



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

**Diseño de una propuesta de innovación
tendiente a la articulación de criterios
pedagógicos comunes en la Cátedra de Zoología
Invertebrados II (Artrópodos) de la Facultad de
Ciencias Naturales y Museo-UNLP**

AUTOR: Diego Martín Ardohain

DIRECTORA: Adriana Mengascini

ASESORA: Mariana Filardi



“Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica”.

STENHOUSE L.

INDICE

Agradecimientos	4
Resumen.....	5
Presentación.....	6
Introducción	6
Justificación de la relevancia de la implementación del proyecto.....	9
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	11
Antecedentes en la Cátedra	11
Antecedentes de espacios de formación docente en diferentes ámbitos Universitarios	12
Fundamentación de la propuesta de intervención	13
Plan de desarrollo metodológico	21
Responsables.....	21
Implementación	22
Actividades	23
Encuentro A1.....	24
A desarrollarse	24



Propósito A1	24
Introducción A1	24
Desarrollo Actividades A1	25
Sistematización, balance y cierre A1	26
Encuentro A2	26
A desarrollarse	26
Propósito A2	26
Introducción A2	26
Desarrollo Actividades A2	27
Sistematización, balance y cierre A2	27
Encuentro A3	28
A desarrollarse	28
Propósito A3	28
Introducción A3	28
Desarrollo Actividades A3	29
Sistematización, balance y cierre A3	29
Encuentro B1	30
A desarrollarse	30
Propósito B1	30
Introducción B1	30
Desarrollo Actividades B1	30
Sistematización, balance y cierre B1	31
Encuentro B2	31
A desarrollarse	31
Propósito B2	31
Introducción B2	32



Desarrollo Actividades B2	32
Sistematización, balance y cierre B2	33
Encuentro de Cierre.	33
A desarrollarse	33
Propósito C	33
Introducción C	33
Desarrollo Actividades C	34
Sistematización, balance y cierre C	34
Evaluación	34
Anexo I. Texto para encuentro Evaluación	41
Anexo II. Encuesta a docentes.....	46



Agradecimientos

A mi familia, a la Universidad Nacional de la Plata, por brindar un espacio de formación tan importante como la Especialización en Docencia Universitaria. A sus Docentes, en especial a los integrantes del Taller de Trabajo Final, por su incansable aporte a los estudiantes del Curso en las instancias finales y a los estudiantes que tuve, los que tengo y los que tendré, por dejarme formar una pequeña parte de su formación como Profesionales de las Ciencias Naturales.



Resumen

El presente trabajo representa una propuesta innovadora a desarrollarse en el marco de la cátedra de Zoología Invertebrados II (Artrópodos), correspondiente al cuarto año de la carrera de Licenciatura en Biología de la Facultad de Ciencias Naturales y museo (UNLP). El Objetivo principal consiste en revisar las prácticas de enseñanza a partir de la generación de un espacio de reflexión intracátedra, para luego dotarlas de criterios pedagógicos que favorezcan el crecimiento profesional de los docentes al tiempo que redunden en una mejor calidad educativa para los estudiantes.

Las actividades propuestas consisten en diferentes encuentros en los que los integrantes de la cátedra puedan potenciar sus capacidades docentes, a partir de la recuperación de las propias experiencias y la construcción de criterios pedagógicos comunes.



Presentación

El autor del presente trabajo desarrolla su actividad docente en la Cátedra de Zoología Invertebrados II (Artrópodos), correspondiente a la Licenciatura en Biología, de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de La Plata, con una antigüedad de diecisiete años correspondientes a dos años como colaborador, siete años como Ayudante Ad Honorem y el resto como Ayudante de Primera.

La presente propuesta de TFI consiste en el diseño de un espacio de intercambio entre docentes de la cátedra que posibilite la construcción de criterios pedagógico-didácticos comunes a través de la reflexión sobre el abordaje metodológico de los contenidos y las experiencias formativas que se proponen a los estudiantes.

Introducción

La asignatura "Zoología Invertebrados II" es una materia obligatoria anual del plan de estudio de la Licenciatura en Biología (orientaciones Zoología y Ecología). Se articula con la asignatura Zoología Invertebrados I con la cual guarda correlatividad, a la vez que constituye una materia que brinda las bases necesarias para cursar otras materias de carácter optativo: Entomología, Artrópodos de interés Médico y Veterinario, Patología de Insectos, Ecología de Plagas, entre otras.

Las Carreras en la que se encuentra inmersa la materia, Ecología y Zoología, encuentran a los estudiantes cursando su 4^{to} y 5^{to} año respectivamente. Por ello, las pautas que se programan para este nivel de enseñanza están particularmente orientadas hacia la formación del futuro profesional. Se busca potenciar la capacidad de dar respuesta a las demandas sociales involucradas en este campo del saber. Asimismo, la inserción de esta asignatura en los últimos años de la carrera genera la necesidad de proponer objetivos que, más allá de la selección de los contenidos propios de la misma, se orienten hacia el desarrollo de una formación académica y científica. En este marco, se proponen estrategias de enseñanza que, a través de la selección de contenidos y estrategias específicas, signifiquen un aporte a los estudiantes al proveer un espectro variado de información representativa de los distintos ejes temáticos que conforman la naturaleza de la disciplina; promover la integración de los conocimientos básicos



adquiridos con actividades prácticas con el fin de agudizar la observación y el análisis; propiciar la argumentación y el desarrollo de habilidades manuales en los estudiantes; generar actividades que contribuyan a acrecentar la elaboración y organización de la información y la promoción de un juicio crítico; incentivar la realización de actividades que permitan al estudiante a intervenir en acciones de transferencia generadas desde el ámbito universitario y fomentar el diálogo entre los docentes y los estudiantes, a fin de aunar esfuerzos, satisfacer expectativas y generar espacios de interacción.

La Cátedra está constituida por un Profesor Titular, un Profesor Adjunto, tres Jefes de Trabajos Prácticos (JTPs), nueve Ayudantes Graduados y tres Ayudantes Estudiantes que se distribuyen en tres comisiones. Es una materia de modalidad teórico-práctica, con actividades que se desarrollan en encuentros diferentes. El número de estudiantes, tomando los últimos diez años, promedia aproximadamente un número de treinta por cada comisión. La elección de la comisión queda en la voluntad y disponibilidad de cada estudiante entre los tres posibles horarios en que se dictan las clases. Cuando una comisión alcanza los 30 inscriptos, se trata de dar prioridad a las comisiones restantes, aunque este cupo no es estricto y se suele superar en la cursada de algunos años. Los docentes de las tres comisiones comparten una misma Guía de Trabajos Prácticos (TPs) y se rigen por la misma Bibliografía. La asistencia a los TPs es obligatoria en un porcentaje mayor al 80%. Los teóricos, por su parte, son comunes a los estudiantes de todas las comisiones. Su dictado comienza unas semanas antes del inicio de los TPs, para que, al asistir a los mismos, los estudiantes ya posean un cierto conocimiento previo de los temas a tratar. Tienen lugar dos veces a la semana y son desarrollados por el Profesor Titular o el Profesor Adjunto en diferentes momentos del ciclo lectivo. En general el porcentaje de estudiantes que asisten a los primeros teóricos ronda el 40%, mientras que este porcentaje disminuye paulatinamente conforme avanza la cursada, hasta finalizar en un número cercano al 5%. El motivo de tal deserción podría explicarse debido a que la materia no dispone de la modalidad de aprobación por promoción, por lo que la asistencia a estos teóricos no es de carácter obligatorio.

La materia Zoología Invertebrados II es una materia de carácter Sistemático, constituida por tres grandes bloques temáticos que corresponden al estudio de los Quelicerados, los Crustáceos y los Hexápodos, a grandes rasgos. Cada bloque consta de un número



aproximado de seis TPs y tres instancias de aprobación de su correspondiente parcial (dos posibilidades de recuperación). Dichos parciales se rinden en forma oral, y son evaluados por uno o dos docentes, dependiendo del número de asistentes. Respecto de estas evaluaciones, se realizan a través de exámenes orales, en los que la primera fecha de cada parcial se toma sólo con los estudiantes y docentes de cada comisión por separado (en el día y horario habitual del práctico), mientras que en los recuperatorios, se “mezclan” profesores y estudiantes en una instancia común para las tres comisiones en una fecha diferente del día normal de prácticos. Aquí ocurre que los docentes suelen tomar parcial a estudiantes que no son de sus comisiones.

Como se mencionara, la matrícula promedio en los últimos años es de aproximadamente 100 estudiantes, de los cuales suelen aprobar la cursada un 80%. El mayor índice de deserción/desaprobación se debe al no cumplimiento con las materias correlativas y en menor medida por la reprobación en las instancias de evaluación de la propia materia.

Es importante aclarar, en el contexto del presente trabajo, que sólo se cuenta con dos reuniones de cátedra a lo largo del año. En dichas reuniones se tratan temas relacionados a cronogramas, nuevos integrantes, orden en que se darán los grandes temas, y enfoque que tendrán los teóricos dictados por los Profesores Titular y Adjunto.

