



# ¿UN TALLER EN LA CÁTEDRA? taller de análisis y reflexión SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA *en la Cátedra de Zoología III (Vertebrados).*

Pelichotti, Paolina E.\*

Facultad de Ciencias Naturales y Museo | UNLP | Argentina.

## RESUMEN

El presente artículo radica en el desarrollo de una propuesta de innovación a través del diseño de un taller de análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza en el ámbito de la cátedra de Zoología III (Vertebrados) - FCNyM, UNLP. El mismo, surge a partir de la revisión y síntesis del Trabajo Final presentado en la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Entendiendo a las prácticas de enseñanza como parte de las prácticas sociales; el proyecto tiene como eje la intencionalidad de promover la reflexión y objetivación colectiva, focalizando en aspectos claves de las prácticas de enseñanza desde un marco analítico propio de las estrategias de formación docente. De esta manera, a través del taller, se propone abordar problemáticas que se evidencian en estrategias de enseñanza en buena medida naturalizadas en el contexto de la Facultad que, de algún modo, obstaculizan la apertura a construcción de configuraciones realmente alternativas en pos de contribuir al aprendizaje significativo crítico de los estudiantes.

## PALABRAS CLAVE

Taller; Reflexión; Práctica de enseñanza.



El interés por el diseño y propuesta, al interior de la cátedra, de un espacio de análisis y reflexión de las propias prácticas de enseñanza, surge en el marco de la trayectoria formativa en la Especialización en Docencia Universitaria; a partir de la reflexión, de que cuando los docentes tomamos decisiones sobre qué y cómo enseñar, lo hacemos consciente o no, desde determinadas concepciones en torno a qué es el conocimiento, el aprendizaje, y cuál es la función social de la educación en el contexto en el que trabajamos. En este sentido, la propuesta del taller abre, la posibilidad de contribuir a mejorar los procesos de trabajo del equipo docente desde lo colectivo; siendo este el punto de partida para reconocer los puntos críticos que presentan nuestras prácticas de enseñanza. Entendiendo, por la naturaleza de las problemáticas a desarrollar, que difícilmente se podrían modificar algunos instrumentos o recursos educativos, si la forma en que se implementan parten de la misma concepción pedagógica.

#### CONTEXTUALIZACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE PROBLEMÁTICAS.

La asignatura **Zoología III (Vertebrados)** se encuentra en el tramo medio del Plan de estudios de las carreras de Licenciatura en Biología con orientación en Zoología, Ecología y

Paleontología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la UNLP. Respecto al **Programa de la asignatura**, el eje del mismo, es el reconocimiento y estudio de la sistemática (basada en la filogenia del grupo) y la diversidad del Phylum Chordata;

del que se desprenden dos ejes secundarios: la distribución geográfica de los grupos, con énfasis en fauna Neotropical (Biogeografía) y, su importancia ecológica/ económica. Está organizado en diecisiete unidades temáticas conceptuales desarrolladas en dieciocho trabajos prácticos. La secuencia de los mismos responde a la historia evolutiva del grupo en cuestión, abordada en los prácticos principalmente a partir del reconocimiento del material biológico, formas de vida, la definición de los grupos taxonómico y su ubicación sistemática. El **régimen de cursada** es anual, se divide en: un espacio teórico, de carácter optativo para los estudiantes, a cargo del profesor titular y del adjunto; y una instancia práctica, de carácter obligatorio para los estudiantes,

(...) cuando los docentes tomamos decisiones sobre qué y cómo enseñar, lo hacemos consciente o no, desde determinadas concepciones en torno a qué es el conocimiento, el aprendizaje, y cuál es la función social de la educación en el contexto en el que trabajamos.

a cargo de los jefes de trabajos prácticos (JTP) y de los ayudantes (diplomados y alumnos), estructurados en cuatro comisiones.

En relación a la **configuración de los Trabajos Prácticos** (TP) generalmente se diferencian tres momentos. El primero, consiste en una introducción teórica, a cargo del JTP donde expone el marco teórico específico de los grupos taxonómicos a abordar y su ubicación sistemática. Un segundo momento donde los estudiantes, siguiendo una guía de trabajo, con la asistencia y aporte teóricos conceptuales de los ayudantes, interactúan con el material biológico utilizando para esto herramientas tales como las claves dicotómicas<sup>1</sup>. En un tercer momento, a modo de cierre, el JTP realiza una exposición, dando cuenta tanto de la sistemática y la distribución geográfica, repasando características biológicas que definen a los grupos taxonómicos trabajados.

Para la **acreditación** de la materia, el estudiante, debe aprobar primero la cursada; cuyo requisito es la asistencia, realización de los trabajos prácticos y aprobación de dos evaluaciones parciales para luego poder acceder al examen final; siendo para ambos casos, el examen oral individual, la modalidad de evaluación.

### DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.

Una de las problemáticas señaladas como recurrentes en la cátedra, a la que los docentes hacemos referencia, es el escaso número de alumnos que estudian o al menos leen previamente a cada trabajo práctico y, en la mayoría de los casos, lo posponen hasta la semana de evaluaciones parciales. Esta situación pareciera que está naturalizada y aceptada, no sólo por los estudiantes sino también por los docentes, ya que plantean que los estudiantes son los responsables.

