

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ISALUD ESTILO Y DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN

La carrera de Profesorado Universitario que se desarrolla en la Universidad Isalud es ciclo de complementación curricular para profesionales de distintas áreas que propone favorecer la formación contextualizada a los desafíos del presente

**Por Marcela Agulló¹,
Mariana Orni²,
Silvia Reborado de Zamboni³,
María José Sabelli⁴,
Marta Tenutto Soldevilla⁵**

La carrera de Profesorado Universitario que se desarrolla en la Universidad ISALUD constituye una formación pedagógica sistemática para profesionales (médicos, licenciados en enfermería, en nutrición, kinesiólogos, abogados, sociólogos, psicólogos, entre otros). Se trata de una propuesta que busca la formación y actualización permanente de los docentes como uno de los pilares fundamentales de la calidad educativa. Recuperamos los aportes de la pedagoga argentina Estela Cols (2011) sobre estilos de enseñanza para poder pensar el estilo propio de la forma-

ción 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.

Rasgos centrales

La formación que pretendemos ofrecer entiende la concepción de la formación como un trayecto que comienza antes del profesorado. Nuestros estudiantes (profesionales de distintas disciplinas) han cono-

cido, 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 saberes adquiridos por los estudiantes en sus carreras universitarias.

La decisión de colocar al estudiante en el lugar de protagonista de su propia formación docente resulta muy importante para nosotras. For-


¹ Marcela Agulló. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magister y Especialista en Didáctica. Es coordinadora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

² Mariana Orni, Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magister y Especialista en Educación. Es profesora titular del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

³ Silvia Reborado de Zamboni. Licenciada en Psicología, ha realizado una maestría en Organización y Gestión Educativa. Es secretaria académica de la Universidad ISALUD.

⁴ María José Sabelli. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en docencia en entornos virtuales. Magister en Educación Superior. Es directora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD y pedagoga de la Secretaría Académica de la Universidad.

⁵ Marta Tenutto Soldevilla. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicología. Doctora, Magister y Especialista en Educación. Es profesora titular del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.



diversidad Intensidad simultaneidad adecuación **reflexión** movilización formación desarrollo conexión

marse 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.

Anhelamos que la formación del profesorado sea un encuentro verdadero entre formadores y formados en un espacio de seguridad y confianza. Para generarlo prevemos:

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

Al mismo tiempo, en nuestro profesorado **trabajamos desde una relación dialéctica entre teoría y práctica.** Para eso rompemos 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. Somos conscientes de que poner a los alumnos “a practicar” sin más no genera conocimiento. Es a través del análisis y de poner en relación esas situaciones de la práctica con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural, la manera de habilitar instancias para la problematización.

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).

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 y deje verdaderas huellas que permanezcan a través del tiempo, que logre conmoverlos incluso afectivamente para que egresen de manera diferente a como llegaron.

Enfocamos la enseñanza desde el abordaje de la heterogeneidad.

Reconocemos y valoramos la diversidad, proponiendo modos de abordar un aula que es siempre heterogénea. Nos planteamos el desafío no sólo 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, sus estrategias, sus intereses, sus expectativas y sus estilos de pensamiento.
- Ofrecer a los alumnos oportunidades para tomar decisiones y elegir. Organizar las aulas bajo el

concepto de “flexibilidad”, pensando distintos espacios, tiempos, agrupamientos, intercambios y recursos.

- Promover propuestas que incluyan varias disciplinas y espacios curriculares para no trabajar siempre en el marco de las disciplinas.

Una trama de dispositivos articulados

Nos planteamos el 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 de las ideas construidas sobre el 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 que integrar los saberes construidos durante las cursadas, etc.

En la trama descrita cada uno de los dispositivos de formación aporta cuestiones específicas, pero su mayor valor reside en la particular articulación y configuración que se plantea entre ellos, en tanto los dispositivos se relacionan en torno al mismo propósito y comparten la misma pers-

pectiva 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 para facilitar 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 se

La decisión de colocar al estudiante en el lugar de protagonista de su propia formación resulta muy importante, dado que formarse como docentes es un trabajo de uno mismo en diálogo con las teorías con las que se ponen en contacto

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 partimos del análisis sobre fragmentos de narrativas audiovisuales (películas series, escenas de clases reales) que resulten pertinentes para poner en juego las creencias y supuestos, más la escritura de relatos autobiográficos educativos.

Casi podríamos decir que el primer año del profesorado funciona como un gran deconstructor de creencias. El espacio del 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 la idea de que los profesores causan los aprendizajes de los estudiantes (Fentemacher, 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, arriesgarse, pensar, volver a ensayar y así ir construyendo un bagaje de experiencias que articulan prácticas y teorías. Para eso proponemos simulaciones de clases, así los estudiantes aprenden, entre otras cosas, la urgencia y la simultaneidad implicadas. Es allí, al tener que poner en juego una planificación concreta, para unos destinatarios reales, con un propósito singular, que 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 ensayo de ciertas tareas centrales de la profesión docente.

Desarrollamos prácticas simuladas durante el primer y segundo año en distintos espacios curriculares.