Este esquema de reuniones y evaluación fue acordado entre los Profesores y los JTPs, y se viene implementando desde hace aproximadamente cinco años. No es un tema que se ponga a consideración del resto del plantel docente.

Se considera muy baja la frecuencia de instancias de intercambio de inquietudes, ideas, opiniones y contenidos, durante las reuniones de Cátedra. Esta opinión es compartida por muchos otros docentes de la Cátedra, los que asimismo identifican ciertas asimetrías en los momentos de llevar adelante los procesos de evaluación oral a los estudiantes.



Justificación de la relevancia de la implementación del proyecto

A partir de lo expuesto, la situación que se identifica como problemática versa sobre la falta de espacios de diálogo, puesta en común y trabajo en equipo de los docentes de la Cátedra que hace que cada comisión tome características cuasi de “cátedra independiente”, debido ya no a una autonomía deseable, sino a una situación de atomización, pudiendo ello derivar en situaciones que afectan negativamente el desarrollo académico de los estudiantes de la asignatura. Son varios los aspectos identificados que respaldan esta afirmación. Uno de los más importantes se desprende de la manera en que se desarrollan los TPs en las diferentes comisiones. Mientras que en unas los ayudantes participan activamente en la mesada asistiendo activamente al grupo de estudiantes, en otras, los ayudantes dejan que los estudiantes se desenvuelvan solos durante el desarrollo del práctico y solo intervienen en el caso que algún estudiante lo requiera. Otra instancia que pone al descubierto la problemática planteada es la diferencia en cuanto al abordaje de determinados contenidos por parte de los docentes entre las distintas comisiones, es decir, algunos docentes ponen mayor énfasis en el desarrollo de determinados temas, que son tratados de manera muy superficial por docentes en otras comisiones. Una última situación que define la problemática, se hace particularmente evidente durante los exámenes orales, en los que se advierte una discordante manera de evaluar de los docentes de la cátedra (en correspondencia con la discordante manera de tratar los temas en las diferentes comisiones, explicada anteriormente). En este sentido, algunos docentes suelen hacer hincapié en determinados temas con un nivel de indagación acorde para los estudiantes de su propia comisión, pero que para el resto de los estudiantes puede resultar un tanto exhaustivo, pudiendo derivar en la reprobación de parcial. Los estudiantes, por su parte, frecuentemente exponen su malestar frente a esta circunstancia, planteando ante los docentes de sus propias comisiones su disconformidad ante la situación explicitada, aunque sin intenciones de avanzar hacia otras instancias con su reclamo. Sostienen que durante la evaluación se les requirió tener conocimientos de ciertos temas con un nivel de detalle que no se corresponde con el que fue desarrollado durante el transcurso del TP en su comisión. Resulta importante aclarar que la evaluación en sí no representa el problema, sino el vehículo por el que se pone en evidencia. La



justificación del presente trabajo versa por evitar que se sigan produciendo situaciones como las recién descritas y motivan la implementación de la propuesta de innovación. Teniendo en cuenta la definición de situación problemática planteada por Borsotti (2008: pagina), en nuestro caso, los actores que identifican los *“estados de cosas, sucesos, situaciones o procesos existentes en la teoría o en la empírea que por resultar insatisfactorios son percibidos como problemáticos”*, sin dudas son los estudiantes.

¿Cómo se llega a esta situación problemática?

El motivo de la falta de reuniones puede deberse quizá a que prácticamente el plantel docente no ha sufrido cambios de personal en los últimos años y tampoco se modificaron sustancialmente los contenidos temáticos de la materia, de modo que han ido naturalizándose con el tiempo algunos procesos y prácticas en los que la familiaridad con la tarea haya hecho perder de vista la necesidad de revisarla periódicamente. Esta periodicidad en comparación con otras Cátedras resulta significativamente baja ya que materias similares se reúnen semanalmente.

Podría señalarse asimismo, que la formación docente de la mayoría de los integrantes de la Cátedra basa sus herramientas centralmente en la propia experiencia en el ejercicio de la actividad, lo que se ha llamado *“modelo didáctico personal”* por Ballenilla (1995). A esto se agrega la falta de planificación en la organización misma de la cátedra, que con un número muy bajo de reuniones o instancias de preparación de los temas a desarrollar (modo, alcances, evaluación) no alcanza a definir criterios claros comunes, y es por ello que se presentan las asimetrías en donde cada comisión puede diferir considerablemente del resto, en estos aspectos. Cabe aclarar respecto de la formación docente de los integrantes de la Cátedra, que a partir del dictado de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, año tras año son más los miembros que optan por transitarla.

Objetivo general

El objetivo general es diseñar una innovación a nivel de Cátedra para la incorporación de criterios pedagógicos comunes entre los docentes de Zoología Invertebrados II (Artrópodos), correspondiente a la Lic. en Biología, para un mejor



funcionamiento de la misma, con una consecuente mejora en la formación de los alumnos que la cursan.

Objetivos específicos

- a) Impulsar entre los docentes de la Cátedra de Artrópodos el análisis crítico-reflexivo sobre sus prácticas de enseñanza, a partir del diseño de propuestas de intercambio y trabajo colectivo.
- b) Promover el trabajo colaborativo como herramienta para propiciar la mejora en el desarrollo de habilidades docentes, tanto vinculadas a los estilos de actuación docente como ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Favorecer el diseño y puesta en marcha de estrategias de enseñanza y evaluación comunes y afines al proyecto formativo de la cátedra.
- d) Generar condiciones que permitan identificar aspectos de mejora de la evaluación, a fin de que la misma resulte una experiencia formativa significativa para los estudiantes.

Antecedentes en la Cátedra

Respecto del escaso número de reuniones, en un ciclo lectivo reciente, se introdujeron modificaciones. Se realizaron reuniones previas al inicio de cada bloque temático, así como una reunión de cierre. Durante estas reuniones se acordaron enfoques y criterios sobre los contenidos a desarrollar en los TPs de cada bloque temático respectivo. Sin embargo, este cronograma de reuniones, como se explicitó anteriormente, no se continuó en los años que siguieron. Asimismo, se identificaron los problemas mencionados durante las evaluaciones parciales y se plantearon alternativas para contraponer la situación actual. Algunas de ellas fueron puestas en práctica, sin resultados positivos. Lo primero que se pensó fue en tomar en forma escrita. Esto fue descartado por los extensos plazos que demanda la corrección de las evaluaciones. Otra alternativa fue que cada comisión tomara sus recuperatorios con sus docentes en los horarios de sus prácticos, pero el cronograma se haría excesivamente extenso. Otra, fue



la de tomar los parciales una vez finalizado el TP, no viable por la escasa disponibilidad horaria de las aulas. Por último se analizó, con resultados negativos, que cada docente sólo tomara examen recuperatorio a los estudiantes de su comisión. El problema se centra en el número dispar de estudiantes que se presentan en las primeras fechas, en su propia comisión; se suele dar el caso que un determinado recuperatorio pueda estar predominantemente representado por estudiantes de una de las tres comisiones (quizás porque durante la primera fecha optaron por rendir un parcial de otra materia). Así, se podría presentar el caso de que unos pocos docentes tuvieran que tomar a varios estudiantes, mientras que otros no tuvieran estudiantes a quienes evaluar.

Los estudiantes, al asistir a cualquiera de las instancias de examen, se inscriben en una lista sobre la que los docentes establecen el orden para rendir.

Dado que son 3 las comisiones, para las fechas de recuperatorio, la probabilidad de que a un estudiante lo evalúe un docente de su comisión es de un 33%, aproximadamente.

Antecedentes de espacios de formación docente en diferentes ámbitos Universitarios

Se tomó conocimiento de un proceso de capacitación para los docentes del Curso de ingreso a la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (no se cuenta con documentación al respecto). El mismo se desarrolló en el año 2010 y contó con la participación de un capacitador (César Tello) que mediante una modalidad de Taller desarrolló la temática “Etapas de una propuesta de clase”. Esta actividad estaba destinada sólo a una parte de los docentes que conforman el plantel docente del curso de ingreso (Ayudantes Graduados) y básicamente propició una mirada pedagógica sobre el proceso de planificación. Si bien el Curso de Ingreso de la Facultad no tiene un estatus de Cátedra, su funcionamiento y organización son muy similares. Como intervención con similares características en una Cátedra cuya metodología y carácter sistemático la hacen muy semejante a la Cátedra de Artrópodos, Pelichiotti (2017) realizó su trabajo final de esta misma Especialización bajo la forma de 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. Dicho trabajo fue motivo de una reciente publicación en la Revista Trayectorias Universitarias.

