pregunte si hay alguna pregunta, o si se entendió, o si se expresó con claridad (“¿está claro?”). Estas preguntas habituales no monitorean la comprensión de los estudiantes; quedan en la superficialidad del discurso.

- *Contextualización, puesta en situación y búsqueda de desafíos:* la exposición se enriquece si se parte de situaciones que presentan contexto para el estudiante, en tanto se sabe que aquello que se presenta contextualizado tiene más posibilidades de recuperarse.

- *Estimulación del interés de los estudiantes, una propuesta que los “conmueva”*: una exposición significativa busca favorecer una conexión emocional con los contenidos que se plantean. El docente se propone explícitamente generar disposición, movilizar saberes y emociones.
- *El docente no transmite solo contenidos; transmite su relación con los contenidos y con los alumnos*: quienes diseñan y llevan a cabo exposiciones con estas características tienen siempre presente que en esas exposiciones no solo se transmiten ideas, conceptos, teorías. Requiere advertir que cuando se expone se transmiten los modos particulares de construir conocimiento en el campo disciplinar específico del cual trata la clase. Se transmiten las formas en que el propio profesor se vincula con el conocimiento a ser enseñado, el profesor lo advierta o no, transmite su gusto, su relación con aquello que está enseñando. A su vez, como en toda situación de enseñanza, el profesor transmite cómo “mira” a los estudiantes, cómo se vincula con ellos. En definitiva, el docente “se transmite”, pone de sí, de su persona, de sus saberes, vínculos e historia. Domingo Contreras (2010) menciona que, al enseñar, uno se expone, se enseña; no solo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no solo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia. En el caso de las clases expositivas significativas, resulta central que el docente advierta y trabaje sobre el lenguaje verbal y no verbal. No se transmite solo lo que se dice sino cómo se dice, especialmente con los tonos, el volumen de voz, la gestualidad, a quiénes se mira, dónde se ubica el docente en la exposición, etcétera.

El diseño de exposiciones significativas

En el momento de planificar una clase expositiva de carácter significativo, es necesario considerar algunos aspectos que están en relación directa con el contexto de enseñanza y con las características de los estudiantes. También será necesario considerar cuál es la organización conceptual que mejor responda a la disciplina en la cual se enmarque el tema a exponer.

A continuación, presentamos un esquema posible, entre otros, desde el cual diseñar exposiciones significativas.

ETAPAS	ACTIVIDADES	RECURSOS
I. Momento introductorio	<p>Se realiza una presentación general del tema vinculándolo con los conocimientos previos de los alumnos.</p> <p>Actividad de inicio: se plantea una actividad que funcione de puente entre lo que los alumnos ya saben / conocen, juzgan / prejuzgan y el nuevo contenido, a la vez que favorezca algún desafío y disposición por parte del estudiante.</p> <p>Los estudiantes realizan actividades individualmente, en un grupo amplio o en pequeños grupos.</p>	<p>Un relato, una viñeta o una imagen, una pregunta, una canción, un objeto, etcétera, siempre que el recurso favorezca los propósitos planteados.</p>
II. Desarrollo de la exposición con monitoreo de la comprensión	<p>El docente presenta nuevos contenidos, promueve un diálogo con los estudiantes para explorar la comprensión del tema y constatar la integración de los nuevos contenidos con las ideas previas.</p> <p>Actividades de indagación de los significados que construyen los alumnos.</p> <p>Los profesores en esta instancia trabajan con las <i>partes difíciles</i>,* es decir, abordan conceptos con los que los alumnos suelen tener dificultades.</p> <p>Los estudiantes realizan actividades individualmente, en un grupo amplio o en pequeños grupos.</p>	<p>Es fundamental el apoyo de organizadores gráficos que visibilicen las relaciones entre segmentos de contenidos.</p> <p>El diseño de consignas orientadas a que los alumnos produzcan conocimientos o realicen conexiones con sus saberes previos, tales como: <i>¿qué ejemplo pueden dar respecto este concepto?</i> o <i>¿qué le dirían a una persona que sostuviera la posición contraria a la que aquí planteamos?</i></p> <p>Pueden plantearse actividades como el análisis de una situación desde los conceptos abordados.</p>

* Esta es una expresión empleada por David Perkins (2010).

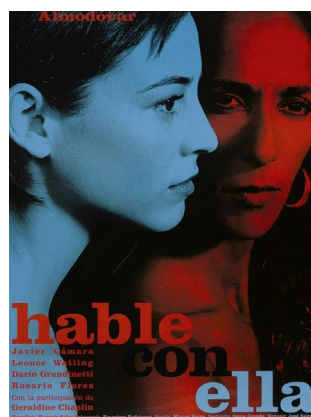
ETAPAS	ACTIVIDADES	RECURSOS
III. Revisión y cierre	<p>Se plantean actividades de sistematización de lo abordado y de vinculaciones entre conceptualizaciones.</p> <p>Los estudiantes realizan actividades individualmente, en un grupo amplio o en pequeños grupos. Estas actividades buscan que los estudiantes integren lo abordado, adviertan dificultades, etcétera.</p>	<p>El desarrollo de consignas que favorezcan la comunicación de lo aprendido, que posibiliten verificar la comprensión de los contenidos y su vinculación con otros temas del programa.</p>

A continuación, presentaremos ejemplos del momento introductorio de las exposiciones desarrollados en el marco de diversas asignaturas en la formación de enfermeros:⁶

1. En la materia Fundamentos de Enfermería se aborda la *categoría cuidado*. Para comenzar una clase expositiva, se propone proyectar dos fragmentos de películas —*Las ballenas de agosto* y *Hable con ella*— que permiten comparar dos situaciones de cuidado y relacionarlas con la responsabilidad social que implica el acto de cuidar.

Tras la proyección de los fragmentos de *Las ballenas de agosto* y *Hable con ella*, se propone intercambiar alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Qué situaciones de *cuidado* se evidencian en las películas?
- ¿Qué diferencias encuentra entre los dos fragmentos respecto del *cuidado*?

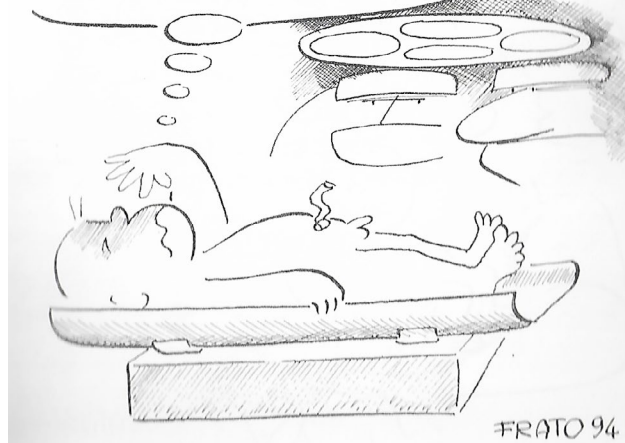


⁶ Agradecemos a la licenciada Gabriela Felippa, directora del Área de Enfermería de la universidad, y a profesoras del área el aporte de estas actividades.

2. En la materia Enfermería Materno infantil, para introducir al alumno en el cuidado que se debe brindar al Recién nacido (RN) en los primeros minutos de vida, se parte de analizar las imágenes que se adjuntan del libro *¡Si no os hacéis como yo!*, de Francesco Tonucci (Frato, 1995). Los propósitos de dicho abordaje son generar una “entrada” para intercambiar la importancia de los cuidados humanizados durante la recepción del RN para minimizar el impacto de los cambios de la vida intrauterina, luego del nacimiento.



