



## UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

### ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

#### Trabajo Final Integrador

**Título:** Sistematización de una propuesta innovadora de intervención docente para favorecer la comprensión de conceptos centrales en estudiantes que cursan Psicología Genética en la Facultad de Psicología de la UNLP

**Modalidad:** Proyecto de sistematización de experiencias educativas

**Eje:** Los procesos de formación en la Universidad desde una dimensión pedagógico-didáctica

**Directora de TFI:** Mg. Glenda Morandi

**Autora:** Lic. Sonia Lilian Borzi - Facultad de Psicología - UNLP

**Fecha:** octubre de 2019

## ÍNDICE

<b>I. Resumen</b>	<b>4</b>
<b>II. Introducción</b>	<b>5</b>
<b>III. Descripción y contextualización del problema de intervención</b>	<b>7</b>
<b>III. a. Caracterización descriptiva de la intervención realizada y perspectivas conceptuales de análisis</b>	<b>11</b>
<b>III. b. Objetivos de la intervención innovadora desarrollada</b>	<b>16</b>
<b>III. c. Desarrollo de la intervención</b>	<b>17</b>
<b>III. d. Propuesta metodológica de los talleres</b>	<b>19</b>
<b>III. e. Contenidos</b>	<b>26</b>
<b>III. f. Recursos</b>	<b>27</b>
<b>IV. Objetivos y propósitos de la sistematización de la intervención realizada</b>	<b>28</b>
<b>V. Desarrollo metodológico del proceso de sistematización</b>	<b>29</b>
<b>V. a. Consideraciones ético-procedimentales para este estudio</b>	<b>31</b>
<b>VI. Resultados</b>	<b>31</b>
<b>VI. a. Datos estadísticos correspondientes a las trayectorias estudiantiles en Psicología Genética</b>	<b>31</b>
<b>VI. b. Datos obtenidos a partir de las encuestas a las y los alumnos</b>	<b>33</b>
<b>VI. c. Cuestionarios a las y los docentes</b>	<b>38</b>
<b>VI. d. Análisis de resultados obtenidos, triangulación e integración</b>	<b>53</b>
<b>VII. Conclusiones</b>	<b>55</b>
<b>VIII. Referencias bibliográficas</b>	<b>58</b>
<b>Anexo I</b>	<b>63</b>
<b>Anexo II</b>	<b>64</b>

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer profunda y sinceramente a todas y todos los integrantes de la Cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Psicología de la UNLP (especialmente a Luciano Peralta), que hicieron posible la realización de este trabajo. Son ellas y ellos quienes, en cada aula, en cada clase, en cada reunión, hacen lo necesario, lo posible y hasta lo imposible por mantener la calidad educativa y ofrecer lo mejor de sí a nuestros estudiantes. Pero mi agradecimiento no se refiere únicamente a su labor como docentes, sino a su calidad humana, acompañamiento y compromiso con todas las propuestas que construimos colectivamente, ya sea en docencia, investigación o extensión, compromiso que en definitiva se sintetiza en la defensa de la educación pública, gratuita y de excelencia.

Asimismo, quiero agradecer a Glenda Morandi, mi directora, por reconocer en ella las mismas cualidades que mencioné antes, y por haber sabido comprender y acompañar situaciones contextuales que me llevaron a demorar la concreción de este trabajo.

## **Sistematización de una propuesta innovadora de intervención docente para favorecer la comprensión de conceptos centrales en estudiantes que cursan Psicología Genética en la Facultad de Psicología de la UNLP**