Por su parte, a través del diálogo con los estudiantes, se puede reafirmar que la reflexión sobre la importancia del estudio previo a los trabajos prácticos la realizan en la semana del examen parcial, ante la necesidad de aplicación de conocimiento, y de la acreditación. Otra cuestión, relacionada con esta problemá-

tica, es el uso de las claves dicotómicas como recursos didácticos. En La FCNyM hay una larga tradición y naturalización sobre el uso de este instrumento en las asignaturas cuyo eje curricular es la sistemática. Habitualmente esta actividad se realiza de forma tal que, el estudiante va “pasando”, al ejemplar por las diferentes alternativas que la clave ofrece, en forma automática, a modo de “cinta transportadora”, prestan atención sólo a los caracteres que la misma propone. Siendo indiscutible la relevancia de estos instrumentos en el campo laboral de la biología para arribar a la determinación de especies u otros grupos taxonómicos; y por esto, necesarias para trabajar y ejercitar durante las cursadas; sin el estudio o, al menos una lectura previa, con los tiempos de las clases y las actividades que las guías de trabajos proponen, la utilización de las claves dicotómicas sólo colabora en la adquisición de los conocimientos de forma fragmentaria, memorística y repetitiva. Así, los estudiantes pueden trabajar con el material y cumplimentar el trabajo práctico casi sin necesidad de apelar al estudio previo del mismo; incluso sin observar el material en su totalidad. Lejos de constituir un reclamo, el planteo de los docentes de la cátedra sobre la falta de estudio y aprovechamiento consecuente de los trabajos prácticos, se realiza desde la resignación, y sin generar intervenciones profundas en torno al tema. Por otro lado, podría señalarse que esto pueda deberse también al modo de entender a la docencia en la universidad, lo que involucra otras cuestiones más profundas: el imaginario del quehacer docente y del alumno, así como la reproducción de prácticas internalizadas desde nuestra biografía de estudiantes universitarios.

Aunque los estudiantes tienen gran responsabilidad en su formación, la falta de estudio puede deberse a múltiples factores y condicionantes; siendo importante destacar acá, la parte de responsabilidad que, como docentes nos corresponde, basados en nuestra función principal de colaborar y habilitar la construcción de los conocimientos de forma significativa, y no de una “bajada” de los mismos.

---

<sup>1</sup> Clave dicotómica es una herramienta utilizada en sistemática, que permite determinar el grupo al que pertenece un organismo. Se basa en definiciones de caracteres; donde se obtienen dos soluciones posibles, en función de si la muestra tiene o no, determinado carácter; a partir de la selección, se va recorriendo el camino hasta llegar a identificar al organismo o grupo de pertenencia.

## FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL.

En base a aspectos centrales del trabajo original (TIF<sup>2</sup> de la Especialización), es necesario como punto de partida mencionar, que la propuesta entiende a las prácticas de enseñanza como una parte de las prácticas docentes y, éstas a su vez incluidas dentro las prácticas sociales con todo lo que esto conlleva (Edelstein 1995; 2002). En este sentido, la intervención educativa, al igual que la práctica, se considera un proceso complejo atravesado por múltiples dimensiones. El diseño de esta propuesta se plantea acorde a la concepción de innovación educativa que desarrolla Lucarelli donde “El origen o surgimiento de una innovación responde a la detección de un problema en la práctica cotidiana cuya percepción produce preocupación en el/los docentes y los moviliza tras su resolución” (Lucarelli, 2010:24). Así, la intervención se propone como una acción intrínseca donde, acorde al planteo de Remedi (2004) y otros autores, la misma se ve como una mediación, ubicarse entre situaciones instituidas e instituyentes. En el contexto de la cátedra, se podría aseverar que la intervención involucra poder negociar con el habitus de un campo disciplinar, pensándola como un encuentro con el otro y con las diferencias. Siendo, la idea central del proyecto promover otra manera de pensar la enseñanza, resignificándola y posibilitando, como Edelstein manifiesta, “...el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad” (Edelstein y Coria, 1995:83). De acuerdo a lo anterior y la naturaleza de la intervención, con base en C. Davini y G. Edelstein, **el taller**, se considera como un dispositivo privilegiado de análisis y reflexión en torno a las prácticas docentes, que da lugar a la resignificación de las mismas. Entendiéndolo según Davini (2016), como una estrategia participativa que tiene por objeto llegar a una propuesta en conjunto, para la resolución de un problema o desarrollar una propuesta de acción docente. Donde “...los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto, cargados de sentido común y nociones

intuitivas, que configuran el suelo epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas, constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos en Taller.” (Edelstein, 2000:7). Recuperándose, como eje que configura la estructura episódica del mismo, a la propuesta de Davini, de generar dispositivos de formación como una trama de estrategias integradas y subordinadas en función de una lógica pedagógica global” (Davini, 1995:144-146). De esta forma se plantea al taller con, una lógica secuencial integrada de acciones en los diferentes encuentros y momentos, con fases o instancias: de análisis e identificación de dimensiones, de teorización en relación a marcos conceptuales, y síntesis. Por otro parte, **la reflexión**, acorde con Edelstein (2000), se considera como central, que la misma se convoque tanto por el contenido como por los modos de abordarla a lo largo de todo el taller. En este sentido, la reflexión será entendida como “el proceso de reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva)”; donde, a partir de la problematización y el análisis de las prácticas, se ponen en tensión situaciones, acciones y decisiones, así como los supuestos implicados. (Edelstein, 2000). Asimismo, cabe mencionar, que la racionalidad que subyace al análisis y el conocimiento académico, se integran en la propuesta como un instrumento más de reflexión. En esta dirección, se plantea, con base en Edelstein (1995), recurrir a las biografías individuales; reconociendo que, en las mismas se puede observar el peso que las representaciones sociales tiene como configuradoras de modelos. Proponiéndose al relato autobiográfico, según Anijovich y Capeletti (2015), como uno de los medios apropiados para acceder a la experiencia subjetiva de los docentes, convocando a la reflexión sobre su historia como estudiante, docente de la cátedra, creencias, prejuicios. De esta forma, se recurre al mismo, como un recurso disparador del análisis y reflexión de las prácticas, pero también como dispositivo de recuperación y registro de lo acontecido en la experiencia del taller. Respecto, al **análisis de los modos de configuración de la enseñanza** en el contexto de