NO SÉ SI HE HECHO UN BUEN NEGOCIO...
HASTA HACE POCOS MINUTOS ESTABA AL
CALOR, SUMERGIDO EN AGUA TIBIA,
ME PODÍA MOVER, HABÍA PENUMBRA,
NO ME ENSUCIABA, ME DABAN DE
COMER... Y AHORA AQUÍ, CON
ESTAS CARAS TAN FEAS...



Fuente: Frato, 1995.

En ambos ejemplos, luego de realizar las propuestas descritas y retomando e hilvanando aquello que circuló en clase, se propone un momento de presentación conceptual por parte de los profesores. Estos ejemplos nos resultan útiles para advertir que el diseño de una exposición significativa que busca conmover, generar disposición, trabajar con los saberes de los estudiantes, requiere una planificación que implica utilizar diversos recursos, así como elaborar consignas precisas.

Consideraciones generales y límites de la exposición significativa

Ya hemos visto la potencialidad de la exposición significativa frente a la clase magistral. Hemos advertido de la necesidad imperiosa de modificar las prácticas expositivas de tipo magistral.

La exposición significativa, enmarcada como una estrategia didáctica, presenta ventajas, así como también limitaciones, si es utilizada como la única estrategia. Es importante considerar que la clase expositiva no es buena ni mala en sí misma, sino que debe considerarse como una estrategia posible de ser utilizada y coordinada junto con otras estrategias de enseñanza en la planificación docente.

El uso de las estrategias dependerá del contenido, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de la propuesta de actividades, del contexto institucional y de las características de los estudiantes, como por ejemplo sus conocimientos previos. Lo que resulta inadecuado es suponer que la exposición, aun siendo significativa sea “la estrategia predominante” en la propuesta de enseñanza. La exposición no es adecuada para abordar procedimientos, actitudes, habilidades en general, así como no es adecuada para objetivos reflexivos o de análisis crítico.

Las mejores estrategias son la que resultan más adecuadas para alcanzar la variedad de propósitos educativos que se persiguen. Para ello, los docentes deben identificar los diferentes tipos de contenido y de com-

petencias a enseñar de modo de seleccionar la estrategia más adecuada para esas competencias y esos contenidos.

Hoy el conocimiento no lo detenta solo el docente, o el equipo docente, sino que está diseminado en distintos soportes y contextos. La tarea fundamental del profesor radica en trabajar didácticamente los saberes a enseñar articulándolos con ejemplos, preguntas, consignas y actividades. Es el docente quien puede anticipar, con mayor o menor pericia, las ideas contraintuitivas, los errores comunes, los puentes tendientes a que los estudiantes puedan comprender profundamente un conjunto de conocimientos. Por lo dicho antes, sostener que la enseñanza se centre casi de manera exclusiva en el decir del profesor requiere una revisión urgente.

Bibliografía

- AISENBERG, B. (2000). "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales". En: J. A. Castorina & A. Lenzi, *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- ANIJOVICH, R. & S. MORA (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 61-81.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- EDWARDS, D. & N. MERCER (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- EGGEN, P. & D. KAUCHAK (1999). *Estrategias docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

- FREIRE, P. & I. SCHOR (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- JOYCE, B. & M. WEIL (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- ORNIQUE, M., S. REBOREDO DE ZAMBONINI & M. J. SABELLI (2018). "De la clase magistral a la exposición significativa. Sobre la imperiosa necesidad de modificar las prácticas de exposición". En *Revista ISALUD*, 13 (62), 44-48.
- PERKINS, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- SANJURJO, L. & X. RODRÍGUEZ (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.
- TONUCCI, Francesco (Frato) (1995). *¡Si no os hacéis como yo!* Buenos Aires: Losada.

Filmografía

- ALMODÓVAR, P. (dir. y escr.) (2002). *Hable con ella* [película] [<https://www.imdb.com/title/tt0287467/>].
- ANDERSON, L. (dir.) (1987). *Las ballenas de agosto* [*The Whales of August*, película] [<https://www.imdb.com/title/tt0094315/>].

II

PROPUESTAS QUE EXPRESAN
NUESTRA IDENTIDAD:
LA FORMACIÓN REFLEXIVA
DE PROFESIONALES

La formación de profesionales reflexivos en la universidad

Marcela Agulló, Mariana Orniqúe, Silvia Reborado de Zambonini y María José Sabelli

Sobre la formación práctica de los profesionales en la universidad

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

Desde el sentido común solemos asociar lo práctico con un hacer, con una actividad que encierra ciertos procedimientos o destrezas a fin de realizar una acción. Asimismo, solemos concebir separadamente el

“mundo de la teoría” (al que con frecuencia asociamos con conceptos, hipótesis e ideas) del “mundo de la práctica”. En la formación de profesionales de la salud, estos “mundos” se han concebido tradicionalmente de maneras diferenciadas. Se ha representado con una organización académica dividida en “teóricos” y “prácticos”. Se ha expresado también en los diseños curriculares en la diferenciación entre “ciclo básico” y “ciclo clínico”.

Sostenemos que, cuando se trata de formar profesionales, siempre se ponen en juego saberes de distinta naturaleza: algunos más ligados a las teorías (conceptos, teorizaciones, ideas) y otros, a la práctica (saberes técnicos, procedimientos, que están fuertemente ligados al ejercicio del oficio). Más allá de la particularidad de ese “saber profesional” que se enseña, en los espacios de práctica existe una instancia de transmisión del oficio, del saber hacer *en el quehacer cotidiano*. En este sentido, provisionalmente entendemos a las prácticas como un concepto en “plural”; en la medida en que en cualquier profesión estas mismas se entrelazan con distintos contextos, actores y disciplinas. Asimismo, las prácticas no se presentan en soledad, aisladas; antes bien, están “situadas” en variados escenarios y siempre al servicio del aprendizaje del oficio/profesión.

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

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

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

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

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

Entendemos la práctica como una construcción. La práctica profesional es algo más que la resolución de un problema que se presenta como algo dado. Puesto que en el mundo real los problemas no surgen como ya establecidos, el profesional debe tomar decisiones en el marco de situaciones complejas en las que las cuestiones económicas, políticas, culturales y personales se hallan “confusamente entremezcladas”. Consideramos que es necesario introducir tempranamente a los estudiantes en problemas de la

práctica profesional (Ornique y Sabelli, 2013). Los problemas en el marco de la formación de los profesionales hay que elaborarlos y entretrejerlos en la secuencia entre espacios curriculares y al interior de las asignaturas o talleres en cuestión. Los problemas de la formación “auténticos” se construyen a partir de situaciones de la vida profesional real con todo lo preocupante e impreciso que esta tiene. La vida profesional, lejos de presentarse en un solo color, será multicolor; así también serán entonces los problemas que elaboremos como docentes para nuestros estudiantes.

En nuestra universidad nos alejamos de propuestas formativas que entienden que la práctica debe aparecer luego, en segundo lugar, temporalmente en los planes de estudio, como un saber menor y de “aplicación” respecto del saber teórico. En otras palabras, buscamos dar un giro de ciento ochenta grados en la concepción de cómo debe formarse un profesional, particularmente un profesional de la salud. El proceso de formación de profesionales se desarrolla en espiral a través de continuos estados de apreciación, acción y nuevas vueltas de tuerca, de reflexión. Para lograr este tipo de formación, se propone que el estudiante participe en experiencias reales y concretas en las que acción y reflexión se complementen y potencien. No se trata de que el aprendizaje experiencial sustituya al académico sino de que ambos se desarrollen “polifónicamente”⁷.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de formar profesionales reflexivos?

