

Tapiero, Elías & Quiroga, Aníbal. (2005). *Desarrollo integral de la investigación en el sistema educativo del Caquetá*. Florencia: Colciencias – Universidad de la Amazonia. Disponible en: [http://www.elitv.org/documentos/libros/para\\_obsequiar/desarrollo\\_integral\\_caqueta.pdf](http://www.elitv.org/documentos/libros/para_obsequiar/desarrollo_integral_caqueta.pdf)

## **La modalidad de taller en el aula universitaria**

Judith Taub  
Laura Castillo  
Universidad de Buenos Aires. Argentina  
judithtaub@gmail.com

Enseñar y aprender en la Educación Superior  
Relato de experiencia  
Modalidad taller, clase expositiva, mirada tradicional

### **Resumen**

Trabajar con modalidad de taller en el aula universitaria implica tomar en cuenta, entre otras cuestiones, la posibilidad de que aparezca un cierto desacople. Este desajuste se da entre las expectativas de los estudiantes, habituados a la preeminencia de clases expositivas en las que se desarrollan los enfoques de los autores incluidos en la bibliografía de la cátedra y en las que el rol que les queda reservado es el de escucha y toma de notas; y la propuesta de una participación más activa y protagónica.

El trabajo grupal o la necesidad de contar con producciones de los estudiantes sobre las cuales reflexionar durante los encuentros suelen generar una suerte de “incomodidad”, producto tal vez de ciertas representaciones ligadas a la tradición académica de la universidad; que tienden a desvalorizar cualquier estrategia diferente de la exposición. Trabajar con modalidad de taller sería, desde esta mirada tradicional, banalizar los contenidos o abandonar lo que se entiende como rigor académico.

En general, se observa que los estudiantes identifican el rigor académico con la exposición teórica de textos por parte del docente, por lo que las propuestas que implican el análisis de casos, problemas, situaciones o documentos en diálogo con los textos, así como el pedido de producciones que funcionen como punto de partida para la discusión, no siempre resultan bienvenidos.

La intención de esta comunicación será compartir el relato de la propuesta didáctica que nos permite poner en cuestión estas representaciones e incluir la modalidad de taller en algunos de los

encuentros de la cursada de la materia Didáctica General para el Profesorado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

### **Abstract**

Working on workshop based classrooms at university implies taking into account, among other things, the possibility of the appearance of some kind of tension. This tension is provoked by the difference between the expectations of those students who are so used to traditional lessons - lectures in which the perspectives of the authors included in the bibliography are developed and students whose mere role is to listen and take down notes - and the idea of a more active and involving approach.

Team work or the need to count on students' productions which will then be used as reflection materials during the sessions can usually generate some kind of discomfort. This may be due to the fact that there are some representations related to academic traditions at university which tend to privilege only lecturing. In this context, workshops, from the point of view of a more traditional approach, could be interpreted as minimizing or moving away from academic rigor.

Generally speaking, it is often observed that students identify academic rigor with lecturing, so any approaches implying a case study, problem solving, situations or documents interacting with texts as well as assignments that may serve as the starting point for classroom discussion, are very often unwelcomed.

Our purpose is to share a didactic approach that will enable us to question these representations and include workshop-based sessions in Didáctica General, a subject in the "Profesorado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires".

### **Introducción**

La presente comunicación parte del trabajo realizado por nosotras en la Cátedra de Didáctica General en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En dicha cátedra nos desempeñamos como docentes a cargo de prácticos.

La materia Didáctica General está incluida en el Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Sociales de la Facultad mencionada.

Se trata de una materia cuatrimestral con un teórico y un práctico semanal, ambos de dos horas. Los estudiantes que la cursan son graduados o estudiantes avanzados de Ciencias de la Comunicación, Ciencia Política, Trabajo Social o Relaciones del Trabajo que en general están comenzando su recorrido en el Profesorado. Los estudiantes de las diversas carreras se encuentran

en Didáctica General y vuelven a separarse en sus correlativas, Didácticas Específicas, que incluyen las prácticas y la residencia.

