



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Trabajo Final Integrador**

**Título: “Propuesta de Diseño de un Taller de Análisis y Reflexión sobre las Prácticas de Enseñanza en la Cátedra de Zoología III (Vertebrados) de la Licenciatura en Biología de la Facultad de Ciencias Naturales de la UNLP”**

**Alumna: Lic. Paolina E. Pelichotti**

**Directora: Prof. Mg. Glenda Morandi**

**Noviembre de 2017**

## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Presentación y contextualización de la problemática objeto de intervención.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Diagnóstico inicial.</b>	
<b>2. 1. Características Generales de la propuesta pedagógica.....</b>	<b>9</b>
<b>2. 2. Diagnóstico inicial de problemáticas relevantes en la propuesta de enseñanza.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Perspectivas Teóricas.....</b>	<b>14</b>
<b>4. Descripción General de la Propuesta de Intervención.....</b>	<b>33</b>
<b>- Taller de Análisis y Reflexión de la Práctica de la Enseñanza</b>	
<b>1. Presentación.....</b>	<b>33</b>
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>35</b>
<b>3. Propuesta teórico-metodológica de los encuentros.....</b>	<b>35</b>
<b>4. Estrategias de Seguimiento y Evaluación.....</b>	<b>55</b>
<b>5. Consideraciones Finales .....</b>	<b>56</b>
<b>6. Bibliografía.....</b>	<b>58</b>
<b>Anexo I.....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo II .....</b>	<b>62</b>

*Agradecimientos:*

*A mi directora Glenda Morandi, por sus aportes, dedicación, afecto y aliento en el último tramo.*

*A mi Familia, especialmente a mi hija por acompañamiento*

*y a mi madre por comprender los tiempos y estar...*

*A los Docentes de la Especialización en Docencia Universitaria.*

*A los compañeros de la Especialización y de la Cátedra Zoología III (Vertebrados)*

*Al personal del Equipo de trabajo de la Especialización.*

*A mis amigas: Julieta, Inés, Diana, Fernanda, Lorena, Virginia, Carlos, Luna, Ale y Pablo.*

## **Resumen:**

El presente Trabajo Final Integrador, elaborado en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria, radica en el desarrollo de una propuesta de innovación consistente en el diseño de un taller de reflexión, problematización y análisis de las prácticas de la enseñanza en el ámbito de la cátedra de Zoología III (Vertebrados) perteneciente a la Licenciatura en Biología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP, en el que participe el cuerpo docente de la misma.

El interés por el diseño y propuesta, al interior de la cátedra, de un espacio de estas características ha surgido en el marco de la trayectoria formativa realizada en la Especialización en Docencia Universitaria, a partir del reconocimiento de la importancia de la problematización y análisis reflexivo de las propias prácticas como punto de partida para reconocer colectivamente los puntos críticos que éstas presentan. El aporte que el mismo se propone realizar tiene como eje la intencionalidad de promover la reflexión y objetivación colectiva de las prácticas en el marco de los espacios propios de intercambio del equipo docente, pero desde una propuesta de trabajo sistemática que permita situar un tiempo y lugar específicos destinados a esta tarea, en la convicción que este tipo de ámbitos redundan en la jerarquización de la tarea docente, de la formación continua en servicio y finalmente, de la enseñanza.

En el caso específico de la cátedra de Zoología III (Vertebrados), pueden reconocerse algunas problemáticas que se evidencian en estrategias de enseñanza en buena medida naturalizadas. La posibilidad de generar un espacio colectivo de problematización inicial, que ayude a los docentes a focalizar en aspectos clave de las prácticas, a partir de preguntas y reflexiones orientadas desde marcos analíticos propios de las estrategias de formación docente, aunque voluntario, ha sido consensuado en el marco de la cátedra, y es asumido como un buen punto de partida para comenzar a diseñar alternativas en la enseñanza. El equipo docente se compone de un plantel treinta integrantes, que incluye un Profesor Titular, un Profesor Adjunto, cinco

Jefes de Trabajos Prácticos y 23 Ayudantes, entre los cuales hay Auxiliares Diplomados y Auxiliares Alumnos.

## **1. Presentación y contextualización de la problemática objeto de intervención**

Como ya se ha señalado, el interés por el diseño y propuesta, al interior de la cátedra, de un espacio de reflexión y análisis de las propias prácticas, ha surgido en el marco de la trayectoria formativa realizada en la Especialización en Docencia Universitaria, y de la posibilidad de contribuir, desde la formación recibida, a mejorar los procesos de trabajo del equipo docente; a través del diseño de propuestas de trabajo colectivo en el interior de las reuniones específicas de cátedra destinadas a ello, como punto de partida para reconocer los puntos críticos que presentan nuestras prácticas de enseñanza.

En este sentido, el recorrido por los diferentes seminarios en el marco de la Especialización, propiciaron la oportunidad para desandar caminos; deconstruir esquemas valorativos y prácticos de la propia experiencia docente; reconocer la importancia de la socialización profesional tradicional desde donde se forma la docencia universitaria; y el papel de la propia biografía educativa y docente. Esta experiencia fue dando lugar a la valoración de estos procesos, y a la posibilidad de pensar en resituarlos y compartirlos en el marco del propio equipo, como una forma inicial de movilizar percepciones y reflexiones acerca de la propuesta que llevamos adelante en la asignatura. Es en este contexto desde donde surge la idea central de esta propuesta.

Cabe señalar como un aspecto importante en este sentido, que esta propuesta fue priorizada conscientemente, frente a la posibilidad de haber desarrollado en cambio, una propuesta personal alternativa a algunas de las dimensiones específicas de intervención en la enseñanza, la que en las condiciones situacionales actuales, si bien hubiera resultado un aporte, podría haber sido compleja su puesta en práctica desde un lugar individual, de soledad, y sin la necesaria puesta en común con los colegas docentes. Es por ello que se decidió asumir el desafío de diseñar una propuesta como la que aquí se presenta, a fin de compartir el espacio formativo con el colectivo docente y abrir la posibilidad de repensar, desde ese colectivo, nuevas formas de imaginar y desarrollar nuestras prácticas.

Es así como la necesidad de intervención e innovación que se plantea para este proyecto surge de esta lectura de la realidad de la propia práctica de la enseñanza, como una necesidad específica.

En este sentido, a lo largo de la carrera se ha podido reflexionar acerca de que cuando los docentes tomamos decisiones sobre qué y cómo enseñar, lo hacemos desde determinadas concepciones en torno a qué es el conocimiento, cómo se produce el aprendizaje y cuál es la función social de la educación en el contexto particular en el que trabajamos; aun cuando no se sea consciente de estas concepciones.

Así, la propuesta de este proyecto de intervención no es el de actuar de forma directa sobre estas problemáticas, sino abordar este conjunto de ideas y representaciones que se ponen en juego en las prácticas, ya que difícilmente se podrían modificar algunos instrumentos o recursos educativos, si la forma en que se implementan parten de la misma concepción pedagógica. De este modo, se considera de relevancia el comenzar por reconocer y analizar los esquemas de enseñanza y de aprendizajes que reproducimos, a partir de una reflexión crítica, para poder arribar a la construcción colectiva de una nueva mirada acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del proyecto formativo de la cátedra.

En cuanto a la factibilidad, se considera que el cuerpo docente de la cátedra se encuentra abierto a participar de un ámbito reflexivo como el que se propone. Según los planteos anteriores, los condicionantes principales para poner en marcha una intervención con estas características podrían surgir principalmente de las tensiones propias de un campo, al proponerse cambios en una estructura que se viene reproduciendo a partir de modelos establecidos y naturalizados históricamente. En este sentido, para que el proyecto de intervención llegue a buen puerto, es necesario tener en cuenta que su implementación no puede realizarse a modo de receta, sino que a partir de la propuesta, los tiempos de trabajo en que se desarrollarán las actividades diseñadas serán acordes a los tiempos de los sujetos que intervienen en la misma, ya que se trata de una construcción que debe involucrar a los docentes de la cátedra colaborativamente.

Así, tal vez, esta propuesta sea el punta pie de inicio para replantear algunos enfoques de nuestra práctica docente. Algunas condiciones que favorecen la implementación son: por un lado, que ya está instaurado el espacio de las reuniones de cátedra semanales, donde se revisa el material biológico y guías de trabajo prácticos, y se plantean los trabajos de campo, con lo que, en sesiones específicas dedicadas a ello, en este espacio podría implementarse el taller. Por otro lado, un recurso que podría utilizarse como facilitador para esta propuesta es que si bien, no son mayoría, se observa que hay varios docentes y auxiliares que están interesándose cada vez más por la Especialización en Docencia Universitaria.



## 2. Diagnóstico inicial:

### 2.1 Caracterización general de la propuesta pedagógica de la Asignatura

Desde el punto de vista de la dimensión curricular, la asignatura Zoología III (Vertebrados) se encuentra en el **Plan de estudios** vigente hasta el momento, desde el año 1980, de la FCNyM de la UNLP, en tercer año para las carreras de Biología con orientación en Zoología y Paleontología, y en cuarto año para la orientación en Ecología. En la actualidad el **plantel docente** está integrado por un Profesor Titular, un Profesor Adjunto, cinco Jefes de trabajos prácticos y 23 Ayudantes (entre diplomados y alumnos con dedicación simple).

Esta materia es considerada esencial en la formación de Biólogos en el contexto del perfil de los profesionales egresados de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP. Su ubicación en el nivel medio de la carrera refleja por un lado, la necesidad de conocimientos previos particularmente de disciplinas como: Zoología General, Taxonomía, Histología y Embriología Animal; siendo a su vez de carácter formador de base para otras materias posteriores del trayecto curricular que, dependiendo de la carrera, tendrán carácter de asignatura obligatoria u optativa, como: Anatomía Comparada, Paleozoología, Fisiología Animal, y Biogeografía, Evolución, Ornitología, Herpetología, Mastozoología, Protección y Conservación de la Naturaleza.

En relación con el **Programa de la asignatura**, si bien por cuestiones históricas el nombre de la misma hace referencia sólo al grupo de los vertebrados, el eje del Programa es el reconocimiento y estudio de la *sistemática* (basada en la filogenia del grupo) y la *diversidad* del Phylum Chordata; del que se pueden desprender dos ejes secundarios: la distribución geográfica de los grupos, con énfasis en fauna Neotropical (Biogeografía) y, su importancia ecológica y económica. Está organizado en diecisiete unidades temáticas conceptuales que se desarrollan actualmente 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, la definición de cada grupo taxonómico y su ubicación sistemática.

El **régimen de cursada** es anual, se divide en un espacio teórico, a cargo del profesor titular y del adjunto, y una instancia práctica a cargo de los jefes de trabajos prácticos y de los ayudantes. Las clases teóricas son de carácter optativo para los estudiantes, y tienen una carga horaria de cuatro horas semanales, mientras que los trabajos prácticos se estructuran actualmente en cuatro comisiones, son de carácter obligatorio y poseen una carga horaria de cuatro horas semanales.

Por otro lado, al final de la cursada existe la opción para el estudiante de asistir a un viaje de campaña, una práctica de campo de diez días donde se pone en juego la aplicación de los conocimientos de los contenidos obtenidos en las clases prácticas, además de generar la posibilidad del aprendizaje de diferentes técnicas de muestreo y trabajo propios de cada campo de la Biología en lo referido al grupo de animales vertebrados.