Donald Schön tomó de John Dewey la idea rectora de “aprender haciendo” y sobre la base de esto construyó su propuesta, que centralmente nos permite entender que los mejores profesionales son aquellos que pueden formarse problematizando saberes y contextualizándolos. En sus

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

investigaciones, Schön (1992; 1998) visualizó cómo entender el trabajo de distintos profesionales a partir de sus prácticas. Destacó que el profesional en formación, tempranamente, tenía que desarrollar las competencias pertinentes para la solución de problemas propios de su arte, es decir, de su profesión. Así, entonces, planteó que la práctica reflexiva permitiría al futuro profesional la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en su quehacer; en ella se retoma la propia experiencia como objeto de reflexión y de análisis y como vía privilegiada para mejorar a su vez la propia práctica.

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

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

En síntesis, estamos haciendo énfasis en la formación de distintos profesionales en tanto profesionales pensantes y críticos, profesionales que reflexionan sobre su propia acción y las consecuencias de las mismas, y que, a partir de ese proceso, establecen nuevas propuestas de mejora sobre su práctica. Esto supone que los estudiantes abandonen

su oficio para convertirse en actores de su formación y que acepten las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que componen aprender el propio arte, la propia profesión.

Orientaciones para formar en prácticas profesionales reflexivas

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

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

- *Considerar la formación como un trayecto, un recorrido* (Anijovich *et al.*, 2009), sin pensar que es un camino totalmente predefinido; concebirla como un proceso, con la apertura necesaria para que los sujetos en formación definan algunas de las instancias formativas; la formación es mucho más que la simple acumulación de un “conocimiento sobre...” o la mera transmisión de contenidos.

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

- *Generar espacios, desde los inicios de la formación, en los que se trabaje la posición, la construcción del rol profesional*. Resulta fundamental que los diseños curriculares de las formaciones profesionales en el campo de la salud planteen desde el comienzo de la formación espacios específicos para que los estudiantes puedan: (a) construir una mirada profesional; (b) deconstruir las creencias y representaciones en torno a la profesión; y (c) ensayar el rol profesional. Queremos ser claras, estos espacios específicos no se plasman con la inclusión de algunas clases al respecto, sino de espacios *ad hoc* dentro de los di-

seños curriculares que aborden la “construcción del rol profesional” exhaustivamente.

- *Propiciar instancias de revisión de las prácticas.* Es decir, propiciar espacios individuales y colectivos de reflexión, creando las condiciones para que los estudiantes puedan reflexionar sobre diversidad de aportes / conceptos / aspectos, formulándose preguntas sobre lo ocurrido, sobre la posición profesional, sobre las consecuencias del accionar, sobre las implicancias ético-políticas, entre otros. En estas instancias de revisión se favorece, además, la posibilidad de que los estudiantes incorporen distintos puntos de vista para una misma situación, favoreciendo una reflexión retrospectiva y prospectiva, preguntándose sobre el rol profesional a futuro y sobre las consecuencias de las acciones en los sujetos de la intervención profesional.

- *Diseñar problemas de la profesión que sean auténticos y dilemáticos, a lo largo de la formación.* Se proponen problemas en tanto relatos auténticos, que tengan sentido para el estudiante y que desafíen a nuevas búsquedas de conocimiento pero que no paralicen u obturen. Los buenos problemas movilizan hacia la creación de nuevos saberes. Construir problemas significa construir situaciones cercanas a la realidad profesional, contextualizados, “en tiempo presente”, dilemáticos (que ofrezcan la posibilidad de elegir entre variadas alternativas, todas ellas válidas y polémicas), y además con la mayor cantidad de variables o “ingredientes” posibles, sin reducciones o recortes, permitiendo asumir decisiones.

- *Situar el protagonismo en quienes se forman,* que supone, básicamente, que la experiencia de formación debe tener en cuenta de manera central al estudiante, así como las creencias y las hipótesis sobre las que sustentan su práctica. Consideramos al sujeto de la formación integralmente, es decir, con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías y sus concepciones.

- *Sostener la formación con preguntas divergentes.* Nicholas Burbules (1999), filósofo educacional contemporáneo, distingue entre pregun-

tas que ponen en juego el pensamiento convergente, que se dirigen a una única respuesta, y preguntas divergentes, que admiten y estimulan una variedad de respuestas. Por supuesto que ambos tipos de preguntas resultan interesantes, pero incluir preguntas divergentes favorece la reflexión crítica, el análisis de diversas posiciones, la posibilidad de comprensión de la multidimensionalidad y complejidad de la profesión en la que estamos formando. En verdad, el mayor desafío consiste en echar a rodar preguntas que promuevan la reflexión sistemática crítica. Y en tanto se analice en los distintos espacios curriculares, más valioso resulta aún en el marco de la reflexión colaborativa sobre las propias prácticas profesionales. Quizá no se trate tanto de encontrar respuestas... sino de profundizar en las preguntas y generar nuevas.

- *Propiciar conmover emocionalmente a los estudiantes.* Buscamos conmover y dejar huellas, anhelamos que los estudiantes salgan movilizados por las experiencias formativas. Resulta una tarea compleja en tanto esperamos que la propuesta transforme a los estudiantes como sujetos, dejando verdaderas huellas que permanezcan a través del tiempo, que logre conmoverlos afectivamente para que egresen de manera diferente a como llegaron.

- *Favorecer espacios de seguridad y confianza.* Anhelamos que la formación de profesionales de la salud favorezca un encuentro que aporte seguridad vincular, como expresaría Philippe Meirieu (2003). En este sentido, recomendamos alentar la construcción de un vínculo pedagógico de apego, amoroso, en un contexto de relación afectuosa y respetuosa entre quienes enseñan y quienes aprenden. Esto conlleva a movilizar a una participación genuina y dialógica, implicada en el acto pedagógico. Seguramente en estas escenas donde los estudiantes participan planteando sus propias hipótesis, se susciten "errores", y es ahí donde el profesor tiene la invaluable oportunidad de plantear el error como algo constructivo, humanamente esperable en cualquier práctica social y así en toda práctica de enseñanza.

- *Generar un clima de trabajo cooperativo.* Es muy importante favorecer condiciones, tanto para docentes como para estudiantes, en las cuales

los profesores puedan crear un menú de actividades con sus consignas, recursos, experiencias, trabajar en equipos con otros espacios curriculares de la carrera en experiencias compartidas que permitan pensar y elaborar con otros colegas un trabajo cooperativo. Una suerte de *crossover* entre distintas asignaturas o talleres, integrando contenidos o competencias. Y para los estudiantes el trabajo en grupo es central en tanto potencia significativamente el proceso de aprendizaje propio y colectivo, y fortalece la autonomía.

- Nos importa que la formación reflexiva se constituya en un *habitus* (Perrenoud, 2004)⁸. Entendemos que la reflexión sistemática abre camino a la posibilidad de un diálogo profundo y sostenido: diálogo entre profesores y tutores, entre docentes y alumnos, entre los propios alumnos; diálogo entre la tradición y la innovación, entre las formas de siempre y las de ahora, diálogo que en definitiva permite pensar, recrear y generar mejores propuestas formativas.

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

Para ir cerrando

Tal como plantea Alicia Camilloni (2009), la formación de profesionales constituye una tarea de alta complejidad, especialmente cuando su propósito es que los aprendizajes del futuro profesional vayan más allá de la

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

mera manifestación de conductas explícitas y permitan que este pueda tener una profunda comprensión del sentido de sus acciones. Para lograr este propósito, siguiendo a Camilloni, es necesario ofrecer un itinerario de formación que implique, además de un aprendizaje vivencial y colaborativo, un encadenamiento de experiencias variadas, sostenidas en el tiempo, que comprometan a la totalidad de la persona. La secuencia del trayecto entero y la continuidad son aspectos fundamentales en esta tarea.