### **I. RESUMEN**

El objetivo de este trabajo final integrador (TFI) es sistematizar, analizar y evaluar una propuesta de innovación docente desarrollada entre los años 2013 y 2016 destinada a las y los estudiantes que cursan Psicología Genética en la Facultad de Psicología de la UNLP. Enmarcada en el eje *Los procesos de formación en la Universidad desde una dimensión pedagógico-didáctica*, el principal objetivo de la intervención ha sido favorecer la revisión de interpretaciones erróneas y la comprensión significativa y adecuada de las categorías centrales de la disciplina. De ese modo, se trata de contribuir a que la mayor parte de las y los estudiantes logre aprender los conceptos básicos que la Psicología Genética aporta a su formación para el ejercicio profesional futuro. La intervención, consistente en la incorporación de cinco talleres obligatorios, constituye una propuesta originada en el reconocimiento de dificultades sistemáticas en un número importante de alumnos y alumnas, para la comprensión de conceptos centrales de la teoría constructivista. Los propósitos de analizar y sistematizar esta experiencia se dirigen a reconocer el impacto de la propuesta, así como a recuperar la valoración de estudiantes y docentes sobre la intervención realizada. La metodología de trabajo consistió en una fase preparatoria, de recopilación de información; una fase de ejecución, en donde se procedió al tratamiento de la información y la producción de resultados; y una fase de comunicación y validación, en donde se elaboró el informe final. El análisis de los resultados de las tres instancias de evaluación del impacto de la propuesta (datos estadísticos, encuestas a estudiantes y cuestionarios a docentes), confluyen en indicadores positivos, mostrando ciertas recurrencias en las apreciaciones valorativas de alumnos y docentes, que se ven confirmadas de alguna manera por los datos estadísticos. Esta sistematización contribuye a la futura planificación de los ajustes que sean necesarios, a la luz de la información cualitativa y cuantitativa obtenida.

## II. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es realizar una reconstrucción, análisis y sistematización de una propuesta de intervención docente realizada entre los años 2013 y 2016, destinada a las y los alumnos de la Cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Psicología, UNLP. Enmarcada en el eje *Los procesos de formación en la Universidad desde una dimensión pedagógico-didáctica*, el principal objetivo de la intervención ha sido favorecer la comprensión de conceptos centrales de la materia en nuestros estudiantes y, de ese modo, contribuir para que la mayor parte de ellas y ellos logre aprender los conceptos básicos que la Psicología Genética aporta a su formación para el futuro ejercicio profesional.

Debido a que a partir del año 2017 realizamos cambios importantes en la propuesta pedagógico-didáctica de Psicología Genética –entre ellos, se incorporó la modalidad de Promoción sin Examen Final (PSE), se creó un Aula Web en el entorno de Educación a Distancia de la UNLP y se confeccionaron nuevos materiales para los Talleres y Trabajos Prácticos- resulta oportuno realizar un análisis y sistematización de la intervención realizada, con el fin de seguir ofreciendo mayores posibilidades a las y los estudiantes para que cursen, aprendan y aprueben la materia transitando una experiencia valiosa y significativa para su formación.

Según Jara (2001), la sistematización puede referir a la organización y clasificación de datos y establecimiento de relaciones, en cuyo caso se trataría de una sistematización de información; o puede referir a una reconstrucción de experiencias situadas en un contexto histórico, social e institucional particular, constituyendo en este caso una sistematización de experiencias. En esta última acepción, que es la que nos interesa en particular para este trabajo, podemos considerar a la sistematización como un procedimiento metodológico de tipo cualitativo que permite recuperar, organizar y analizar una experiencia, con el fin de comprender integralmente su significado, realizar una interpretación de la misma y hacerla comunicable (de Armas Ramírez, 2014). En definitiva, este tipo de reconstrucción –a modo de estudio de caso- implica una interpretación

crítica del proceso que permite extraer aprendizajes, o lo que también se denomina *lecciones aprendidas* (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2011; Borzi, Cardós y Gómez, 2016).

Martínez Bonafé (1988) señala que, en el campo psicoeducativo, las investigaciones del tipo de estudio de caso/s constituyen un procedimiento en tres fases, que permite profundizar en una serie de problemas o hechos educativos: las fases *proactiva*, *interactiva* y *posactiva*. En la primera fase se analizan los fundamentos epistemológicos y los criterios de selección que definen el problema o caso. En función de ello, se plantean los objetivos, se recopila la información necesaria, se consideran las posibles incidencias del contexto donde se desarrollará el estudio, los recursos disponibles, las técnicas, la previsión de tiempos y los modos generales de seguimiento de la investigación. En la fase interactiva se realiza el trabajo de campo, que incluye los procedimientos y las técnicas cualitativas seleccionadas para el desarrollo del estudio; la triangulación resulta imprescindible como procedimiento para contrastar la información que brindan las diversas fuentes. La última fase incluye la elaboración del informe final, donde se exponen los resultados, las reflexiones críticas y las conclusiones sobre el problema estudiado. Se considera que el informe narrativo resulta ser el formato más adecuado para la presentación del informe final de este tipo de estudios, ya que permite experimentar un sentimiento “vivencial” del caso, favoreciendo así su comprensión como la elaboración de lecciones aprendidas para futuras intervenciones (Borzi, Cardós y Gómez, 2016).