La materia está organizada alrededor de la realización de un trabajo de campo grupal que funciona como eje estructurador de la cursada y como uno de los instrumentos de evaluación. Este trabajo consiste en la observación y registro de no menos de tres clases en cualquier institución de Nivel Secundario o Superior, de una entrevista en profundidad al/la docente a cargo de esas clases y de una somera observación institucional acompañada de entrevistas breves a otros actores institucionales.

El propósito del trabajo es entrar en contacto con prácticas de enseñanza diversas, analizarlas en articulación con la bibliografía que se va trabajando durante la cursada, contribuir al posicionamiento de los estudiantes como futuros docentes, reflexionar individual y colectivamente sobre la tarea de enseñar en los contextos actuales; entre otros.

Antes, durante y después de la entrada a las instituciones, intentamos desarrollar nuestros prácticos poniendo énfasis en la participación y en la construcción colectiva de conocimientos, apelando a la experiencia personal en tanto estudiantes o en tanto coordinadores de grupos (dado que algunos alumnos ya trabajan como docentes en ámbitos formales o no formales), a la lectura de los textos propuestos, a lo que se observa y se deriva de lo observado en el marco del trabajo de campo.

De ese marco, entonces, parten estas reflexiones acerca de la modalidad de taller que es nuestra estrategia para trabajar estos aspectos en algunas de nuestras clases de esta materia.

Pensamos que “el aula-taller se constituye en ámbito de una relación entre docente y estudiante, mutuamente modificante, abierta al cambio, que acepta el error e integra la teoría y la práctica”(Parry, 1996).

Trabajar desde la modalidad de taller favorece el desarrollo de nuevas relaciones entre docentes, estudiantes y el conocimiento, diferentes a las del aula tradicional. En principio favorece la construcción colectiva del conocimiento y, en este sentido, implica un posicionamiento crítico respecto de la enseñanza puramente transmisiva. Favorece la participación y sobre todo la producción de los estudiantes en la clase e implica al/la docente en tareas de anticipación tales como la formulación de preguntas, consignas o problemas para su abordaje en el aula y la selección de materiales curriculares que potencien el trabajo de los estudiantes. Durante la clase, la tarea del/la docente se centra en uso de los tiempos y espacios y la coordinación de actividades y consignas que se conviertan en condiciones de posibilidad de la modalidad de taller.

## Desarrollo

A lo largo de nuestra trayectoria hemos advertido cómo, en general, los estudiantes desvalorizan este tipo de estrategias de enseñanza alejadas de la tradicional clase expositiva. La propuesta de otro tipo de estrategia tiende a incomodar, a desdibujar representaciones de roles de alumno y docente, a desconfiar de la solvencia académica del profesor pero también implica una idea de conocimiento únicamente como transferencia, una falta de confianza en las propias posibilidades de contribuir a la construcción de conocimiento, una idea arraigada en cuanto a que desde lo individual se “pierde menos tiempo”, es más aprovechable e incluso más meritorio.

En esta línea, si tuviéramos que elegir una situación de aula preferida (o, si se quiere, “tranquilizadora”) para los estudiantes, podríamos describirla como aquella en la que el docente frente a la clase expone un tema y los alumnos en sus bancos toman apuntes. Podríamos decir que esta es una escena de clase tradicional muy semejante a lo que Freire denominaba educación bancaria:

“Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 1985:72)

Al respecto es interesante dar cuenta de que a lo largo de la cursada, la concepción de educación bancaria es elegida reiteradamente por los estudiantes como fundamentación para el análisis crítico que realizan de las observaciones de clase de las que participan. En la mayoría de los casos, critican a los docentes que proponen sus clases como “recitadores y narradores de saberes” y que consideran a los estudiantes como sus meros receptores o depositarios.