En nuestra universidad, los diseños curriculares de las distintas carreras priorizan lo que hemos ido planteando sobre profesionales reflexivos. Por un lado, optamos por la elaboración de diseños curriculares que abordan la práctica profesional de manera graduada y en complejidad creciente desde el inicio de la formación. Nos interesa señalar la importancia de la búsqueda de articulación permanente y sistemática de los marcos teóricos propios de la disciplina con las complejas situaciones que presenta la práctica profesional. En sintonía con lo anterior, los diseños curriculares se plantean desde la posibilidad de caracterizarse como integrados, no solo en términos de las relaciones entre teoría y práctica, sino también porque las fronteras entre los espacios curriculares tienden a diluirse para una formación integral. Por otra parte, en nuestra institución se propone optar por agrupar los espacios curriculares por áreas, campos o núcleos de formación, de manera de otorgar sentido en el proceso de estructuración de los contenidos. Además, en cada año hay un eje transversal que le da sentido a la experiencia formativa.

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

En sintonía con todo lo que hemos planteado, es distintivo de nuestra universidad, en las carreras de grado, la inclusión de espacios curriculares con denominación de “Talleres de construcción del rol profesional”. En los

diseños curriculares, los “Talleres de construcción del rol profesional” son una piedra angular. Se plantean desde el comienzo de la formación, articulan dispositivos para la formación práctica que se irán enlazando a lo largo de toda la propuesta formativa. Avanzando en la formación, se proponen otros talleres que enfatizan aspectos clave y relevantes que tenderán a nutrir procesos de reflexión anticipatoria y retrospectiva.

Bibliografía

- AGULLÓ, M., M. ORNIQUE, S. REBOREDO DE ZAMBONINI & M. J. SABELLI (2021). “La formación de profesionales reflexivos en la universidad”. En *Revista ISALUD*, 16 (77), 40-46.
- ANIJOVICH, R., G. CAPPELLETTI, S. MORA & M. J. SABELLI (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CAMILLONI, A. (2009). Prólogo. En: R. Anijovich, G. Cappelletti, S. Mora & M. J. Sabelli, *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- ORNIQUE, M. & M. J. SABELLI (2013). *Orientaciones para la Formación. Enfermería: Dispositivos para la Formación de la Práctica Reflexiva en Enfermería* [inédito]. Comunidad Europea.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- SOUTO, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Rosario: Homo Sapiens.

La formación pedagógica de profesores universitarios: problemas habituales y desafíos en situación de emergencia

Marcela Agulló, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli

Introducción

En esta comunicación nos proponemos presentar las características singulares, así como las tensiones y los desafíos existentes en la formación pedagógica de profesionales, en tanto campo específico de la formación docente. Pondremos foco en lo sucedido en nuestra institución en el contexto de la pandemia de Covid-19, a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio y la formación virtualizada de emergencia.

Este artículo fue publicado en la *Revista ISALUD* (Agulló, Reboredo de Zambonini & Sabelli, 2020).

En la mayor parte de los casos, la formación pedagógica sistemática de profesionales es un ciclo de profesorado que supone una titulación previa, o también la formación pedagógica es una titulación específica luego de un trayecto completo o casi completo. En ocasiones, pueden encontrarse bajo la denominación de carrera docente o profesorados universitarios. También hay distintas instancias acotadas de formación docente, como por ejemplo seminarios o cursos de distinta extensión.

En el caso específico de la formación pedagógica de profesionales, las investigaciones demuestran que, para muchos de los profesionales que ejercen la docencia en los ámbitos universitarios o de nivel secundario, la formación inicial sistemática es inexistente y en ocasiones ocurre luego de varios años de estar a cargo efectivamente de una clase (Anijovich *et al.*, 2009).

¿Cuándo comienza la formación docente *realmente*? Entendemos la formación docente como un trayecto que se inicia mucho antes de la formación pedagógica “formal”. Más bien, se ha iniciado tiempo atrás con el ingreso de los sujetos al nivel inicial y/o primario y continúa en forma ininterrumpida en las sucesivas etapas de la escolarización, y luego, incluso, durante el ejercicio de la docencia, a través de la socialización profesional y/o capacitación docente. En el caso de profesionales de la salud, esas experiencias formativas se desarrollaron en instituciones de salud donde fueron aprendiendo y configurando prácticas, saberes y procedimientos “juntos y a la par” de profesionales más expertos, de jefes o superiores, de pares con más antigüedad laboral, entre otros.

Así, entendemos que la formación docente es entonces un trayecto de carácter flexible y de construcción personal en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas, como el recorrido autobiográfico como estudiante, la preparación formal docente sistemática e institucionalizada (ciclo de profesorados, carrera docente, cursos, etcétera), la socialización profesional en el marco de un equipo docente en una institución y la capacitación continua para profundizar el desarrollo profesional (Davini, 1995; Anijovich *et al.*, 2009; Sanjurjo, 2009).

Complementando lo anterior, una alta proporción de profesionales que ejercen la docencia, al referirse a su identidad profesional, se reconocen a sí mismos por la profesión de origen y se identifican con el título obtenido en esta, y en escasas ocasiones anteponen su “ser docente” (Bolívar, 2007).

Los destinatarios de la formación pedagógica

¿Quiénes son los destinatarios de la formación? Son licenciados en enfermería, médicos, abogados, nutricionistas, sociólogos, antropólogos, kinesiólogos, psicólogos, filósofos, pedagogos, ingenieros, contadores, arquitectos, etcétera. En algunos casos, deciden formarse sistemáticamente (o no sistemáticamente) en la docencia universitaria porque encuentran problemas en sus prácticas de enseñanza para los cuales no hallan respuestas. En otros casos, son profesionales que, cansados de la práctica profesional de origen, optan por la docencia como una profesión alternativa, que pasa a ser a la que más tiempo dedican. También están aquellos que, ya ejerciendo la docencia, buscan contar con un título que avale su tarea.

La formación pedagógica de profesionales tiene una característica particular que supone establecer un diálogo entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares de las diferentes profesiones y la del campo de la educación. Para ello, es necesario conocer y comprender el marco profesional de los estudiantes que inician los profesorado, reconocer similitudes, diferencias y contradicciones entre ambos y, a su vez, considerar que en ese marco de cada una de las disciplinas se generan debates que implican modos distintos y alternativos de pensar.

Considerando esto, las formaciones pedagógicas y sus formadores buscarán favorecer que los profesionales hagan visible esos modos a través de los cuales aprendieron en su formación de base.

Quienes se forman pedagógicamente portan concepciones o creencias acerca de la formación que priman en las carreras de base y en la formación pedagógica, que se trasluce en el modo de actuar de futuros docentes. Es decir, la concepción o muchas veces la creencia que han

elaborado los profesionales en carreras de base no siempre coinciden con las de la formación docente. Para ser más enfáticas, sería necesario en los inicios de la formación que los estudiantes transiten el desequilibrio para deconstruir las concepciones sobre la formación, la enseñanza, el rol docente, que han construido previamente y comiencen a advertir otras maneras de concebir la formación y la enseñanza para luego posicionarse desde un lugar diferente.