---

<sup>2</sup> TIF: Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria- UNLP <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66564>



la universidad y del taller, se recuperan las categorías aportadas tanto por Edith Litwin en torno de la noción de configuraciones didácticas, como la de Gloria Edelstein (2011) acerca de la noción de construcción metodológica. Considerando a las mismas como herramientas analíticas potentes a la hora de proponer a los docentes realizar el análisis de las propias construcciones y configuraciones didácticas. Por su parte, la “configuración didáctica”, definida por Litwin como, la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (Litwin 1997:96); por tratarse, de una construcción elaborada en un contexto determinado, da muestra del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar en el mismo. Con base en este planteo y retomando las problemáticas que movilizaron esta propuesta, se puede observar, en el contexto de la FCNyM, que en la mayoría de las asignaturas donde es abordado el objeto “sistemática”, las clases suelen ser expositivas; dando lugar, por los recursos utilizados, a un aprendizaje por repetición, memorístico, sin la intervención de procesos metacognitivos. Dichas configuraciones, por sus características, se ubicarían dentro de las “configuraciones no didácticas” (Litwin, 1997: 98). Pudiéndose, vincular esta observación, con la estructuración del oficio docente, en el interior de las cátedras, los roles prefigurados de los mismos y de los estudiantes; dimensión de análisis en el contexto del taller, de considerable interés por sus derivaciones didácticas.

En este sentido, coincidiendo con Lucangioli (1997), el planteo anterior adquiere sustento respecto de la formación de la mayoría de los docentes en la universidad, observándose, que en la Facultad son profesionales que en general, no poseen título específico que los habilite para la docencia; sólo poseen formación relacionada al campo de su título de grado. Constituyéndose así, las cátedras, como espacios de formación; donde docentes con más antigüedad en las mismas son, los que colaboran y asisten a docentes recientemente incorporados, lo que Ickowicz (2011) define como “formación de tipo artesanal”. Pudiéndose aseverar que, en este contexto, difícilmente se podrían reconocer los esquemas naturalizados, mucho menos reflexionar o cuestionarlos, por el contrario desde esta perspectiva, la cátedra conforma un espacio

de retroalimentación y validación de los mismos. De esta forma se obstaculiza la búsqueda de esquemas prácticos realmente alternativos de la práctica docente; siendo necesario, como Edelstein (2000) propone, el trabajar “las huellas”, procurando la generación de esquemas de pensamiento y acción alternativos.

### TALLER DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA CÁTEDRA DE ZOOLOGÍA III (VERTEBRADOS).

Se proponen seis encuentros de formación docente a desarrollarse en el espacio destinado a las reuniones semanales de cátedra. Involucrando, como actores directos, al plantel docente de la cátedra, e indirectos a los estudiantes; asimismo, una coordinadora y dos relatores, quienes tendrán, entre otras funciones: registrar por escrito lo acontecido y planteado en cada encuentro, y al final del taller, la organización y sistematización de registros obtenidos a partir de la experiencia. La participación es voluntaria, ya que se considera la única manera de lograr el compromiso necesario para realizar una reflexión crítica.

Se abordan dos ejes principales de trabajo, unidos en la misma hipótesis que orienta el sentido de la intervención: “al incentivar una mirada reflexiva y crítica sobre nuestras prácticas se pueden movilizar cambios en las concepciones pedagógicas implícitas, desde las que se plantean los trabajos prácticos de la cátedra actualmente, para lograr un aprendizaje crítico y comprometido en los estudiantes”. Los ejes de trabajo desde los que se piensa la construcción del diseño del Taller, son:

- A.** El análisis y reflexión acerca del rol docente en general, y específicamente en la promoción de procesos de aprendizaje significativos en el marco de las clases de trabajos prácticos.
- B.** El análisis de las configuraciones didácticas que asumen las clases de trabajos prácticos y sus nudos críticos.

Los encuentros se estiman de tres horas cada uno. Las actividades propuestas al interior de los mismos son tanto grupales como individuales, y de puesta común; si bien hay actividades que se continuarán en forma individual, como la elaboración de escritos y lecturas de bibliografía extra áulica. Las mismas, involucran la problematización y análisis de la práctica docente desde la escritura reflexiva, elaboración de textos propios, descripción, deconstrucción

de clases, entre otras. Siendo, la estrategia de trabajo, en líneas generales, partir de lo experiencial e intuitivo hacia un plano teórico y conceptual, y de lo personal a lo colectivo. Debido a que la propuesta de trabajo es a partir de una construcción colectiva, la misma es abierta acorde a las necesidades y planteos que puedan surgir en el grupo, y no de implementación prescriptiva.

## 1. OBJETIVOS

### Objetivo general:

- Promover un análisis crítico de la configuración de la enseñanza en las clases de trabajos prácticos de la cátedra, a partir de la conformación de un espacio de reflexión, problematización y análisis de la práctica docente en el contexto de la misma, tendiente a lograr una mejora en los procesos de formación.

### Objetivos específicos:

- Reconocer diferentes problemáticas y supuestos que subyacen en torno de la enseñanza y del aprendizaje de la Biología, particularmente en lo referente al estudio de la sistemática de los cordados.
- Reconocer esquemas internalizados en nuestra práctica docente y plantear alternativas al mismo.
- Incentivar la toma de registro escrito y sistematización de nuestra la práctica docente cotidiana.
- Promover el análisis de la configuración didáctica que asumen las clases de trabajos prácticos, a través de la identificación de iniciarios, y su interpretación en diferentes situaciones áulicas.