De manera muy similar, de Armas Ramírez (2014) señala que la sistematización en investigaciones educativas es una propuesta metodológica que consta de tres fases: una *preparatoria*, una de *ejecución* y, finalmente, una fase de *comunicación y validación*. En la primera de ellas, en términos generales, se selecciona la temática, se establecen los objetivos de la sistematización, se plantean los interrogantes, se recopila la información y se establecen las estrategias metodológicas. En la fase de ejecución, se realiza lo planificado en la fase anterior, aplicando las estrategias metodológicas seleccionadas y los procedimientos necesarios para realizar la sistematización.

Finalmente, en la fase de comunicación y validación, se realiza el informe final de la sistematización, lo que posibilita su divulgación, valoración y validación.

Por su parte, Messina advierte que “la sistematización es una manera particular de investigar” (2005, p. 164), cuya especificidad radica en ser un proceso realizado por los propios actores, que parte de la práctica, para reflexionar sobre ella y producir un saber que permita su transformación. En otras palabras, no se trata de una tarea realizada por un investigador “externo” a la experiencia, que observa, analiza y saca conclusiones, sino de una reflexión sistemática y producción de saber realizada por los actores involucrados, “desde adentro” de la práctica misma. En esta línea, y como Profesora Titular de la Cátedra de Psicología Genética, responsable, autora y actora de la intervención, propongo realizar una sistematización de la experiencia realizada entre los años 2013 y 2016. Dicha experiencia consistió, durante el año 2013, en la oferta de tutorías no obligatorias para los estudiantes, que incluía la proyección de materiales audiovisuales y que funcionaron como prueba piloto para, a partir de 2014, establecer talleres obligatorios con los mismos materiales audiovisuales, pero con actividades definidas como se describe más adelante.

### **III. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INTERVENCIÓN**

Para contextualizar el problema que dio origen a la intervención, resulta pertinente considerar que Psicología Genética recibe unos 1030 estudiantes por año -promedio de los últimos 5 años-, se dicta en los dos cuatrimestres -se divide a la matrícula por letra del apellido: de la A a la K en el primer cuatrimestre y de la L a la Z en el segundo- y durante los años 2016 y 2017 se ofreció también como curso de verano, desarrollándose entre los meses de febrero y marzo. Asimismo, a partir del año 2017, incorporamos la modalidad de Promoción sin Examen Final (PSE), con muy buenos resultados. Antes de la intervención, observábamos que año a año se acentuaba la cantidad de

estudiantes que abandonaban en distintas instancias de la cursada (29% promedio en los 4 años antes de 2013, que iniciamos las tutorías con material audiovisual), que sumados a quienes directamente no iniciaban (11% promedio) y a quienes desaprobaban (12% promedio), conformaban el 52% de los alumnos. En consecuencia, aprobaban la cursada de la materia poco menos de la mitad de los estudiantes (48%), de los cuales un alto porcentaje presentaba dificultades, posteriormente, para rendir y aprobar el examen final (52% de aprobados y 48% de desaprobados promedio entre los años 2009 y 2012).

Corresponde señalar que la materia es de segundo año de la carrera y que estos porcentajes no difieren demasiado de los que suelen presentarse en diversas estadísticas de abandono en los primeros años de los estudios universitarios de diferentes carreras, tanto de la UNLP como de otras Universidades argentinas y de otros países. Prueba de ello son los numerosos programas que se vienen implementando desde hace más de una década -en el país y en el exterior- para favorecer el ingreso y permanencia de estudiantes universitarios, mostrando que es un tema álgido que excede a una materia o carrera en particular. Y por tanto, sobre la que resulta perentorio intervenir tanto desde las políticas académicas como desde las prácticas y formas de estructuración de la enseñanza.