Proponemos **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 de profesionales 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 durante la formación. Es así como 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 de manera compleja las prácticas profesionales docentes.
- 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 del primer 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 acom-

Rompemos 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”

pañía 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 eso, lo que acontece en las prác-

ticas 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.

Lectura de un gran pedagogo

En el espacio curricular de 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 sólo 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 docente universitario? Autores como Come-



Atendiendo a las nuevas necesidades de la Comunidad, Fecliba propone espacios de formación continua con tecnología de punta a través del Campus Virtual ISS (Instituto Superior en Salud), generando posibilidades de capacitación profesional, independientemente de la localización geográfica y la administración del tiempo de los participantes implicados.

Además, Fecliba invita a los interesados en ampliar su oferta de formación profesional en el ámbito de la Salud, sumándose a esta nueva forma de educación en línea. Como beneficio se brindará asesoramiento y seguimiento continuo, garantizando una prestación de excelencia y calidad.



Visite nuestro Campus virtual y conozca nuestros servicios:

cursos.fecliba.org.ar

nio -Rousseau- Freire- Lobrot- entre otros “tienen presencia” en nuestras aulas a partir de sus propias voces. Sus principios explicitan problemas “bastante 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 políticos culturales del campo educativo adquieran 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, con algunos rasgos/criterios, tales como: Simultaneidad y diversidad porque las actividades se realizan en espacios de aula diferenciados en simultáneo y los alumnos por elección o por azar (no siempre es igual) construyen un itinerario de estaciones diverso o eligen las estaciones en las que quieren participar.

Intensidad, dado que el trabajo en cada estación implica plantear una actividad que conlleva una experiencia intensa para el estudiante y le permita entrar rápida y focalizadamente a un problema, categoría, etc.

Movilización porque se busca que los estudiantes salgan de las propuestas conmovidos y movilizados cognitivamente.

Contraste, dado que el trabajo puede promover el contraste entre los problemas o situaciones trabajados en cada estación.

Adecuación porque cada estación es un “modelo a medida” de una teoría, una estrategia, un concepto, una categoría, un problema, etc. Esto quiere decir que su planificación requiere un trabajo artesanal en función del contenido y del propósito que se desee abordar.

Habitualmente los docentes repli-

can la estación tantas veces como la cantidad de grupos en que se hayan dividido al grupo total. Para ejemplificar, en el espacio de Didáctica al abordar los modelos de enseñanza, se plantean tres estaciones simultáneas que dan cuenta de 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 una es abordada al modo del modelo de enseñanza planteado. Los docentes replican tres veces cada estación. Luego, en un segundo momento se intercambia sobre lo experimentado

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

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

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 y, al mismo tiempo, proponer otras alternativas posibles a las desarrolladas.

En nuestro profesorado, desde antes de cursar el espacio de 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 del Taller de estrategias de enseñanza les planteamos a los alumnos elaborar un guión 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 y busque 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.

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, etc.**

Solicitamos a los estudiantes como parte de nuestra formación que concurren a seminarios, jornadas o congresos sobre educación superior. Entre varias propuestas que se les acercan ellos eligen participar en el que más les interesa.

Ideas finales

Los dispositivos expresados plantean numerosas tensiones en los momentos iniciales de la formación en tanto se busca explícitamente 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 al que han desempeñado históricamente y esto les genera mucha inquietud.

El desafío, para el equipo de gestión, docentes y estudiantes radica en disponerse a acompañar, para los primeros, y a transitar, para los últimos, un trayecto formativo que se plantea como una provocación 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 de tiempo y 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.

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


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 que ya están siendo empleados.

Si hace un tiempo en alguno de los espacios curriculares no se trabajaba

en la línea de los dispositivos mencionados, desde el equipo de gestión acompañamos a los docentes a diseñar alguno de ellos y ponerlos en acción.

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, una hipótesis que se desarrolla, pero nunca es tal cual 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

- Alliaud, A y Duschatzky L. (1998). Maestros formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: F.C.E.
- Anijovich, R. (comp.) (2009). Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. y (2014). La práctica como eje de la formación. Buenos Aires: Eudeba.
- Burbules, N. (1999). El diálogo en la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cassasus, J. (2007). Aprendizajes, emociones y clima del aula. I Seminario Internacional en Gestión Educativa. Lima, Centro de Formación Índigo.
- Cols, E. (2011). Estilos de enseñanza. Rosario: Homo Sapiens.
- Davini, C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En AAVV: Corrientes actuales de la Didáctica. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2005) La Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI
- Gimeno Sacristán, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. Cuadernos de Pedagogía, N° 311, Barcelona, pp 52-55.
- Galeano, Eduardo (1989). El libro de los abrazos. Buenos Aires. Ed Siglo XXI.
- Giroux, H. y Aronowitz, S. (1987). Education under siege. Routledge&Kegan Paul. Londres, pp. 23-45. Traducción: Alejandra Vasallo.
- Litwin, E. (1993). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. II, (3). Diciembre
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Paidós. Buenos Aires.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2015). Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy Revista del IICE, 37, pp. 27-40.
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Editorial Popular.
- Merieup, P (2003). Frankenstein educador, Barcelona, Alertes S.A. de Ediciones.
- Santos Guerra, M. A. (1993). Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Madrid: Akal Universitaria.
- Rockwell, E. (2009): La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.