La formación pedagógica en cuarentena obligatoria: problematizaciones y desafíos

La situación de pandemia colocó a todo el sistema educativo en jaque. Hacia el 20 de marzo de 2020 se planteó en nuestro país el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), con la consecuente suspensión de clases en todo el sistema educativo. Allí comenzó un proceso intenso y duro, que descolocó a todos los actores.

Sostener la tarea docente se transformó en una decisión institucional esencial y conectó a toda la comunidad educativa en el desafío de enseñar.

Las instituciones universitarias y sus docentes se vieron en problemas, o mejor dicho, la mutación (¿o migración casi compulsiva?) a la virtualidad los y nos puso en situación de aprendizaje, o sea, nos colocó en una situación casi ineludible de comenzar a problematizar numerosos aspectos que hacen a la enseñanza y al rol docente.

Solo por mencionar algunos aspectos, la gestión del tiempo y del trabajo se transformó casi de manera vertebral. Las programaciones elaboradas a comienzos del año necesitaron ser revisadas continuamente.

Si bien algunos docentes empezaron concibiendo la formación virtual homologando reproducir las clases con presencialidad física a clases virtuales sincrónicas en el mismo horario (y tiempo) con los estudiantes, muchos otros docentes e instituciones advirtieron que no había una traducción simultánea y que los problematizaba en distintos aspectos de sus prácticas docentes. Nada era igual... y más que una frase literaria, hoy

más que nunca, como docentes nos representaba. Esta situación planteó nuevos desafíos y nos obligó a renunciar a prácticas habituales que, en muchos casos, realizábamos por inercia.

En este punto queremos destacar que cuando no alcanza con lo que se tiene a mano, como tampoco alcanza con lo que se ha venido realizando, es muy factible que se vaya en la búsqueda de poder resolver o compartir los problemas.

Respecto de la formación docente sistemática o acotada, profesorado o cursos de distintas características tuvieron que desarrollarse virtualmente. Queremos resaltar que comenzó a ocurrir un fenómeno desde inicio de la cuarentena y que continuó, que fue la expansión de una serie de eventos “en vivo” de distinto tipo que colaboraron con la formación de docentes: webinars, vivos de Instagram, vivos en YouTube, etcétera. Eventos que circularon en las redes de manera abierta y gratuita, y que tuvieron a numerosos docentes como participantes. También las universidades desarrollaron instancias formativas específicas para este contexto.

¿Qué buscaban los docentes universitarios en estos espacios? ¿Tener alguna certeza en una situación de emergencia? ¿Indagar acerca del uso de las tecnologías en la enseñanza? ¿Entender un lenguaje nuevo? ¿Plantear las clases de manera diferente? ¿Encontrarse con otros en la misma situación?

Queremos subrayar algunas problematizaciones sobre la formación pedagógica en estos tiempos de emergencia: ¿la formación pedagógica abrió puertas a seguir formándose, a problematizar las prácticas de enseñanza, o resultó herramental sin afectar al corazón de las prácticas habituales? ¿Conectó a los docentes con su propia relación con las tecnologías? ¿Conectó a los docentes con sus creencias acerca de la enseñanza? ¿La formación docente fue una oportunidad para pensar en aspectos de la práctica que no se habían pensado previamente?

¿Las formaciones pedagógicas sistemáticas (profesorados, carreras docentes, cursos, etcétera) pudieron revisarse a la luz de “estos tiempos”? ¿De qué manera se afectaron por esta situación de emergencia?

Seguramente, no podemos dar respuesta a estos interrogantes y quizá tampoco ese sea nuestro propósito; antes bien, señalar que este escenario es excepcional y transitorio, y que es necesario problematizarlo. De todos modos, no podemos dejar de advertir que en las respuestas a estas preguntas radica, sin dudas, la posibilidad de que los docentes atraviesen este proceso inédito y complejo logrando hacer un verdadero cambio, pudiendo cada uno reflexionar acerca de qué docente quiere ser.

Para finalizar

Con el aislamiento obligatorio, la pandemia nos puso en jaque a distintos actores: a las instituciones universitarias, a los docentes y a sus prácticas habituales, y a los estudiantes también. Asimismo, se generó una apertura en la formación para los docentes, en tanto, además de las habituales formaciones sistemáticas, se plantearon otras instancias de desarrollo profesional acotadas en una lógica diferente con “vivos” en distintas redes/aplicaciones/plataformas, abiertas a docentes (universitarios y no universitarios), tratando de dar respuestas concretas ante una inédita situación general.

Nuestra universidad buscó formar a sus docentes de las maneras que previamente describimos. Nos resultó y sigue resultando fundamental acompañar a los profesores en esta situación de emergencia, teniendo claro que no es solo una cuestión de herramientas lo que está en juego en la formación, sino que se vuelve necesario un rediseño (o co-diseño) de la programación de la enseñanza. Apropiarnos de qué es una clase virtual, qué es lo innegociable de la enseñanza, qué requiere de diverso la virtualidad, entre otras cuestiones, nos permite tomar decisiones estratégicas a la hora de definir las líneas de formación.

También entendimos y aprendimos que aquello que debe ponerse por delante, en un momento así, es la imperiosa continuidad del vínculo pedagógico, la construcción de una cercanía con los estudiantes para que la

enseñanza y el aprendizaje puedan transcurrir. En ese sentido, nos resultó central, desde los ciclos realizados y los documentos institucionales, favorecer y expresar la idea de una presencia virtual cercana, accesible, amorosa con nuestros estudiantes.

Ya finalizando, ¿la cuarentena y la formación pedagógica en situación de emergencia favorecieron un reconocimiento, una cercanía con la identidad docente a quienes habitualmente se reconocen a sí mismos por la profesión de origen? Creemos que sí. Es probable que la pandemia haya permitido a muchos profesores repensar su identidad docente, su rol y las prácticas de enseñanza habituales. Nuestro involucramiento en la gestión académica en este proceso particular que transitamos nos permite advertir cómo los docentes están movilizados, activos y preocupados por lograr adaptarse a esta situación desafiante. Creemos que este hecho resulta auspicioso, es una oportunidad para que profundicen acerca de su identidad como docentes que piensen qué pueden cambiar para mejorar sus prácticas, y cómo podrán trabajar para lograrlo.

Puede suceder que para algunos docentes esta experiencia profesional favorezca adquirir herramientas y poder mejorar su relación con el uso de la tecnología. También puede ser que no necesariamente los lleve a repensar la propuesta pedagógica y su rol docente. Sin embargo, desde Isalud tenemos una mirada esperanzadora; creemos que muchos docentes podrán capitalizar este proceso en lo profesional, como una instancia de reflexión sobre sus prácticas docentes, sobre su rol, sobre la mirada que tienen sobre los estudiantes, generando un aporte que permita lograr una mejora de calidad en la educación superior.

Bibliografía

AGULLÓ, M., S. REBOREDO DE ZAMBONINI & M. J. SABELLI (2020). "La formación pedagógica de profesores universitarios: problemas habituales y desafíos en situación de emergencia". En *Revista ISALUD*, 15 (73), 44-49.

- ANIJOVICH, R., G. CAPPELLETTI, S. MORA & M. J. SABELLI (2009). *Transitar la formación docente*. Buenos Aires: Paidós.
- BEILLEROT, J. (1996). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BOLÍVAR, A. (2007). "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional". En *Revista Estudios de Educación*, (12), 13-30.
- CAMILLONI, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar el aula universitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, P. (2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* [<https://bit.ly/3mtVqdu>].
- ORNIQUE, M. & M. J. SABELLI (2018). "La formación pedagógica de profesionales: un campo específico en crecimiento". En *Revista DeCeducando*, (4).
- PERRENOUD, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- SANJURJO, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- TERHART, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?". En *Revista de Educación*, (284), 133-158.
- ZABALZA, M. A. (2009). "Ser profesor universitario hoy". En *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.