En relación a la **configuración de los Trabajos Prácticos** (TP) generalmente se pueden diferenciar tres momentos. El primero, consiste en una introducción teórica, a cargo del Jefe de Trabajos Prácticos 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 (preparados microscópicos, material óseo, materiales conservados en alcohol, etc), utilizando para esto herramientas tales como las claves dicotómicas<sup>1</sup>. Y en un tercer momento, a modo de cierre, el Jefe de trabajos prácticos realiza una exposición, dando cuenta tanto de la sistemática, como aportando la distribución geográfica y repasando las 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 y realización de los trabajos prácticos, así como la aprobación de dos evaluaciones parciales para luego poder acceder al examen final, donde principalmente se evalúa la parte teórica. La

---

<sup>1</sup> Una clave dicotómica es una herramienta 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 tiene determinado carácter, a partir de la selección de una alternativa, se va recorriendo el camino hasta llegar a su determinación del organismo en cuestión o el grupo de pertenencia.

misma está a cargo del docente adjunto y el titular, la modalidad es la de examen oral individual. Mientras que las evaluaciones parciales para acreditación de la cursada las llevamos a cabo los docentes ayudantes (en el caso de ser ayudantes alumnos acompañados por ayudantes diplomados) y jefes de trabajos prácticos y, siendo la modalidad de la evaluación el examen oral individual basada en los contenidos y material biológico abordados en los trabajos prácticos correspondientes.

## **2.2 Diagnóstico inicial de problemáticas relevantes en la propuesta de enseñanza**

Una de las problemáticas señaladas como recurrentes en la cátedra, a la que los docentes, principalmente los ayudantes 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 de algún modo que los estudiantes son los responsables: *“están en tercer año, y son bastantes grandes como para saber que tienen que estudiar antes de los trabajos prácticos”*, *“algo sobre lo que no se puede hacer mucho”*, otros plantean *“que no es responsabilidad del docente sino del alumno”*.

Por su parte, a través del diálogo con los estudiantes, se reafirma que la reflexión sobre la importancia de estudiar previamente a los trabajos prácticos, la realizan en la semana del examen parcial, ante la necesidad de aplicación de conocimiento, y de la acreditación. Siendo, dicho momento, cuando llevan a cabo procesos básicos para el aprendizaje como por ejemplo la integración y relación de contenidos. Incluso muchas veces, esta reflexión recién se logra después de presentarse en la primera fecha del parcial o en las instancias de recuperación del mismo, donde a través la evaluación, toman conciencia de la situación.

Otra cuestión que se relaciona con esta problemática 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, y en forma automática, prestan atención sólo a los caracteres que la clave 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 es por esto que se deben trabajar y ejercitar durante las cursadas; pero 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. De esta manera, los estudiantes pueden trabajar con el material y cumplimentar el trabajo práctico prácticamente sin necesidad de apelar al estudio previo del mismo.

Desde la cátedra, los docentes de las clases prácticas hemos intentado cambiar esta tendencia mediante la implementación de Guías de trabajos, para que los estudiantes se independicen más de la explicación permanente de los ayudantes en las mesadas (grupos), para que trabajen solos y que únicamente los asistamos en las dudas puntuales, pero de todos modos se observa que no se estudian previamente los temas involucrados.

Sin constituirse en queja o 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 a este tema. Por otro lado, podría señalarse que esto pueda deberse también al modo de ejercer o entender a la docencia en la universidad, particularmente en nuestra Facultad, lo que involucra otras cuestiones más profundas como el imaginario del quehacer docente y del estudiante, 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 para este proyecto, 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. Por lo que no nos

podemos desentender de la importancia de incentivar el estudio previo a los trabajos prácticos, ya que, de algún modo, le aportan sentido a la clase misma.

Desde una **dimensión cuantitativa** en relación a la acreditación de la materia de un promedio de ciento veinte estudiantes que se inscriben en la asignatura (treinta en cada comisión), veinticinco de cada comisión aproximadamente acreditan la materia; de los que no logran la acreditación el mayor porcentaje es porque la dejan de cursar o la pierden antes del primer parcial. Si nos basamos en números, estos datos tal vez no suenen alarmantes, pero la cuestión, para una intervención en esta problemática, pasa principalmente por una **dimensión cualitativa** más que cuantitativa, relacionada con el ¿Cómo se aprende? ¿Qué competencias se trabajan desde la cátedra para la formación de los futuros biólogos? Desde nuestra práctica de la enseñanza ¿Hasta dónde incentivamos el estudio previo a las clases?

En relación a esta última pregunta, al parecer, por lo que se plantea en los ítems anteriores, si bien en las reuniones de cátedra semanales se trabaja en la revisión de las guías, claves y material biológicos, con la idea de mejorar las prácticas, cuando se plantean innovaciones sobre incentivar el estudio, apelando a conocimientos previos, en general se denota una negativa al respecto, no observándose interpelaciones a la práctica docente y reforzándose la responsabilidad de los estudiantes. Aunque puede considerarse como un antecedente de innovación hace varios años, la implementación de guías de trabajos prácticos, y la unificación de las introducciones teóricas al comienzo de cada clase. Pero en vista a los comentarios planteados por los mismos docentes esto no está dando los resultados esperados, ya que los estudiantes continúan sin el hábito de estudio previo a los trabajos prácticos, realizando las actividades de la guía prácticamente en forma automática. Una cosa que queda clara para los docentes, es que las características de los estudiantes de hoy no son las mismas que las del estudiante que fuimos. Sin embargo, nuestras prácticas, antes con filminas ahora Power point, y guías de trabajos, en mayor o menor grado insisten en tener la misma configuración; siendo el rol del docente “bajar” los saberes, los contenidos no se problematizan y tampoco se reflexiona ni cuestiona en forma crítica realmente nuestra práctica.

### **3. Perspectivas teóricas**

#### **Algunas consideraciones previas**

A lo largo de esta fundamentación se pretende no sólo plantear los supuestos teóricos que involucran en forma directa a esta intervención, como lo son: el taller de reflexión, la configuración didáctica y sistematización de las experiencias; sino que también se plantea la revisión y caracterización de la configuración profesional que subyace a nuestra práctica cotidiana; asimismo una necesaria diferenciación y caracterización de la práctica docente y la práctica de la enseñanza como dimensiones relacionadas pero distintivas; a problematizar y poner en tensión los supuestos que rigen nuestras prácticas actuales; y también a la identificación de lo institucional y específicamente de la cátedra como espacio formativo, con sus implicancias en la sobredeterminación del rol.

#### **Aproximaciones conceptuales sobre las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza en la Universidad**

En primera instancia es importante situar ambas prácticas para comprender sus singularidades y problemáticas. Así, se puede presentar a las prácticas de la enseñanza como parte de las prácticas docentes, y éstas a su vez, se encuentran incluidas dentro de un universo mayor que es el de las prácticas sociales. En este sentido, Edelstein (1995), plantea que "...la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que estas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles" (Edelstein y Coria, 1995:17). De esta manera, se pueden comprender que las prácticas de la enseñanza, por generarse en un tiempo y en un espacio concreto, están históricamente sobredeterminadas. Gloria Edelstein (2002), las caracteriza también como "... prácticas situadas ya que requieren de un reconocimiento mutuo de los sujetos que intervienen directamente (sujeto docente y sujeto estudiante) como de sus pares;

sostenida, sobre procesos interactivos múltiples, donde el conocimiento se revela como problemático, debido a que existen múltiples factores que la atraviesan” (Edelstein, 2002:469). Dichos factores involucran el aspecto epistemológico, relacionado con la forma de indagación, validación y estructuración del conocimiento en una disciplina; el aspecto psicológico, puesto que implica como se promueve y como se aprende dicho conocimiento, la relación que se establece con el mismo; así como también, factores del orden social y cultural ya que este es el resultado de una selección, un recorte de un universo mucho mayor, legitimado por el contexto en el que se opera, en este caso la Universidad, la Facultad, y más específicamente en la cátedra.

De esta forma, a pesar de que “las representaciones sociales más generalizadas sobre la docencia a menudo no se corresponden con lo que constituye su trabajo real” (Edelstein, 2002:469), puesto que al hablar o hacer referencia al “...trabajo docente, no se puede limitar el mismo solo a la enseñanza en el aula, ya que se ocultaría una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aun cuando muchas impliquen un corrimiento del eje de su trabajo y con el conocimiento.” (Edelstein y Coria, 1995:19).

En este sentido es oportuno plantear la diferenciación de dos conceptos que, según Alejandro Lucangioli (1997), “tienden muchas veces a superponerse: 'la práctica docente' y 'el trabajo docente o práctica laboral docente'. La 'práctica docente' hace referencia a todas aquellas acciones metodológicas, pedagógicas, didácticas, disciplinarias, etc., involucrada en la transmisión de contenidos y el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El 'trabajo docente' en cambio, implica una serie de aspectos más amplios que incluyen la 'práctica docente' (Lucangioli, 1997). Solo por mencionar algunos de los mismos: las relaciones sociales con sus pares, estudiantes y autoridades, las reuniones de planificación institucional y de la cátedra, distribución de tareas, perfeccionamientos y actualizaciones, así como también, el tipo de inserción institucional, la participación en la vida política de la institución, la posibilidad de hacer investigación, gestión y/o de extensión, entre otras.

Reafirmando así que, las tareas que desempeñan los docentes lejos están de limitarse solamente a aquello que ocurre dentro del aula. De modo que es

posible diferenciar en diferentes planos entrelazados, a las prácticas sociales, las prácticas de educativas, docentes y de enseñanza.

De esta forma, se puede decir que las prácticas de la enseñanza, exceden lo individual, pudiendo entenderse a las mismas sólo en el marco de lo colectivo, del contexto social e institucional del que forman parte, ya que sus funciones están direccionadas explícita e implícitamente por él. Siendo entonces, uno de los roles del docente, el de mediar y facilitar al estudiante la construcción y resignificación del conocimiento en el aula. Para M. Cifali (2005), la enseñanza comparte un mismo espacio con otros oficios que denomina “profesiones del sector humano” y agrega que “En todos ellos debemos enfrentar situaciones sociales complejas, sometidas al tiempo, en las que se combina lo social con lo institucional y lo personal” (Cifali, 2005:171). Participando de esta idea y sintetizando su planteo se puede comprender parte de esta complejidad al decir que ninguna situación es idéntica a otra; de esta forma la singularidad es una característica del oficio.

A modo de síntesis, se puede enunciar el planteo de Gloria Edelstein (1995), recuperando el planteo de Gimeno Sacristán, donde afirma que “la relatividad del trabajo en el aula se puede caracterizar por “la pluridimensionalidad, simultaneidad, inmediatez y una fuerte dosis de implicancia personal” (Edelstein y Coria, 1995:18). Parfraseando a la autora, es importante agregar que cada una de estas características impactan sensiblemente en la tarea cotidiana y de esta forma, es posible hacer presente que se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones; y que las mismas “son producidas por los rasgos constitutivos, por su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social, con trayectoria, que ocupa una posición en el interior de la institución en la que trabaja. Más específicamente esas tensiones y contradicciones serían fruto de pautas internalizadas que hacen que en muchos casos se generen representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer...” (Edelstein y Coria, 1995:18).