Según Fachelli y López Roldán (2017), la tasa de abandono universitario de la población argentina de entre 25 y 30 años fue de 39,2% en los datos censales del año 2001, y de 34,6% en el censo de 2010. Asimismo, el porcentaje de alumnos y alumnas que egresaron de Universidades argentinas entre los años 2005 y 2015 fue de entre el 23% y el 25%, en relación con el número de alumnos y alumnas que ingresó y logró finalizar sus estudios, tal como muestran los datos del Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas (SPU, 2015), de la Tabla 1:



**Tabla 1: Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de carreras de pregrado y grado de gestión estatal**

<b>Año</b>	<b>Totales</b>	<b>Nuevos inscriptos</b>	<b>Egresados</b>	<b>Porcentaje<sup>1</sup></b>
<b>2015</b>	<b>1.491.452</b>	<b>343.171</b>	<b>83.042</b>	<b>24%</b>
<b>2014</b>	<b>1.468.072</b>	<b>331.208</b>	<b>81.552</b>	<b>25%</b>
<b>2013</b>	<b>1.437.611</b>	<b>315.593</b>	<b>80.343</b>	<b>25%</b>
<b>2012</b>	<b>1.442.286</b>	<b>315.138</b>	<b>73.483</b>	<b>23%</b>
<b>2011</b>	<b>1.441.845</b>	<b>307.894</b>	<b>73.442</b>	<b>24%</b>
<b>2010</b>	<b>1.366.237</b>	<b>314.614</b>	<b>70.857</b>	<b>23%</b>
<b>2009</b>	<b>1.312.549</b>	<b>290.137</b>	<b>69.452</b>	<b>24%</b>
<b>2008</b>	<b>1.283.482</b>	<b>271.428</b>	<b>65.581</b>	<b>24%</b>
<b>2007</b>	<b>1.270.295</b>	<b>272.608</b>	<b>62.388</b>	<b>23%</b>
<b>2006</b>	<b>1.306.548</b>	<b>272.617</b>	<b>62.636</b>	<b>23%</b>
<b>2005</b>	<b>1.295.989</b>	<b>283.866</b>	<b>64.215</b>	<b>23%</b>

De todos modos, y más allá de su generalidad, esta situación fue y es motivo de preocupación y reflexión constante de todos los miembros de la Cátedra, reconociendo como un problema las dificultades en el proceso de aprendizaje de la Psicología Genética por parte de las y los estudiantes, lo que se traducía en errores conceptuales frecuentes referidos a nociones centrales de la teoría, que persistían a lo largo de la cursada y reaparecían en el examen final.

Sin dudas, lo mencionado anteriormente constituye un punto crítico para la tarea docente, puesto que el proceso de revisión de los conceptos por parte de las y los estudiantes no puede llevarse a cabo de manera solitaria; requiere de intervenciones específicas que en muchas oportunidades exceden las posibilidades de una cátedra, por diferentes motivos: masividad de cursantes, escaso número de docentes y de mayores dedicaciones, condiciones institucionales y contextuales, entre otras. Implica un verdadero desafío para la labor docente crear contextos que, en interacción con las particularidades de los alumnos, despierten su interés por aprender y revisar sus conceptualizaciones (Alonso Tapia, 1997). Asimismo, como equipo docente

---

<sup>1</sup> Relación entre el número de alumnos y alumnas que ingresan y egresan en el mismo año.

somos conscientes de que, al decir de Díaz Barriga (2005), "... no existe una estrategia que por sí misma resuelva todos los problemas que se presentan en la situación de aprendizaje" (pp. 17-18), debido a la complejidad del hecho educativo. En suma, se requiere intervenir desde una perspectiva que considere las múltiples dimensiones en juego, incluyendo en un todo relacional al estudiante y sus procesos de aprendizaje, así como al contenido disciplinar y profesional -puesto que se trata de preparar para el ejercicio de una profesión- en un contexto institucional y social históricamente determinado (Lucarelli, 2011).

En función de lo expuesto, el plan de intervención desarrollado constituyó una propuesta metodológico-didáctica alternativa a las prácticas docentes mayormente instituidas en la Facultad de Psicología. Se trató así de intervenir, de ubicarse como mediador entre lo arraigado y aceptado como parte de la afiliación identitaria de las y los estudiantes, y otras maneras de posicionarse frente al aprendizaje y el conocimiento provocadas por una práctica diferente que pretende ser instituyente (Remedi, 2004). Así, realizar una reconstrucción de esta experiencia permite evaluar su impacto y pertinencia, a partir de la triangulación de diversos indicadores –ejes de la sistematización- como la comparación de datos numéricos sobre aprobación de las y los estudiantes (del curso y del examen final), el procesamiento de encuestas completadas por los estudiantes al final del curso, y cuestionarios administrados a los Auxiliares Docentes que implementaron la propuesta en los trabajos prácticos y talleres.