En lo que respecta a intervenciones similares en otras facultades se tomó como referencia la experiencia propuesta por Olga Santelices (2012), quien en el marco de esta misma especialización, desarrolló su Proyecto de Trabajo Final Integrador en la Facultad de Veterinaria, tomando como eje una intervención a nivel de cátedra (Patología General Veterinaria). Su trabajo se basó en la alfabetización académica y el principal objetivo fue revisar las prácticas de enseñanza a partir de la generación de un espacio de reflexión intracátedra. Al igual que en la presente propuesta, tomó al trabajo grupal como herramienta para diseñar estrategias de intervención que permitan favorecer aprendizajes significativos. Propuso desde un abordaje reflexivo-propositivo, un trabajo en tres etapas, las que correspondieron a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en la cátedra, la generación de propuestas superadoras de las debilidades identificadas a partir de la reflexión y tercero, la socialización para visibilizar el problema a nivel institucional.

Fundamentación de la propuesta de intervención

Reconocemos como de suma importancia que los docentes realicen un proceso de formación e incorporación de criterios en aspectos pedagógicos y didácticos para integrar en el ejercicio de la docencia universitaria.

Respecto a la modalidad de ingreso a la docencia, Anijovich (2012) menciona que históricamente la formación docente en el ámbito universitario estuvo dada por el acceso a una cátedra, dándole sentido así al proceso de socialización profesional. Esta autora, considera que se toma como natural y adecuado, que el progreso en la carrera docente que se inicia desde ayudante hasta llegar, muchas veces, a cargos de mayor jerarquía, sobre la base de la idoneidad disciplinar, se acepte como garantía suficiente para estar frente a los estudiantes en el aula. La misma autora sostiene que no sólo *“para muchos profesionales que ejercen la docencia la formación inicial sistemática es inexistente, sino también que en ocasiones la formación sistemática llega luego de varios años de “ser docente”*. Esta particularidad refuerza la idea presente en muchos de los



profesionales, que la experiencia y/o la intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia” (Anijovich, 2012: 128). Ahora bien, ¿qué tipo de competencias configuran el perfil profesional de un docente universitario? En relación a esto Bozu y Canto Herrera (2009: 91) sostienen que “Las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad”. En línea con ello, Zabalza (2007) sostiene que las competencias cobran hoy un valor central en el debate sobre la enseñanza universitaria, no sólo en lo que respecta a la formación de los estudiantes sino, también, en lo relacionado a la redefinición de la figura y el papel a desarrollar por el profesorado universitario. “En lo que nos afecta a los profesores, se está planteando la necesidad de una más clara profesionalización de los docentes que, como cualquier otro profesional, hemos de poseer aquel conjunto de competencias docentes que nos acrediten como formadores bien formados. Es decir, la temática de las competencias nos envuelve tanto en relación a cómo debemos ser (profesores y profesoras universitarios competentes) como en lo que se refiere a lo que debemos hacer (formar a nuestro estudiantes en competencias profesionales valiosas)” (Zabalza, 2007: 7).

Un rasgo común para la mayoría de las Universidades es una deficiente formación pedagógica de sus docentes, los que en general priorizan su formación científica como especialistas en diferentes áreas disciplinares, Esta característica, de docentes que pueden ejercer sin contar con una formación pedagógica previa, es sólo admitida en el nivel académico Universitario, ya que tanto para nivel medio como para el nivel superior (terciario) los docentes deben contar con una capacitación o trayecto formativo. Resulta paradójico que en los procesos de selección de docentes se hace mayor hincapié en la formación científica de los postulantes, antes que en la propia formación o experiencia docente. La formación pedagógica se concibe como un conjunto de actividades que le permite al profesor desarrollar habilidades y capacidades con el fin de reflexionar para mejorar su propia práctica y así garantizar la calidad de la enseñanza.

Frecuentemente, ante resultados insatisfactorios de cualquier proceso de evaluación, se tiende a indicar que ello se debe al bajo nivel de los estudiantes por su mala formación, mientras que no es habitual que se haga referencia a la escasa o nula formación pedagógica de los docentes.



García Sanz y Maquilón Sánchez (2010) sostienen que el profesorado universitario necesita reflexionar sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje y adquirir una sólida formación pedagógica que le permita dotarse de una serie de competencias para poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje de calidad. Este posicionamiento se contrapone con la concepción naturalizada entre los docentes universitarios que apoya la idea de que a ser docente se aprende con la práctica y de tomar a otros docentes como modelos. Se instaura así, la equívoca idea de ver como innecesario incluir en su formación el transitar por un trayecto formativo en docencia (Lombardi y Mascaretti, 2015).

Entre las diferentes definiciones de innovación, compartimos criterio con Marta Libedinsky (2001) quien sostiene que la innovación educativa, además de consistir en solucionar problemas claramente detectados, y a los que hay que dar respuesta, también debe caracterizarse por introducir algo nuevo en el escenario educativo, para revisar y eliminar aquellas prácticas pedagógicas rígidas y rutinarias, y ser reemplazadas por nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza. Este concepto de ruptura de lo establecido es considerado también por Lucarelli (2003) quien sostiene que una innovación es aquella práctica a partir de la cual se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica. Por último, encontramos especial empatía con las palabras de Escudero (1988: 3) quien sostiene que *“Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado”*.

A partir de la identificación de los problemas en el funcionamiento de la Cátedra, la presente propuesta de innovación se realiza desde un posicionamiento crítico, en contraposición, por ejemplo, de un planteo que podría hacerse desde un paradigma o racionalidad técnica, que representaría la aplicación de una receta o idea máxima para poner en práctica (tal como lo definen Citarella y Todone, 2011) a cargo de un simple operario de la educación, como lo define Perrenoud (2007), y con baja o nula



consideración de las realidades interpersonales, sociales, culturales y políticas, según las palabras de Davini (2008). En contraposición a ello, la postura crítica plantea un modo de enseñanza diferente en el que la autonomía profesional y social tienen en el diálogo y la colaboración sus estrategias centrales de desarrollo dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales que circunscriben y significan las prácticas educativas (Barraza Macías, 2010). Del mismo autor compartimos el criterio que la innovación educativa se vuelve un recurso central de la práctica profesional del agente educativo, ya que a través de ella orienta su intencionalidad de solución de problemas a un verdadero cambio educativo signado por aprendizajes auténticos. Aplicable al caso de la presente propuesta de trabajo, Davini plantea (desde el contexto de los servicios de Salud) que las actividades educativas que se intenten llevar a la práctica, requerirán necesariamente, partir de la revisión crítica de las prácticas actuales y de nuevos acuerdos en el grupo de trabajo. Para alcanzar los objetivos que se planteen, los procesos educativos deberán tener en cuenta a la totalidad del grupo, y no sólo a ciertos integrantes. La misma autora sostiene que poner las prácticas bajo reflexión (uno de los objetivos de esta intervención) implica complejos procesos de institucionalización y desinstitucionalización que requieren formas de acción colectiva. En consecuencia, la instalación o la modificación de una práctica institucional implicará trabajar no solamente en el desarrollo de nuevas habilidades específicas sino también, y necesariamente, poner los supuestos y los contextos en discusión.

En el contexto de la presente intervención se identifican como las principales categorías didácticas “contenido y método”. Edelstein *et al.* (2008) definen que ambas se configuran como constructos “fundantes” de la docencia y se destacan por su centralidad en tanto remiten a dos preocupaciones nucleares e indisociables a los fines de nuestro trabajo: qué y cómo enseñar. Estas categorías se consideran interdependientes y su abordaje demanda la consideración de ambas en sus mutuas determinaciones. Respecto del primer concepto, el contenido, es definido de por Davini (2008) como la razón de ser de la práctica de enseñanza, mientras que en concordancia con la interdependencia e indisociabilidad de Edelstein *et al.*, incluye tanto a los conocimientos a asimilar como a los métodos que se utilicen para lograr esto.



Concibiendo a la asimilación como el resultado de un proceso activo, en contraposición de una mera memorización pasiva, desde este enfoque, asumimos que las prácticas de enseñanza representan herramientas fundamentales para favorecer este proceso de asimilación de conocimientos Davini (2008). La autora realiza una presentación de diversas propuestas metodológicas o grupos de métodos, entre los cuales, encontramos interesante rescatar el Método Inductivo básico, dada la similitud de sus alcances con las actividades que se desarrollan en la Cátedra de Artrópodos. Este método se basa en la observación y en la manipulación directa de materiales, a partir de la cual se realizan registros, comparaciones y clasificaciones y los alumnos desarrollan su comprensión del contenido de enseñanza por su propia actividad directa. Se destaca que el rol de quien enseña es fundamentalmente de organizador y guía del proceso.

Respecto de los métodos, nos resulta importante traer la definición utilizada por Davini (2008) quien sostiene que debemos entenderlos como estructuras generales que brindan un marco de actuación al tiempo que pueden ser utilizados para elaborar estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados.