De la definición de trabajo docente en la universidad y en consonancia con la autora, se puede observar, que “...muchas veces los docentes a la hora de analizar su tarea, lo hacen a partir de estas representaciones”, resultado de la reproducción de esquemas internalizados, naturalizados a lo largo de su



trayectoria en la institución e incluso su trayectoria escolar. Tomando a modo de ejemplo algunas de las representaciones citadas por la autora: una ilusoria es la de “individualidad” relacionada con la singularidad, la configuración del docente y del alumno ideal; otra es la de “autonomía” o dicho de otro modo, pensar que lo que pasa en su aula no traspasa su aula, ni es atravesado por las condiciones externas. Al respecto Edelstein propone la siguiente analogía “...se trataría de un acto semejante al fotografiar, que se empeña en detener el tiempo en un cierto momento, pero al que le es ineludible revelar las huellas del pasado, reconocibles en aquello que es fotografiado”. (Edelstein y Coria, 1995:19)

“Desde esta perspectiva, en la práctica docente cobrará fuerza un pasado escolar que difícilmente podrá transformarse sino se inicia un proceso de formación que reconozca ese pasado, intente dar cuenta de él y se propongan, desde allí, algunos caminos de superación...” (Edelstein, 1995:23)

### **Rasgos de los procesos de formación docente y socialización profesional en la universidad: la institución y la cátedra como configuradores del rol**

En consonancia con Alejandro Lucangioli (1997), se puede observar que “La mayoría de los docentes en la universidad, poseen un saber especializado concerniente al título de grado”, agregando que “los profesores universitarios son profesionales que en general, no poseen título específico que los habilite para la docencia. Por lo tanto, su práctica profesional se realiza en un campo para el que se formó sólo parcialmente, ya que no ha tenido acceso a formación sistemática en dicho campo” (Lucangioli, 1997). En este sentido se puede observar que la formación de los docentes en la universidad, en la mayoría de los casos, se da en el interior de las cátedras, siendo ésta, otro de los rasgos que involucra la práctica docente. De esta manera, y recuperando a Lucangioli se podría aseverar que el desempeño profesional y la formación docente se realizan en simultáneo. Reafirmando este planteo se puede citar, entre otros autores, a Marcela Ickowicz, quien propone como hipótesis, a partir de trabajos teóricos y empíricos que asientan fundamentalmente en las cátedras, “...que las mismas constituyen un espacio y un modelo formativo

singular –con rasgos artesanales– donde los docentes realizan sus *trayectos de formación para la docencia*” (Ickowicz, M. 2011:102).

En el contexto de la Universidad y particularmente de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, una de las singularidades que caracteriza al trabajo docente, es la relación de pertenencia a las cátedras, la que configura en buena medida este trabajo y sus prácticas. En este sentido, en la cátedra de Zoología III, como en otras cátedras de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, los Jefes trabajos prácticos y los ayudantes con más años en la misma son los que, en las reuniones de cátedra y durante los trabajos prácticos, colaboran y de algún modo también asisten a los docentes recientemente incorporados a la misma, en lo que la autora anterior hace mención como “formación de tipo artesanal”.

Si bien, la concepción de la noción de cátedra, prácticamente ya no se refiere en el sentido académico tradicional de la clase magistral o asignatura experta dictada por alguna(s) eminencia(s), lo que sin duda ha sido su origen, aun cuando hasta fines de los ´80 era frecuente referir a la figura del catedrático con que diferentes docentes reconocieran haberse “formado”.<sup>2</sup> Actualmente por la forma de trabajo, el concepto de cátedra es utilizado en un sentido más dinámico y flexible, como un espacio instituido para realizar la docencia, donde un grupo de personas trabajan para enseñar y aprender a enseñar conectadas de alguna manera con otros grupos tanto para realizar actividades académicas, científicas, y en algunos casos también de extensión. De este modo, se pueden observar a las mismas, como unidades con lógicas académicas, culturales y de funcionamientos propias, en el contexto de una Facultad conformándose así en un espacio de mediación entre los sujetos y la institución, de modo que “...las cátedras se conforman como espacios de formación del sujeto en modos de ser docentes particulares, y también implica el desarrollo de la tensión entre contención y autonomía...” (Ros, 2014: 84)

En este sentido, la autora, a partir de registros de planteos docentes, las define también como espacios de “contención” y “legitimación” del discurso docente en el aula. Aseverando que “...la forma que asume esta contención está en

---

<sup>2</sup> De hecho era común escuchar una fuerte referencia al Prof. Aramburu en relación a la cátedra de Vertebrados.

estrecha relación con los modelos de funcionamiento de las mismas, que de modo simplificado expresan una tensión entre estructuras jerárquicas y colectivas”. (Ros, 2014: 85).

En relación a la dimensión estructural de las cátedras, como se puede dilucidar a partir de la contextualización y delimitación de la problemática que involucra la intervención, la estructura de las mismas responde a un modelo jerárquico piramidal, cuyas funciones de los sujetos que la integran están determinados y reglamentados a nivel institucional de acuerdo al cargo que ocupa cada uno. En relación a este modelo estructural, Ros (2014) profundiza en la idea de espacio de contención planteando que, en el discurso docente, se asocia a las mismas como un espacio de decisión pero “...decisión restringida, en tanto las primeras tareas que el docente iniciado realiza están pautadas y dirigidas por sujetos que ocupan los escalones superiores de la jerarquía. De este modo, la contención remite a la inserción del sujeto en un espacio fuertemente reglado que disminuye la incertidumbre”. Por otro lado, “...la contención también deviene de las decisiones compartidas aun cuando no se elimine la jerarquía internas y estas puedan seguir funcionando implícitamente en el espacio colectivo de trabajo.” (Ros, 2014: 85).

Muchas veces en el interior de las mismas se hacen explícitas tensiones implícitas, como consecuencia directa del modelo jerárquico y las relaciones de poder propios del sistema académico. Situación que se denota claramente a la hora de los concursos, la puja por el poder y estabilidad laboral.

A estas tensiones, obstáculos, o diferentes **condicionantes** que regulan nuestras prácticas de la enseñanza podemos clasificarlas, según nociones recuperadas durante el seminario dictado por la profesora Gloria Edelstein en el contexto de la Especialización, como:

**-Macrocondicionantes:** a aquellos que están relacionados con lo social, cuestiones de políticas administrativas, prescripciones regulaciones que inciden en las prácticas que a veces pueden ser motivo de “luchas” de poder entre académicos pero no siempre se ven en las aulas.

**-Mesocondicionantes:** relacionados al tipo de organización y contenido, por ejemplo. Pueden también estar relacionados con las pirámides jerárquicas que inhiben

**-Microcondicionantes:** a aquellos que tiene que ver con los procesos interactivos en el aula, con nuestro trabajo in situ, son el resultado de la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en la clase.

Asimismo, y sólo haciendo mención del tema, ya que excede el trabajo, pero es importante, una problemática que se ve como una de las posibles causas de las configuraciones de la docencia y didácticas, que perduran en la universidad, es que la docencia es vista como una actividad complementaria a la investigación en el contexto de facultades con el perfil de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo con amplia trayectoria y tradición en esta tarea. En los concursos docentes, por ejemplo, se termina sobreestimando la trayectoria en investigación, por sobre el puntaje otorgado a títulos y experiencias docentes, lo que reafirma la cuestión que se planteaba anteriormente, de que se naturaliza la creencia de que ser un buen investigador es ser un buen docente. Desestimando de algún modo la experiencia docente en otros niveles educativos, y con ello la posibilidad de enriquecer las propuestas pedagógicas universitarias, tal vez, con propuestas que, sobre todo en los primeros años de las carreras, podrías ser muy valiosas para la mejora de los procesos de formación.

En este contexto y, retomando las representaciones ilusorias propuestas por Gloria Edelstein, el modelo de un “Buen docente“, se reconocerá como un ser ejemplar, y digno de ser imitado, más que desde una posición de mediación entre el conocimiento y el alumno. Pudiéndose recuperar aquí la noción de “habitus” propuesto por Pierre Bourdieu (1976), como un operador de racionalidad, pero de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales, y por lo tanto trascendente al individuo. Así, “...el docente aprende a percibir el modelo en su recorrido por el sistema, y en su práctica continua formándose a través de la experiencia que obtiene de otros docentes” (Edelstein y Coria, 1995:23). En este contexto difícilmente se podrían reconocer los esquemas internalizados, mucho menos reflexionar o cuestionarlos, por el contrario desde esta perspectiva, la cátedra termina conformando 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 y como Edelstein (2000) propone es

necesario trabajar “las huellas”, procurando la generación de esquemas de pensamiento y acción alternativos.

### **En torno de la formación docente, los dispositivos y estrategias de formación**

La construcción de una propuesta para trabajar desde la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en el espacio de formación puede pensarse según la concepción de innovación educativa planteada por Elisa Lucarelli (2010) 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. La situación problemática puede abarcar la disconformidad, total o parcial, con uno o más de los siguientes componentes didácticos: los propósitos, los contenidos, las estrategias, los recursos, el rol que cumple el docente, el rol del alumno y, en especial, el sistema de relaciones entre estos componentes” (Lucarelli, 2010:24)

En este sentido, la intervención educativa es, al igual que la práctica docente, un proceso complejo atravesado por múltiples dimensiones. Cuando los docentes tomamos decisiones sobre cómo enseñar por ejemplo, lo hacemos desde determinadas concepciones acerca de qué es el conocimiento, cómo se produce el aprendizaje y cuál es la función social de la educación en el contexto particular en el que trabajamos. La innovación parte de una revisión reflexiva del docente a partir de una actitud inconformista donde se cuestionan las dificultades que se perciben en los procesos y resultados del aprendizaje, o ante demandas de los propios estudiantes que responden expectativas no cumplidas. Es decir, que no se trata de una “novedad” u “originalidad” de las estrategias didácticas que se utilizan sino que la innovación surge de una necesidad de las mismas como respuestas a una demanda propia de la relación pedagógica (docente, estudiante y conocimiento).

De esta forma se puede afirmar que dicho proyecto de intervención se propone como una acción intrínseca donde, acorde al planteo de Remedi (2004) y otros autores, la intervención se ve como una mediación, que es ubicarse entre dos

momentos, un antes y un después, en medio de dos lugares, dos posiciones, entre situaciones instituidas y situaciones instituyentes. (Remedi, 2004) Desde este punto de vista se podría plantear que la intervención involucra poder negociar con el “habitus de un campo disciplinar”, así la propuesta se piensa como un encuentro con el otro y con las diferencias. Meterse en el proceso de intervención significa centralmente entrar en ese proceso de negociación; como el autor plantea, “es un proceso de negociación de significados, y de negociación con uno mismo”.

En una aproximación algo inicial a la caracterización de las modalidades de intervención que se evidencian aun en buena parte de las cátedras universitarias, se podría decir que éstas tienen como foco de la intervención a los recursos didácticos, dejando de lado cuestiones más de fondo como la concepción pedagógica con la que se trabaja. En este sentido, por las características de las mismas, se podrían encuadrar dentro de un enfoque instrumentalista. Donde la hipótesis sería que si utilizamos x recurso de x manera los resultados serán los previstos, de manera prescriptiva. Este modo de pensamiento puede resultar recurrente, aunque parezca paradójico, en ámbitos institucionales con tradiciones academistas en las que se inserta nuestra práctica docente. Donde muchas veces se concibe al rol de los auxiliares docentes como una especie de operarios del saber.