La modalidad que adoptamos para este trabajo, es la de una sistematización formal de una experiencia concluida, sin que eso signifique que ya no continúe la propuesta innovadora, sino que a partir del año 2017 se efectuaron otras modificaciones -como se señaló más arriba- que permiten dar por concluido un ciclo en su implementación, para evaluar y seguir transformando aquello que se considere necesario.

### **III. a. Caracterización descriptiva de la intervención realizada y perspectivas conceptuales de análisis**

Entre las múltiples razones que llevan a que las y los alumnos abandonen o desapruében esta asignatura, se encuentran aspectos relativos al contenido de la misma: es una teoría psicológica de raigambre epistemológica -el constructivismo- que surge como una posición dialéctica alternativa a las diferentes formas de empirismo y racionalismo (García, 2001). Su comprensión implica la remoción de ideas previas (muy resistentes a la acción didáctica) que suelen plantear escisiones entre sujeto-objeto de conocimiento, planos interno-externo, individuo-contexto, etc. Esta situación nos remite a las diferencias entre “estructura lógica” y “estructura psicológica” del contenido (Onrubia, 2005), es decir, la selección, organización y secuenciación didáctica de contenidos y materiales por parte del docente, y la actividad estructurante del sujeto que aprende, en donde se ponen en juego sus habilidades cognitivas y sus “aportes” en ese proceso constructivo. De ahí las diferencias también entre “significatividad lógica” y “significatividad psicológica”, relativa la primera a lo que organizamos como docentes en el armado y dictado de la asignatura; y la segunda a los modos en que son apropiados y resignificados esos contenidos por parte de los alumnos.

En concordancia con lo hasta aquí planteado, y asumiendo que los contenidos constituyen en sí mismos un aspecto que juega un papel importante en la conformación de este problema, nos propusimos hace unos años, analizar más detalladamente la especificidad de este contenido a enseñar y las dificultades que se presentan para la reconstrucción conceptual, de manera de focalizar mejor la situación y actuar en consecuencia.

Junto a otros docentes, con el propósito de explorar algunos de los modos erróneos más comunes de comprensión de los conceptos e intentar encontrar razones justificadas para transformar nuestras percepciones al respecto en conocimientos validados mediante alguna estrategia de objetivación (Macchiarola, 2006), en los años 2010 -2do cuatrimestre- y 2011 -1er cuatrimestre- comparamos las producciones de 66 y 118 estudiantes respectivamente en diferentes instancias evaluativas de la cursada. El objetivo

de ambos trabajos fue analizar las posibilidades reales de modificación por parte de las y los alumnos de tres nociones que consideramos centrales para la comprensión de la teoría: el objeto de estudio de la Psicología Genética y los conceptos de asimilación y acomodación (Borzi y otros, 2010; 2011). En el primer caso se trató de los alumnos de tres comisiones de trabajos prácticos evaluados en dos circunstancias diferentes –un trabajo práctico especial y el examen parcial- incluyendo ambas una indagación explícita de los conceptos señalados; y en el segundo caso, la totalidad de los cursantes que desaprobaron el primer examen parcial y rindieron su respectivo recuperatorio.

Los resultados de ambos trabajos mostraron que las mayores dificultades se suscitaron tanto en la definición como en las posibilidades de modificación del concepto de acomodación: solo 31 para el grupo de 2010 y 25 para el del 2011 lograron elaborar definiciones adecuadas. En la mayoría de los casos, el concepto de acomodación suele ser considerado como un proceso posterior a la asimilación, o algo que le “sucede” al objeto de conocimiento, evidenciando una “teoría intuitiva” lineal, cuantitativa y no dialéctica del desarrollo cognitivo, que guarda mucha distancia con la posición constructivista. A continuación, se transcriben algunas respuestas extraídas de exámenes parciales, a modo de ejemplo (el destacado es nuestro):

“Si solo existiese la asimilación no habría un avance en el sujeto, no se podrían generar nuevos conocimientos. Por lo tanto, hay otro mecanismo de acción, que aunque tengan concepciones diferentes, no existe uno sin el otro. *La acomodación incorpora las características del objeto a los esquemas, acomodándolas a éste.* El esquema se acomoda, generando un ajuste en los esquemas.”

“El sujeto va a poder asimilar y *acomodar aquellas características* que su acción le permita, ya que depende de los esquemas y estructuras previas del mismo, y por ello la acción es constitutiva de todo conocimiento.”