Por otra parte interesa definir qué se entiende aquí por Criterios Pedagógicos. Se trata de principios acerca de cómo concebir y mejorar el proceso educativo. Ahora bien, ¿cuál es la importancia de adquirir criterios pedagógicos comunes en el equipo docente de la cátedra? Su importancia radica en marcar un horizonte claro y consensuado hacia donde apuntar el proceso educativo, de modo que los estudiantes le encuentren sentido a lo que van a aprender, les resulte interesante y les sea valioso más allá del ámbito áulico, al tiempo que se cumplan los objetivos curriculares de la materia.

¿Qué criterio pedagógico se postula como orientación en el proceso formativo? Basados en que el criterio pedagógico resulta orientador de la acción, tomamos el aprendizaje significativo como punto de partida para lograr cumplir los propósitos de nuestra intervención. Se toma el aprendizaje significativo como un gran criterio pedagógico en común. Ausubel (1976), sostiene que el aprendizaje significativo no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, ya sea en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que



se requieren para que éste se produzca, en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. Se adhiere a esta postura ya que se pretende que los aprendizajes que los estudiantes realicen durante la cursada de Zoología Invertebrados II sean significativos. En este sentido, Pozo (2006) sostiene que existen dos condiciones esenciales que requiere el aprendizaje para ser significativo.

- Los saberes previos relevantes: (Ausubel, citado por Pozo (2006) “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe”. (Pág. 211)

- Deseo de aprender significativamente (Novak, citado por Pozo (2006)) “El aprendizaje subyace bajo la integración constructiva del pensar, el sentir y el actuar”. (Pág. 211) Aquí se identifica el papel del docente como motivador del estudiante para hacer posible su aprendizaje significativo.

- Davini (2008), por su parte sostiene que este aprendizaje demanda una intensa actividad participativa por parte de quienes aprenden, mediante la reflexión, el debate y el descubrimiento de relaciones, y que para facilitar este tipo de aprendizaje, existen una serie de condiciones necesarias. Las mismas remiten a:

- Que lo que se enseñe se presente de un modo estructurado, lógico, en contraposición a brindar información de manera desordenada o confusa. La coherencia en la manera de presentar la información puede hacer la diferencia entre el éxito o el fracaso del proceso de aprendizaje.

- Que el contenido de lo que se enseña pueda ser asimilado por el que aprende, en el sentido que pueda ser relacionado con sus conocimientos o experiencias previos, sin dejar de tener en cuenta el lenguaje o las formas de comunicación que para ello se utilice.

- Que lo que se aprende y la forma en que se lo enseña tengan relación con los intereses de aquellos a quienes está destinado, puesto que un aprendizaje desde el interés, es más fácil de asimilar.

- Por último, que lo que se enseñe pueda ser aplicado y posea una buena capacidad de utilización (que resulte útil a quien lo aprende).

Uno de los interrogantes que subyacen a las cuestiones planteadas es, cómo determinadas prácticas docentes ayudan y estimulan a aprender de manera positiva, sustancial y sostenida o si por el contrario, tal como lo plantea Ken Bain (2007), se puede



incluso estar causando un daño no apreciable, por ejemplo fomentando el aprendizaje a corto plazo, causando desánimo en lugar de estimularlos, promoviendo el aprendizaje estratégico en lugar del profundo, o simplemente fallando a la hora de evaluar con precisión el aprendizaje de los estudiantes.

Siendo que el contexto de las prácticas docentes es dinámico, se requiere que los docentes entren en un proceso de formación continua, si desea contribuir a la mejora de dichas prácticas. Parafraseando a Edwards (1995) podemos decir que cada profesor, por medio de una determinada lógica de interacción, presenta el conocimiento de un modo singular; es decir el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. Un mismo conocimiento transmitido por diferentes docentes puede tener diferentes implicancias y significados para los estudiantes que participan de esta práctica educativa. Siendo más claros aún, la manera de explicar a los estudiantes determinados temas, por parte de distintos docentes, puede resultar sustancialmente diferente aunque sus conocimientos provengan de idénticas fuentes. En relación con esto, surge un nuevo interrogante también vinculado a la parte individual que cada docente pone en juego a la hora de ejercer la docencia, la pregunta es ¿qué estrategia pueden utilizar los docentes para reflexionar sobre sus prácticas docentes y de qué manera se podría evitar que los rasgos individuales de cada docente resulten inconvenientes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? Partimos aquí por destacar la importancia de la reflexión crítica sobre nuestras prácticas docentes. Perrenoud (2004) diferencia entre pensar y reflexionar, sosteniendo que la reflexión va más allá del pensamiento, y supone cierto distanciamiento para replantear, o sea, reconsiderar, de una manera nueva y detenidamente la práctica reflexiva. No se trata de un proceso sencillo, tal como lo manifiesta Perales (2006), quien considera a la práctica pedagógica como una situación compleja porque el docente debe realizar los mencionados procesos reflexivos para valorarla, y esto requiere que modifique, articule y reorganice sus acciones cotidianas en el aula, llevando a cabo una transformación en la forma de concebir y comprender su práctica docente. En este mismo sentido, Bárcenas (2001) define que no se logra una práctica racional innovadora si no se supera el nivel del pensamiento vulgar, las creencias personales o el conocimiento tácito. Así mismo, resulta interesante la definición de Vogliotti (2007) quien sostiene que la reflexión crítica en la práctica docente es una instancia posible para la reconstrucción de



espacios colectivos, de elaboración conjunta y colaborativa y generación de innovaciones pedagógicas que contribuyan a cambiar nuestros problemas en el aula y en la institución. En este punto resulta clara la vinculación existente entre lo reflexivo y lo colectivo, por lo que nos resulta oportuno incorporar el concepto de trabajo colaborativo. Entre las diferentes autores que definen este concepto, nos interesa traer a Pérez, Bustamante y Maldonado (2007), quienes sostienen que la actividad colaborativa es un proceso de interrelación conversacional centrado fundamentalmente en el diálogo y la negociación, que produce resultados de alta calidad, y lleva a la necesidad de crear consciencia en los docentes acerca de la importancia del vínculo interpersonal entre los miembros del grupo, para desarrollar actividades colaborativas generadoras de aprendizaje. En este mismo sentido, compartimos criterio con Sánchez (2000), quien entiende al trabajo pedagógico en colaboración como un constructo social, ya que se alcanza por la interacción social entre pares, la cooperación, la evaluación entre los aprendices y el profesor, enfatizando en los esfuerzos grupales. Hargreaves (2005) enumera diferentes aspectos que el trabajo colaborativo (solución cooperativa para el autor) aporta a la mejora de la educación, pudiendo mencionar entre otros el aumento en la eficiencia, a partir de la coordinación de actividades y responsabilidades compartidas; mejora en la eficiencia, ya que la colaboración mejora la calidad del aprendizaje de los estudiantes al elevar la calidad de la enseñanza de los docentes; aumenta la confianza profesional colectiva; provee una mayor capacidad de reflexión, ya que la colaboración en el diálogo y la acción constituye una fuente de retroalimentación y de comparación que incita a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica y por último, aporta al perfeccionamiento continuo, dado que estimula a los docentes a contemplar el cambio como un proceso sin fin de perfeccionamiento continuo, constituyendo una premisa fundamental del aprendizaje en la organización. En el mismo trabajo, este autor, advierte sobre los peligros que esta práctica encierra, pudiendo resultar costosa, dañina e improductiva tanto para docentes como para estudiantes, por ejemplo al suprimir el valor de las individualidades.

Cobra aquí un papel importante el proceso de evaluación. En el ámbito universitario, la realización de una evaluación capaz de identificar si el estudiante posee las competencias necesarias para aprobar un determinado tema resulta de una importancia



mayor quizás que en cualquier otro nivel educativo, ya que está en juego la adquisición de herramientas que luego serán utilizadas por el estudiante en su rol profesional.

Se plantea tomar la evaluación como una actividad que no solo marque meramente el final de un bloque temático, sino como un ejercicio que desencadene procesos de mejora. De ahí que pensamos en la evaluación puesta al servicio del estudiante, con su función esencialmente formativa, dando lugar al surgimiento de nuevos aprendizajes. *“Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes”* (Álvarez Méndez, 2001: 2).

El proceso de evaluación oral representa una instancia clave en la que se desarrollan procesos reflexivos tanto por parte del estudiante como por parte del docente. Al evaluar buscamos el trabajo de reflexión que lleve a los estudiantes a volver sobre las situaciones vividas, la actuación propia y los supuestos asumidos acerca de la enseñanza, con el fin de que puedan reconstruir críticamente tanto la experiencia individual como colectiva (Edelstein, 2011).

Plan de desarrollo metodológico

La presente propuesta de intervención cuenta con el consenso de la mayoría de los integrantes de la Cátedra para su implementación futura.

Las actividades a realizar consisten en diferentes encuentros en los que los integrantes de la cátedra puedan potenciar sus capacidades docentes, a partir de la recuperación de las propias experiencias y la construcción de criterios pedagógicos comunes. Se postula desarrollar los encuentros en el mismo espacio en que se llevan a cabo las reuniones de Cátedra.