## 2. PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LOS ENCUENTROS.

### » PRIMER ENCUENTRO:

**Eje/Problema a abordar:** El rol docente y su configuración. La cátedra como ámbito de formación de la docencia universitaria. Rasgos de la práctica docente en tanto práctica social.

### Objetivos del encuentro:

- Reconocer los rasgos de las prácticas do-

centes y su complejidad en tanto que prácticas sociales.

- Problematizar, a través de la recuperación de la propia biografía docente, las implicancias del rol de la cátedra como formadora y configuradora del perfil docente.

### » SEGUNDO ENCUENTRO:

**Eje/Problema a abordar:** Las prácticas de enseñanza, esquemas teórico-prácticos de actuación. Problematización sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Noción de aprendizaje significativo.

### Objetivos del encuentro:

- Reconocer y analizar “esquemas teórico-prácticos de actuación”, en las trayectorias históricas docentes que dan cuenta de concepciones subyacentes en el modo de asumir el papel del docente.
- Reconocer, a partir de la caracterización de las experiencias de aprendizaje, propuestas a los estudiantes sus implicancias en relación con la idea de aprendizaje significativo.
- Promover la reflexión, a través de la problematización en torno al rol de docente y estudiantes, en las prácticas de enseñanza de la cátedra, identificando las concepciones pedagógicas subyacentes.

### » TERCER ENCUENTRO:

**Eje/Problema a abordar:** reconocimiento de los rasgos constitutivos de las construcciones metodológicas desarrolladas en las clases de trabajos prácticos de la asignatura. Deconstrucción y análisis de la construcción metodológica de una clase de Trabajos Prácticos sobre Vertebrados.

### Objetivos del encuentro:

- Introducir a los docentes en el análisis de las construcciones metodológicas planteadas a partir de la reconstrucción de una “clase” en la cátedra.

### » CUARTO ENCUENTRO:

**Eje/Problema a abordar:** el análisis de la configuración didáctica (deconstrucción y reconstrucción)

**Objetivos del encuentro:**

- Analizar la configuración didáctica de una clase de trabajo práctico, a partir del relato descriptivo y, los supuestos que subyacen a la misma a través del reconocimiento de indiciarios.

» **QUINTO ENCUENTRO:**

**Eje/Problema a abordar:** Los principios que sustentan la práctica de enseñanza en el contexto de la Cátedra.

**Objetivos del encuentro:**

- Reconocer y reflexionar en torno a los principios que sustentan las prácticas de enseñanza en la Cátedra.

- Comenzar a delinear propuestas didácticas alternativas, a partir de la problematización de la configuración de las clases de trabajos prácticos.

» **SEXTO ENCUENTRO:**

**Eje/Problema a abordar:** evaluación de aportes del taller de formación docente.

**Objetivos del encuentro:**

- Generar una instancia de autoevaluación en función de contribuir a la evaluación del taller.
- Realizar una síntesis y discusión final sobre los alcances y aportes del taller de cara a futuras innovaciones en las prácticas docentes en el contexto de la cátedra.

Momentos	Actividades
<p>1° La identidad docente y el imaginario sobre el rol</p>	<p>-Se propondrá realizar un breve <b>relato biográfico</b> de ¿cómo llego a ser docente de la en la universidad? (en qué espacio o como fueron aprendiendo las cuestiones que aportan a la práctica docente, inquietudes que tienen).</p> <p>-En la puesta en común se tomará registro (lluvia de ideas) a partir de la lectura de relatos de: referencias trayectos, intereses, inquietudes destacando y problematizando entorno a los elementos comunes sin dejar de lado la diversidad que surgiera.</p> <p>- Se propondrá reflexionar en torno a los trayectos descriptos, contraste con el <b>imaginario</b> de lo que es <b>ser docente</b>, las problemáticas institucionales y socio-profesionales que las atraviesan e improntas de la biografía como estudiantes. Recuperación del ámbito de la cátedra y su papel en la formación docente.</p>
<p>2° El imaginario sobre el rol docente</p>	<p>-Se entregarán consignas escritas y, en grupos de a tres, con tiempo acotado a 15 minutos se propondrá: a la mitad de los grupos debatir y registrar en papelógrafos en torno a <b>¿Qué es ser docente?</b> y sus implicancias; la otra parte de los grupos lo harán en torno a <b>¿Qué significa ser docente en la Universidad?</b> Y sus implicancias.</p> <p>- Se realizará puesta en común, a través de la discusión y problematización intergrupal, identificando y contrastando los sentidos dominantes en torno a las definiciones propuestas, comparando ambos imaginarios, identificando especificidades.</p> <p>-A modo de síntesis y apelando a la comparación del rol docente en otros niveles de la educación y en talleres de extensión, se realizará una caracterización sobre los rasgos específicos que atraviesan a la profesionalidad de la docencia universitaria desde un recorrido histórico. Aproximación la cuestión de <b>perspectivas pedagógicas</b>.</p>
<p>3° Configuración de la tarea docente en el marco de la cátedra</p>	<p>- Utilizando como disparador la lectura de un fragmento del texto: <b>“Problematizar las prácticas de la enseñanza”</b> Edelstein, G. (2002:469- 470) los participantes realizaran dos actividades: a) confeccionarán una lista con las diferentes actividades que ellos llevan a cabo en relación a la docencia en el contexto de la cátedra, indicando momento o escenario en que las realizan y qué cuestiones tiene en cuenta al hacerlo. b) ¿Cómo describirían cómo es ser docente en la carrera de Biología? Y en la Facultad de Ciencias Naturales?</p> <p>- Posteriormente, se pondrá en tensión el <b>rol del docente</b> (universitario o de la cátedra) construido colectivamente, contrastándolo con el imaginario del rol del docente antes planteado en los afiches.</p> <p>-Se identificarán de las dimensiones que atraviesan la práctica docente, la relación con el contexto, su complejidad, en tanto prácticas sociales. Destacando la importancia de comprender que hay una identidad docente que nos antecede; constituyente desde la asunción de modos de ser y actuar determinados, respecto de la universidad y sus funciones, los estudiantes, la identidad disciplinar, etc. Ej.: ¿Somos biólogos y docentes? O ¿somos docentes biólogos? ¿Cómo nos identificamos en relación a la docencia?</p>
<p>4° Presentación del trabajo de producción del “texto paralelo”</p>	<p>Se presentará y caracterizará el instrumento <b>“texto paralelo”</b> (Prieto Castillo, 1994), y bibliografía de apoyo; con la consigna de llevar a cabo la construcción del mismo, a partir de una recuperación y registro personal de lo trabajado en cada encuentro a lo largo del taller, en diálogo con los aportes teóricos. Planteándose en cada encuentro una pregunta clave/orientadora de producción y recuperación individual en cada texto propio. En este encuentro: ¿Cómo abordamos la docencia en el contexto de Cátedra?</p>