“El sujeto conoce por aproximaciones sucesivas. Esto quiere decir que a medida que se van complejizando sus esquemas, puede asimilar y *acomodar características de los objetos* que antes no podía.”

“Tanto la asimilación como la acomodación son mecanismos funcionales. La primera se encarga de incorporar las características del objeto en tanto los

propios esquemas del sujeto lo posibilitan, y la segunda de modificar o transformar los esquemas *en base a las nuevas características adquiridas, que deben ser acomodadas.*"

La asimilación de características nuevas del objeto, *deben ser acomodadas a* esquemas anteriores para crear nuevos esquemas.

Como puede observarse en los ejemplos anteriores, los errores destacados en cursiva podrían ser interpretados, por su sutileza, como dificultades inherentes a la comunicación escrita. Sin embargo, hemos constatado que esas mismas ideas vuelven a aparecer, de manera recurrente, en otras respuestas del mismo examen. Por lo tanto, ya no se trataría de la expresión escrita en sí, sino de verdaderos obstáculos epistemológicos –relativos al uso de sentido común de la noción- que denotan problemas en la comprensión adecuada de los conceptos.

Desde hace varios años se debate en los ámbitos educativos qué hacer con las ideas, preconceptos, prejuicios, que han elaborado las y los alumnos sobre diferentes dominios del conocimiento, y que muchas veces "obstaculizan" la enseñanza y el aprendizaje. Las diversas denominaciones como "teorías implícitas", "ideas previas", "concepciones erróneas", "concepciones alternativas" dan cuenta de la multiplicidad de perspectivas teóricas en Psicología que las abordan, y que intentan analizar y echar luz sobre la naturaleza de estas ideas y sus posibilidades de modificación a través de la enseñanza (Castorina, 2000; Rodríguez Moneo, 1999).

En una conferencia del año 1998, el pedagogo español Ángel Pérez Gómez llamaba la atención sobre el rol de las y los educadores para lograr que esas ideas "erróneas", organizadas en esquemas de pensamiento útiles para el sujeto en su vida cotidiana, sean confrontadas en el aula de clase con concepciones racionalmente fundamentadas, que les permitan reconstruir, reorganizar y ampliar esos esquemas erróneos de pensamiento. El mismo autor refiere a investigaciones que muestran que aún terminados los estudios universitarios, sujetos que han aprobado sin ninguna dificultad sus exámenes, suelen explicar fenómenos físicos, sociales o históricos acudiendo a su pensamiento inicial, cargado de prejuicios y contradicciones, y sin aludir a los conceptos trabajados y organizados desde los diferentes campos disciplinares

(Pérez Gómez, 1998).

Como docentes de Psicología Genética, apelamos también a la propia teoría para tratar de comprender qué sucede con nuestros alumnos y alumnas en el proceso de aprendizaje. En este sentido, si bien esta perspectiva teórica ofrece una explicación de los mecanismos generales del desarrollo cognitivo, en base a la posición epistemológica constructivista de Piaget, permite igualmente pensar consecuencias e implicancias para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, resulta necesario destacar que la especificidad del contexto áulico convoca a discutir y pensar junto a otras disciplinas –como la Didáctica, la Sociología o la Antropología, entre otras– y posiciones psicológicas para abordar las problemáticas que allí se suscitan.

Desde la perspectiva del constructivismo en el contexto del aula (Lenzi, 1998, 2001), posición desde donde pienso y ejerzo tanto mis prácticas docentes como la presente propuesta de intervención, el primer supuesto a asumir es que los alumnos poseen teorías específicas intuitivas o de sentido común –en tanto no han sido tematizadas y explicitadas con anterioridad- respecto de cómo se produce el conocimiento y qué relación se establece entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento; esto se manifiesta en sus “ideas previas” sobre el tema. Dichas teorías funcionan como esquemas o marcos asimiladores desde donde interpretan los contenidos a trabajar, y que pueden obstaculizar la enseñanza si no se las tiene en cuenta. Transformar esas teorías implica diseñar situaciones didácticas tendientes a su explicitación, confrontación de puntos de vista entre pares y reelaboración de significados, lo que convoca necesariamente a colaborar y discutir con otras disciplinas que también intentan dar respuesta a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Conocer esas teorías, además, nos permite elaborar un diagnóstico de aprendizajes previo a la enseñanza (Díaz Barriga, 1986).