Es por ello que el presente proyecto de intervención adscribe a un enfoque de innovación educativa crítico, donde la mejora educativa debe de estar signada por la autonomía profesional y social, donde la intervención se vive como un proceso colectivo y se entiende como un proceso emancipatorio.<sup>3</sup>

Por lo que la idea de esta propuesta de intervención es promover otra manera de pensar la enseñanza, y la docencia, como parte de una práctica social, resignificándola y posibilitando, como Edelstein manifiesta, “...el

---

<sup>3</sup> Este enfoque adscribe a la teoría social crítica. En esta línea, Barraza Macías (2010:15) caracteriza a este modelo de práctica y de intervención profesional como un modelo crítico progresista a partir de cuatro fuentes: a) la teoría de la racionalidad comunicativa (Habermas, 2001), b) la teoría educativa crítica (Carr, 1999, Carr y Kemmis, 1998), c) la perspectiva práctica reflexiva de la investigación acción (Elliot, 1999 y 2000) y d) el modelo de resolución de problemas de la innovación educativa (Havelock y Huberman, 1980 y Huberman, 1973).

reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad” (Edelstein y Coria, 1995:83).

Con base en los planteos anteriores y la naturaleza de la intervención, el taller, es considerado por autoras como M. C. Davini y G. Edelstein, un dispositivo<sup>4</sup> privilegiado de análisis y reflexión en torno a las prácticas docentes, que da lugar a la resignificación de las mismas. En este sentido Gloria Edelstein (2000) propone que, “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). Por su parte, María Cristina Davini (2016) lo considera como “una estrategia participativa que tiene por objeto llegar a una propuesta o proyecto de acción en conjunto, para la resolución de un problema o para desarrollar una propuesta de acción docente”, poniendo manifiesto actividades integrales e integradoras de aprendizajes. (Davini, 2016:142)

De estos planteos se puede desprender que una de las características esenciales que definen al taller es su carácter participativo, y que el mismo se ve enriquecido en la medida que se incorpora lo colectivo, ya que a partir de este, surgen los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis (G. Edelstein, 2000).

Profundizando en lo anterior y retomando la idea de Davini, es a partir de la integración de las distintas experiencias, miradas, trayectorias e incorporando tanto lo explícito y como lo implícito a través de diferentes procesos de indagación donde se retroalimenta el taller y la resignificancia del objeto de estudio. Por otro lado, es importante reconocer según Edelstein que “...no se cuenta con todas las respuestas, que es necesario potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías” (Edelstein, 2000). De esta manera, como plantea la autora, “el taller se puede definir como un espacio para pensar y pensarse en grupo”.

---

<sup>4</sup> En diferentes textos especializados se relacionan el dispositivo con las construcciones metodológicas particulares que realizan los profesores, adecuadas para cada contexto o situación (Edelstein 2011, Sanjurjo, 2009)

### ***Sobre la reflexión en la formación docente***

Si bien existen diferentes formas de abordar la reflexión, en búsqueda de un modelo alternativo a la racionalidad tecnocrática predominante, y en consonancia con Edelstein (2000), se considera como central, que la misma sea convocada tanto por el contenido como por los modos de abordarla a lo largo de todo el taller.

Siguiendo a la autora, 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 las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones así como los supuestos implicados. Por tal motivo es relevante considerar el incluir en el trabajo, el análisis de la intencionalidad y la racionalidad que subyace en cada caso, en pos de develar el sentido y orientación de la práctica. De esta forma, respecto al conocimiento académico, es importante resaltar que el mismo se integre como un constituyente o instrumento más de reflexión; ya que justamente como expone Edelstein (2000) “es a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías” (Edelstein, 2000).

En relación a la reflexión, el análisis de la práctica involucra un esfuerzo de inmersión consciente de los sujeto en el mundo de sus experiencias, por esta razón, sería mejor contar la participación de carácter voluntario o “facultativa” (Perrenoud, 2004) de los docentes de la cátedra en la propuesta. Esto, no sólo porque la persona se interpela a ella misma y todo lo ello conlleva, desde lo simbólico académico y lo emocional, sino porque requiere de el “estar”, el compromiso. Como Plantea Edelstein, el “hablar de las prácticas “no es” aquella práctica de la que se habla. Hablar acerca de las prácticas, analizarlas y confrontarlas obedece a una lógica diferente. El análisis será tanto más potente en la medida en que pueda reconocerse esa distancia como constitutiva de la toma de distancia que supone e impone la reflexión (Edelstein y Coria, 1995:87). Se trata, como propone la autora, de conformar un espacio de “reflexión colectiva, una invitación a explorar los propios pensamientos y sentimientos en relación a una práctica concreta” (Edelstein, 2000).



### ***La recuperación biográfica: algo más que una estrategia***

En la recuperación biográfica, se podría decir, que se involucran diferentes dimensiones: la trayectoria personal, la cátedra como espacio de formación y de inserción laboral, la vida social y lucha por el poder, que en ella se despliega, el modus operandi del trabajo y la vida en la universidad, desde una construcción individual y/o colectiva. En esta dirección, en la propuesta se plantea el reconocer a las biografías individuales con la fundamentación en la idea de Edelstein (1995) en que al reconocer biografías individuales al mismo tiempo se puede observar el peso que las representaciones sociales tienen como configuradoras de estos modelos; en tanto la escuela, universidad, las cátedra, los docentes constituyen instituciones históricas y socialmente determinadas.

En este sentido Anijovich y Capeletti (2015) proponen al relato autobiográfico como un dispositivo de narración con posibilidades de trabajo en las cátedras. Definiendo a los mismos como “un dispositivo de narración que consisten en la producción de relatos escritos como medio para acceder a la experiencia subjetiva de los docentes, permiten tomar como objeto de reflexión su propia historia como estudiante, docente que integran el plantel de la cátedra, creencias, prejuicios, conocimientos previos y esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no” (Anijovich y Capeletti, 2015:4). Este dispositivo, no sólo sería el disparador de análisis y reflexión de las prácticas, y otras formas de trabajo a través de la reflexión, sino que también, por sus características, da lugar a la utilización del mismo como dispositivo de recuperación y registro de lo acontecido en la experiencia del taller.

### ***Los aportes de la sistematización de experiencias pedagógicas para los espacios de formación***

Sobre la práctica de la sistematización de la experiencia, Jara señala: “Nuestra práctica es nuestra más importante fuente de aprendizaje y la que está más a mano, cómo aprender de ella es un desafío no sólo metodológico, no sólo técnico, sino fundamentalmente político: permite construir capacidades, poder.” (Jara, s.f.). En este sentido, identifica tres esfuerzos importantes complementarios: la evaluación, el seguimiento o monitoreo de la acción y la

sistematización de las experiencias. Sostiene que la idea de la relevancia de la sistematización de las experiencias parte del interés de producir conocimiento útil a partir de las prácticas, complementado por la investigación de diferentes tipos y alcances.

La sistematización de la experiencia, es una tarea más compleja que la sistematización de datos constituidos en sí mismos, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, complejos, en los que intervienen diferentes actores, que se realiza en un contexto social determinado, en este caso la cátedra, y en un momento institucional del cual formamos parte. Según Jara es entender "... por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso" Jara, O. (s.f.)

Por lo que se parte de una reconstrucción de lo que ha sucedido e implica distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de la propia experiencia, compartir nuestros aprendizajes, y contribuir al enriquecimiento de la teoría. Esto sería para no quedarse sólo con la reconstrucción sino realizar una interpretación crítica; cuyo resultado sea nuevo conocimiento, que se construye a partir del conocimiento existente, haciendo explícito lo que muchas veces es implícito en nuestras prácticas.

Esto contribuye asimismo, a tratar de romper con el paradigma positivista, con el que nos hemos formado y valorar las dimensiones subjetivas; sin dejar de buscar objetivar lo vivido, mirando críticamente nuestra práctica, interpretando indicios que nos permitan rastrear sus significaciones. Esta tarea parte de pensar que lo que no se puede sistematizar muchas veces se pierde, no se puede discutir o enriquecer en el colectivo, ni poder discernir qué fue lo que funcionó en la experiencia.

Siguiendo a Jara, es necesario ser capaces de pasar de lo descriptivo y narrativo a lo interpretativo crítico, para poder teorizar. Es necesario poder interpelar nuestra propia práctica, poder preguntarle, que es lo que explica las continuidades y discontinuidades, como pasamos de una etapa a otra, poder superar los aspectos narrativos y descriptivos que surgen de la reconstrucción

de la experiencia vivida, superarlos en el sentido de ir a sus raíces, para poder identificar contradicciones y tensiones. ¿Por qué aconteció lo que se dio en el espacio de intercambio con los estudiantes, y no otra cosa? ¿Por qué intervinimos en tal o cuál sentido?.

Una de las condiciones fundamentales es la disposición personal de aprender de las propias prácticas, la sensibilidad para dejarla hablar por sí misma y no hacerle decir sólo lo que nos interesa o nos conviene. Tener la capacidad de análisis y síntesis. Entender que la práctica “habla” y no sólo hablar de la práctica para que el resultado del análisis o la reflexión sean críticos.

### **Perspectivas conceptuales para analizar los modos de configuración de la enseñanza universitaria**

Retomaremos en este apartado las categorías analíticas aportadas tanto por Edith Litwin en torno de la noción de configuraciones didácticas, como la de Gloria Edelstein acerca de la noción de construcción metodológica, con el fin de tomarlas en consideración como herramientas analíticas potentes a la hora de proponer a los docentes de la cátedra analizar las propias construcciones / configuraciones didácticas que hemos elaborado y que ponemos en juego en la enseñanza. Estas cuestiones buscarán ser objeto de problematización en el taller.

En relación con la categoría de construcción metodológica de Gloria Edelstein, la misma es acuñada en el marco de un distanciamiento de la concepción de que hay un orden único que se podría aplicar a la enseñanza, en tanto modelo prescriptivo. El problema del método, es fundamentalmente, según la autora, un problema de conocimiento, ya que cada rama o contenido disciplinar condiciona el método. La construcción metodológica emerge entonces en el diálogo entre el dominio de lo epistemológico objetivo (lo que la ciencia produjo) y lo epistemológico subjetivo (los modos de apropiación de los sujetos de esos saberes).

La construcción metodológica, entonces no es absoluta sino relativa. Se elabora casuísticamente, donde la intencionalidad deriva de un estilo de intervención (por lo que no es observable directamente, es subjetiva) y otorga a cada docente dimensiones diferentes, que operan en momentos de previsión,

interacción, valoración crítica. (Edelstein, 2011: 147-148). En el contexto de la clase se puede afirmar también que el contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significancia que se agrega al contenido transmitido, produciéndose así una síntesis, un nuevo contenido. Es decir, que la “forma” en que se da el contenido también pasaría a ser tal.

Por su parte, Edith Litwin (1997) considera a la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, como “configuración didáctica” (Litwin 1997:96). La configuración didáctica da muestra del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar en un contexto institucional específico, ya que involucra una construcción elaborada en un contexto determinado. En las mismas se pueden “...reconocer los modos de como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociaciones de significancia que generan, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar”... (Litwin, 1997:97)

La autora distingue entre diferentes configuraciones, a saber: Configuración didáctica; Configuración no didáctica y Configuración deficiente, donde la configuración deficiente “... quedaría definida por la existencia de un patrón de mala comprensión. (...) en esos casos la recurrencia a algunas formas de tratamiento del contenido en las que se suspende la construcción social del significado, con justificaciones contradictorias con la estructura sintáctica disciplinar, esto es justificaciones superficiales y no de nivel epistemológico, aludiendo a la complejidad del tema, redundando en un patrón de mal entendimiento que atenta contra la comprensión genuina”.(Litwin,1997:99)

En este sentido, se pueden caracterizar a las configuraciones didácticas como aquellas que se identifican con la concepción de la enseñanza como un proceso de búsqueda y construcción cooperativa, donde las resoluciones estratégicas dan lugar a la apertura de procesos reflexivos, la contextualización, argumentación, entre otros.