Está claro que esto expresa una contradicción entre algún ideal de enseñanza, de docente, de estudiante, de conocimiento al que pareciera que adhieren y su propia condición de estudiantes jugada en el aula de la universidad. O tal vez, lo que expresa es la contradicción entre la enseñanza que valora la academia (y que probablemente los estudiantes han incorporado como valiosa) y otras experiencias, más ligadas al aprendizaje reflexivo, que a lo largo de la cursada se van trabajando. En cualquiera de los casos, lo que aquí destacamos es la dificultad que conlleva (sobre todo en las primeras clases del cuatrimestre) una propuesta de trabajo más ligada al aula como taller y a la enseñanza como construcción colectiva.

Podríamos decir que, en nuestras aulas y ante propuestas participativas de trabajo, aparece aquello que Edith Litwin señala como una de las dificultades de la innovación:

“se permite innovar o se favorece el pensamiento innovador en aquellas disciplinas o contenidos que no se consideran centrales. (...) Más de una vez se considera que una tarea innovadora va a provocar que se estudie menos o en menor profundidad. Se la vive como una banalización del contenido aun cuando se reconoce que, a diferencia de otras actividades, logra concitar el interés de los estudiantes (...)” (Litwin, 2008:68).

A modo de ejemplo, analizaremos una escena habitual en las primeras clases de diferentes cuatrimestres, que ejemplifica las afirmaciones que realizamos.

Esta actividad se plantea en las primeras clases y tiene el objetivo de rescatar aspectos de la biografía escolar para poder poner sobre la mesa cuestiones significativas que recuerden de docentes con los que se cruzaron, lo que permite recuperar y reflexionar en torno a la tarea de enseñar. Consideramos que se trata de una actividad que permite iniciar el pasaje del oficio de ser alumno al de ser docente.

La actividad comienza con las siguientes consignas que alternamos (entre a y b) según las características del grupo, si se trata o no de la primera clase, el tiempo con el que contamos, etc. Ambas tienen el mismo propósito:

1) a. Escriba una carta a un profesor de la escuela secundaria en la cual le cuentan por qué han decidido formarse como profesores. Pueden agregar todo lo que hubieran deseado comentarle.

b. Piense en una experiencia de enseñanza que considere de alto potencial de aprendizaje por la que hayan pasado en su biografía escolar. Escríbala en forma individual.

Luego se propone esta segunda consigna para completar la actividad.

2) Confórmense en grupos de cinco o seis integrantes. Compartan las experiencias y elijan una de ellas que para la mayoría del grupo sea la más interesante, potente, rica para analizar.

El análisis debiera incluir cuáles aspectos relacionados con la enseñanza aparecen con más fuerza en sus producciones y con qué conceptos trabajados hasta el momento (en el caso de que no se plantee en la primera clase) lo pueden vincular. ¿Qué aportes les deja todo lo discutido para pensarse como futuros profesores?

La primera incomodidad que se advierte en los estudiantes es un cierto fastidio por moverse de sus lugares para conformar grupos. Este desplazamiento por el aula no les resulta habitual y muchas veces es vivido como disruptivo. Prevalece la idea del espacio organizado al modo de la clase tradicional o magistral.

Suele aparecer luego una cierta desconfianza hacia las consignas donde se advierte otra de las marcas de la mirada tradicional sobre la clase universitaria: todo trabajo debe ser acreditable para que se le otorgue valor. Surgen entonces preguntas como: ¿Es un trabajo para entregar? ¿Lo armamos individualmente? ¿Hay que escribir? ¿Lo tenemos que leer para todos?

También se observan dificultades en cuanto a la organización de la tarea grupal así como comentarios acerca de perder el tiempo de la clase para buscar esa organización. Además, para esta propuesta en particular, es frecuente que prevalezca el relato de anécdotas antes que la articulación de aspectos del relato con ideas sustantivas, lo que puede explicar la sensación de pérdida de tiempo.