Teniendo en cuenta la perspectiva brevemente esbozada, esta propuesta de actuación docente se correspondería con un modelo de intervención hermenéutico reflexivo (de Lella, 1999), debido a que se relaciona directamente con la práctica profesional docente desarrollada en el aula, entendiendo a la enseñanza como una actividad compleja y socialmente determinada. Busca articular la investigación con la intervención educativa, puesto que parte de una

problemática que ha sido indagada y corroborada empíricamente, y las estrategias de acción se orientan específicamente a intervenir sobre el problema encontrado. Asimismo, es una propuesta construida colectivamente, a partir de la reflexión conjunta sobre el problema. Cabe mencionar que toda innovación que se diseña y propone en la Cátedra, es analizada y discutida por todas y todos los integrantes, estableciendo espacios para el diálogo, la cooperación y la reflexión sobre la práctica, así como el monitoreo y búsqueda de indicadores para la evaluación de las propuestas, tanto en el momento de la puesta en práctica como luego de la finalización de los ciclos lectivos. En la medida de lo posible, tratamos de elaborar propuestas que se acerquen a lo que Jorge Steiman (2008) denomina “proyectos de cátedra”, considerando y entrelazando en ellas tanto a las y los docentes, las y los alumnos y la institución, como la organización y secuenciación del contenido a enseñar.

La propuesta de intervención consistió específicamente en talleres obligatorios para las y los alumnos –sumados a las clases teóricas y prácticas que ya se venían desarrollando- donde se discute y trabaja sobre materiales audiovisuales especialmente seleccionados, con el fin de favorecer la comprensión de conceptos centrales de la teoría a enseñar. Tal como se mencionó anteriormente, los talleres se siguen implementando, pero con algunas modificaciones desde el año 2017.

La hipótesis sobre la que se basó la propuesta fue que el trabajo en talleres con materiales audiovisuales sobre observaciones de bebés y entrevistas a niños en distintos momentos del desarrollo cognitivo, así como sobre diferentes aspectos de la cognición, podía facilitar la comprensión de conceptos, debido a que permitirían el reconocimiento y análisis del material empírico desde el cual se construye y revisa la teoría. Así, las y los alumnos podrían identificar qué acciones y procesos se conceptualizan de tal o cual manera desde la teoría, cómo se presenta el método de indagación clínica, y reflexionar sobre las diferencias o no con sus concepciones previas. Para ello resulta fundamental lograr que tematicen y expliciten esas concepciones. En un espacio diferente al de las clases teóricas y prácticas –en donde la tarea se ciñe mucho más al trabajo con el material bibliográfico-, las y los estudiantes pueden encontrar la posibilidad de dar cuenta de su modo de pensar los problemas conceptuales de

la teoría, de manera que su propio docente de clases prácticas pueda orientarlos en la lectura y revisión conceptual.

Con esa finalidad elegimos la metodología de taller, por ser un espacio que propicia la integración entre la teoría y la práctica a partir de la resolución de problemas de manera colaborativa y construcción colectiva de significados, con una mayor interacción y participación de las y los estudiantes que en las clases prácticas tradicionales (Salgado-García, 2012; Edelstein, 2000). Se puede pensar también a esta elección como vinculada a la construcción metodológica, como intento de entrelazar -a partir de una metodología singular-, al sujeto que aprende, con sus características propias, con el contenido a enseñar, también particular. En ese sentido, la construcción metodológica es siempre relativa y singular, y "... se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)" (Edelstein, 1996, p. 82).

### **III. b. Objetivos de la intervención innovadora desarrollada**

#### *Objetivo General*

- Favorecer la comprensión y la reconstrucción conceptual de las y los alumnos cursantes de Psicología Genética sobre conceptos centrales de la teoría constructivista.

#### *Objetivos específicos*

- Promover la reflexión, tematización y explicitación de concepciones espontáneas sobre el desarrollo cognitivo elaboradas por las y los alumnos, que les permitan establecer posibles diferencias o similitudes con los conceptos disciplinares.
- Posibilitar, a partir del trabajo con materiales audiovisuales, el reconocimiento por parte de las y los alumnos de la base empírica desde la cual se construye y revisa la teoría.