Responsables

Como miembro del equipo docente y en el marco del desarrollo del TFI abordaré la tarea de diseñar los diferentes encuentros del espacio de intercambio, asumiendo asimismo el rol de coordinador y orientador de las actividades. Se espera que



desde este rol, durante los encuentros, pueda volcar la experiencia recogida en el transcurso de las diferentes materias que conforman la Especialización en Docencia Universitaria. La tarea específica será la de exposición, análisis y reflexión sobre experiencias pedagógicas en el ámbito áulico universitario, para lograr a partir del intercambio, el aprendizaje colectivo en pos del mejoramiento de las prácticas docentes en la Cátedra de Artrópodos. Por otro lado el diseño prevé que en la implementación del proyecto colabore un docente con el perfil de Asistente, que puede estar representado por un profesional especializado en la enseñanza de las Ciencias Naturales, con inserción institucional y con habilidades para fomentar la colaboración y la interacción del grupo, capacidad para asumir la organización de actividades, la estimulación, la motivación y la creación de un clima agradable de aprendizaje. Tendrá a su cargo la toma de registro de las actividades desarrolladas a lo largo de los diferentes encuentros, y volcar sus aportes en el balance final.

Implementación

Los encuentros persiguen la definición de incluir estrategias para la coordinación pedagógica, posibilitar la reflexión profunda sobre la práctica docente, permitiendo aunar criterios y plantear lineamientos comunes. Esto cobra mayor relevancia en la Cátedra en cuestión, ya que existe cierta libertad para planificar y llevar adelante el desarrollo de las actividades a lo largo de los Trabajos prácticos.

Durante el desarrollo de los encuentros se tendrán en cuenta una serie de aspectos que tienden a mejorar las condiciones y procesos de enseñanza de los docentes participantes. Así, se buscará que los docentes tengan en claro los objetivos de cada encuentro, para hacer más efectivo el proceso participativo activo. Se buscará dosificar la cantidad de información ya que la temática puede resultar novedosa para la mayoría de los participantes, al tiempo que se trabajará con ejemplos que refieran a la propia práctica cotidiana en la Cátedra, para contrastar con el valor de las experiencias previas. Se buscará que los docentes realicen una participación activa crítica y legitimadora, en el sentido que todos los docentes aporten a lo largo de los encuentros y sus actividades, que los temas sean considerados y analizada desde múltiples puntos de vista, y que se busque llegar a acuerdos con los que se identifiquen todos. El docente Coordinador



tendrá en cuenta las diferentes particularidades en cuanto a la formación previa de cada docente en aspectos pedagógicos. El hecho de compartir la labor docente en la misma Cátedra durante varios años, a priori resultaría un factor favorecedor de la participación activa. En esta misma línea se estima realizar los encuentros en el mismo espacio áulico en que se desarrollan las actividades de la Cátedra.

Actividades

El trabajo final consiste entonces en el diseño de un número de seis encuentros para abordar la totalidad de las temáticas planteadas. Los diferentes encuentros se distribuirán estratégicamente a lo largo del año de cursada, con diferentes modalidades de trabajo para el cumplimiento tanto del propósito general como de los propósitos específicos. Se prevé una duración aproximada de dos horas para cada encuentro. El encuentro final (de Cierre) tendrá su propia dinámica. Cada encuentro estará constituido por tres momentos, correspondientes a una Introducción, una instancia de Desarrollo de Actividades y un tercer momento en el que se desarrollará una Sistematización, balance y cierre del encuentro.

Durante los encuentros se abordarán básicamente, dos bloques temáticos, a saber:

- A- Encuentros para el desarrollo de actividades, en pos de la incorporación de criterios pedagógicos comunes en las propuestas de enseñanza.
- B- Encuentros en los que se aborden distintos aspectos vinculados a la evaluación de los aprendizajes.

Ambos bloques se vinculan a partir de asumir que la función pedagógica de la evaluación tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza aprendizaje, en pos de determinar si los aprendizajes resultaron significativos. En este sentido se evalúa para obtener información que permita en un momento determinado saber qué pasó con el aprendizaje de los estudiantes y con las



respectivas estrategias (contenidos-métodos) de enseñanza asociadas a éste, para que en ambos casos puedan hacerse las mejoras y ajustes necesarios, dándole paso a una genuina evaluación continua.

Encuentro A1. Rol Docente

A desarrollarse: Previo al inicio de Clases. Primera semana de marzo.

Propósito A1:

- Impulsar entre los docentes de la Cátedra de Artrópodos el análisis crítico-reflexivo sobre el rol de los docentes en las prácticas de enseñanza, a partir del diseño de propuestas de intercambio y trabajo colectivo.

Introducción A1. (Tiempo estimado 30 min.)

El coordinador realizará una introducción en la que se aborde el rol del docente en la construcción de su propuesta pedagógica en función de un objetivo de estudio específico. Se abordarán temáticas tales como: La expectativa que se genera en los estudiantes respecto al comportamiento esperable por parte del docente; la configuración del rol docente a partir de la regularidad de prácticas y acciones interrelacionadas entre los actores principales de la comunidad universitaria (docente-estudiante-institución); la relación docente-estudiante, mediada por las creencias, valoraciones, representaciones y supuestos construidos, a partir de los cuales se asignan roles y se internalizan normas que regulan el comportamiento individual (Brunner, 1997); el docente como facilitador del aprendizaje, la estimulación del trabajo en equipo y el compromiso social que supone la formación de profesionales para desarrollarse en esa sociedad; el docente como formador (no informador) basado en la capacidad de generar estrategias de enseñanza aprendizaje en las que el estudiante tenga un rol participativo; el rol docente como una actividad reflexiva de integración entre pensamiento y práctica, en contraposición a definirlo en términos puramente instrumentales o tecnocráticos y finalmente, los criterios pedagógicos como herramientas para generar en los estudiantes aprendizajes significativos.



Desarrollo Actividades A1. (Tiempo estimado 50 min.)

Se propone una actividad que apela a realizar un análisis crítico-reflexivo del rol docente, en base al imaginario que cada docente tiene respecto de cuales características debería poseer un docente universitario, para contrastarlo posteriormente con aquellas que cree poseer el propio docente. Para ello se repartirá a cada Docente una lista con cualidades de un docente y una pregunta al pie.

Capacidad del docente ^(*)	Relevante	Moderadamente Importante	Poco relevante
Conocimientos disciplinares			
Aptitudes para la lectoescritura			
Capacidad para planificar			
Facilidad para comunicar			
Considera la diversidad de estudiantes			
Manejo de grupo			
Trabajo colaborativo			
Incorporación de nuevas tecnologías TIC			
Capacidad de reflexión sobre la práctica			
Conciencia del contexto social de la educación			
desarrolla la motivación en los estudiantes			
Capacidad para utilizar la evaluación como elemento regulador y de mejora de la formación y aprendizaje			

(*) Las capacidades elegidas serán explicadas como rasgos generales deseables y no intentan representar un estereotipo docente en su conjunto.

¿Cuáles de estos elementos y aspectos consideran que resultan predominantes durante el desarrollo de los Trabajos Prácticos en la cátedra de Artrópodos y cuáles cree que habría que incluir y/o fortalecer? Y por qué?

Se les pedirá que primeramente, señalen aquellas, que a su criterio, debería tener un docente universitario en virtud de desarrollar su actividad como formadores de



profesionales. Las respuestas serán marcadas con una X en la columna que considere adecuada, pudiendo incluso marcar en dos columnas una misma capacidad, si así lo considera (de esta forma las opciones resultan menos restrictivas).

Complementariamente se les pedirá que contesten a la pregunta que se encuentra al pie del cuadro.

Sistematización, balance y cierre A1 (Tiempo estimado 50 min.)

Identificación de elementos comunes y divergentes respecto a las características observadas como de mayor relevancia en las actividades desarrolladas en torno a este tema. Identificar tradiciones de formación y elementos fundantes que operan en forma inconsciente a la hora de la construcción concreta de la práctica en el aula.

Encuentro A2. Contenido y Construcción Metodológica.

A desarrollarse: Previo al inicio de Clases. Tercera semana de marzo.

Propósito A2:

- Identificar las construcciones metodológicas que se ponen en práctica durante el desarrollo de los TPs de la Cátedra y su pertinencia en relación a los contenidos disciplinares.
- Analizar nuestras prácticas educativas en el desarrollo de los Trabajos Prácticos, considerando la reflexión sobre la práctica como una herramienta de cambio en nuestras concepciones, en nuestras prácticas rutinarias y en nuestra forma de actuar en el aula al desarrollar los procesos de enseñanza.
- Resignificar la práctica docente con el fin de mejorarla.

Introducción A2 (Tiempo estimado 30 min.)