Relacionamos estas dificultades con la falta de práctica en este tipo de actividades en la Universidad y reconocemos que, si no se abordan con cierta profundidad terminan reforzando la idea de que la modalidad de taller se vincula exclusivamente con lo emocional o vivencial mientras que la clase expositiva se sustenta en lo conceptual (en este punto, es interesante señalar que muchos estudiantes reconocen que estos aspectos suelen aparecer divorciados entre sí lo que conlleva no pocas dificultades).

A partir de estas situaciones al/la docente también pueden presentársele dudas respecto de las estrategias más adecuadas para proponer en su clase. ¿Será necesario planificar clases más expositivas? ¿Tal vez resignar la participación y la incorporación de los saberes de los estudiantes a una construcción colectiva? Estas preguntas pueden llevar a cambios en los planes de clase, cuestionamientos de la propia práctica o bien miradas más o menos desvalorizadoras hacia los estudiantes.

Sin embargo, promediando el cuatrimestre, muchos de ellos logran comenzar a construir otra mirada acerca de las clases y valoran las propuestas. ¿A qué se debe este cambio paulatino? Creemos que puede deberse a que para la realización del trabajo de campo observaron clases de otros docentes que, en algunos casos, fueron clases expositivas destinadas a otros sujetos/estudiantes con sus reacciones disímiles frente a ellas (aburrimiento, indiferencia, confrontación, etc.). En la reflexión en torno a las observaciones que se realiza en la comisión de prácticos se pueden comparar enfoques y modelos diferentes y advertir cómo esto impacta en los estudiantes de las clases observadas. Esto permite rescatar las prácticas que movilizan a los estudiantes a pensar, reflexionar, etc. ¿Permitirá esta reflexión trasponer la valoración de otras estrategias para abordar las clases a la propia formación como estudiantes universitarios?

Teniendo en cuenta los desarrollos que hicimos en esta comunicación nos gustaría retomar algunos de ellos. Damos cuenta de que los estudiantes se resisten (en un principio) al trabajo en talleres. Vale la pena reconocer que lo hacen, en parte, porque a lo largo de la experiencia en la Universidad las formas valoradas de enseñanza suelen ser los tradicionales formatos de clase teórica o clase magistral. También hemos planteado que en un momento de la reflexión sobre la enseñanza logramos instalar una contradicción entre los enfoques teóricos propuestos por algunos autores a los que ellos adhieren y estas valoraciones construidas como estudiantes universitarios respecto de lo que es una “buena clase”. También damos cuenta de cómo su inserción en el terreno, como observadores, colabora para que puedan repensar sus ideas en torno a la enseñanza y los diferentes enfoques. Nos parece interesante profundizar en este conflicto cognitivo que se les plantea a los estudiantes para superarlo pero también para visibilizarlo y que pueda ser, así, utilizado como material de discusión respecto de las estrategias de enseñanza y las maneras de aprender.

## **A modo de cierre**

En esta línea es que creemos importante, a pesar de la resistencia de los estudiantes y a pesar de sus primeras valoraciones; continuar con una propuesta que interrumpa las formas habituales de enseñar en la universidad y permita instalar al respecto, al menos algunas preguntas, algunas contradicciones.

Resulta importante aclarar que, al impulsar la modalidad de taller en el aula, no dejamos de valorar también las clases teóricas en las que la exposición del docente favorezca la reflexión por parte de los estudiantes; y en algunos casos los sorprenda o los inquiete y en otros les permita disentir, acordar o simplemente formular preguntas. Creemos que es importante plantear distintas propuestas en el aula, en la búsqueda de un equilibrio que permita la visibilización y la reconstrucción de los diferentes conocimientos que se despliegan en una clase.

## **Referencias**

Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.

Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Parry, Elinor (1996) *The Workshop Approach: A Framework for Literacy*. Norwood, MA Christopher Gordon Publishers. Citado en Villalobos Domínguez, José (2003) “El aula-taller como actividad pedagógica para promover la participación en un aula de clase” [erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/download/558/562](http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/download/558/562)