Tabla 1: Encuentro 1°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.



Momentos	Actividades
<p>1°</p> <p><b>Análisis de esquemas teórico-prácticos de actuación-concepciones pedagógicas</b></p>	<p>- Utilizando como recurso el <b>fotolenguaje</b>. A partir de la selección de imágenes/fotografías representativas de diferentes modalidades de prácticas de la enseñanza y <b>concepciones pedagógicas</b>: 1°ejercicio: se preguntará en una exposición rápida de las mismas ¿Qué consideran que tienen en común las imágenes?</p> <p>2° ejercicio: se analizarán las imágenes a partir de preguntas disparadoras durante una proyección más detallada. ¿Dónde se podría estar llevando a cabo esa clase? ¿Cuál es el rol del docente en este espacio de formación? ¿Cómo creen que entiende la tarea de enseñar, y la de aprender? Proponiéndose a través de la identificación e interpretación de indiciarios, la diferenciación de dos <b>modalidades de intervención</b>: una centrada en el docente, reproducción enciclopedista de contenidos; y otra centrada en un enfoque de problematización de los contenidos, del rol docente mediador en el aprendizaje de los estudiantes. Solicitando la toma de notas y fundamentaciones de respuestas.</p> <p>- Se realizará la puesta en común de los registros; con intervención de la coordinadora retomando planteos del encuentro anterior, en busca de la profundización del análisis, reflexión y cuestionamiento respecto a los <b>esquemas internalizados e imaginarios</b>.</p> <p>-Partiendo de la pregunta ¿a qué nos referimos con la noción de concepción pedagógica? La coordinadora a través de la construcción colectiva del concepto, realizará una síntesis, retomando referencias surgidos en la puesta en común, diferenciando dimensiones que se ponen en juego en la configuración de la enseñanza. como: concepción del conocimiento y su modo de estructurarlo, concepción sobre aprendizaje, rol de los estudiantes en este proceso, modo de intervención del docente, alcances de su tarea. Destacando la importancia de reconocer los esquemas, preconfiguraciones internalizadas.</p>
<p>2°</p> <p><b>Identificación de problemáticas en torno al aprendizaje en el contexto de la cátedra</b></p>	<p>-En grupos de a tres, se propondrá hacer foco en los estudiantes y caracterizar el cómo abordan su aprendizaje los estudiantes en las clases de trabajos prácticos ¿Qué problemáticas se pueden observar? Y ¿a qué se las podrían atribuir?</p> <p>-A modo de lluvia de ideas, la coordinadora tomará registro de las problemáticas comunes planteadas y sus posibles fuentes; para identificar en forma conjunta, las dimensiones que las atraviesan.</p> <p>-A través de una revisión del análisis se visibilizará, a modo de síntesis, las diferentes dimensiones planteadas y se expondrá, a través de interrogantes y ejemplos, las que no se hayan tenido en cuenta y sean significativas en pos de trabajar posterior de la noción de aprendizaje significativo.</p>
<p>3°</p> <p><b>La Estructuración de la enseñanza en el contexto de la cátedra. Aproximación enseñanza problematizada y para la comprensión y aprendizaje significativo.</b></p>	<p>- Se expondrán rápidamente tres imágenes representativas de diferentes momentos de <b>una clase práctica en el contexto de la cátedra</b> preguntando ¿con cuál/es imagen/es del primer momento creen que podrían relacionarse? (entre otras preguntas mencionadas en el primer momento)</p> <p>Retomando la síntesis del momento anterior, a modo de encuadre inicial, la coordinadora esquematizará, la triada docente - estudiante - contenidos, ubicada en un recuadro que represente el contexto e iniciará el debate, preguntando: en el contexto de las clases en la cátedra ¿dónde creen que se hace foco a la hora de pensar en la clase? ¿Desde dónde se paran, como grupo de docentes, a la hora de tomar las decisiones relativas a la estructuración de sus prácticas de enseñanza en el marco de estas clases? Proponiendo el registro de sus respuestas fundamentándolas brevemente.</p> <p>Luego, apelando a la memoria de cuando fueron estudiantes de la materia se preguntará al grupo ¿qué diferencias y similitudes podrían encontrar en relaciona los supuestos teóricos que sostenían y sostienen la clases?</p> <p>-La coordinadora introducirá la categoría de aprendizaje significativo y sus características, proponiendo como dimensiones de análisis la identificación en forma conjunta los “fuera de foco” que surgen de la estructuración de la enseñanza y los aprendizajes planteados durante la fase de problematización inicial, visibilizando el rol de los docentes y estudiantes respecto de su relación con el contenido.</p> <p>-Se realizará una síntesis de los registros tomados a partir del debate anterior, resaltando las problemáticas planteadas en relación a la construcción de conocimientos, así como las implicancias del rol docente y de los estudiantes en la perspectiva de una enseñanza problematizadora para favorecer la comprensión y alcanzar aprendizajes significativos.</p> <p>-Se plantearán las preguntas para el texto paralelo: ¿Qué aportes hacemos desde nuestra práctica al aprendizaje significativo?, en el contexto de las clases prácticas de la Cátedra, ¿qué rol tienen los sujetos intervinientes y los contenidos?</p>

Tabla 2: Encuentro 2°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.



