

## La construcción metodológica como marco de análisis de las Prácticas Integrales

### The methodological construction as a framework for the analysis of Integral Practices

Carlos Alberto Zavaró Pérez<sup>1</sup>

#### Resumen

Las prácticas integrales constituyen un espacio en construcción que implica no sólo la articulación de contenidos conceptuales sino también el ensamble de los métodos que aportan las tradiciones disciplinares que en ella convergen y la experiencia de los miembros de la comunidad con quienes se trabaja. La comprensión de este formato pedagógico, en el marco de las prácticas docentes universitarias, contribuye a develar tanto la complejidad implícita en el aula cuando es concebida como espacio de aprendizaje situado en el territorio, como la relevancia que reviste el método en la mediación de ese aprendizaje y en la evaluación reflexiva de esa praxis. De esta manera, se propone como estrategia para la planificación y el análisis de este formato algunas categorías propias de la construcción metodológica.

**Palabras clave:** prácticas integrales; contrato didáctico; aula; macrodecisiones; microdecisiones; construcción metodológica.

#### Abstract

The integral practices constitute an space under construction. They imply the articulation of conceptual contents, the set of methods provided by the disciplinary traditions that converge on it and the experience of the community members with whom one works. The understanding of this pedagogical format, within the framework of university teaching practices, contributes to reveal the implicit complexity in the classroom, when it is conceived as a learning space located in the territory, and the relevance of the method in the mediation of that learning and in the reflexive evaluation of that praxis. In this way, some categories of the methodological construction are proposed as a strategy for the planning and analysis of this format.

**Keywords:** integral practices; didactic contract; class; macrodecisions; microdecisions; methodological construction.

*Recepción: 26/10/2021*

*Evaluación 1: 08/03/2022*

*Evaluación 2: 03/02/2022*

*Aceptación: 02/04/2022*

## Introducción

Las prácticas integrales han comenzado a vislumbrarse como un horizonte que anima a transitar nuevos modos de concebir la formación universitaria. Si bien existen experiencias muy diversas que han ido surgiendo como resultado de la creatividad de quienes las coordinan, éstas comienzan a delinear un nuevo formato que, al margen de lo instituido, no sólo impacta en la manera en que se entrelazan las funciones académicas tradicionales sino, sobre todo, en la forma de entender los contextos en los que acontecen.

La integración de funciones, disciplinas y metodologías ha formado parte de las decisiones de los universitarios en su relación con las modalidades en que se explicitan sus prácticas cotidianas. No obstante, bajo un paradigma que propone la integralidad como modelo institucional en la formación de las/os futuras/os egresadas/os, toma relevancia la comprensión y el análisis crítico de cuanto acontece en el aula, tanto en relación a las teorías que subyacen en la planificación de la clase, como en torno a la reflexión sobre el modo en que ésta se objetivan.

Integrar las prácticas bajo un formato de enseñanza es todo un desafío porque esa integración no se limita únicamente a articular contenidos de diversas disciplinas en el abordaje de las problemáticas sobre las que se puedan diseñar las estrategias de mediación didáctica, sino también supone articular sujetos e incorporar el territorio como escenario de la práctica docente.

Aun cuando las prácticas integrales continúan siendo un formato en construcción, en los últimos tiempos las paredes que enclaustraron los contenidos académicos por centurias bajo un paradigma enciclopedista, comienzan a desmoronarse cuando las tradiciones de la extensión atraviesan el modo en que se concibe esa mediación porque la praxis contextualizada permite establecer una dinámica singular en la que otros actores se incorporan y con ellos, saberes de diferente naturaleza (Zavaró Pérez, 2020). Este escenario no sólo modula los procesos de enseñanza - aprendizaje integrando teoría y práctica basada en el abordaje de problemas concretos, sino también reconfigura el contexto de aprendizaje.

La complejidad inmanente a la manera que se inscriben las prácticas de enseñanza como prácticas situadas constituye una de las razones por las que considero relevante la construcción metodológica (Furlán, 1989; Edelstein, 2002) como sustrato teórico de la concepción, de la planificación de la práctica docente y de la evaluación de este tipo de formatos. Reflexionar en torno a ésta como fundamento didáctico del espacio y de los supuestos y premisas que lo sustentan, constituye el propósito de estas líneas.

En este sentido, el artículo recorre algunas consideraciones e imaginarios que impactan en la planificación, enfatizando en la figura del **contrato didáctico** que rige los acuerdos sobre los que se configura el andamiaje de la clase, en las particularidades del **aula como categoría de análisis** que incluye tanto al acto de enseñar y de aprender como la diversidad de quienes constituyen y modelan ese espacio, en **la relevancia del método**, en la **planificación** de la enseñanza y en el valor de la evaluación como forma de vertebrar una **praxis reflexiva**. Estas constituyen premisas de un modo de construir saber de manera intersubjetiva y creativa en el que la **construcción metodológica** encuentra terreno fértil para el diseño de la mediación en un contexto que es enmarcado por la lógica del territorio y en el que las decisiones (**macrodecisiones** y

**microdecisiones**) asociadas a la planificación, operan como puente entre lo pedagógico y lo didáctico.

### **Acotaciones sobre la práctica**

La lógica que atraviesa la práctica docente universitaria no siempre incluye una reflexión crítica en torno a los modos en que esta acontece, quizás porque los saberes pedagógicos no siempre forman parte del trayecto formativo de las/os profesores universitarios, quienes usualmente son especialistas en la producción de conocimiento sobre los temas que enseñan pero no en relación a los modos en que es posible mediar el aprendizaje de esos conocimientos.

Esta particularidad además ha estado anclada históricamente a una concepción positivista de la realidad que, paradójicamente, ha legitimado al conocimiento científico como saber incuestionable y que en instituciones como las facultades de ciencias ha logrado delinear un modo de concebir la enseñanza como la transmisión generacional de un saber apprehendido, consensuado e irrefutable que remite al concepto de hábitus desarrollado por Bourdieu (1994) y que, inevitablemente, termina por formar sujetos acríticos. En las antípodas, otras experiencias interpelan las tradiciones docentes bajo un formato que encuentra en la construcción colectiva de saberes (Porlán, 1995; Cruz Garcette *et al.*, 2014) y sentidos, sustrato para la enseñanza crítica (Cota Alfaro, 2021; Zavaró Pérez, 2020).