Podría señalarse que la configuración que se plantea en la cátedra bien se puede identificar con un modelo instrumentalista, donde el docente es prefigurado de manera dominante como un “aplicador” de ciertas técnicas implementadas históricamente. En este modelo, el docente es el sujeto que posee el saber y aplica diferentes instrumentos didácticos sin preocuparse o preguntarse, problematizar ni reflexionar en forma crítica sobre los modos en que su práctica dialoga con los sujetos y sus procesos de conocimiento, aprendizaje y comprensión. Donde los problemas se minimizan, en el sentido en que no son propios, sobre los que las problemáticas le son ajenas, en cierto modo. Los estudiantes no estudian... pero el por qué no estudian, no dependería en ese caso del docente. En este enfoque dominante, los estudiantes son reservorios del saber del especialista. No se está aquí culpabilizando al docente, sino a una lógica o racionalidad instituida que retroalimenta esta situación naturalizando un vínculo en el que también el estudiante asume un rol consecuente.

En este sentido, y en relación con la configuración de la enseñanza, puede observarse que en el contexto de la universidad, y en la Facultad en particular, en la mayoría de las asignaturas donde se aborda *el objeto sistemática*, se puede reconocer el modus operandi de ser clases expositivas, y de una posterior actividad práctica de pasar por claves dicotómicas al material biológico, para reconocer, identificar y determinar el material biológico correspondiente. Esta práctica, podría ubicarse según las categorías de Litwin como una *configuración no didáctica o deficiente*, puesto que se trata de clases expositivas, con un aprendizaje memorístico, que se da en forma repetitiva, sin utilización de procesos metacognitivos que lleven a una problematización y reconstrucción del conocimiento. Entendiendo por “... configuraciones no didácticas, que implican solo exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprendizaje del alumno”. (Litwin, 1997: 98)

La experticia, según Litwin, es tanto el dominio del contenido, como la manera en que el docente implementa la práctica. Esta cuestión problematiza el que la docencia universitaria se desarrolle desde especialistas en los temas a trabajar, pero con una deficiente o ninguna formación docente.

Esto se vincula con lo antes planteado sobre la estructuración del oficio docente, dimensión de análisis de considerable interés por sus derivaciones didácticas. Relacionado a que como expertos en la profesión se puede enseñar un contenido refiriéndose a una problemática que se plantea en el campo profesional de la biología. Esto podría contextualizar la necesidad imperiosa que se tiene de utilizar, por ejemplo, las claves dicotómicas en la enseñanza de la sistemática, las que si bien son de gran utilidad en la práctica del profesional, de la forma en la que se las utiliza en la formación, no se incentiva más que su uso automatizado, y la aceptación no problematizadora de sus premisas, sin habilitar por ejemplo a los estudiantes a la construcción de una, que pudiera poner en juego los saberes aprendidos, por ejemplo.

"...el análisis de cada configuración, entonces, permite reconocer la importancia de algunas dimensiones de análisis que dan cuenta de buenas configuraciones para la enseñanza, al tiempo que ofrece la oportunidad de identificar persistencias, recurrentes de algunas de ellas en cada campo disciplinar". (Litwin, 1997: 98) Señala en este sentido que "... cualquier dimensión explicativa que se destaque al observar una clase, se convierte en **persistente** en la medida que aparezca reiteradamente en las diferentes unidades con sentido didáctico". (Litwin, 1997: 99)

Para que un análisis no sea incompleto, plantea que es necesario reconocer la importancia del estudio de los procesos cognitivos por parte de los alumnos y los procesos metacognitivos, esto es la reflexión acerca de cómo aprendemos y la interdependencia de ambos.

En el marco de los procesos de formación, resulta valioso plantear como posibilidad reflexiva, el análisis de las configuraciones didácticas, en forma conjunta, a partir de los registros descriptivos de clase, como fuente elaborada colectivamente desde la observación no participante.

#### **4. Descripción general de la propuesta de intervención:**

Cabe aclarar que se han tenido en cuenta en el proceso de diseño las líneas teórico-metodológicas propias del campo de los estudios de formación docente que se han desarrollado en el marco conceptual del presente proyecto, y particularmente los aportes de tres trabajos específicos que proponen un conjunto de dispositivos y estrategias para el abordaje de los principios que se proponen sobre la formación:

##### **A continuación se sintetizan las propuestas recuperadas en este diseño**

En relación con los aportes conceptuales sobre la formación docente desarrollados por María Cristina Davini, el aporte principal que se recupera como eje que configura o guía de algún modo la estructura episódica del taller, es lo que la autora encuadra como “dispositivos de aprendizaje” (Davini, 1995:144-146). El “generar dispositivos de formación, como una trama de estrategias integradas y subordinadas en función de una lógica pedagógica global” como una secuencia de acciones comprometidas con el desarrollo del juicio ante situaciones de la práctica. Proponiendo así, una lógica secuencial integrada de acciones en los diferentes momentos y encuentros, en la presente propuesta: de instancia de análisis, de identificación de dimensiones, de teorización en relación a marcos conceptuales, y síntesis.

En cuanto a los desarrollos de Gloria Edelstein, los principales aportes conceptuales que se recuperan en el taller son: la concepción del taller como un dispositivo de reflexión (ya explicado en la fundamentación); el abordaje del análisis de la práctica docente, y de la enseñanza, en el contexto de la prácticas sociales; la valoración de la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia, lo que implica volver sobre las situaciones y la propia actuación, así como los supuestos que subyacen a la práctica. Trabajando para esto a través la noción y de elementos propuestos por la autora en el contexto de la “construcción metodológica”. La identificación de indiciarios, el análisis de la estructura episódica de la clase, entre otros.

Asimismo se han retomado de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, las estrategias que aportan las autoras en la formación docente a partir de la utilización como dispositivo de análisis y reflexión a la narración, del relato

autobiográfico, para acceder a la experiencia subjetiva de los docentes, y a través de éste a los esquemas adquiridos de modo consciente o no.



## **Taller de Análisis y Reflexión sobre las Prácticas de Enseñanza en la Cátedra de Zoología III (Vertebrados)**

### **1. Presentación**

Se propone realizar un conjunto de seis encuentros de formación docente, con modalidad de taller, a desarrollarse en el espacio destinado a las reuniones semanales de cátedra. El mismo involucra como actores directos, de ser posible, a todo el plantel docente de la cátedra, e indirectos a los estudiantes. El carácter de la participación es voluntario ya que se considera que es la única manera de lograr el compromiso necesario para realizar una reflexión crítica, comprometida. La coordinación está a cargo de la autora del presente proyecto. Asimismo habrá dos relatores, que tendrán entre otras funciones, la de registrar por escrito lo acontecido y planteado en cada encuentro, y al final del taller tendrán a cargo la organización y sistematización de los registros obtenidos a partir de la experiencia.

Se abordan los dos ejes principales de trabajo, unidos en la misma hipótesis que orienta el sentido de la intervención, que parte del supuesto de que incentivar una mirada reflexiva y crítica sobre nuestras prácticas puede 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.

Algunas preguntas de intervención que guía las diferentes líneas de trabajo reflexivo en este proyecto son:

¿Qué imaginario tenemos del docente universitario y del estudiante?, ¿cuáles son las concepciones pedagógico-didácticas que podemos identificar en estas

prácticas? ¿Qué experiencias de aprendizaje promovemos desde la cátedra?, ¿Cómo promover un aprendizaje significativo y crítico desde las actividades del trabajo práctico?, ¿Qué tipo de relación hay entre la práctica de enseñanza, el aprendizaje y los contenidos?.

Las actividades propuestas para desarrollarse en los encuentros 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 actividades de 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, la idea no es que se implemente a modo de prescriptivo.

## **2. Objetivos**

### **Objetivo general:**

- Promover un análisis crítico de la configuración de la enseñanza en las clases de trabajos prácticos de la cátedra de Zoología III (Vertebrados), 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 indiciarios, y su interpretación en diferentes situaciones áulicas.

### 3. 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 docentes 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.

**Presentación del Taller y primeras aproximaciones a nuestras prácticas docentes**

La docente coordinadora realizará a modo de presentación **un encuadre del Taller**, de los objetivos del mismo y la modalidad de trabajo; resaltando que se trabajará a través de diferentes recursos y estrategias partiendo desde la recuperación de experiencias y valoraciones personales para arribar, a través de la identificación y análisis de las diferentes dimensiones involucradas en la práctica docente y de la enseñanza, a la teorización de las mismas a través de la reflexión individual y colectiva. Donde, si bien se trabajará con perspectivas conceptuales específicas, la idea es que los mismos dialoguen con las propias prácticas, a través de la recuperación de aquellos.

**Desarrollo metodológico del encuentro:**

- **Momento 1:** la recuperación del relato biográfico para problematizar la identidad docente y el imaginario sobre el rol.

**Fase de problematización inicial:** la docente coordinadora propondrá a los participantes que cada uno escriba un relato biográfico que desarrolle los siguientes puntos:

“¿Cómo llegué a ser docente en la Universidad?” ¿En qué trayecto y/o espacio institucional recorrido fui aprendiendo las cuestiones que aportan a mi práctica docente? ¿Qué espero de la docencia, y cómo me siento en este momento del recorrido en ella? ¿Qué inquietudes tengo y qué me preocupa de mi práctica docente?

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones, y análisis:** posteriormente la docente coordinadora los invitará a realizar la **lectura del relato** a sus compañeros. Se registrará, a modo de lluvia de ideas, aquellas referencias y acontecimientos relacionados a los intereses que los impulsaron a ser docentes, a los trayectos que describen, así como hitos relevantes que serán los disparadores para una primera aproximación a la caracterización y reconocimiento del proceso de conformación del rol docente; destacando elementos comunes, sin dejar de lado la importancia de la diversidad que pudiera surgir.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** se propondrá reflexionar en torno los trayectos descritos en los relatos, contrastando con el imaginario de lo que es ser docente, de sus modos de transitar la tarea, de las problemáticas institucionales y socio-profesionales que las atraviesan, las improntas de la biografía como estudiantes, entre otras. Asimismo se recuperará el ámbito de la **cátedra y su papel en la formación docente.**

Tiempo estimado: 55 minutos

- **Momento 2:** el imaginario sobre el rol docente

**Fase de problematización inicial:** se separarán en grupos de a tres, a cada uno se le entregará un papelógrafo y una consigna escrita, para debatir al interior del grupo, y volcar las respuestas en el afiche, de esta forma se busca evitar la influencia intergrupala hasta la instancia de debate. La consigna

consistirá, para una parte de los grupos, en plantear la definición de **¿Qué es ser docente? ¿Qué creen que implica ser docente?**; mientras que el resto de los grupos deberán definir **¿Qué significa ser docente en la Universidad? ¿Qué implica ser docente en la universidad?** Para dicha actividad se les dará un tiempo relativamente acotado de 15 minutos.