Momentos	Actividades
<p>1°</p> <p><b>Reconstrucción desde la memoria de una clase de trabajos prácticos de Vertebrados</b></p>	<p>-Se propondrá que, en grupos de a tres, realicen un <b>relato descriptivo una clase</b> de trabajo práctico basado en una de las guías de trabajo preseleccionadas.</p> <p>-Se realizará la puesta en común, seleccionando un grupo de cada modelo de clase, en forma conjunta se completaran el registro, asegurándose de que se involucre el contexto en la descripción.</p> <p>-teniendo en cuenta el registro de las clases, y modo de síntesis, para ser utilizada en el momento siguiente presentará una definición de “<b>clase</b>”.</p>
<p>2°</p> <p><b>Análisis de la clase descripta</b></p>	<p>- Teniendo en cuenta las descripciones del momento anterior, y a modo de continuidad, la docente coordinadora, introducirá al análisis de la clase y su configuración. Retomando para la <b>deconstrucción</b> las categorías ya trabajadas, planteando algunas preguntas orientadoras del trabajo como por ejemplo: respecto a la estructura <b>de la clase descripta</b> ¿Qué momentos o fases se podrían diferenciar? (donde podrían realizar una punteo de actividades desarrolladas en cada uno); entre otras referidas al: contenido y su articulación en la clase, relación con la currícula; tipo de conocimientos, como se piensa la selección de contenidos, relación con conocimientos previos y estructura configurativa; habilidades intelectuales y competencias que se promueven, interacción docente- estudiante, entre otras.</p> <p>-se realizará la puesta en común a través de la discusión y comparación de los dos modelos de clases, haciendo foco en el reconocimiento y <b>análisis las lógicas (del contenido y de la interacción docente – alumno)</b> que podrían observarse en la planificación .</p> <p>-A modo de síntesis, la coordinadora, explicara en que consiste la construcción metodológica, convocando ejemplos de lo expuesto en puesta común. Retomando cuestiones como la concepción pedagógica, en relación a la planificación/ descripción trabajada.</p>
<p>3°</p> <p><b>Organización de trabajo para próximo encuentro.</b></p>	<p>Continuando con el trabajo el ejercicio de <b>análisis de la configuración de la clase</b>, se propondrá realizar la observación y el registro de una clase práctica en la semana. Para ello se formarán parejas de observadores para cada clase, con la idea de que al menos haya dos registros diferentes de la misma clase, en las cuatro comisiones (de ser posible en comisiones diferentes a las que pertenecen los docentes). Profundizando en la propuesta, se solicitará el registro escrito a través de relato descriptivo sobre: ¿Qué cosas “pasan” en la clase?, donde se registre lo que acontece, focalizando en las dimensiones que hasta el momento se trabajaron en los diferentes encuentros. Los registros “crudos”, se reescribirán a modo de “traducción” en un segundo documento, el que será organizado para su presentación y análisis en el encuentro siguiente.</p> <p><b>-Pregunta orientadora</b> para la continuidad del <b>texto paralelo</b>: ¿Qué supuestos teóricos subyacen en las clases en relación al conocimiento, a los roles de los docente y estudiantes?</p>

Tabla 3: Encuentro 3°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.