Ahí, el docente más que protagonista de una clase magistral, asume el rol de facilitador sugiriendo modalidades de aprendizaje basadas en la circulación de la palabra y en el desarrollo de habilidades y competencias, en el manejo de herramientas metodológicas, en la gestión de recursos y en la evaluación entendida como espacio de aprendizaje y no únicamente como instancia de acreditación. Este enfoque si bien fomenta reflexiones éticas y valorativas tanto sobre el conocimiento disciplinar y sus implicaciones sociales, como sobre los contextos frente a los cuales se articulan, apuesta al desarrollo de un pensamiento crítico y especialmente a un modelo de educación académicamente emancipadora que sea capaz de trascender la perspectiva bancaria (Freire, 1970; Rojas Olaya, 2009), fomentando la discusión, la intervención de las/os estudiantes en la formulación -incluso- de propuestas alternativas, y reconociendo en este proceso el valor de la circulación del conocimiento y de los aportes que de él emergen como posibilidad de reconfigurar un ámbito en el que la construcción de conocimientos, desde una didáctica crítica, implica la construcción de significantes (Miranda Núñez, 2022).

Aun bajo esta mirada pedagógica, la clase, no obstante, no constituye un acto improvisado; todo lo contrario, la complejidad que supone esta lógica demanda una planificación que, sin encorsetar a la práctica, requiere de la definición de objetivos, de la elección cuidadosa de actividades y técnicas, entre otras consideraciones. Siendo que la didáctica no se restringe a una caja de herramientas donde hurgar para facilitar el desarrollo de las clases y el aprendizaje de los contenidos propuestos, sino que se ha constituido como un campo de reflexión en torno a la enseñanza y todo un campo de debate y de discusión con premisas y fundamentos teóricos que lo legitiman, es oportuno analizar algunos de los aspectos que considero relevantes en la planificación de este tipo de espacios.

### **El contrato didáctico como premisa**

Brousseau (1980) define al contrato didáctico como el conjunto de comportamientos del docente que son esperados por las/os estudiantes y viceversa. Es decir, el conjunto de relaciones explícita y/o implícitamente establecidas entre un grupo de estudiantes, en un contexto particular, y el sistema educativo, representado en la figura del docente, con la finalidad de que las/os estudiantes se apropien de un saber constituido o en vías de constitución (Brousseau, 1982). Esta mirada implica poner el foco del aprendizaje en la didáctica y no en las habilidades individuales y esto es posible a través de la figura de un contrato que es establecido por consenso entre las partes.

Si bien existen contratos implícitos que están basados en la habilidad de las/os estudiantes en decodificar hábitos y configuraciones específicas inherentes a la actividad de enseñar y a las pretensiones del docente en relación con aquellos comportamientos considerados como aceptables (Ávila, 2001), la relación contractual entre docentes y estudiantes no deberían establecerse en función de acuerdos tácitos percibidos implícitamente y menos aún en relación a la memoria didáctica (Brousseau & Centeno, 1991) de los primeros respecto de situaciones educativas exitosas que lo remiten a su rol como estudiantes. Todo lo contrario, esta relación debería constituirse de manera explícita como una negociación de intereses entre sujetos conscientes del rol que cada uno desempeña en el aula y de la relevancia que cobra esa actitud en relación a la finalidad del hecho educativo.

De esta manera los contratos didácticos suponen una predisposición del docente a la negociación con las/os estudiantes en torno a la clase, característica poco común bajo ciertos modelos pedagógicos transferencistas donde éste se considera una autoridad en la materia y, en base a ella, ejerce el poder (Hernández Méndez, 2006) imponiendo los límites y reglas bajo las que se desarrolla su clase.

Cuando la propuesta contractual es habilitada por el docente, no sólo sorprende a las/os estudiantes -que no están acostumbrados a ese tipo de situaciones- sino que impacta positivamente fomentando nuevos canales de comunicación que suelen ser favorables a la enseñanza. En contraposición a esta postura, Montiel (2002) sostiene que sin contrato didáctico se tiene solamente una situación problema. La formulación de un contrato se basa, entonces, en la idea de que el espacio de aprendizaje es conformado por sujetos con quienes es posible establecer acuerdos que regulan las relaciones entre docentes y estudiantes, y entre éstos con el saber: un tipo de relación basada en derechos y obligaciones de unos y otros (Chevallard, 1988).

De esta manera, el establecimiento de un contrato didáctico no debería ser fruto de la ritualización de la enseñanza sino de la negociación en torno a la manera en que ha de acontecer la cursada, ya sea en lo referente a las pautas comportamentales como en relación a lo cognitivo. No obstante, los contratos didácticos no deben ser entendidos como acuerdos universales, sino como modos específicos de relación entre sujetos que están mediados por una actitud comprometida con las situaciones de aprendizaje y con el contexto en el que estas se explicitan, así como en las relaciones que de ella emergen. El contrato didáctico constituye, entonces, un aliado en la manera de construir el espacio de aprendizaje: el aula universitaria.

### **El aula universitaria como categoría de análisis**

Otra de las premisas a considerar en la concepción del formato educativo es la complejidad que representa el aula universitaria, especialmente cuando esta es pensada desde el formato de las prácticas integrales. Becerra *et al* (1989, 227) definen al aula como un "microcosmos de lo que el currículum es", y en este sentido, las representaciones pedagógicas hegemónicas le han otorgado históricamente un lugar casi sacro donde acontece la clase bajo la autoridad de un profesor que suele mirar desde el estrado a un conjunto de estudiantes condenadas/os a tomar nota sobre un conocimiento enciclopédico que es transmitido como parte de esa liturgia.