El coordinador realizará una Introducción a las Construcciones metodológicas. Pondrá en tensión la relación entre el contenido y la manera en que es presentado. La forma, como parte del nuevo conocimiento. Singularidades que caracterizan la práctica de la enseñanza superior. La reflexión, como tarea compleja y fundamental para la transformación de las prácticas docentes. El docente como *práctico reflexivo* (Schön). La resignificación de la práctica docente a partir de la adquisición de conciencia respecto a las estrategias empleadas para enseñar. La importancia del carácter reflexivo de la práctica (Perrenoud), diferencia entre pensar y reflexionar y el distanciamiento que implica la reflexión para replantear o reconsiderar la práctica reflexiva.

Desarrollo Actividades A2 (Tiempo estimado 50 min.)

En una primera instancia se solicitará a cada docente que realicen una breve deconstrucción temporal de una clase de TP de la Cátedra, es decir, identificando la cantidad de momentos que consideren adecuados (por ej. tres momentos: Teórico inicial (JTP), Introducción al material en la mesada (Ayudante) y trabajo en la mesada (estudiantes)). La actividad girará en torno a identificar que actividades realiza como docente de la Cátedra, en cada uno de estos momentos. Se retomará la actividad del encuentro previo, y en base a las capacidades docentes identificadas en la lista del encuentro anterior, se trabajará en la propuesta de actividades que permitan poner en juego cada uno de estos rasgos señalados, ser reforzados, o generados, en caso de considerar que no se desarrollan durante el ejercicio de la práctica docente en el contexto de la Cátedra de Artrópodos. Se formarán dos grupos. Cada docente expondrá sus aportes al interior de su grupo y los mismos serán volcados a un afiche.

Sistematización, balance y cierre A2 (Tiempo estimado 40 min.)

Los conceptos salientes de este encuentro girarán en torno a la reflexión sobre la práctica, como un proceso que los docentes debemos utilizar para identificar lo que sucede en el aula y para autoevaluar nuestro desempeño, con el objeto de encontrar aspectos a mejorar. La detección de situaciones problemáticas, como actividad que repercute en el desarrollo de competencias para los docentes. Los afiches generados en



la actividad anterior serán analizados a fin de determinar los aspectos comunes y divergentes.

El ejercicio continuo de reflexionar sobre nuestras prácticas puede permitirnos identificar en el momento oportuno, situaciones que se presentan como problemáticas durante el proceso de enseñanza, para intervenir y encontrar una solución a las mismas, representando ello una mejora en la enseñanza. El coordinador reflexionará respecto de aquellas estrategias didácticas de la Cátedra que puedan promover aprendizajes memorísticos. Las conclusiones salientes serán notadas en un afiche, para poder ser recuperadas en instancias de encuentro similares, en años próximos.

Encuentro A3. Aprendizaje Significativo (AS).

A desarrollarse: Previo al inicio de Clases. Primera semana de abril.

Propósito A3:

- Proveer herramientas que propicien mejoras en el desarrollo de habilidades docentes que favorezcan los aprendizajes significativos en los estudiantes, tanto en base a estilos de actuación docente como ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Introducción A3 (Tiempo estimado 30 min.)

El Coordinador realizará una introducción al tema, en la que brindará una definición de AP, y sus principales características, condicionantes y los principios que lo rigen. Los principios del AS como marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del estudiante. Contrastes del AS vs. aprendizaje memorístico, mecánico y repetitivo. Relación entre conocimientos y AS: la importancia en la forma de presentar al estudiante los conocimientos de manera coherente y no arbitraria, “construyendo” de manera sólida, los conceptos, interrelacionándolos unos con otros en forma de red de conocimiento.



Desarrollo Actividades A3 (Tiempo estimado 50 min.)

En una primera parte se desarrollará un trabajo individual en pos de una reconstrucción crítico-reflexiva. Cada docente trabajará en el relato de un texto en base a la consigna ¿Qué experiencia recuerdo como significativa en el contexto de enseñanza-aprendizaje? ¿Quiénes aparecen como actores involucrados en dicha experiencia? ¿Dónde se desarrolló? ¿Qué aspectos de la experiencia cree que incidieron para que sea considerada como significativa?.

En una segunda instancia se retomará la actividad del encuentro previo y se analizarán las actividades propuestas en función de las competencias identificadas y se analizará la pertinencia de las mismas desde el punto de vista del Aprendizaje Significativo. Es decir, se discutirá de que manera, dichas actividades propuestas, pueden constituirse como generadoras de aprendizajes significativos. Las actividades culminarán con la lectura en grupo de cada relato.

El docente asistente procederá a la toma de registro para volcar sus aportes durante el encuentro de balance final.

Sistematización, balance y cierre A3 (Tiempo estimado 40 min.)

Para este encuentro: el Coordinador, a partir de las narraciones de cada docente, identificará las condiciones y elementos que potencian el carácter “significativo” de cada relato. Para este bloque: Repasar las problematizaciones salientes de los encuentros previos en función de vincular como, desde el rol docente, se pueden favorecer construcciones metodológicas que se traduzcan en promover Aprendizajes Significativos.

Como nexo coordinante entre las intervenciones de los bloques A y B, asumimos que la función pedagógica de la evaluación tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza aprendizaje, en pos de



determinar si los aprendizajes resultaron significativos. En este sentido se evalúa para obtener información que permita en un momento determinado saber qué pasó con el aprendizaje de los estudiantes y con las respectivas estrategias (contenidos-métodos) de enseñanza asociadas a éste, para que en ambos casos puedan hacerse las mejoras y ajustes necesarios, dándole paso a una genuina evaluación continua.

Encuentro B1. Evaluación formativa.

A desarrollarse: Previo al cierre del primer Bloque temático de la Materia. Última semana de Mayo.

Propósito B1:

- Generar condiciones que permitan identificar aspectos de mejora de la evaluación, a fin de que la misma resulte una experiencia formativa significativa para los estudiantes.
- Favorecer el diseño y puesta en marcha de estrategias de enseñanza y evaluación comunes y afines al proyecto formativo de la cátedra

Introducción B1 (Tiempo estimado 30 min.)

El Coordinador realizará una introducción en el tema del encuentro y abordará las siguientes temáticas: Introducción a la Evaluación Formativa. El valor pedagógico de la evaluación. La evaluación formativa como retroalimentación esencial para los estudiantes y como indicador para los profesores del proceso de enseñanza. La dimensión tecnológica positivista vs. la dimensión crítica reflexiva.

Desarrollo Actividades B1 (Tiempo estimado 50 min.)

Lectura crítica del texto “La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos, Tiburcio Moreno Olivos” (Anexo II). Subgrupos de tres integrantes. A partir del análisis del texto se buscará establecer relaciones de similitud o divergencia respecto de la forma de evaluar en la Cátedra de Artrópodos y sus



principios rectores. Se trabajará en grupos de tres, en los que un docente realizará la lectura. Se trabajará en base a preguntas, que buscan fomentar la reflexión al interior del grupo, sobre la práctica evaluativa en la cátedra. Las preguntas propuestas son las siguientes.

- En base a los conceptos volcados en la introducción respecto de tiempos/evaluación formativa, ¿podría determinar cuánto tiempo se asigna a la preparación de las evaluaciones en la cátedra?
- ¿Cuánto influyó en su forma de evaluar, la forma en que lo evaluaron durante su paso por la facultad en carácter de alumno?
- Durante su creciente experiencia docente en la cátedra, ¿podría determinar si ha habido modificaciones en su forma de evaluar?
- De ser positiva la respuesta anterior, ¿en qué aspectos?

Las respuestas se leerán acto seguido y en casos de posturas diferentes intragrupo, serán planteadas todas ellas.

El docente asistente procederá a la toma de registro para volcar sus aportes durante el encuentro de cierre.

Sistematización, balance y cierre B1 (Tiempo estimado 40 min.)

La evaluación como competencia clave de los docentes. Reflexionar sobre el rol formativo de la evaluación y su papel en el proceso de E-A.

Encuentro B2. Evaluación del aprendizaje.

A desarrollarse: Previo al cierre del primer Bloque temático de la Materia. Última semana de agosto.

Propósito B2:



- Generar condiciones que permitan identificar aspectos de mejora de la evaluación, a fin de que la misma resulte una experiencia formativa y significativa para los estudiantes.
- Favorecer el diseño y puesta en marcha de estrategias de enseñanza y evaluación comunes y afines al proyecto formativo de la cátedra.

Introducción B2 (Tiempo estimado 30 min.)

La práctica de la evaluación como reguladora de la práctica educativa. Etapas de la evaluación. Las prácticas de la evaluación del aprendizaje. Factores que la rigen. La evaluación como instrumento de poder.

Desarrollo Actividades B2 (Tiempo estimado 60 min.)

Se trabajará en base a la contrastación de afirmaciones extraídas de un texto (La función pedagógica de la evaluación, Jorba, Sanmartí) respecto a su pertinencia en la Cátedra de Artrópodos.