Momentos	Actividades
<p>1°</p> <p><b>La observación</b></p>	<p>-Se propondrá que cada pareja de observadores realicen una <b>revisión/comparación de los registros</b>, discutiendo sus experiencias, la relación entre la descripción y foco de la observación; se solicitando también, el reconocimiento de la estructura episódica de la clase observada. Algunas preguntas con la intencionalidad de problematizar las actividades serán: ¿Qué problemáticas encontraron a la hora de la observación y descripción? ¿Qué particularidades observaron en relación a la secuencia de acción planificada?</p> <p>-Se realizará la puesta en común, y discutiendo las problemáticas encontradas y comparando la clase planificada con la descripta.</p> <p>-A modo de síntesis, se retomarán las características de las descripciones realizadas en función de la <b>modalidad y supuestos que subyacen al foco de la observación</b>. Se repasarán las <b>características de la práctica de la enseñanza</b> (singularidad, inmediatez, multidimensionalidad, simultaneidad e imprevisibilidad), a través de ejemplos ya expuestos, en análisis comparativo con la planificación de una clase,</p>
<p>2°</p> <p><b>Deconstrucción a través registro y análisis de indiciarios de las micro y las macro decisiones</b></p>	<p>-Utilizando como recurso disparador la definición de <b>Indiciario</b> (Achilli,1990), se propondrá que seleccionen un momento del desarrollo de la clase (por grupo) y realicen: A) el ejercicio de identificación de indiciarios de implícitos o explícitos de sus relatos, observables directos o contruoidos ,interrogantes o indicios para encontrar significado a la clase; B) se planteará la diferenciación de <b>Macrodecisiones</b> (relacionadas a la postulación teórica del docente, epistemología); y <b>Microdecisiones</b> (relacionadas a la inmediatez) proponiendo su identificación en el relato. C) se solicitará, también que registren los indiciarios o explícitos referidos a los <b>modus operandi</b>. Siendo cada uno de estos conceptos definidos previamente desde la coordinación.</p> <p>-A través de la puesta en común de grupos, se registrarán indiciarios de los diferentes momentos de la <b>clase</b>, abarcando así, la <b>deconstrucción</b> totalidad de la misma. Se realizará en forma conjunta el análisis de los supuestos o racionalidades que subyacen a los registros; modus operandi visualizados en lo instituido en la Cátedra y Facultad.</p> <p>- La coordinadora realizará una síntesis destacando la relevancia de este tipo de análisis para la posterior <b>resignificación</b> de la <b>clase</b>. Repasando, a través de ejemplos de registros planteados anteriormente.</p>
<p>3°</p> <p><b>Reconstrucción colectiva</b></p>	<p>- Se propondrá la reflexión, en grupos, a modo de <b>reconstrucción</b> a partir del análisis anterior, en torno a la perspectiva didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje, relacionando los <b>supuestos teóricos</b> que subyacen las decisiones y registros del modus operandi.</p> <p>- en base a lo planteado, los grupos intercambiarán ideas a modo de debate, sobre supuestos que subyacen las <b>prácticas de enseñanza</b> y el <b>aprendizaje</b> en la <b>cátedra</b>.</p> <p>-Se realizará una síntesis de los planteos surgidos en la puesta en común.</p> <p>- <b>Preguntas orientadoras</b> para la construcción del <b>texto paralelo</b>: ¿Qué supuestos teóricos subyacen en torno de la práctica de la enseñanza en la cátedra? ¿Qué esquemas se reproducen?.</p>

Tabla 4: Encuentro 4°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.

Momentos	Actividades
<p>1°</p> <p><b>Análisis de los principios relacionados a practica de la enseñanza en la cátedra</b></p>	<p>- En base al trabajo anterior, a partir de la pregunta: ¿Qué <b>principios</b> creen que estarían atravesando la <b>práctica de la enseñanza</b> en el <b>contexto de la Cátedra</b>? se referenciará en forma sintética la noción de principio.</p> <p>Proponiéndose a los participantes, en grupos, realicen un listado fundamentado a través de la ejemplificación, de los principios que relacionarían a la configuración analizada en el encuentro anterior.</p> <p>- Puesta en común y discusión.</p> <p>-se realizará una reseña sintética del análisis anterior, destacando la importancia de comprender a los principios como interacciones dinámicas con las metas cognitivas y sociales, los procedimientos, que subyacen las teorías del aprendizaje y con las características personales e individuales del binomio docente estudiante, y no como un dogma estático.</p>
<p>2°</p> <p><b>Aproximación a la construcción de propuestas alternativas</b></p>	<p>-Se propondrá que, en grupo, con base en los <b>contenidos</b> correspondientes a la guía de trabajos prácticos de sistemática seleccionada en el segundo encuentro, <b>diseñen una nueva secuencia</b> de actividades a modo de ensayo, sin la intencionalidad de aplicación directa en la cátedra; con las siguientes problematizaciones: los destinatarios de la misma serán estudiantes de primer año de la carrera de Lic. Biología; o como alternativa, que la actividad se desarrollará en el contexto de un taller de Extensión universitaria; destacando los principios que fueron seleccionados.</p> <p>-Se realizará la puesta en común de las propuestas grupales y el análisis las mismas en función de las <b>dimensiones que las atraviesan y el contexto /destinatarios</b>; contrastando con los principios y supuestos teóricos que las subyacen una práctica convencional en el contexto de la cátedra.</p> <p>- Se realizará una síntesis destacando aquellos principios comunes seleccionados, como una posibilidad alternativa de trabajo para futuras intervenciones en el contexto de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la Cátedra.</p>
<p>3°</p> <p><b>Retomando el texto paralelo.</b></p>	<p>La docente coordinadora propondrá que a modo de cierre y síntesis, de manera conjunta se plantee la <b>pregunta eje del encuentro</b>. Recordando para finalizar que el texto será el recurso de trabajo para el próximo encuentro.</p>

Tabla 5: Encuentro 5°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.



Momentos	Actividades
<p>1°</p> <p><b>Discusión en torno al proceso de evaluación. construcción de un instrumento de autoevaluación.</b></p>	<p>-En primera instancia se realizará un breve intercambio de ideas sobre la noción de <b>Evaluación</b>. Pregunta disparadora: preguntas: ¿qué entendemos por evaluación? ¿Es lo mismo evaluación que acreditación?</p> <p>En una segunda instancia presentará la <b>autoevaluación</b>, exponiendo brevemente los supuestos que subyacen la noción. <b>construcción colectiva</b> de la misma a partir de lo trabajado en el taller, utilizando como base para la selección de los criterios y dimensiones, al texto paralelo.</p> <p>-Se realizará una puesta en común y <b>análisis de las dimensiones</b> que surjan de las propuestas grupales, para consensuar un instrumento final.</p> <p>-Retomando el <b>texto paralelo</b> a través de las preguntas que se plantearon como orientadoras en cada encuentro, el coordinador repasará las dimensiones a evaluar.</p>
<p>2°</p> <p><b>Realización de la autoevaluación</b></p>	<p>Se propondrá, en forma individual, la <b>realización de la autoevaluación</b> del trabajo en el taller.</p>
<p>3°</p> <p><b>Cierre y evaluación colectiva</b></p>	<p>A modo de cierre y de evaluación colectiva del taller se propondrá, el intercambio de ideas a través de una <b>mesa redonda de debate</b>. Los ejes de análisis serán los aportes del mismo a la práctica docente en la cátedra; la importancia y necesidad de revisar algunos esquemas de acción y la construcción colectiva de lineamientos teórico-metodológicos alternativos a seguir trabajando.</p>

Tabla 6: Encuentro 6°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.