También el diseño del espacio físico en las aulas universitarias ha condicionado la enseñanza en base a ese modelo hegemónico de transmisión de saberes instituidos que ha pretendido estandarizar, y por lo tanto condicionar -según plantea Pérez (2004)-, la formación de las nuevas generaciones no sólo en relación a los saberes específicos sino también en sus formas de pensar, sentir, expresarse y de actuar (Jeria Madariaga, 2013). Freire (1970), yendo un poco más allá, identifica al modelo como una forma de dominación y de disciplinamiento social. Si bien los últimos tiempos han sido testigos de algunos cambios en la concepción del aula y esos cambios no sólo se acotan a modificaciones en la constitución y el diseño de su mobiliario o a la manera en que es pensada la circulación de la palabra, las aulas siguen constituyendo un escenario donde se expresan las asimetrías tanto en relación a las/os docentes a cargo de la enseñanza como en la diversidad de sujetos que la integran y constituyen.

Integrar y constituir entonces no resultan sinónimos si pensamos al aula como un espacio dinámico, heterogéneo y único. Integrar implica formar parte de un conjunto, pero sin que esa participación necesariamente conduzca a aquel que participa a desempeñar un rol activo en el mismo, constituir un espacio -por el contrario- implica no sólo participar del mismo como condición necesaria, sino también inmiscuirse en los modos en que funciona, formando parte del engranaje que define y modula su funcionamiento.

Comprender la dinámica que acontece en el aula es crucial para el docente por la relevancia que, en el contexto de aprendizaje, cobran las relaciones que se establecen entre los actores involucrados (estudiantes, docentes, la comunidad, etc.) ya que esas mismas relaciones modulan un escenario que se sucede y reconfigura continuamente impregnándole, a la clase, singularidad. La clase entonces excede al acto de enseñar, transformándose en una categoría de análisis que involucra tanto el modo en que se objetiva el conocimiento -a través de la palabra- como las interacciones que se establecen entre quienes la conforman con toda la diversidad que supone, no sólo la sumatoria de las individuales que la integran, sino también los emergentes que surgen de esa interacción que la constituye.

La heterogeneidad que aporta la diversidad de trayectos formativos de las/os estudiantes, sumada a las experiencias y saberes del docente, pero en especial a sus concepciones pedagógicas, terminan por conformar un sistema complejo donde la interacción de la multiplicidad de dimensiones que entran en juego modula una suerte de ecosistema educativo que condiciona y propicia diversos nichos en los que es posible anclar el aprendizaje, recreando dispositivos y modos de enseñanza que fomentan un modo de trabajo que es diseñado a la medida de los sujetos y a sus necesidades cognitivas. Esto supone, indefectiblemente, una mirada inclusiva sin que por ello se descuide la dimensión colectiva como espacio de integración de esas singularidades.

Esta diversidad que, en cierta medida también remite al concepto de capital cultural (Bourdieu, 1997), obliga al docente a modificar sus prácticas de enseñanza a fin de facilitar el aprendizaje en medio de la diversidad. Si bien esta situación pareciera inabarcable desde una perspectiva tradicionalista, probablemente una solución radique en la reformulación de los contratos didácticos de tal manera que en ellos se resignifique el rol de otras/os estudiantes como facilitadores de un aprendizaje de tipo cooperativo que le permita al docente "delegar" ciertas intervenciones en quienes reconoce un mayor capital simbólico. Subrogar en otros estudiantes la palabra, fomenta el protagonismo del estudiantado en el aprendizaje colectivo.

Echeita (2005) sostiene que reconocer esas individualidades y adecuar la dinámica del espacio a la estructura quienes lo integran permite lograr un mayor grado de ajuste de la actividad educativa. Entender al aula desde un paradigma de la complejidad según Jiménez Fontana, *et al* (2015) conlleva a reconocer en las personas que la integran, sujetos de derecho. Este posicionamiento pedagógico, pero también ético, permite transformar al aula en un espacio de diálogo que constituye un sustrato fértil para el aprendizaje. Siendo que esas interacciones son únicas e idiosincrásicas entonces no sólo no existen aulas idénticas, sino que, incluso, los momentos educativos que son posibles de identificar dentro de una misma aula, suelen ser diferentes entre sí.

Para que el conocimiento áulico sea resultante de la interacción social, es central, según Cubero y Villanueva (2014), incorporar modificaciones en las metodologías de enseñanza que permitan promover el trabajo en equipo, valorar los conocimientos y reconfigurar la actitud de las/os docentes ante el acto educativo como premisa para la transformación de la práctica.

### **La relevancia del método: aprendizaje por problemas**

Chevallard (1991) sostiene que el método -al menos en la docencia universitaria- no sólo debe ser concebido desde la transposición didáctica de un conocimiento que es ajeno al docente. El método debería atravesar la enseñanza desde un saber hacer en el que el método científico pueda operar como método didáctico capaz de enriquecer el modo de trabajar los recortes disciplinares previstos en los programas de estudio. Algo similar puede aplicarse cuando se trabaja en la zona de superposición de varias disciplinas.

Así, la apropiación del conocimiento no debería constituir un proceso lineal ni unidireccional, todo lo contrario. Comprender los modos en que circula el conocimiento y se "acumula" de manera diferencial en los sujetos que integran el espacio de aprendizaje en interacción con el hacer de las disciplinas, es crucial para entender al aprendizaje en sí mismo como un fenómeno que no sólo depende del esfuerzo personal, sino también de la interacción con otros actores. En este proceso el conocimiento se construye en base a reflexiones conjuntas con modos de trabajo colaborativo y bajo un patrón multidireccional que supone desdibujar los roles respecto del que enseña y de quien aprende o más aún, de quiénes es posible aprender, corriendo -insisto- el rol del docente de la centralidad de la escena y ubicando en el lugar protagónico a las/os estudiantes y a la comunidad.

Aprender en base a problemas y empleando diferentes métodos en su abordaje constituye una forma interesante de mediar, desde la didáctica, entre los recortes disciplinares que conforman los programas de estudio y los saberes previos que pueden circular entre las/os estudiantes en

torno a la problemática planteada como caso de estudio. Trabajar en base a problemas no es un recurso novedoso, pero la relevancia que adquiere bajo la concepción de las prácticas integrales sí, porque los problemas no constituyen imaginarios que emergen de un diagnóstico presuntivo, sino que constituyen condicionantes de la planificación del espacio de aprendizaje.