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** en la puesta en común se discutirá y problematizará en torno a la definición propuesta, identificando los sentidos dominantes que aparecen en relación al imaginario del grupo acerca de la docencia y de la docencia universitaria en particular, permitiendo comparar/contrastar ambos imaginarios, identificando especificidades.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** Teniendo en cuenta que varios docentes de la cátedra participaron en talleres de extensión universitaria y algunos ejercen la docencia en escuelas secundarias se podrá apelar a la comparación del rol del docente en otros niveles de la educación a través de una caracterización acerca de los rasgos específicos que atraviesan a la profesionalidad de la docencia universitaria desde un recorrido histórico, partiendo de la figura del catedrático a otros enfoques actuales, y señalando desafíos actuales para la docencia universitaria, y aproximándose a la cuestión de las perspectivas pedagógicas subyacentes.

Tiempo estimado: 40 minutos

- **Momento 3: La configuración de la tarea docente en el marco de la cátedra.**

**Fase de problematización inicial:** La docente coordinadora propondrá a los participantes que realicen una lectura de un fragmento del texto: *“Problematizar las prácticas de la enseñanza” de Edelstein, G. (2002:469- 470)*, y: a) confeccionen una lista con las diferentes **actividades que llevan a cabo en relación a la docencia en el contexto de la cátedra**, marcando en qué momento o escenario 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?**

### **Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:**

Posteriormente se pondrá en **tensión el rol del docente** (universitario o de la cátedra) construido colectivamente, contrastándolo con el imaginario del rol del docente antes planteado en los afiches.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** luego de la puesta en común, se buscará que se identifiquen las **dimensiones que** atraviesan a la práctica, en relación con el contexto, y destacar la complejidad de la práctica docente en relación a las dimensiones que atraviesan a la docencia. Para situar la importancia de comprender que hay una identidad docente que se va conformando, que nos antecede y nos constituye desde la asunción de modos de ser y actuar determinados, respecto de la universidad y sus funciones, respecto de los estudiantes, respecto de la identidad disciplinar, etc. Ej.: ¿Somos biólogos y docentes? O ¿somos docentes biólogos? ¿Cómo nos identificamos en relación a la docencia?

Tiempo estimado 50 minutos.

- **Momento 4** : Presentación del trabajo de producción del “texto paralelo”

La docente coordinadora, explicará en qué consiste el instrumento del “**texto paralelo**” (Prieto Castillo, 1994), sus características y la bibliografía de apoyo para su construcción, quien lo define como *“El acompañamiento del proceso mediante la redacción de un texto en el cual van siendo volcados los productos de las experiencias de aprendizaje”*; con la consigna de llevar a cabo la recuperación y registro personal de los conceptos trabajados en cada encuentro a lo largo del taller, en diálogo con los aportes teóricos. Se trata de la construcción de distintos tipos de producciones por parte de cada docente en forma individual, que se van sumando y que tienen el sentido de dar cuenta del proceso desde el punto de vista personal. De esta forma el texto irá creciendo encuentro a encuentro para su discusión en el último y, a modo de orientación, en cada encuentro se dejará planteada una pregunta clave/orientadora como consigna de producción y recuperación individual en cada texto propio. Por ejemplo para este encuentro: ¿Cómo abordamos la docencia en el contexto de Cátedra?

Tiempo estimado: 10 minutos

## **Bibliografía:**

- Edelstein, Gloria. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. Perspectiva. Florianópolis, v20, N2, p 467482, Brasil.
- Jara H., O. (s.f) “El desafío político de aprender de nuestras prácticas. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.
- 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.
- Prieto Castillo, D. (1999). “Notas en torno a la Mediación Pedagógica”; “En torno a la transformación de nuestra práctica docente”; “En torno a aprender a desaprender”. (En línea) Disponible en <http://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender#>. Fecha de consulta septiembre 2017.

## **Segundo encuentro:**

**Eje/Problema a abordar:** las Prácticas de la enseñanza, esquemas teórico-prácticos de actuación. La problematización sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la noción de aprendizaje significativo en el contexto de la propuesta de enseñanza de la cátedra.

### **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 de 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.

## Desarrollo metodológico:

- **Momento1:** análisis de diferentes esquemas teórico-prácticos de actuación y concepciones pedagógicas subyacentes sobre el papel del docente.

**Fase de problematización inicial:** se realizarán dos actividades en base a un mismo recurso didáctico: cuál es el del **fotolenguaje**, a partir de la selección de **imágenes/fotografías** representativas (en la escuela y en la universidad, de diferentes contextos históricos, talleres de docentes, prácticas de talleres extensión), de diferentes modalidades de prácticas de la enseñanza que podrían relacionarse con diferentes concepciones pedagógicas acerca del papel del docente, donde se observen elementos representativos o indiciarios de la misma.

En un primer ejercicio: la docente coordinadora preguntará en una exposición rápida de las imágenes ¿Qué consideran que tienen en común las imágenes?

Segundo ejercicio: en una proyección más detallada de cada fotografía se analizarán a partir de preguntas disparadoras como ¿Dónde se podría estar llevando a cabo esa clase? ¿Cómo caracterizarían el papel del docente en este espacio de formación a partir de lo que se observa en la imagen? ¿Cómo consideran que interviene este docente en su tarea de enseñar? ¿Cómo creen que entiende la tarea de enseñar, y la de aprender? Proponiéndose así, a modo de propuesta interpretativa inicial, la diferenciación de dos grandes modalidades de intervención, aunque evitando caer en reduccionismos: una centrada en el docente y en la reproducción enciclopedista de contenidos, y otra centrada en un enfoque de problematización de los contenidos, y la mediación del docente en el aprendizaje de los estudiantes. Se les pedirá que vayan fundamentando su respuesta identificando indicios que los llevó a la asociación, describiendo brevemente que observan en cada una: actores, roles que cumplen, escenario, contexto en el que se estarían desarrollando, (se trabajará el concepto de indiciario y concepciones pedagógicas, roles imaginarios, su relación de contexto social- institucional e histórico.



**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** La puesta en común se realizará, con la imagen de fondo correspondiente y la exposición de lo registrado por los participantes en el ejercicio. De esta forma la docente coordinadora intervendrá, retomando planteos del encuentro anterior para colaborar en la profundización del análisis a través de la problematización de interrogantes, con la intención de lograr una reflexión y cuestionamiento respecto de los esquemas internalizados, preconceptos e imaginario. Por ejemplo: ¿Qué tipo de saberes circularían en esas clases? ¿Cómo creen que se llevará a cabo la enseñanza en las diferentes imágenes? ¿Y el aprendizaje? ¿Qué papel juega el contexto en el que se supone esa clase? ¿Y los estudiantes cuanto peso tienen en la configuración?

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** partiendo de la pregunta ¿a qué nos referimos con la noción de concepción pedagógica? La docente coordinadora a través de la construcción colectiva del concepto, realizará una síntesis, retomando los planteos y referencias surgidos en la puesta en común, diferenciando dimensiones que se ponen en juego en la configuración de la enseñanza, tales como: la concepción del conocimiento y su modo de estructurarlo, la concepción sobre los procesos de aprender, sobre el papel de los estudiantes en este proceso, sobre el modo de intervención del docente y el alcance de su tarea. Así, destacará la importancia de reconocer los esquemas y preconfiguraciones internalizadas, para que a través del análisis, se problematicen críticamente desde perspectivas alternativas, delineando caminos de reconfiguración de las prácticas.

Tiempo estimado: 60 minutos

- **Momento 2:** identificación de problemáticas en torno al aprendizaje en el contexto de la cátedra.

**Fase de problematización inicial:** a partir de la experiencia en la cátedra se propondrá a los docentes que poniendo el foco en los estudiantes realicen, en grupos de a tres, una breve caracterización de cómo abordan su aprendizaje los estudiantes en las clases de trabajos prácticos ¿Qué problemáticas se pueden observar? Y ¿a qué se las podrían atribuir?

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** a través de la puesta en común de los grupos, a modo de lluvia de ideas, la docente coordinadora tomará los registros de las problemáticas comunes planteadas y sus posibles fuentes para identificar, en forma conjunta, las dimensiones que las atraviesan.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** la docente coordinadora a través de una revisión del análisis visibilizará, a modo de síntesis, las diferentes dimensiones planteadas, exponiendo a través de interrogantes y ejemplos aquellas que no se hayan tenido en cuenta, y que sean significativas en pos de trabajar posteriormente la noción de aprendizaje significativo.

Tiempo estimado: 40 minutos

- **Momento 3:** Problematización de la forma de estructuración de la enseñanza en el contexto de la cátedra. El abordaje de los contenidos y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Aproximación a la noción de enseñanza problematizadora y para la comprensión, y aprendizaje significativo.

**Fase de problematización inicial:** La docente coordinadora, como disparador, realizará una exposición rápida de tres imágenes representativas de diferentes momentos de una clase práctica en el contexto de la cátedra y preguntará, con ¿Cuál/es imagen/es del primer momento creen que podrían relacionarse? ¿Por qué? ¿Qué tipo de conocimientos circulan en las escenas? ¿De qué manera se promueven? ¿Qué rasgos asume la forma de estructuración de la enseñanza en el contexto de la cátedra?, ¿Qué experiencias de aprendizaje ofrecemos a los estudiantes?, ¿Cómo aprenden los estudiantes en el contexto de la cátedra?.

Retomando la síntesis del momento anterior y a modo de continuidad, la docente coordinadora esquematizará, a modo de encuadre inicial, la triada docente – estudiante - contenidos, pero ubicada en un recuadro que represente el contexto. Y para iniciar el debate, planteará en el contexto de las clases en la cátedra ¿dónde creen que se hace foco a la hora de pensar en la clase? O

¿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 que registren las respuestas fundamentándolas brevemente.

Luego, apelando a la memoria de cuando fueron estudiantes de la materia, repasando las características y los supuestos teóricos que sostenían la práctica, la docente coordinadora preguntará ¿Qué diferencias y similitudes podrían encontrar? .

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** La docente 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.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** se realizará una síntesis según los registros tomados a partir del debate anterior, repasando y 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.

Dejando planteada en forma abierta las preguntas para el texto paralelo: ¿Qué aportes hacemos desde nuestra práctica al aprendizaje significativo?, ¿Qué rol desempeñan en el contexto de las clases prácticas de la Cátedra, los sujetos intervinientes? y ¿Los contenidos?

Tiempo estimado: 50 minutos

#### **Bibliografía de apoyo:**

Moreira, Marco Antonio. 2005. “*Aprendizaje significativo*”, Porto Alegre. Brasil.

Perkins, D.& Blythe, T. 2005. “*Ante todo la comprensión*”. Vol.14, No. Abril. En Revista Magisterio Educación y Pedagogía, Bogotá. Colombia.

**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.

**Desarrollo metodológico:**

Reconociéndose que, en los trabajos prácticos de la cátedra, las clases se configuran principalmente según dos modalidades: una, la mayoría, donde el estudiante trabaja principalmente a través de claves dicotómicas en la determinación sistemática de grupos; y la otra, denominadas por los docentes como “clase de caracteres generales de los grupos” a trabajar; la docente coordinadora, previo al encuentro seleccionará como recursos para el mismo dos guías de trabajos prácticos representativas de cada modalidad.

- **Momento 1: reconstrucción desde la memoria de una clase de trabajos prácticos de Vertebrados**

**Fase de problematización inicial:** la docente coordinadora propondrá que, en grupos de a tres, realicen un relato descriptivo una clase de trabajo práctico basado en una de las guías de trabajo preseleccionadas.