La Evaluación formativa:

- 1- Responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Si un estudiante no aprende, no es solamente debido a que no estudia o a que no tiene las capacidades mínimas, sino que también puede ser motivado por las actividades que se le proponen.
- 2- Este tipo de evaluación tiene, como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje.
- 3- ¿Por qué no dejar de creer que se pueden definir muy claramente y previamente los objetivos mínimos que todos los alumnos deben saber para superar una etapa? De hecho, se puede reconocer fácilmente que cada profesor interpreta dichos objetivos



desde su particular punto de vista y que, además, no los aplica con el mismo rigor a cada estudiante (para unos se es más exigente, para otros menos).

Se solicitará que al interior de cada subgrupo, los docentes primero, realicen un análisis crítico respecto de los anunciados del texto para, posteriormente, reflexionar si los conceptos pueden aplicarse a la Cátedra en el contexto del sistema actual de evaluación en la cátedra. Trabajo en grupos. Los resultados serán compartidos oralmente para el resto de los grupos, al tiempo que el asistente, tomará registro para su posterior uso.

Sistematización, balance y cierre B2 (Tiempo estimado 30 min.)

Reflexionar sobre las debilidades identificadas, complementando y argumentando las conclusiones obtenidas en los encuentros de este bloque. Podría generarse un debate en torno a problematizar el modo de evaluar los Trabajos Prácticos tal como se desarrollan en la Cátedra, actualmente y si dicha forma de evaluar constituye una evaluación formativa. .

Al finalizar este bloque se prevé que los docentes accedan a la Encuesta (Anexo IV), cuyos resultados serán motivo de análisis en el encuentro de Cierre. Vale aclarar que dicha encuesta se encuadra como actividad principal de Evaluación de la presente Innovación.

Encuentro de Cierre. Evaluación del aprendizaje.

A desarrollarse: Al finalizar la cursada. Segunda semana de diciembre

Propósito C:

- Promover la reflexión de los docentes respecto a las prácticas propias y las de sus colegas a partir de la sistematización de las actividades realizadas durante las jornadas previas

Introducción C (Tiempo estimado 30 min.)



Difundir y socializar los resultados de los encuentros y presentación de las principales conclusiones. Evaluación de los resultados de las Encuestas.

Desarrollo Actividades C (Tiempo estimado 50 min.)

Exposición de cada docente respecto a su experiencia en el transcurso a lo largo de los encuentros en función de los aspectos identificados que le resultaran de mayor interés. Intercambio de ideas entre todos los participantes, en función de propuestas de mejoras en el funcionamiento de la Cátedra, con especial énfasis en lo que respecta a la evaluación

Sistematización, balance y cierre C (Tiempo estimado 40 min.)

Exposición a cargo del Coordinador del curso en la que aborde los temas identificados como propósitos de los encuentros y su grado de cumplimiento, con énfasis en los resultados obtenidos en las diferentes encuestas a los docentes. El asistente, por su parte, realizará una exposición con los resultados y conclusiones salientes de cada actividad en que ello fue previsto.

Se propondrá al grupo la continuidad de este tipo de actividades, complejizando gradualmente las temáticas didáctico-pedagógicas a abordar.

Evaluación

En caso de implementarse la propuesta se plantea una evaluación a partir de la recolección de datos válidos que permitan emitir juicio sobre la validez de nuestra innovación (si a partir de ella los docentes de la cátedra logran cambios positivos a nivel grupal y a nivel individual) para la toma de decisiones que se traduzcan en mejoras en su desempeño general como docentes de la materia. Lo que se pretende evaluar por un lado, es si tras la realización de los diferentes encuentros propuestos se logra cumplir con los propósitos planteados y, por otro, si se hace necesario realizar ajustes para la realización de estas mismas actividades en años siguientes. En concordancia con la metodología elegida para esta intervención, se optó por la realización de una encuesta (Anexo IV), cuya confección estará a cargo del Coordinador. Estará destinada a los docentes participantes de los encuentros, con el fin de recoger información válida que



permita describir diferentes aspectos relacionados con la mejora en el funcionamiento general de la Cátedra y, en particular con el desempeño de sus integrantes durante el desarrollo de sus prácticas docentes. Dicha encuesta, denominada por algunos autores como feed-back, por definición asume que los resultados del análisis de datos recogidos, vuelven al grupo para orientar su toma de decisiones y sus acciones (Colas y Eisman, 1994). El feed-back hace puente entre la investigación y la acción. Las preguntas del cuestionario estarán orientadas a verificar la satisfacción de los docentes con el desarrollo de las actividades realizadas, si las mismas le resultaron útiles, si a partir de ellas lograron identificar aspectos a mejorar en el funcionamiento de la cátedra como grupo (propuestas), si le permitieron enriquecer los aspectos pedagógicos de su formación docente y si a partir de ello, mediante la reflexión crítica, lograron identificar aspectos a mejorar su propia práctica docente.

Difusión y socialización

Estas actividades comprenden la presentación de los resultados por parte del Coordinador para todos los docentes de la Cátedra. Así mismo se prevé que incluyan la elaboración de un documento escrito que pueda resultar en un insumo de utilidad para tomar como punto de partida ante nuevos encuentros en ciclos lectivos futuros. Para su realización se cuenta con el aporte fundamental del Asistente.

Se estima poder publicar los resultados en el sitio web de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, www.fcnym.unlp.edu.ar/.

Estas actividades pueden dar lugar a una futura presentación en algún evento científico de temáticas vinculadas con la Educación Superior que se lleve a cabo con posterioridad a la implementación del proyecto.

Conclusiones

La innovación propuesta respecto del análisis de la práctica docente de cada integrante de la cátedra y su consecuente reflexión respecto de las mismas, puede



resultar muy enriquecedor, habida cuenta que la mayoría de los mismos no cuentan con formación previa en aspectos pedagógicos.

El análisis de las prácticas docentes en un contexto colectivo puede brindar herramientas mediante las cuales cada docente logre resignificar sus propias prácticas en pos de lograr una mejora significativa en el desarrollo de su rol como docente.

La puesta en prácticas de actividades de reflexión sobre las prácticas docentes como la propuesta, pueden resultar muy positivas, dado que en el nivel universitario no se exige a los docentes contar con formación pedagógica inicial ni posterior que legitime el ejercicio profesional de la docencia, hecho que puede tener impacto directo en la calidad de la enseñanza.

Sería de gran valor que los docentes que participen de esta innovación, reconozcan en la reflexión, una tarea, si bien compleja, fundamental dada su capacidad transformadora de nuestras prácticas docentes. Poder lograr esos cambios significativos, deviene en reconstruirse como profesionales, adquiriendo conciencia sobre el papel y las estrategias empleadas en la enseñanza, culminando en una resignificación de nuestras prácticas docentes.

Podría plantearse como una propuesta a futuro, realizar actividades con estas características pero que resulten abarcativas a docentes de diferentes cátedras, quizás en una primera instancia entre docentes de cátedras cuyos contenidos y modalidades resultan similares.

A modo de cierre, me resulta ineludible plantear lo realmente importante que puede resultar para la formación de un docente universitario, su tránsito por un espacio de formación tal como la Especialización en Docencia Universitaria, con profesionales de primera línea y en el ámbito de la Universidad Pública.



Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. 2001. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Recuperado de: <http://congreso.unter.org.ar/imagenes/9986.pdf>. Consultado febrero 02, 2014.
- Anijovich, R. 2012. Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires. Paidós.
- Ausubel, D. P. 1976. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.
- Ballenilla F. 1995. Enseñar investigando ¿Cómo formar profesores desde la práctica? Cáp. 4 ¿Cómo facilitar la modificación del modelo didáctico profesional? Sevilla: Díada.
- Barraza Macías, A. 2010. Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa 1er ed. Universidad de Durango. México.
- Borsotti, C. 2008. Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales. Ed. Miño y Dávila. Madrid. ISBN 9788496571426
- Bozu, Z. y Canto Herrera, P. J. 2009. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 2, 87-97.
- Brunner, J. 1997. La educación puerta de la cultura. Visor: Madrid.
- Citarella, P. y V. Todone. 2011. Criterio pedagógico: aportes a su construcción desde una perspectiva crítica. Disponible en <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>. ISSN 1853-9602.
- Colas, B. y L. B. Eisman. 1994. Investigación Educativa, 2nd ed., Sevilla: Alfar.



- Davini, M. C. 2008. Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. Sin año de edición. Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos de salud. Disponible en:
<http://portal.campusvirtualesp.org>.
- Edelstein, G. y Salit, C. 2008. Módulo 2: Práctica Docente. Programa de capacitación docente continúa a distancia. UNLA. Bs. As.
- Edelstein, G. 2011. Formar y Formarse en la enseñanza Bs. As.: Paidós.
- Edwards, V. 1995. Las formas de conocimiento en el aula. En: La escuela cotidiana. Elsie - Rockwell (coordinadora). Pgs. 145-172. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, J. M. 1988. La innovación y la organización escolar. En Pascual, R. (Coord.). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid. Editorial Narcea.
- Garcia Sanz, M. P. y Maquilón Sánchez, J. J. 2010. El futuro de la formación del profesorado universitario. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) Número 36 (14, 1) ISSN 1575-0965.
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/130493241710.pdf.
- Hargreaves, A. 2005. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata S.L. Madrid.
- Libedinsky, M. 2001. La innovación en la enseñanza. Diseños y documentación de experiencias de aula. Buenos Aires. Paidós.
- Lombardi, M C. y Mascaretti, S. 2015. La formación pedagógica: la perspectiva del docente universitario.