Son los problemas los que imponen el recorte disciplinar, y por tanto los que aglutinan a los actores que intervienen en la práctica: vecinas/os y referentes de las organizaciones sociales e instituciones radicadas en el territorio con los miembros de la comunidad académica. La enseñanza a partir de problemas concretos, que constituye una decisión pedagógica, enmarca la práctica, la define, la reconfigura permanentemente y la condiciona. Los problemas -y su problematización- marcan el ritmo del espacio, la naturaleza de los saberes en diálogo y el modo en que se intersecan.

Por otra parte, la enseñanza sobre la base de problemas que son trabajados *in situ*, requiere de la articulación con otras prácticas académicas. En esa interacción no sólo resulta relevante la interfase que pueda establecerse entre docencia y extensión universitaria. Cuando las vivencias que emergen de la práctica situada y de la experiencia relacional que aporta la extensión, a partir de las tradiciones que ha sabido construir con la comunidad, se incorporan al hecho educativo, afloran nuevos modos de desacartonar la clase tradicional imponiéndole un marco de horizontalidad que fomenta la circulación de la palabra por la intervención de otros actores. Esto inevitablemente contribuye a configurar un aprendizaje de tipo multidireccional, multidimensional e incluso multisectorial.

A su vez, la investigación aporta a ese proceso de enseñanza las metodologías propias de las disciplinas que intervienen en la deconstrucción de esos problemas sobre los que se concibe y planifica el espacio de aprendizaje. Si bien el método está condicionado por la naturaleza de los problemas y las leyes que rigen los fenómenos que involucra, y cada campo de la ciencia ha ido elaborando sus propios métodos de investigación y de producción de conocimientos (Edelstein, 2002) incluyendo incluso el lenguaje que lo configura y que se constituye en un límite disciplinar que impacta de igual forma en el vocabulario que es enseñado con la materia, los métodos -afirma la autora- no son simples operaciones externas (Edelstein & Rodríguez, 1974 p. 8) a la práctica. Las epistemologías disciplinares condicionan y contribuyen a una didáctica específica y de esa manera, apostar a métodos resultantes de una construcción reflexiva en torno a la disciplina que se enseña, a la práctica áulica y a los trayectos de los sujetos que aprenden, constituye uno de los caminos más promisorios en la didáctica contemporánea cuando el vínculo con el territorio y los problemas que lo atraviesan son parte de las mediaciones de ese formato de aprendizaje.

De esta manera, el aprendizaje no sólo implica la apropiación de contenidos conceptuales sino también de los métodos de estudio, analizando sus resultados desde los marcos teóricos que los explican y desde el aporte experiencial de quienes conviven con ellos. Aprender en base a problemas contextualizados requiere también la incorporación de la gestión como una competencia y un aprendizaje más, lo que a su vez tracciona el acercamiento de nuevos actores, disciplinas y de otros modos de aprender y producir conocimiento sobre el entorno. En ese contexto, la didáctica no se agota en la experiencia de aprendizaje, sino que se prolonga en un modo reflexivo de evaluar la experiencia de manera permanente.

### **La evaluación crítica como soporte de la praxis reflexiva**

Las rupturas con los modos tradicionales de enseñanza y por lo tanto con el modelo de aprendizaje bancario, están ligadas indisolublemente a la mirada de las/os docentes respecto a todo aquello que acontece en el aula. De esta manera la experiencia educativa debería estar atravesada bajo la perspectiva de la evaluación por tres dimensiones de análisis: la evaluación de aquellos significantes producidos en clase, los modos de acreditación de esa apropiación y la manera en que esta evaluación -por sus características- impacta en la práctica docente y por lo tanto en la construcción de las experiencias de aprendizaje que permiten reconfigurar el espacio de la práctica. Apropiarse de un saber co-construido entre docentes, estudiantes y otros actores es uno de los logros más importantes de las prácticas integrales.

En aulas tradicionales, donde el docente asume el rol de transmitir un saber incuestionable, las evaluaciones suelen responder a la necesidad de calificar de manera diferencial aquellos conocimientos que las/os estudiantes han logrado memorizar para acreditarlos en una instancia en la que sólo es interpelado el rol de estudiante y en la que el docente se presenta como custodio de esos saberes con el poder de juzgar valorativamente el desempeño del estudiantado en base a las respuestas elaboradas en esas instancias de evaluación. En ese marco, el discurso elaborado desde el lugar de poder ante las bajas calificaciones suele estar atravesado por una transferencia absoluta de responsabilidad del docente hacia las/os estudiantes (Morales Vallejo, 2008) a quienes no sólo se les reclama no haber demostrado compromiso sino también se les culpa de elaborar artilugios, atajos y otras prácticas de evasión (Ortega, 2000; 2011) con las que acreditan la materia sin que realmente se tenga certeza de que hayan logrado incorporar los contenidos como un conocimiento significativo.

Araujo (2009) al criticar la herencia positivista que ha impregnado la educación universitaria y, en consecuencia, las instancias de evaluación, plantea la relevancia de superar el reduccionismo implícito en ese modelo que, centrado en los resultados de la enseñanza antes que en los procesos, restringe la evaluación a una simple verificación del desempeño estudiantil, resaltando la importancia de innovar en los modos de evaluar como posibilidad para reconocer efectos colaterales en la implementación y objetivación del currículo, así como en la comprensión de los factores que favorecen u obstaculizan la práctica docente.

Al respecto Álvarez Méndez (2001) afirma que evaluar con intencionalidad formativa no es lo mismo que calificar, sosteniendo que la evaluación constituye una actividad crítica de aprendizaje, ya que bajo esas premisas el docente aprende a colaborar en el aprendizaje de sus estudiantes y a mejorar sus prácticas. Celman (1998) ya sostenía que la evaluación no es ni puede ser un apéndice del proceso de enseñanza - aprendizaje sino parte de éste, ya que en la medida en que el sujeto aprende, también evalúa, discrimina, valora, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta, etc. Argumentos de esta naturaleza permiten correr a la evaluación del lugar de verificación de la enseñanza en que usualmente se la ubica (Moreno, 2009; 2011).