El profesorado universitario de Isalud. Estilo y dispositivos de formación

*Marcela Agulló, Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini, María José Sabelli
y Marta Tenutto Soldevilla*

Introducción

La carrera de Profesorado Universitario que se desarrolla en la Universidad ISALUD constituye una formación pedagógica sistemática para profesionales con una formación previa (médicos, licenciados en enfermería, en nutrición, kinesiólogos, abogados, sociólogos, psicólogos, entre otros). Se trata de una propuesta sostenida en el marco institucional que se propone favorecer la formación y la actualización permanente de los docentes como uno de los pilares fundamentales de la calidad educativa.

Este artículo fue publicado en la *Revista ISALUD* (Agulló, Ornique, Reboredo de Zambonini, Sabelli & Tenutto Soldevilla, 2018).

Recuperamos los aportes de la pedagoga argentina Estela Cols (2011) sobre estilos de enseñanza para poder pensar el estilo propio de la formación ofrecida en esta institución. La autora plantea que los estilos implican una impronta o sello propio que se construye dentro de la trama de significados compartidos y que alude tanto a las acciones como a las concepciones docentes. Se trata de rasgos singulares, rasgos idiosincráticos de un autor, obra o una formación. El estilo de formación de nuestro profesorado se sostiene en distintos rasgos, los cuales desarrollaremos a continuación, profundizando en nuestros dispositivos de formación.

Sobre los rasgos centrales del estilo del Profesorado de ISALUD

A continuación, presentamos los rasgos que consideramos son propios de la formación que pretendemos ofrecer.

a) Una concepción de la formación como un trayecto que comienza antes del profesorado

Nuestros estudiantes (profesionales de distintas disciplinas) han conocido, analizado, criticado, emulado e internalizado modelos, prácticas, rutinas, modos de intervención y actuación desde que iniciaron su trayectoria como estudiantes. Esto es así porque el trayecto de formación docente es un proceso que se inicia mucho antes del ingreso al profesorado. El primer momento formativo es la biografía escolar, que es producto de las complejas internalizaciones realizadas en la vida del estudiante. Además, podemos identificar otros momentos formativos tales como la socialización laboral (para quienes tienen experiencia docente al iniciar el profesorado), la formación sistemática (es decir, el profesorado, la carrera docente) y la capacitación docente continua.

Considerar que la formación docente comienza con el profesorado sería un error grave, dado que se desconocerían las experiencias y los saberes adquiridos por los estudiantes en sus carreras universitarias.

b) El protagonismo de quienes se forman, que incluye un trabajo sobre uno mismo

La decisión de colocar al estudiante en el lugar de protagonista de su propia formación docente resulta muy importante para nosotras. Formarse como docentes es un trabajo de uno mismo en diálogo con las teorías con las que se ponen en contacto. Así, la responsabilidad de la formación de los docentes es doble, ya que afecta a los estudiantes en cuanto tales y en cuanto a futuros docentes que a su vez multiplicarán su particular forma de entender la práctica con otros cientos de estudiantes más.

c) El encuentro entre formadores y formados en un espacio de seguridad y confianza

Anhelamos que la formación del profesorado sea un encuentro verdadero. Para generar esto, prevemos:

- Alentar un *vínculo pedagógico* de apego, amoroso, en un contexto de relación afectuosa y respetuosa.
- Movilizar a una participación genuina y dialógica.
- Plantear al error como algo constructivo, como parte del proceso de enseñar y de aprender (Meirieu, 2003).

d) Una relación permanente entre teoría y práctica

En nuestro profesorado trabajamos desde una relación dialéctica entre teoría y práctica, rompiendo con la lógica tradicional en la que primero es necesario conocer exhaustivamente los fundamentos teóricos de distintas disciplinas, para luego aplicar la teoría en los espacios denominados “de la práctica”. En este sentido, entendemos que la teoría y la práctica se hallan relacionadas. Al mismo tiempo somos conscientes de que poner a los alumnos “a practicar” sin más no genera conocimiento. Será necesario generar condiciones para el análisis de las prácticas, y asimismo, poner en relación las situaciones de la práctica con las teorías y con las investigaciones aprendidas, como también con el contexto social, político y cultural, en que se hayan insertas, de manera de habilitar variadas instancias para la problematización.

e) Una enseñanza que proponga desafíos, retos auténticos

Nos interesa enseñar con y a partir de situaciones auténticas, conectadas con la vida real, con la vida profesional, que facilitan la movilización de los saberes y el involucramiento de los estudiantes.

Buscamos plantear situaciones desafiantes que ofrezcan una resistencia suficiente que lleve a los estudiantes a emplear a fondo sus saberes disponibles. Esto nos desafía a diseñar actividades que estén algo más allá de los conocimientos de los alumnos (Bruner, 1997; Díaz Barriga, 2004; Perrenoud, 2005).

f) La búsqueda por conmover a los estudiantes/profesionales, y dejar huellas perdurables en sus futuros estudiantes

Buscamos conmover y dejar huellas, anhelamos que los estudiantes salgan de las clases conmovidos. Subrayamos esta búsqueda en sintonía con la idea de “enseñanza poderosa” de Mariana Maggio (2012), una enseñanza potente para los aprendizajes de los estudiantes, perdurable en el tiempo.

Resulta una tarea compleja en tanto esperamos que la propuesta transforme a los estudiantes como sujetos, dejando verdaderas huellas que permanezcan a través del tiempo que logre conmoverlos incluso afectivamente para que egresen de manera diferente a como llegaron.

g) Enfocamos la enseñanza desde el abordaje de la heterogeneidad

Enfocamos la formación reconociendo y valorando la diversidad, proponiendo modos de abordar un aula que es siempre heterogénea. Nos planteamos el desafío no solo de enunciar que los estudiantes son diversos, sino de diseñar la enseñanza con este enfoque. Así, destacamos algunos propósitos para la enseñanza en consonancia con los aportes de Perrenoud (2005, 2006) y Anijovich (2014):

- Configurar un entorno educativo estimulante, rico en propuestas diversas que ofrecen múltiples oportunidades para un aprendizaje significativo y con sentido.

- Propiciar la capacidad de los estudiantes para trabajar con otros y reconocer sus modos de aprender, estrategias, intereses, expectativas, estilos de pensamiento.
- Ofrecer a los alumnos oportunidades para tomar decisiones y elegir. Organizar las aulas bajo el concepto de “flexibilidad”. Pensar distintos espacios, tiempos, agrupamientos, intercambios y recursos.
- Promover propuestas que incluyan varias disciplinas/espacios curriculares y no siempre trabajar en el marco de las disciplinas.

h) La trama de dispositivos de formación articulados entre sí

Nos planteamos al Profesorado de ISALUD como la conformación de una trama de dispositivos artesanalmente elaborados. Entendemos por dispositivo de formación a la construcción de una experiencia que busca provocar en los estudiantes una posición de interrogación y reflexión en torno a las ideas construidas acerca del rol docente en articulación con los marcos teóricos y las prácticas docentes. Podríamos decir que los dispositivos traccionan a un trabajo sobre uno mismo.

Algunos de ellos son: el trabajo sistemático con las creencias e hipótesis de los estudiantes, las prácticas simuladas, las observaciones de situaciones de enseñanza para la construcción de una mirada profesional; las tutorías/acompañamientos en las prácticas en escenarios reales; la lectura de grandes pedagogos; el trabajo con “estaciones”; el metaanálisis de clases; la participación en seminarios, jornadas o congresos sobre educación superior; la elaboración de portafolios personales en los cuales integrar los saberes construidos a lo largo de las cursadas, etcétera. A continuación, los describimos.