- Lucarelli, E. 2003. El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. Tesis Doctotal. UBA.
- Moreno Olivos, T. 2009. La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 41, pp. 563-591, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- Pelichotti, P. 2018. Trayectorias Universitarias Vol. 4 N° 6. ISSN 2469-0090. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.
- Perales, P. R. 2006. La significación de la práctica educativa. México: Paidós Educador. (Capítulo 1).
- Pérez de M. I., Bustamante, S. y Maldonado, M. 2007. Aprendizaje en Equipo y Coaching en Educación. Una experiencia Innovadora. Publicación en extenso en Memoria de VII Reunión Nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Universidad Simón Bolívar.
- Perrenoud, P. 2004. De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. 2007. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, México, Grao-Colofón.
- Pozo, J. 2006. Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata: Novena Edición. (Documento disponible on-line en Google Books).
- Santelices Iglesias, O. A., Piatti G. y C. G. Barbeito. 2016. Construyendo la enseñanza de la lectura y la escritura. Trayectorias Universitarias. Vol. 2. N°3. ISSN 2469-0090.



- Sánchez, I. J. 2000. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Construcción del Aprender. Santiago de Chile, Chile.: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Vogliotti, A. 2007. Reflexiones sobre la reflexión pedagógica... Colección Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1 N°6. Universidad de Río Cuarto. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo06.pdf>
- Zabalza, M. Á. (2010): Ser profesor universitario hoy. Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. N° 6. Recuperado de: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/resumenes/2009_03_miguel_angel_zabalza_spanish.html?PHPSESSID=8tb1v4k48n13grk0dkld6anen1



Anexo I. Texto para encuentro Evaluación



La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos

Tiburcio Moreno Olivos

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 41, abril-junio, 2009, pp. 563-591, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.

Cultura de la evaluación (Pág. 570)

Las prácticas repetidas y asentadas en la cotidianidad de la escuela generan una cultura que va configurando las expectativas, los rituales, las creencias, las normas y los valores que están vigentes en ella. Las organizaciones escolares pueden entenderse adentrándose en su cultura escolar. Se entiende por cultura el conjunto de significados compartidos por un grupo de personas a través de un tiempo de experiencias y de intercambios psicosociales (Santos Guerra, 2003).

La cultura escolar puede ser definida en función de dos factores: contenido y forma. El contenido se compone de aquello que piensan, dicen y hacen sus miembros; se trata de las creencias, valores, hábitos y modos de hacer, asumidos por los equipos de profesores, sobreestimando los aspectos compartidos de una cultura al ser importantes en ciertos contextos con fuertes lazos de integración y consenso; en muchas otras escuelas la cultura puede ser subdividida en dos o más. La forma consiste en las pautas de relación entre los miembros que comparten dicha cultura, que pueden adoptar, por ejemplo, la forma de aislamiento, de grupos o facciones de competencia o de adscripción más amplia a una comunidad (Hargreaves, 1996; Moreno Olivos, 2003).

En la escuela se produce un "cruce de culturas" (Pérez Gómez, 1995) que va configurando y dando sentido a la práctica cotidiana. La cultura es dinámica, evoluciona y se transforma a través de muy complejos mecanismos y constituye una perspectiva valiosa para hacer el análisis de lo que sucede al interior de la escuela.



No existe una única cultura en la escuela, aunque haya una que predomine en un momento determinado, en ella conviven diversas subculturas. Una forma determinada de entender y practicar la evaluación, fundamentalmente asentada en la comprobación de resultados, propicia una serie de concepciones, actitudes y prácticas; es más, a medida que se escala en el sistema educativo, la práctica de la evaluación se hace más perversa.

El profesorado y la evaluación

La evaluación no es una actividad esporádica o circunstancial de las escuelas y los profesores, es una tarea que se realiza habitualmente y en la que se invierte una importante cantidad de tiempo y esfuerzos. La evaluación formativa bien diseñada puede proveer a los estudiantes una esencial retroalimentación e informar a los profesores acerca de la calidad de su enseñanza, identificando los conceptos que los estudiantes dominan y los que aún les faltan por aprender (Guskey, 2007; Hattie y Timperley, 2007).

Generalmente se parte de una premisa falsa que consiste en dar por sentado que cualquier individuo, por el simple hecho de ser profesor, está capacitado para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Desde luego, esto viene aparejado de otra creencia bastante generalizada y socialmente aceptada que consiste en pensar que para enseñar no se necesita tener una formación específica porque es algo sencillo y cualquiera que tenga buena disposición y entusiasmo puede hacerlo. Nada más alejado de la realidad que esto. Tanto la enseñanza como la evaluación son procesos complejos, y para enseñar y evaluar más o menos razonablemente se requiere el dominio de un conjunto de conocimientos propios del campo así como de capacidades personales. Al respecto, Nevo (1997:33) señala:

[...] para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de características. Éstas incluyen competencia técnica en el área de la medida y la investigación, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas, integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad.



Lo cierto es que una buena parte del profesorado universitario evalúa basándose en su experiencia de cómo ellos fueron evaluados cuando eran estudiantes, otros toman referencias de algunos de sus colegas, hay quienes adoptan consejos extraídos de diferentes fuentes, algunas no siempre confiables; en resumen, podríamos decir que su sistema de evaluación está fundamentado más en el sentido común y experiencias propias o vicarias, que en referencias teóricas producto de la investigación educativa o en buenas prácticas.

De allí que cuando nos acercamos a las aulas universitarias para conocer in situ las prácticas de evaluación del aprendizaje, nos encontramos con que muchas veces tales prácticas están regidas por la arbitrariedad y los caprichos del evaluador que, sin reparos, emplea la evaluación como instrumento de poder para controlar el comportamiento de los alumnos, para demostrar quién tiene el poder en el aula y para someter a los insurrectos (Álvarez, 2001). Se trata de evaluaciones que emplean técnicas que no se corresponden con la naturaleza del contenido a evaluar, que usan instrumentos que suelen estar mal diseñados o son poco rigurosos e improvisados.

Pero el cómo de la evaluación es sólo uno de los elementos de cualquier modelo evaluativo y nos atreveríamos a decir que ni siquiera es el elemento más importante; por supuesto, con ello no pretendemos declarar que el componente metodológico sea un asunto menor, lo que afirmamos es que antes de preocuparse por el cómo, el profesor, como evaluador, debería plantearse el porqué y para qué de su evaluación, al servicio de quién está la evaluación que practica y qué se hará con los resultados de ésta. Tales cuestiones tienen un calado mucho más profundo y exigen del evaluador una postura reflexiva y crítica.

La evaluación es una llave que cierra y abre oportunidades en la vida, por las profundas consecuencias que tiene para los individuos. Exige del docente –como evaluador– responsabilidad ética y moral a toda prueba (House y Howe, 2001); si él no goza de autoridad moral, el proceso se desvirtuará y no será creíble, poniendo los resultados bajo sospecha. Desafortunadamente, lo anterior ocurre en muchas de nuestras aulas, pues una queja bastante común entre los alumnos suele ser que algunos



profesores muestran preferencias por algunos, lo que consideran influye en los resultados y las calificaciones que les otorgan.



Anexo II. Encuesta a docentes



Nombre Docente Participante: _____

Función en la Cátedra: _____

Antigüedad: _____

EVALUACIÓN DEL DOCENTE COORDINADOR		Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
1	Grado percibido de dominio del tema				
2	Claridad en la transmisión de los conocimientos				
3	Fomento a la participación de los asistentes				
EVALUACIÓN DEL DOCENTE ASISTENTE		Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
1	Grado percibido de dominio del tema				
2	Claridad en la transmisión de los conocimientos				
3	Fomento a la participación de los asistentes				
EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DESARROLLADOS		Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
1	Grado de relevancia para la actividad				
2	Aplicabilidad directa al ámbito de la Cátedra				



3	Distribución/ordenamiento de los temas				
4	Profundidad/integridad en el tratamiento				
EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES DE APOYO		Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
1	Presentación/diseño general				
2	Adecuación/pertinencia a la capacitación ofrecida				
3	Extensión y detalle de la documentación recibida				
PARTICIPACION PERSONAL		Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
1	Mi motivación ha sido				
2	Mi participación ha sido				
3	La asimilación de contenidos				
4	La aplicación en mi desempeño docente será				
EVALUACIÓN GENERAL DE LA INTERVENCION		Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
1	Entorno de trabajo				
2	Dinámica general aplicada				
3	Nivel de satisfacción con la actividad				



Comentarios:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for providing comments. It occupies the majority of the page's vertical space below the header.