Aun cuando el equipo docente perciba a la evaluación como un proceso formativo, las tradiciones pedagógicas la han situado en un lugar desde se ejerce el poder, y es así como es entendida por las/os estudiantes porque son las/os profesores quienes usualmente diseñan el modo de evaluar,



definen los contenidos, analizan los resultados (Stiggins & Du Four, 2009) y califican, excluyendo por completo a las/os estudiantes de ese proceso. No obstante, el carácter formativo de la evaluación no radica en la posibilidad de que la calificación otorgada por el docente impacte positivamente en el desempeño futuro de las/os estudiantes sino en que ésta logre integrarse a la experiencia educativa de tal forma que sea naturalizada, convirtiéndose en una instancia más del proceso de aprendizaje a tal punto que las/os estudiantes se sientan incluso habilitados para sugerir modos alternativos de realizarla y sin inhibición alguna para evaluar incluso la práctica, siendo conscientes de que en ella también es evaluado el docente sin que esto les represente represalia alguna.

La evaluación en espacios heterogéneos como las prácticas integrales es todo un desafío, porque incluso más allá del acompañamiento que supone una evaluación procesual y la complejidad que ésta representa para las/os docentes en lo que respecta a discernir las experiencias previas y las correlatividades que distinguen -en términos curriculares- las trayectorias individuales de las/os estudiantes, la necesidad de acreditar la materia representa tanto una necesidad del estudiantado como una exigencia de la institución y esto, que aparenta ser un dilema, constituye una posibilidad de ensayar estrategias creativas que permitan legitimar no sólo los saberes disciplinares y las herramientas que son aprendidas como un paralelismo de lo que Bourdieu (1984, 1994) ha dado en llamar el hábitus -y que constituye un modo de comprender y de resignificar un recorte particular del conocimiento y un modo comprometido y flexible de habitar las disciplinas-, sino también una manera de transformar la práctica docente y el formato en sí mismo.

Esta situación representa entonces, parafraseando a Edelstein (2015), una posibilidad de visibilizar la experiencia educativa capitalizando el recorrido formativo y ubicándolo como objeto de reflexión colectiva. La autora advierte, no obstante, lo infrecuente que resultan esos procesos en el seno de las cátedras, y esto resulta lamentable en tanto éstas, según sostiene Ickowics (2002), constituyen una estructura organizacional fundamental con enormes posibilidades para la capacitación de las/os docentes. Esta perspectiva introduce además un enfoque que considero imprescindible en el marco de la construcción metodológica: la praxis reflexiva.

Al respecto, Perrenoud (2004) sostiene que toda reflexión sobre la acción lleva consigo una reflexión sobre el hábitus que la sustenta y aclara que la práctica pedagógica es una intervención singular y compleja que no se reproduce de forma idéntica, en tanto que en el ámbito de la acción simbólica, el enseñante se enfrenta permanentemente a situaciones parcialmente nuevas, aunque existan algunas analogías con experiencias previas. También añade que la resolución casi naturalizada de las situaciones cotidianas conspiran en contra de la posibilidad de reflexionar críticamente sobre las prácticas, ya que pasar de una reflexión sobre la acción a un trabajo reflexivo sobre el hábitus no resulta fácil.

En relación a esto, resulta oportuno distinguir, a pesar de los nexos que reconocen Moreno Durán & Peña Rodríguez (2011), las diferencias que demarcan la acepción del hábitus que sostiene Piaget, basado en una suerte de rutina asociada a lo cognitivo (Piaget, 1975), respecto del concepto acuñado por Bourdieu que es entendido como un sistema de disposiciones socialmente constituidas y transferibles que, en cuanto a estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes (Bourdieu, 2007, p. 86) constituyen el principio

generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías que caracterizan a grupos particulares y remiten a una perspectiva identitaria que cohesiona y conforman las diversas culturas académicas (Becher, 1993) que terminan definiendo y configurando tribus (Becher, 2001) cuyas particularidades, lógicas y rituales, son "enseñados" también en el ejercicio de la práctica docente.

Si bien la génesis de la praxis reflexiva como categoría se remonta a la obra de Schön (1998) asociada a la reflexión "sobre y en la" acción de lo disciplinar, habitualmente ha sido malentendida como una actividad naturalizada desde la autopercepción de todo aquello que estructura lo cotidiano en el desempeño docente, aunque su incorporación a la praxis constituye un posicionamiento pedagógico que es en sí mismo transformador (Perrenoud, 2004) tanto en lo personal como en lo institucional, en especial cuando constituye una meta colectiva.

### **La construcción metodológica desde una mirada etnográfica**

Al intentar hilvanar las premisas y supuestos anteriores, rememoro a algunos de los aportes de Edelstein & Coria (1996) quienes reconocen en la cotidianidad de las aulas un espacio donde, además de los saberes disciplinares, se transmiten visiones del mundo, pautas de comportamiento y reglas que condicionan la vida social. En un escenario de esta naturaleza el docente no constituye una suerte de ingeniero capaz de dominar el modelo didáctico que opera entre el campo disciplinar y la clase (Díaz Barriga, 1985) ya que bajo estos contextos no sólo se debe trascender la mirada tecnocrática de la enseñanza al intermediar entre el saber legitimado en la currícula y la planificación didáctica (Díaz Barriga, 2005), sino que debe tener en cuenta el alcance de los problemas a trabajar, las aristas y dimensiones que lo atraviesan y sobre todo la complejidad que representa la inclusión de la comunidad y las particularidades del contexto en que se objetiva ese modelo de enseñanza.

Refiriéndose al problema de lo tecnocrático, Edelstein (2002, 2011) sostiene que los discursos de esa naturaleza encuentran eco en la cotidianidad de la práctica porque el docente suele descubrir en los formatos ritualizados una "respuesta" a los problemas concretos del aula, siendo frecuente que esta manera de concebir la enseñanza encuentre sentido en las tradiciones conductistas, en tanto el método sea sacralizado y reproducido irreflexivamente. Sin embargo, estos posicionamientos son inadmisibles en el marco de las prácticas integrales porque ese tipo de soluciones son insuficientes ante la complejidad que representa el formato y el desafío que éste supone.