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** con el objetivo de revisar las descripciones, se seleccionará un grupo a modo representativo de cada modalidad. A partir de la puesta en común de ambos se intercambiarán ideas, con colaboración de la docente coordinadora. De esta forma, de ser necesario, se completará el registro de las mismas, asegurándose de que la descripción involucre el contexto.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** teniendo en cuenta el registro de las clases, y modo de síntesis, para ser utilizada en el momento siguiente presentará una definición de “clase”. La misma se planteará como una estructura episódica y configurativa global de actividad, siendo una actividad social- comunicativa, a partir de la cual se establece una relación dialógica entre un contenido determinado y una forma de trabajarlo. Donde, las tareas se entrelazan, activan y movilizan procesos cognitivos, reglas explícitas y/o implícitas que por un lado, permiten que la clase se configure como una trama compleja; y por otro, permite plantear a la clase como una estructura global de actividad (unidad de mayor sentido), integrada por múltiples acciones, que van demarcando segmentos o momentos (unidades menores de sentidos de manifestación episódica), que articulan entre sí. De esta forma, cada unidad de sentido menor se inserta en una mayor que la contiene.

Tiempo estimado: 40 minutos

- **Momento 2:** análisis de la clase descripta

**Fase de problematización inicial:** 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. Como primer paso en la deconstrucción planteará que los grupos reconozcan en el relato descriptivo, su estructura episódica. Para luego continuar con el análisis por partes, pero en el contexto de su totalidad. Así mismo, aclarará que la deconstrucción, en este caso, se basará en las categorías trabajadas y registradas hasta el momento; presentando las siguientes preguntas orientadoras:

-En la estructura de la clase descripta ¿Qué momentos o fases se podrían diferenciar? (donde podrían realizar una punteo de actividades desarrolladas en cada uno)

- En relación a los contenidos ¿Cómo se articulan en la estructura de la clase? ¿Hay alguna relación con la articulación en el programa o currícula de la materia? ¿Cómo se selecciona el contenido (recortes y supuestos)?

-¿En la estructura configurativa se trabaja a partir de los conocimientos previos? ¿Cómo? ¿Hay lugar para la reflexión de los conocimientos? ¿Dónde y

cuándo? ¿Cómo se piensa la relación entre la propuesta de enseñanza y los procesos de aprendizaje que busca promover? ¿Qué habilidades intelectuales estarían poniendo en juego los estudiantes? ¿Qué capacidades se promueven en cada uno? ¿Cómo se promueven? ¿Quién regula las acciones? ¿Qué tipo de actividades se desarrollan?

- En relación a la comunicación: ¿cómo creen que se da la interacción docente estudiante? ¿Cuál sería rol docente? ¿Y del estudiante?

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** se realizará la puesta en común a través de la discusión y comparación de los dos modelos de clases. Así mismo, la docente coordinadora propondrá que, a partir de todo lo planteado y teniendo en cuenta la trabajado en el encuentro anterior identifiquen ¿Qué lógicas (del contenido o de la interacción docente - alumno) podrían observarse en la planificación de la clase? ¿Qué supuestos teóricos subyacen en las clases en relación al conocimiento, a los roles de los docente y estudiantes? Seleccionando, en forma colectiva, algunos ejemplos y contra ejemplos que lo expliciten.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** explicará en qué consiste la construcción metodológica repasando las características del análisis de la misma ejemplificando a partir de lo expuesto en la puesta en común. Realizará una síntesis repasando las características de las concepciones pedagógicas relacionadas a los modelos de clases descriptas y analizadas; resaltando la forma en que se desarrolla la construcción del conocimiento en cada modelo de planificación de la clase en relación a los conocimientos previos; así mismo se retomará la síntesis realizada al trabajar el aprendizaje significativo en relación a lo expuesto por los grupos de trabajo.

Tiempo estimado: 100minutos

- **Momento 3:** consignas para próximo encuentro

La docente coordinadora propondrá, para continuar con el ejercicio de análisis de la configuración de la clase, 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). Aclarando que la observación de la clase se realizará con el objetivo del análisis y reflexión de la misma en el próximo encuentro y no con la idea de evaluación o regulación de la práctica.

Profundizando en la consigna se planteará, acorde con la modalidad del taller, tomando registro 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. Obteniendo así una toma de notas “crudas” que sin ser eliminadas, se reescribirán a modo de “traducción” en un segundo documento, el que será organizado para su presentación y análisis en el encuentro siguiente. Pregunta orientadora para la continuidad del texto paralelo: ¿Qué supuestos teóricos subyacen en las clases en relación al conocimiento, a los roles de los docente y estudiantes?

Tiempo estimado: 10 minutos.

### **Bibliografía de apoyo:**

- Anijovich, R. y otros. (2009) cap 3: “La Observación: educar la mirada para significar la complejidad” en “ Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”. Edt. Paidós. Buenos aires.

-Becerra García, G., Garrido Flores, M. Romo Beltrán, R. (1989). “De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum”. En Furlan, A. y Pasillas, M. “Desarrollo de la investigación en el campo del currículum” Universidad Autónoma de México. Escuela Nacional de estudios profesionales Iztacala, UNAM. México.

- 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.

- Litwin, Edith. (1997). Cap 5, “La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria” en “Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”. Edit. Paidós. Buenos aires.

**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.

**Desarrollo metodológico:**

- **Momento 1:** la observación. Comparación de secuencia de acción y planificada.

**Fase de problematización inicial:** la docente coordinadora propondrá a cada pareja de observadores que realicen una revisión/comparación de los registros, discutiendo sus experiencias, teniendo en cuenta la relación de la descripción y el foco en la observación; por otro lado, se solicitará que reconozcan 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? ¿La clase, se dio en forma lineal a como se planificó? ¿Qué interrupciones o particularidades encontraron al respecto?

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** se discutirán y analizarán las problemáticas encontradas, así como la comparación general del relato descriptivo de la clase y lo que se esperaba según la modalidad de trabajo previamente planificado, exponiendo los momentos a través de una síntesis de cada uno.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** se retomarán las características de las descripciones realizadas en función de la modalidad y supuestos que subyacen al foco de la **observación**. Así como también se repasarán, a través de ejemplos de los relatos expuestos, las características de la práctica de la enseñanza (singularidad, inmediatez, multidimensionalidad,



simultaneidad e imprevisibilidad) y la comparación con la planificación de una clase, mencionando diferentes modalidades de la misma.

Tiempo estimado: 40 minutos.

- **Momento 2:** Deconstrucción a través del registro y análisis de indiciarios de las micro y las macro decisiones que toman los docentes en la práctica.

**Fase de problematización inicial:** a partir de la estructura episódica planteada anteriormente por los grupos, la docente coordinadora planteara la definición de Indiciario propuesta por Elena Achilli (1990), propondrá que seleccionen un momento del desarrollo de la clase (por grupo) realicen : A) el ejercicio de identificación de indiciarios de implícitos o explícitos de sus relatos, observables directos o contruidos a partir de gestos, códigos, inmediatez, interrogantes o indicios para encontrar significado a la clase; B) se planteará la diferenciación de **Macrodecisiones** (como aquellas decisiones relacionadas a la postulación teórica del docente, epistemología); y **Microdecisiones** (aquellas decisiones relacionadas a la inmediatez) proponiendo su identificación en el relato. C) se solicitará, también que registren los indiciarios o explícitos referidos a los **modus operandi**. En relación con cada uno de estos conceptos, desde la coordinación, se explicitarán antes de la actividad.

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** a través de la puesta en común de los diferentes grupos, se registrarán los indiciarios de los diferentes momentos de la clase, abarcando así, la deconstrucción totalidad de la misma. A partir de esta se propondrá realizar en forma conjunta **el análisis de los supuestos o racionalidades** que subyacen a los registros. De la misma, forma se planteará el análisis de los **registro de modus operandi** relacionando los mismos con los esquemas repetitivos internalizados en los individuos, naturalizados en los sistemas, que se visualizan en lo que Bourdieu, refiere como lo “simbólico”, lo que esta instituido en los sistemas, en este caso particular en la Cátedra y en la Facultad.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** se realizará una síntesis destacando la relevancia de este tipo de análisis para la posterior resignificación de la clase. Repasando, a través de ejemplos de registros planteados anteriormente repasará los supuestos teóricos e imaginarios de los roles.

Tiempo estimado: 90 minutos.

### **Momento 3:** Reconstrucción colectiva

**Fase de problematización inicial:** Se propondrá que, en grupos, a modo de reconstrucción, retomen el análisis de registros y realicen una reflexión en torno a la perspectiva didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje, relacionando los supuestos teóricos que subyacen detrás de las decisiones analizadas y los registros del modus operandi.

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** en base a lo planteado, los grupos intercambiarán ideas a modo de debate, centrando el análisis y reflexión en los supuestos que subyacen las prácticas de enseñanza y el aprendizaje.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** realizará una síntesis de los planteos surgidos en la puesta en común. Planteando en forma abierta y a modo de cierre del encuentro, las siguientes las siguientes preguntas orientadoras para la construcción del texto paralelo: ¿Qué supuestos teóricos subyacen en torno de la práctica de la enseñanza en la cátedra? ¿Qué esquemas se reproducen?.

Tiempo estimado: 30 minutos.

### **Bibliografía**

- 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. Nº 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires.
- Litwin, Edith. (1997). "Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Edit. Paidós. Buenos aires.

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

**Objetivos del encuentro:**

- Reconocer y reflexionar en torno a los principios que sustentan las prácticas de la enseñanza en la Cátedra.
- Comenzar a delinear propuestas didácticas alternativas, a partir de la problematización de la configuración de las clases de trabajos prácticos.

**Desarrollo metodológico:**

- **Momento 1:**

**Fase de problematización inicial:** la docente coordinadora, apelando a lo trabajado en el encuentro anterior, preguntará ¿Qué principios creen que estarían atravesando la práctica de la enseñanza en el contexto de la Cátedra?; seguido a esta referenciará en forma sintética la noción de *principio* en tanto aquellas propiedades o atributos que una práctica educativa tiene: los valores, por ejemplo si es democrática o no, es individual o colectiva, las reglas que a veces están implícitas pero están, entre otras.

Proponiendo que, en grupos, realicen un listado fundamentado a través de la ejemplificación, de los principios que relacionarían a la configuración analizada en el encuentro anterior.

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** a partir de la puesta en común de los principios propuestos por los grupos, se realizará en forma conjunta una revisión de los mismos, teniendo en cuenta para ello las dimensiones analizadas en relación a la enseñanza problematizadora y al aprendizaje significativo y sus características.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** 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.

Tiempo estimado: 50 minutos.

- **Momento 2:** la aproximación a la construcción de propuestas alternativas

**Fase de problematización inicial:** la docente coordinadora propondrá que, en grupo, con base en los contenidos correspondientes a la guía de trabajos prácticos de sistemática seleccionada en el segundo encuentro, diseñen una nueva secuencia 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, en cualquiera de los dos casos, los principios que fueron seleccionados, pudiendo utilizar como orientadores los propuesto por Moreira sobre el aprendizaje significativo (Bibliografía del segundo encuentro).

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:**

Se realizará la puesta en común de las propuestas grupales y el análisis las mismas en función de las dimensiones que las atraviesan en referencia a la contextualización de la misma y los destinatarios, contrastando los principios y supuestos teóricos que las subyacen y con los registrados para una práctica convencional en el contexto de la cátedra.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** realizará una síntesis destacando aquellos principios comunes seleccionados, como una posibilidad alternativa de línea de trabajo para futuras intervenciones en el contexto de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la Cátedra.

Tiempo estimado: 90 minutos.