### 3. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN:

Acorde a la naturaleza del proyecto, la evaluación del taller es considerada como parte del proceso; se propone como un constructo colectivo, del que participen los actores implicados. Constituyendo instrumentos de evaluación: los registros y sistematización de los coordinadores y producciones colectivas e individuales de los participantes (texto paralelo, descripciones, relatos), la autoevaluación y la implementación de una encuesta final a los docentes participante.

Por su parte, la autoevaluación, se plantea con doble intencionalidad: por un lado, la de valoración y reflexión individual de los participantes del taller (función inherente); y por otro, involucrándola como "objeto de re-

flexión". Siendo considerada un instrumento de relevancia que podría introducirse a futuro en las prácticas de enseñanza en el contexto de la Cátedra.

### CONSIDERACIONES FINALES:

La conformación de un espacio de análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza en el contexto de la cátedra aporta a la misma, la posibilidad de comenzar a desandar caminos. Considerándose que, es a través de la reflexión colectiva crítica sobre los supuestos que subyacen a nuestras prácticas docentes, el primer paso en la búsqueda de la construcción de configuraciones didácticas y propuestas que sean reales alternativas al modus operandi actual. Entendiéndose de

relevancia el aporte del taller en relación al reconocimiento y la resignificación de los roles del docente y estudiante, como la relación de los mismos con el contenido; analizando, en el contexto de nuestras prácticas de la enseñanza, la implicancia y responsabilidad que nos competen relación al aprendizaje significativo crítico por parte de los estudiantes. De esta forma, el taller, convoca en un momento a la reflexión a través de la descontextualización contenidos de una guía de trabajo práctico, simplemente a modo de ensayo, con una doble intencionalidad: comprender la influencia del contexto en nuestras prácticas; y, como un medio de provocación, de comenzar a romper los esquemas de acción internalizados o, al menos poner en tensión el paradigma que los configura, “abriendo el juego” a otros caminos para el abordaje de los contenidos. En lo que respecta a la práctica y el trabajo docente en la FCNyM, un espacio de formación, con estas características se podría replicar en el contexto de otras Cátedras. Este

planteo surge a partir de la observación de la ausencia de espacios formales dedicados a estas problemáticas a nivel Intrafacultad. Así, el planteo de implementación de talleres de esta naturaleza, en el contexto de las Cátedras, favorecería al reposicionamiento de la docencia a nivel institucional. Siendo posibles alternativas de trabajo: la revisión de propuestas pedagógicas, instrumentos de evaluación involucrada en concursos docentes o revisiones curriculares a nivel de plan de estudios. A modo de conclusión final y por lo planteado a través de la fundamentación del proyecto: el abordaje de las prácticas de enseñanzas en tanto prácticas sociales, con la complejidad que esto implica, invita a pensar a la intervención como un acto político, y cultural, en el sentido de que se propone reflexionar e interpelar los esquemas naturalizados, no sólo en una Cátedra, sino a través de ella a nivel institucional, la Facultad; constituyendo de este modo un posible punto partida hacia alternativas de acción colectivas reales.

## BIBLIOGRAFÍA

**Achilli, Elene Libia (1990). “Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario”. III Congreso de Antropología Social. Rosario. Argentina.**

**Anijovich, Rebeca y Capelletti, Graciela (2015). “Formación docente para profesores universitarios Logros y Tensiones de un proceso en constante movimiento. La formación docente en la Universidad”. VII jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Facultad de Humanidades/Universidad Nacional de Mar del Plata.**

**Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). “Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”. Editora Kapelusz. Buenos Aires.**

**Edelstein, Gloria (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”. Revista I.I.C.E. Año IX. N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires.**

**Edelstein, Gloria (2002). “Problematizar las prácticas de la enseñanza”. Perspectiva.**

**Florianópolis, v20, N2, p 467482, Brasil.**

**Edelstein Gloria (2011). “Formar y Formarse en la enseñanza”. Paidós. Buenos Aires, Argentina.**

**Davini, M. Cristina (1995). “La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía”. Paidos. Buenos Aires. Argentina.**

**Davini, María Cristina (2016). “La formación de la práctica docente”. 1°edic. Ediciones. Paidos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.**

**Ickowicz, Marcela (2011). “Universidad y formación. Las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente Universitario”. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA.**

**Litwin, Edith (1997). “Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”. Paidós. Buenos Aires.**

**Lucangioli, Alejandro (1997). “La docencia universitaria como campo profesional: el modelo de universidad y la inserción laboral docente. Algunas notas”. II Encuentro**

Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación". Centro de Estudios Avanzados (CEA - UBA). Buenos Aires.

Lucarelli, Elisa y Malet, Ana (2010). "Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS". Edic. Jorge Beudino. Buenos Aires.

Prieto Castillo (1994). "El texto paralelo

como recurso de producción discursiva" (en línea) Disponible en: <http://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender#> Fecha de consulta octubre 2017.

Remedi, Eduardo (2004). "La Intervención Educativa". Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura de Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México D.C.

## CV

*\* Licenciada en Biología orientación Zoología, FCNyM, UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Post-Título Tramo Formación Pedagógica para profesionales. Niv. Sec. Ayudante Diplomada Cátedra Zoología III (Vertebrados), FCNyM, UNLP.*

Contacto: [paopeli@yahoo.com](mailto:paopeli@yahoo.com)