Es en ese contexto en que la **construcción metodológica** se constituye como herramienta y *corpus teórico* relevante de la génesis de la práctica al combinar la planificación estratégica situada con una praxis profundamente reflexiva que es sustentada por categorías de análisis interpeladas desde una mirada etnográfica que entiende al aula como objeto de conocimiento. Siguiendo ese derrotero Edelstein (2002) enfatiza en la necesidad de desnaturalizar las prácticas ritualizadas enfocándose en la importancia del método, no sólo en su vínculo con los contenidos propuestos sino especialmente como herramienta para la deconstrucción de la praxis y para la planificación y el análisis reflexivo sobre esa práctica objetivada que, en cierto modo, también impacta dialécticamente en una planificación recurrente del formato de aprendizaje.

Así, la construcción metodológica propuesta por Furlán (1989) y desarrollada posteriormente por Edelstein retoma, desde la praxis reflexiva, diferentes aspectos como el condicionamiento impuesto por la lógica disciplinar, el contexto del aula sujeto a la coyuntura histórico social en que se objetiva el aprendizaje, las trayectorias de los sujetos que la conforman y que están atadas a singladuras propias de la clase social de pertenencia (Casal, *et al.*, 2006) y el capital cultural diferencial (Bourdieu, 1997) que arrastran, así como la decisión del docente en democratizar la palabra y habilitar un formato áulico donde la integración de actores y funciones académicas complejizan el hecho educativo y su evaluación. En ese contexto, la diversidad de situaciones que emergen de esa complejidad implícita en el aula, cuando ésta es el territorio, conforman un escenario de aprendizaje que interpela a quienes participan no sólo en relación a los saberes que circulan, sino sobre todo al formato, y por tanto al equipo docente, que se ve instado a adecuar y mejorar permanentemente su práctica en atención a esa evaluación colectiva.

Edelstein al preguntarse por qué plantear lo metodológico en el campo de la didáctica como una construcción colectiva que contribuye a modelar el formato de enseñanza, retoma las ideas de Díaz Barriga (1985) que sostienen que "el método implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva [en el campo disciplinar] y el conocimiento como problema de aprendizaje (Díaz Barriga, 1985, p. 69).

Bajo esta lógica, lo metodológico -en el campo de la didáctica-, implica un acercamiento a la singularidad del sujeto que aprende y a las metodologías propias de la producción de conocimiento en ese campo disciplinar, lo que implica plantearse diferentes vías que permitan deconstruir ciertas estructuras [de conocimiento] producidas para luego ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto que aprende en relación a los diferentes conocimientos que circulan en ese espacio, sobre todo cuando la comunidad es parte de él y conforman, en consecuencia, una suerte de ecología de saberes (Sousa Santos, 2007) que transforma al aprendizaje en un hecho social.

Edelstein, no obstante, insiste en que esa construcción deviene del fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos que participan y las situaciones y contextos particulares por constituir éste el ámbito donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica e ideológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento y por lo tanto tiene su expresión en el modo en que se construye metodológicamente la propuesta educativa.

De igual forma Gimeno Sacristán (1986, 1988) destaca que el método no es un elemento didáctico más, sino que más bien expresa una síntesis de opciones y de posibilidades que incluyen el diseño de la estructura en que serán abordados los saberes disciplinares, la organización y los modos de interacción con las/os estudiantes como sujetos relacionales y -agregó- la manera en que se integran esos saberes en relación a la interacción de las disciplinas que los resguardan, a las tradiciones que en ellas convergen, y a la configuración de síntesis que define al formato.

Esta idea de síntesis nos remite entonces a algunos aspectos en relación a la categoría de la construcción metodológica que me interesa resaltar. Por una parte la creatividad depositada en el equipo docente en relación a la concepción y a la gestión de una práctica situada, contextualizada

y concreta que requiere de un conocimiento de la disciplina desde el saber y desde el saber hacer, lo que constituye una herramienta poderosa en la concepción de la clase. Por otra, una comprensión real de la necesidad de democratizar la palabra como estrategia para la deconstrucción de los problemas que imperan en el territorio y que son concebidos como mediación del aprendizaje, ya que ese abordaje no supone una transmisión mecánica de conocimientos disciplinares en tanto el aula no es entendida como contexto de aplicación de la ciencia, sino por el contrario representa una apropiación y una resignificación de esos contenidos -que incluyen también al método como articulador- en diálogo con los saberes de la comunidad y con sus experiencias. De esta manera, el saber es un saber co-construido críticamente por quienes integran el espacio y en esa construcción es que se construye y delimita el formato.

En este modelo, donde contenido y método son indisociables en la elaboración de la propuesta pedagógica (Edelstein, 1998) la planificación es parte de la construcción y del análisis de cuanto acontece en la clase. Esto implica que a pesar de que pueda realizarse una planificación idealizada, la práctica misma se interpone convirtiendo y ajustando ese ideal al de una práctica concreta. La didáctica entonces bajo estas premisas, tal como señala la autora, se nutre y objetiva en el diseño de estrategias como modo de relación con el aprendizaje y con sus situaciones coyunturales. Esta definición entonces, nos sitúa ante dos planteos que definen a la práctica en sí misma: el universo de las llamadas **macrodecisiones** y el de las **microdecisiones**. Si bien ambas responden a lógicas distintas son interdependientes, y es la conjunción de ambas -en la concepción de la intervención docente-, la que permite definir la estructura de la clase.

Las macrodecisiones por una parte, corresponden al ámbito de la planificación previa y están estrechamente ligadas a las posiciones pedagógicas, filosóficas e ideológicas del docente respecto de la producción de conocimientos y a la comprensión del aula en toda su complejidad como premisa para habitarla, modificarla y rediseñarla dinámicamente generando las condiciones para que acontezca la enseñanza y sea posible el aprendizaje.