- **Momento 3:** retomando el texto paralelo.

La docente coordinadora propondrá que a modo de cierre y síntesis, de manera conjunta se plantee la pregunta eje del encuentro. Recordando para finalizar que el texto será el recurso de trabajo para el próximo encuentro.

Tiempo estimado: 10 minutos

### **Bibliografía:**

Moreira, Marco Antonio. 2005. “*Aprendizaje significativo*”, Porto Alegre. Brasil.

## **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.
  - **Momento 1**: discusión en torno al proceso de evaluación. construcción de un instrumento de autoevaluación.

**Fase de problematización inicial:** en primera instancia se realizará un breve intercambio de ideas sobre la noción de Evaluación. Para ello la docente coordinadora utilizará como disparador las siguientes preguntas: ¿qué entendemos por evaluación? ¿Es lo mismo evaluación que acreditación? En una segunda instancia presentará la **autoevaluación**, exponiendo brevemente los supuestos que subyacen la noción. Planteando, a continuación, la construcción colectiva 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**.

**Fase de puesta en común, identificación de dimensiones y análisis:** se realizará una puesta en común y análisis de las dimensiones que surjan de las propuestas grupales, para consensuar un instrumento final.

**Fase de devolución y síntesis a cargo de la coordinación:** retomando el texto paralelo a través de las preguntas que se plantearon como orientadoras en cada encuentro, el coordinador repasará las dimensiones a evaluar.

Tiempo estimado: 60 minutos.

- **Momento 2** : realización de la autoevaluación.

Se propondrá, en forma individual, la realización de la autoevaluación del trabajo en el taller.

Tiempo estimado: 20 minutos

- **Momento 3**:

A modo de cierre y de evaluación colectiva del taller se propondrá, el intercambio de ideas a través de una mesa redonda de debate. 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.

### **3. Estrategias de seguimiento y evaluación:**

Considerando a la evaluación como un proceso complejo, espontáneo y contextualizado que, en coincidencia con la naturaleza del proyecto, se encuentran atravesados por múltiples dimensiones e intereses, se considera importante pensar la misma como un constructo colectivo, del que participen los todos los actores implicados en el mismo. Desde esta perspectiva los instrumentos a través de los que se pretende evaluar el proyecto son: los registros y sistematización de los coordinadores y las producciones colectivas e individuales de los participantes (el texto paralelo, descripciones, relatos), la autoevaluación y la implementación de una encuesta final a los docentes participante.

- Se pretende recurrir a la evaluación del proceso con el propósito de retroalimentar y enriquecer la intervención. La misma se llevará a cabo tomando como base la observación y el registro personal de la coordinadora y relatores, quienes registrarán problemáticas, planteos de las discusiones y síntesis de las fases de puestas en común durante los encuentros.

- Por su parte, la implementación de una autoevaluación, se plantea con una doble intencionalidad: por un lado, la de valoración y reflexión individual de los participantes del taller (función inherente a la autoevaluación); y por otro, involucrar a la autoevaluación como “objeto de reflexión”. Esta última propuesta es pensada por cuanto se considera un instrumento de relevancia que podría introducirse a futuro en las prácticas de enseñanza en el contexto de la Cátedra. De esta manera, se propone como actividad en el último encuentro del taller la construcción colectiva de los criterios y consignas a evaluar, con base en el análisis de los elementos registrados y sistematizado en el texto paralelo.

- Respecto de la encuesta al finalizar el taller, la misma será anónima y se relevarán diferentes aspectos sobre el modelo de intervención, bibliografía propuesta y desempeño del coordinador, así como una valoración de los aportes del taller para desarrollar futuras innovaciones en la práctica de la enseñanza – aprendizaje en el contexto de la Cátedra.

## **5. Consideraciones finales:**

A partir de los planteos anteriores, la conformación de un espacio de análisis y reflexión sobre las prácticas docentes, particularmente la práctica de la enseñanza en el contexto de la cátedra de Zoología III (vertebrados) aporta a la misma, en una primera instancia, la posibilidad de comenzar a desandar caminos, como plantea Gloria Edelstein, revisar las huellas, reconocer los esquemas con los que se trabaja actualmente, y el origen de los mismos. Considerándose que es a través de la reflexión colectiva de los supuestos que subyacen a nuestras prácticas docentes en la Cátedra y por qué no, en la Facultad, el primer paso en la búsqueda de la construcción de configuraciones didácticas y de propuestas que sean reales alternativas al *modus operandi* actual.

En este sentido, se considera de relevancia el aporte del taller en relación al reconocimiento y la resignificación de los roles del docente, del estudiante, así 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 compete en el proceso de la construcción del conocimiento, y aprendizajes significativos críticos por parte de los estudiantes; de manera que nos permita “leer” nuestra práctica de la enseñanza y repensar el rol del docente entendiendo que el conocimiento no está integrado sólo por el contenido, sino también por la forma en que este se propone. El taller, asimismo, convoca en un momento a la reflexión a través de la descontextualización los contenidos de una guía de trabajo práctico, simplemente a modo de ensayo, con la intencionalidad de: por un lado, comprender la influencia del contexto en nuestras práctica y, por otro, 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, aportando así la posibilidad de “abrir el juego” a otros caminos posibles para el abordaje de los contenidos.

Por otro lado, a partir de la problematización, sistematización y reflexión de las experiencias propias, tanto colectivas como individuales, la propuesta aporta un primer acercamiento para muchos docentes a las teorías y análisis de la práctica de la enseñanza, relevantes para la resignificación de la misma.



En vista a futuro se podría decir que, el taller, aporta una posible línea de acción, a profundizar en el diseño de próximos encuentros, en el espacio de la reunión de cátedra, con objetivos de construcción de propuestas de innovación alternativa, que involucren la interacción directa con los estudiantes.

En lo que respecta al práctica y el trabajo docente en el contexto de 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 de formación a nivel institucional intra Facultad, sólo en algunos casos puntuales, se trabajan ciertas problemáticas educativas en el contexto de la extensión universitaria, pero no hay un espacio estable que genere propuestas de esta índole. En este sentido, el planteo de implementación de talleres de esta naturaleza, en el contexto de las Cátedras, favorecerá al reposicionamiento de la docencia a nivel institucional, siendo una posible alternativa solo por mencionar algunas, a la revisión de propuestas pedagógicas, o de instrumentos de evaluación involucradas en los concursos docentes, así como revisiones curriculares a nivel de plan de estudios de las carreras de grado.

A modo de conclusión final y por lo planteado a través de la fundamentación del proyecto: el abordaje 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 de la Facultad; constituyendo de este modo un posible punto partida hacia alternativas de acción colectivas reales.

Para cerrar, a nivel personal, considero necesario exponer que luego de transitar los diferentes seminarios que la Especialización en Docencia Universitaria propone, así como, durante la elaboración de este proyecto, encontré herramientas que posibilitarán la defensa fundamentada en lo que refiere a una postura crítica y reflexiva respecto a la docencia. Por otro lado, a partir de la implementación y sistematización de la experiencia del taller también posibilitará la apertura y generación de nuevas propuestas en este sentido, pero esta vez desde la construcción colectiva.

## 6. 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.
- Barraza Macías, Arturo. (2010). "Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa". Universidad Pedagógica de Durango, México.
- Becerra García, G., Garrido Flores, M. Romo Beltrán, R. (1989). "De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum". En Furlan, A. y Pasillas, M. "Desarrollo de la investigación en el campo del currículum" Universidad Autónoma de México. Escuela Nacional de estudios profesionales Iztacala, UNAM. México.
- Bourdieu, Pierre., (1976). "El campo científico" Actes de la recherche en sciences sociales, No. 1-2,
- Cifali, Mireille. (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura".Cap. VI. "La formación profesional del maestro". Fondo de Cultura Económica, PAQUAY México D.F.
- 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". Edit Paidos. Buenos Aires, Argentina.
- Davini, M. Cristina. (2015). "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.
- Jara H, Oscar. (2013) "El desafío político de aprender de nuestras prácticas". Centro de Estudios y publicaciones Alforja. Costa Rica. Disponible en: <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2013/06/el-desafio-polit-de-la-sist-o-jara-ceaal.pdf>. consultado febrero 2017
- Litwin, Edith. (1997). "Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Edit. 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.
- Ros, Mónica. (2014) "Las practicas docentes en la Universidad, Desafíos y tensiones desde la experiencia" en Morandi, Glenda y Ungaro, Ana. (2014). "La Experiencia Interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria". Edit. de la Universidad Nacional de La Plata, Edulp. Buenos Aires.
- Moreira, Marco Antonio. (2005). "*Aprendizaje significativo*", Porto Alegre. Brasil.

- Perkins, D.& BLYTHE,T. (2005). “*Ante todo la comprensión*”. Vol.14, No. Abril En Revista Magisterio Educación y Pedagogía, Bogotá. Colombia.
- Perrenoud, Philippe. (2004) “Desarrollar La Práctica reflexiva en el Oficio de Enseñar”. Col. Crítica y Fundamentos. Edit. GRAO, de IRif, SL. Barcelona.
- 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.
- Prieto Castillo, D. (1999). “Notas en torno a la mediación pedagógica”; “En torno a la transformación de nuestra práctica docente”; “En torno a aprender a desaprender”. (En línea) Disponible en <http://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender#>. Fecha de consulta septiembre 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.
- Sanjurjo, Liliana (2009) “Los dispositivos para la Formación en las Prácticas Profesionales”. Edic. Homo Sapiens. Santa Fe, Argentina.

#### Otros documentos

- Plan de Estudios de la carrera de Biología de la FCN yM. UNLP.
- Programa de asignatura: Zoología III (Vertebrados) disponible en: [http://www.fcnym.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan\\_zoologia.pdf](http://www.fcnym.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_zoologia.pdf)

## Anexo I

Selección de texto a trabajar en el tercer momento del primer encuentro.

*“... Las representaciones más generalizadas sobre la docencia a menudo no se corresponden con lo que constituye su trabajo real. Cuando, se hace referencia a la acción docente se la contextualiza fundamentalmente en el aula que aparece como microcosmos del hacer. Espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe (REMEDI; FURLÁN, 1981) En muchos casos, se desconoce que a su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra didáctico que inscriben en la estructura y dinámica institucional.*

*La enseñanza, vincula básicamente con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos. Precisamente ese sería el campo en que se perfilaría como proyecto pedagógico, como apuesta ética. Sin embargo, son numerosas las investigaciones que señalan que en las aulas muchas cuestiones rebasan esa toma de posición consciente. Determinantes institucionales y contextuales marcan poderosamente la tarea de enseñar. Ello conduce a otra manera de pensar; comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad. (EDELSTEIN; CORIA, 1995).*

*Desde esta perspectiva, si bien hoy sería difícil sostener explicaciones conclusivas válidas para todo contexto, sin el riesgo de efectuar burdas generalizaciones, interesa señalar algunos emergentes que serían recurrentes en este quehacer.*

*Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene en este caso de hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Signada por esta impronta es evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, de los conjuntos de perfiles claros a otros barrocos. El viraje de que se pretende dar cuenta tiene un peso significativo en los estudios sobre esta profesión, a punto que incide en la definición de sus notas esenciales. Los múltiples determinantes que atraviesan y complejizan la práctica docente impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Ello hace que la misma esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan en muchos casos un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. Me interesa avanzar desde...” (Edelstein, G. 2002:469-470)*

## ANEXO II

### Ejemplos de fotos a trabajar en el 2 Encuentro