Sobre los dispositivos de formación del Profesorado de ISALUD

En la trama descrita cada uno de los dispositivos de formación aporta cuestiones específicas, pero su mayor valor reside en la parti-

cular articulación y configuración que se plantea entre ellos, en tanto los dispositivos se relacionan en torno al mismo propósito y comparten la misma perspectiva reflexiva. Los dispositivos se enmarcan y abonan a la formación de profesores reflexivos. Ellos buscan desnaturalizar las situaciones habituales de enseñanza en la universidad, problematizar, generar diálogo y reflexión facilitando la construcción de prácticas reales, auténticas y potentes para los aprendizajes de los estudiantes (Maggio, 2018). Algunos de estos dispositivos se desarrollan a continuación.

- **Abordar sistemáticamente la deconstrucción de las creencias y representaciones en torno a la profesión docente**

Nos resulta de gran importancia hacer visibles las creencias de los estudiantes, dado que estas se pondrán en juego en los modos de hacer y actuar la profesión docente. Partir de la mirada de los estudiantes y promover instancias sistemáticas de análisis de sus ideas previas y de sus imágenes construidas favorece su cuestionamiento y promueve el cambio, en lugar de aceptarlas de manera acrítica.

En términos de propuestas concretas de enseñanza, que favorezcan la deconstrucción de creencias podemos incluir:

- el análisis sobre fragmentos de narrativas audiovisuales (películas, series, escenas de clases reales) que resulten pertinentes para poner en juego las creencias y supuestos;
- la escritura de relatos autobiográficos educativos.
- Podríamos decir que el primer año del profesorado funciona como un gran destructor de creencias. El espacio “Taller de construcción del rol profesional docente” asume con intensidad este desafío. Una cuestión central a deconstruir es la idea de que el docente fabrica a los estudiantes (Meirieu, 2003); unido a esto, la idea de que los profesores causan los aprendizajes de los estudiantes (Fentermacher, 1999) y, consecuentemente, la revisión de estrategias de enseñanza centradas en “dar” información, conceptos, por ejemplo, la clase magistral.

- **Desarrollar prácticas simuladas de enseñanza**

Aprender los gestos, los modos de actuar, de tomar decisiones, de pensar y de hacer la práctica profesional docente resulta crucial. Por eso ponemos a los estudiantes a ensayar el rol docente, a probar, a arriesgarse, a pensar, a volver a ensayar y así ir construyendo un bagaje de experiencias que articulan prácticas y teorías.

Para ello proponemos simulaciones de clases, así los estudiantes aprenden, entre otras cosas, la urgencia y la simultaneidad implicadas. Al tener que poner en juego una planificación concreta, para unos destinatarios reales, con un propósito singular, allí se evidencian las tensiones entre el diseño y la práctica, las creencias enraizadas, la dificultad de tomar decisiones *in situ*, entre otras cuestiones.

Si el dispositivo se diseña contemplando un momento de anticipación, de actuación y de análisis de lo sucedido en clave reflexiva, entonces se habilita la exploración y el ensayo de ciertas tareas centrales de la profesión docente.

Desarrollamos prácticas simuladas tanto en primer año como en el segundo año, en distintos espacios curriculares.

- **Realizar observaciones de situaciones de enseñanza para la construcción de una mirada profesional**

Entendemos que ofrecer un espacio y un tiempo para el trabajo sistemático sobre la observación de prácticas docentes es crucial para la construcción del rol docente. La observación, tal como la planteamos, no es un momento, es un proceso que se realiza a lo largo de la formación. Aprender a observar situaciones profesionales docentes implica:

- advertir la simultaneidad de distintos aspectos que se dan al mismo tiempo en las prácticas;
- comprender las situaciones profesionales desde variados puntos de vista;
- ir más allá de lo evidente;
- mirar complejamente las prácticas profesionales docentes; y

- poner en relación las situaciones observadas con categorías teóricas.

El análisis de las situaciones observadas también contribuye al acercamiento a la construcción del rol profesional. Observar, registrar lo observado y analizarlo se desarrolla centralmente en los espacios de talleres de primero y segundo año.

- **Las tutorías: acompañar las prácticas en escenarios reales**

En el “Taller de prácticas de enseñanza reflexivas en escenarios reales” los alumnos cuentan con un tutor que los acompaña desde el proceso de planificación hasta las prácticas en espacios reales. En esa instancia se procura contribuir a que los estudiantes también vean en el tutor un modelo, en tanto docente experto. Por ello, lo que acontece en las prácticas es retomado en espacios de trabajo con el grupo total, y analizado crítica y reflexivamente. Entendemos que la tutorización es un dispositivo valioso para acompañar la inserción en el campo profesional.

- **Leer las obras completas de pedagogos**

En el espacio curricular “Pedagogía Universitaria”, en los momentos iniciales de la formación, proponemos la lectura de una obra completa de un pedagogo. En subgrupos es presentado oralmente y por escrito. La propuesta no solo aborda contenidos que intentan reflejar la compleja conformación de su campo conceptual, sino que además se propone que los alumnos elijan un autor y cada uno lea un libro completo que presente un modelo pedagógico. La pregunta que orienta la lectura de la obra es: ¿de qué manera la lectura les sirve para pensarse como docentes universitarios? Autores como Comenio, Rousseau, Freire, Lobrot, entre otros, tienen presencia en nuestras aulas a partir de sus propias voces. Sus principios explicitan problemas actuales y genuinos sobre el ejercicio docente, y colaboran en la recuperación de la posición de la pedagogía como un discurso integrador o abarcativo que se ocupa de ese campo fértil donde los proyectos político-culturales del campo educativo adquieren sentido.

- **Trabajar en “estaciones breves e intensas”**

Hemos desarrollado en algunos espacios curriculares el abordaje de “estaciones”. Se trata de un modo de organizar las clases, modo que se sostiene en algunos rasgos/criterios, tales como:

- Simultaneidad y diversidad: las actividades se realizan en espacios de aula diferenciados que se desarrollan en simultáneo: los alumnos construyen, por elección o por azar (no siempre es igual), un itinerario de estaciones diverso, o eligen las estaciones en las que quieren participar.
- Intensidad: el trabajo en cada estación implica plantear una actividad que conlleva una experiencia intensa para el estudiante, le permite entrar rápida y de manera focalizada a un problema, a una categoría, etcétera.
- Movilización: se busca que los estudiantes salgan de las propuestas conmovidos y movilizados cognitivamente.
- Contraste: las actividades pueden promover el contraste entre los problemas o situaciones trabajados en cada estación.
- Adecuación: cada estación es un modelo “a medida”, a medida de una teoría, una estrategia, un concepto, una categoría, un problema, etcétera. Esto quiere decir que su planificación requiere un trabajo artesanal en función del contenido y del propósito que se desee abordar.

Habitualmente los docentes replican la estación tantas veces como la cantidad de grupos en que se haya dividido al grupo total. Para ejemplificar, en el espacio “Didáctica”, al abordar los modelos de enseñanza, se plantean tres estaciones simultáneas que presentan distintos modelos de relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Cada estación tiene una duración de menos de una hora, los alumnos transitan por distintas estaciones (en secuencias diferentes), cada estación es abordada a la manera del modelo de enseñanza planteado. Los docentes replican tres veces cada estación. Luego, en un segundo momento, se realiza un intercambio sobre lo experimentado y se ponen en tensión los modos de abordaje diversos de las estaciones.