Las premisas o supuestos que definen el formato en sí mismo y lo condicionan, el modo en que el docente ordena la clase y la estructura en etapas, momentos y actividades, así como la manera en que decide el uso del espacio forman parte de esas macrodecisiones. A pesar de que estas decisiones no están libradas al azar, los permisos que se le ha concedido a las/os estudiantes y a la comunidad en los contratos previamente establecidos, les habilitan a cuestionar y modificar las premisas de la clase idealizada. En ese modo de objetivarla es que aparecen las microdecisiones como herramienta capaz de reencauzar los propósitos de la clase.

Las microdecisiones, entonces, garantizan la ductilidad de la clase en respuesta a las interrupciones que en ella acontecen y la perturban coyunturalmente, y éstas dan cuenta de la creatividad del docente, de su capacidad de adecuar reflexivamente la planificación ante nuevas circunstancias y de sus posibilidades para alcanzar los propósitos y objetivos trazados previamente. No obstante, las microdecisiones no son improvisaciones azarosas a las que se apela en medio de una situación caótica, sino decisiones circunstanciales que si bien son resultantes del proceso de interacción coyuntural no suelen rebasar el límite que representan las macrodecisiones en la planificación del desarrollo de la clase, ya que estas últimas encarnan las concepciones del docente [o del equipo] sobre la práctica y bajo ninguna circunstancia estas soluciones

coyunturales más ligadas -como sostenía Edelstein- a las estrategias, se toman por fuera de aquellos fundamentos teóricos que vertebran y definen la práctica.

Macro y microdecisiones configuran entonces la base metodológica de la construcción propiamente dicha respecto del modo en que se planifica y concreta la práctica docente. El recorte disciplinar que configura el eje de la clase, el método de trabajo que media entre el conocimiento deseado y aquel que es discutido en clase y del que pueden apropiarse las/os estudiantes, así como los modos en que se evalúa esa apropiación de significantes configuran gran parte de las macrodecisiones que son tomadas permanentemente y que repito, son indisolubles en relación a la concepción misma de enseñar, en tanto la manera de gestionar las relaciones en la clase objetivada, los modos en que administra la palabra en determinados momentos, las respuestas concretas a las interrogantes posibles, e incluso la solución de conflictos de toda índole y la gestión coyuntural del espacio, terminan por configurar el modo en que es construida la intervención.

De esto se desprende que si bien las construcciones metodológicas suponen una sintonización entre la planificación y la objetivación de la clase, no es posible obviar -a pesar de las singularidades- aquellas regularidades que sin sacralizar el método y suponerlo como una receta para garantizar el aprendizaje, permitan reconocer en él particularidades que se adecúen a las didácticas específicas específicas. Bajo esta premisa es necesario encontrar herramientas que garanticen su evaluación, ya que sólo es posible una construcción cuando ésta es consciente y reflexiva.

Es en relación a la reflexión sobre la práctica donde toma relevancia, bajo la idea de la construcción metodológica, ciertos métodos de la etnografía (Bourdieu & Wacquant, 1995) como insumo para el análisis y la evaluación de las clases y del formato en sí mismo. Esto supone la implementación de estrategias novedosas de evaluación como la observación participante y la deconstrucción colectiva de las experiencias, el uso de diarios y registros personales sobre la clase que son confeccionados por quienes participan del espacio con la posibilidad de que éstos se conviertan en un insumo de análisis posterior en busca de convergencias. También resultan interesantes otros métodos como el relato pedagógico, los registros memorísticos y exhaustivos de las experiencias de clase que permiten reconstruir situaciones áulicas específicas en base a la memoria de lo aprendido y a la identificación de ciertos hallazgos (Edelstein, 2003) que son relevantes para la comprensión de la práctica y del formato.

Recurrir a encuestas estructuradas, a entrevistas con las/os estudiantes en el marco de la evaluación de proceso y en una suerte de devolución sentipensante, posibilita analizar el modo en que éstos han transitado el espacio. También los encuentros de diálogo con colegas y con la comunidad bajo una situación asamblearia en la que es posible plantear diferentes puntos de vista sobre la base del diálogo y de la crítica constructiva, constituyen estrategias alternativas que impactan positivamente en la reflexión sobre la praxis, que si bien se contraponen a las tradiciones culturales que han caracterizado a la práctica docente por estar sustentadas en la autoevaluación como un modo de ejercer la crítica, contribuyen a empoderar a los sujetos que participan de un espacio que, no sólo es *sui generis*, sino que además se reconoce por su compromiso con lo epistemológico, con lo ético y con lo político.

Un formato de enseñanza de estas características no sólo se objetiva como un hecho educativo sino que se constituye como un hecho social y como un acontecimiento que le otorga a las prácticas integrales, singularidades que las demarcan como un espacio revolucionario en lo referente a la formación académica, siendo esta manera de evaluarlas y reconstruirlas una forma de reconstruir la "historia no documentada" de la experiencia que, por otra parte, tal como insiste Edelstein (2002), no suele ser visibilizada en las historias oficiales.

### **Conclusiones**

Como síntesis de algunas de las reflexiones anteriores es posible afirmar que la construcción metodológica, como criterio de planificación de las prácticas integrales, y de su sistematización, combina tanto posicionamientos pedagógicos como estrategias y teorías de la didáctica situacional. Algunos de los supuestos teóricos que sostienen la arquitectura que articulan las macrodecisiones en las que se sustenta la planificación de la clase y el sustrato en el que anclan las microdecisiones tomadas coyunturalmente son: la figura de un contrato didáctico -que explicita los acuerdos entre docentes, estudiantes y miembros de la comunidad para la consecución de la clase-, el aula -que es entendida como un espacio complejo de intercambio de conocimientos y de aprendizaje colectivo y situado-, el método como forma de interpelar aquellos conocimientos que convergen en ese espacio -sobre la base de la resolución de problemas concretos que derivan de la práctica contextualizada- y la evaluación procesual y reflexiva como forma de acompañamiento de las/os estudiantes en el proceso de aprendizaje y como un proceso de análisis permanente de un formato que se revaloriza como un espacio de integración de disciplinas, de saberes y de actores. Un espacio donde el aprendizaje se constituye en un hecho institucional, social y político que, además de ser relevante y significativo para las/os estudiantes y para la universidad como institución, lo es también para la comunidad.

### **Referencias bibliográficas**

- Álvarez Méndez, J. M. (2011). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En Álvarez Méndez, J. M. (Ed.), *Evaluar para conocer, examinar para excluir. Razones y Propuestas Educativas*. (pp. 11-26). Madrid: Ediciones Morata.
- Araujo, S. M. (2009). Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implementación y evaluación. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 7(12),107-130. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/236654297.pdf>
- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. *Artículos de Investigación, Educación Matemática*, 13(3), 5-21. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/13002/>
- Becerra, M. G., Garrido, M. R. & Romo, R. M. (1989). De la ilusión al desencanto en el aula universitaria: Una panorámica áulica del currículum. En Furlán, A. & Pasillas, M. A. (Eds.), *Desarrollo de la Investigación en el campo del currículum*. México: Iztacala.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. París: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129-160.

Recuperado de: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México DF: Grijalbo S.A.
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie otologierhinologie*, 101(3-4), 107-131.
- Brousseau, G. (1982). *Ingénierie didactique. D'un problème à l'étude a priori d'une situation didactique*. Olivet: Deuxième École d'Été de Didactique des Mathématiques.
- Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). Role de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 11(2-3), 167-210.
- Casal, J., García, M., Merino, R. & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/13002>
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1988). *Sur l'analyse didactique. Deux études sur les notions de contrat et de situation*. Aix: IREM.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cota Alfaro, O. A. (2021). Transversalidad entre el constructivismo y la pedagogía crítica decolonial. *Analéctica*, 8(49), 4-9. Recuperado de: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5813611>
- Cruz Garcette, L. Martins De Abreu Ballester, G. & Brandi Bruna, L.S. (2014). La relación intersubjetiva en la construcción del conocimiento. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 85-98.
- Cubero, K. & Villanueva, L. (2014). Prácticas Académicas Inclusivas en el Aula Universitaria: Un aprendizaje intercambiable. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(29), 91-115. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.5>
- Díaz Barriga, A. M. (1985). *Didáctica y currículum*. México, DF: Nuevaomar.
- Díaz Barriga, A. M. (2005). *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Pomares S.A.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas en atención a la diversidad. *Revista Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 17-16.
- Edelstein, G. (1998). Formación Práctica del Profesorado. Más allá del ritual.. Otros guiones, otras escenas. En Zabala, M. & Iglesias, L. (Eds.), *Innovaciones en el Practicum. Nuevos Enfoques y Nuevos Recursos para el desarrollo del Practicum*. V Symposium Internacional sobre el Practicum. Lugo: Unicopia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3637189>
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.

- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. & Diker, G. (Eds.), *Educación: ese acto político*. (pp. 127-152). Buenos Aires: del Estante.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 1-11.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. & Rodríguez, A. (1974). El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. *Revista de las Ciencias de la Educación*, 4(12), 21-33.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Furlán, A. (1989). *Metodología de la Enseñanza. Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior*. Iztacala: UNAM-ENEP.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teorías de la Enseñanza y el desarrollo del Currículum*. Buenos Aires: REI.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hernández Méndez, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711005.pdf>
- Ickowics, M. (2002). Unidad y Formación: Las cátedras como espacio artesanal para la formación docente universitario. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 101-113. Recuperado de: <http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/4366>
- Jiménez Fontana, R., García Glez, E., Azcárate, P. & Navarrete, A. (2015). Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 536-549. Recuperado de: <http://hdlhandle.net/10498/17608>
- Jeria Madariaga, L. M. (2013). La relación educativa en el aula universitaria: Una mirada desde los conflictos suscitados en ella. *Revista de Psicología Universidad de Viña del Mar*, 2(4), 8-32. Recuperado de: <https://repositorio.uvm.cl/handle/20.500.12536/533>
- Miranda Núñez, Y. R. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 79-91.
- Montiel, G. (2002). *Una caracterización del contrato didáctico en escenario virtual*. Tesis de Maestría. México: CINVESTAV – IPN.
- Morales Vallejo, P. (2008). *El rol del profesor y la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. II Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591.
- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, 40(4), 119-131.
- Moreno Durán, A. & Peña Rodríguez, F. (2011). Piaget y Bourdieu: elementos teóricos para una pedagogía ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 151-162. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01203916.847>
- Ortega, F. (2000). *Atajos, Saberes escolares y estrategias de evasión*. Córdoba: Narvaja.



- Ortega, F. (2011). Docencia y Evasión del conocimiento. En Ortega, F. (Eds.) *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades* (pp. 89-106.) Córdoba: Ferreyra. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391657>
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
- Rojas Olaya, A. R. (2009). La Didáctica Crítica, crítica la crítica educación bancaria. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 93-108. Recuperado de: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rii/rii/v2n1/n01a06.pdf>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural Editores.
- Stiggins, R. & Du Four, R. (2009). Maximizing the power of formative assessment., *Phi Delta Kappan*, 640-644. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177%2F003172170909000907>
- Zavaró Pérez, C. A. (2020). Saberes ambientales y extensión como sustrato de las prácticas integrales. *EXT: Revista de Extensión de la UNC*, 12, 1-15. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revahhttp://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/30566>

---

## Notas

<sup>1</sup> Carlos Alberto Zavaró Pérez es Mg. en Ciencias en Biodiversidad Vegetal, con mención en curatoría (Academia de Ciencias de Cuba), especialista en Docencia en docencia universitaria otorgado por la UNLP, miembro de la Carrera de Doctorado de la Fac. Cs Nats y Museo de la UNLP., Docente-Investigador del Dpto. de Plantas Vasculares del Museo de La Plata, investigo en filogenia de plantas parásitas, taxonomía y sistemas jerárquicos, imparto materias de Introducción a la Botánica y Sistemática de Plantas Vasculares., Miembro de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Fac. Cs. Nats y Museo (UNLP) en actividades de gestión de proyectos y prácticas integrales. Prof Adjunto de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Belgrano (imparto las materias de Evolución / Conservación y Educación Ambiental / Habilitación Profesional con enfoque en sociología de la ciencias. Intereses en Práctica Académica, Epistemología y Sociología de la Ciencia. [czavaro@fcnym.unlp.edu.ar](mailto:czavaro@fcnym.unlp.edu.ar)