Las estaciones se sustentan en el concepto de flexibilidad en cuanto a los modos posibles de estructurar los espacios, los tiempos, los agrupa-

mientos, los intercambios y los recursos. Buscamos desarrollar estaciones en la mayor parte de los espacios curriculares posibles.

- **Desarrollar metaanálisis de las clases del profesorado**

En varios espacios curriculares buscamos tomar como objeto de conocimiento la propia clase que se les propone a los cursantes. Lo denominamos metaanálisis, y tal como la propia formulación lo expresa, *meta* da cuenta de un segundo plano. Así, entendemos la situación de enseñanza temporalizada en dos tiempos: el tiempo de la propuesta de clase y el tiempo de su reconstrucción, momento de distanciamiento de lo vivido para ser reflexionado, discutido.

Así, buscamos:

- alterar el punto de vista planteando como objeto de análisis la situación de enseñanza transcurrida, interpretándola a partir de dimensiones de análisis didáctico que escapan a la tradición (Maggio, 2015);
- reflexionar sobre la acción inmediatamente transcurrida;
- configurar un nuevo relato, que cobra vida independientemente de la clase (Litwin, 1993).

Tomar la situación de enseñanza recientemente transcurrida como objeto de conocimiento implica analizar múltiples variables intervinientes, las restricciones que esa situación tuvo, cómo se la había pensado y cómo se llevó adelante en esa situación concreta, y proponiendo otras alternativas posibles a las desarrolladas.

En nuestro profesorado, desde antes de cursar el espacio “Didáctica” se empiezan a poner en juego categorías didácticas al metaanalizar las clases.

- **Elaborar relatos inspiradores de propuestas de enseñanza potentes**

En el final de la formación, en segundo año, en el espacio “Taller de estrategias de enseñanza” les planteamos a los alumnos elaborar un guion escrito para luego desarrollar un relato oral sobre una propuesta de enseñanza potente (que hayan realizado o que realizarán como docentes). Las

consignas invitan a recuperar la idea de enseñanza potente con la condición de que el relato oral debe ser convocante, buscando conectar con quienes escuchen, armando un discurso implicado y, a la vez, que dé cuenta de por qué sería potente para sus estudiantes o futuros estudiantes.

El dispositivo busca que los estudiantes integren aspectos conceptuales y emocionales (Cassasus, 2007) a partir de la elaboración de los relatos.

- **Participar en seminarios, jornadas o congresos sobre educación superior**

Entendemos que es necesario trascender la formación brindada en nuestra institución, acercar a nuestros estudiantes a participar de espacios y encontrarse con actores formadores de asociaciones, universidades, etcétera.

Como parte de nuestra formación, solicitamos a los estudiantes que concurran a seminarios, jornadas o congresos sobre educación superior. Entre varias propuestas que se les acercan, ellos eligen participar en aquella que más les interese.

Algunas ideas finales

Los dispositivos expresados plantean numerosas tensiones en los momentos iniciales de la formación, en tanto se busca de manera explícita instalar preguntas donde habitualmente se dan respuestas y desequilibrar tanto la mirada sobre la profesión como el oficio de estudiante construido.

Los dispositivos buscan que cada estudiante trabaje sobre sí mismo. Así, son convocados a transitar un rol diferente del que han desempeñado históricamente, y esto les genera mucha inquietud.

Para el equipo de gestión, docentes y estudiantes, el desafío radica en disponerse a acompañar, para los primeros, y a transitar, para los últimos, un trayecto formativo que se plantea, desde un inicio, como una provoca-

ción para explorar, ensayar y comprender teóricamente las tareas, gestos y competencias propias de la profesión.

Trabajar de esta manera exige la articulación entre los dispositivos de formación y los marcos conceptuales, entre los distintos docentes que participan de las experiencias, con alta disposición al acompañamiento y al diálogo. Requiere tiempo, una exhaustiva planificación y encuentros sistemáticos entre los actores de los dispositivos (que son más que los docentes de cada espacio curricular).

Nos queda pendiente seguir creando o reinventando otros dispositivos y continuar en la búsqueda de un estilo de formación singular que se desarrolla en una universidad que apuesta a la transformación.

Si bien en la mayor parte de los espacios curriculares de nuestro profesorado están desplegados los distintos dispositivos que comentamos, ansiamos que afecten a todos los espacios curriculares con gran intensidad y que podamos profundizar en aquellos en los que ya están siendo empleados.

Anhelamos fuertemente (y trabajamos en ese sentido) para que en algunos espacios curriculares se intensifique aún más el abordaje de dispositivos que les permitan a los estudiantes transitar una experiencia que colabore con sus aprendizajes.

Sabemos que la apuesta es grande y que no siempre logramos alcanzar cabalmente los propósitos que nos planteamos. Como en toda propuesta formativa, hay un intento y una hipótesis que luego se concreta en su desarrollo, atendiendo que rara vez se implementa exactamente como fue diseñada.

Seguiremos desafiando lo existente y desafiándonos como equipo de gestión y docente para construir oportunidades cada vez más potentes para los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Bibliografía

AGULLÓ, M., M. ORNIQUE, S. REBOREDO DE ZAMBONINI, M. J. SABELLI & M. TENUTTO SOLDEVILLA (2018). "El profesorado universitario de Isalud. Estilo y dispo-

- sitivos de formación". En *Revista ISALUD*, 13 (65), 48-53.
- ALLIAUD, A. & L. DUSCHATZKY (1998). *Maestros formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R. & G. CAPPELLETTI (2014). *La práctica como eje de la formación*. Buenos Aires: Eudeba.
- ANIJOVICH, R., G. CAPPELLETTI, S. MORA & M. J. SABELLI (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R., M. MALBERGIER & C. SIGAL (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CASSASUS GUTIÉRREZ, J. (2007). "Aprendizajes, emociones y clima del aula". En *Pablo Freire: Revista de Pedagogía Crítica*, (6), 81-95.
- COLS, E. B. (2011). *Estilos de enseñanza*. Rosario: Homo Sapiens.
- DAVINI, M. C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica: la demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales". En: A. Camillonia et al., *Corrientes actuales de la Didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. & G. HERNÁNDEZ ROJAS (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GALEANO, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). "Hacerse cargo de la heterogeneidad". *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 52-55.
- GIROUX, H. & S. ARONOWITZ (1987). *Education under siege*. London: Routledge.
- LITWIN, E. (1993). "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (3).
- (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- (2015). “Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 37, 27-40.
- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, P (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- PERRENOUD, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.

Sobre las autoras



MARCELA AGULLÓ. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster y especialista en Didáctica. Es coordinadora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



MARÍA GABRIELA FELIPPA. Licenciada en Enfermería y profesora universitaria. Es directora de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad ISALUD.



MARIANA ORNIQUE. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster y especialista en Educación. Es profesora del Taller de Construcción del Rol Profesional Docente del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



SILVIA REBOREDO DE ZAMBONINI. Licenciada en Psicología. Ha realizado una maestría en Organización y Gestión Educativa. Es vicerrectora académica de la Universidad Isalud.



MARÍA JOSÉ SABELLI. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Magíster en Educación Superior. Es secretaria académica y directora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



MARTA TENUTTO. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicología. Magíster y especialista en Educación. Doctora en Educación. Es profesora del Taller de Prácticas Reflexivas en Escenarios Reales y de Evaluación de los Aprendizajes del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.

u EDICIONES
ISALUD

COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

ISBN 978-987-9413-80-7



9 789879 413807