- Facilitar la identificación e interpretación de indicadores clínicos de aspectos estructurales y funcionales del desarrollo cognitivo, a partir de la proyección de videos con observaciones y entrevistas clínicas a niños y niñas.

### III. c. Desarrollo de la intervención

La propuesta de intervención docente se insertó en el plan integral de la Cátedra, de modo que expondré primero la modalidad general de trabajo, tal como se desarrollaba hasta el año 2012; y luego la propuesta de **tutorías no obligatorias** (año 2013) y **talleres obligatorios**, que constituye la intervención específica que da origen a esta presentación y que comenzamos a implementar en el año 2014.

Antes de la intervención, las y los estudiantes que cursaban la materia contaban con la instancia de dos **clases teóricas** –no obligatorias– de dos horas semanales cada una. También se ofrecían tres espacios semanales para consultas en diferentes días y bandas horarias.

Otra instancia la constituyen los **trabajos prácticos obligatorios**, de dos horas semanales y a cargo del personal auxiliar, cuyo propósito es el trabajo más detallado de algunos materiales bibliográficos seleccionados para cada unidad. Se analiza y discute la bibliografía acordada, a partir de la *lectura previa* del material, y se orienta su estudio autónomo a través de las *Guías de lectura de los textos de Trabajos Prácticos* (Borzi, Iglesias, y Hernández Salazar, 2001/2017) elaboradas por la Cátedra. Se utiliza también un *Cuadernillo de protocolos de entrevistas* (Lenzi, y Borzi 2003/2008) con el fin de que las y los alumnos accedan a distintas manifestaciones del pensamiento infantil según los temas abordados. Asimismo, se incluye un Trabajo Práctico Especial, donde las y los estudiantes realizan una práctica autónoma de indagación de una noción infantil sobre la base de una entrevista a un niño o niña de entre 4 y 8 años de edad, utilizando el método clínico-crítico. La actividad se desarrolla de a pares, y deben presentar un informe escrito (respetando las normas de escritura académica) que incluye el protocolo de la entrevista y el análisis de indicadores del nivel de desarrollo del niño o niña entrevistado, según los

criterios establecidos en las *Orientaciones para la indagación clínico crítica de la conservación de la cantidad de sustancia*. (Borzi e Iglesias, 2003/2012). Además de los recursos mencionados, la Cátedra cuenta con un blog (<http://blogs.unlp.edu.ar/psicologiagenetica>) desde donde se pueden descargar éstos y otros materiales, y donde se comparte diferentes tipos de información (aulas y horarios de las actividades, calificaciones, comunicaciones de los diversos docentes, vínculos de interés, conferencias, entrevistas, etc.).

A partir del año 2013 comenzaron a implementarse las **tutorías no obligatorias**, con una frecuencia de dos horas semanales, desarrolladas a continuación de las clases de trabajos prácticos y con los mismos docentes. El objetivo fue que las y los alumnos contaran con un espacio para proyección de materiales audiovisuales (para favorecer la comprensión conceptual), la devolución de sus producciones, así como para trabajar aquellos conceptos u aspectos de la materia que les requirieran de una atención más personalizada. Se utilizaban también esos espacios para la resolución de exámenes parciales y recuperatorios, de modo de no restar tiempo al calendario de clases.

Debido a que la experiencia significó un impacto positivo para la aprobación de la materia (se presentan datos más adelante), en el año 2014 comenzamos con los **talleres obligatorios**, consistentes en encuentros de dos horas desarrollados en un tiempo posterior a la clase de trabajos prácticos y con los mismos docentes. Constan de un total 5 encuentros, comenzando en los meses de abril y de agosto, en el primer y segundo cuatrimestre respectivamente. Se trata de un espacio para la proyección de videos sobre diferentes aspectos y momentos del desarrollo cognitivo, con actividades posteriores de análisis y reflexión sobre lo observado. El contenido de los videos corresponde a las unidades que correlativamente se van tratando en clases teóricas y prácticas, y donde se concentra la mayor cantidad de errores conceptuales. Así, los dos primeros videos (A y B) corresponden a la Unidad II del programa; los dos siguientes (C y D) a la Unidad III; y el último (E), a la Unidad IV.

### III. d. Propuesta metodológica de los talleres

Las actividades específicas que configuraron la intervención, fueron:

**1. Actividades para la exploración de ideas previas.** En la primera clase teórica se solicitó a las y los alumnos que escribieran qué consideraban ellas y ellos que es el desarrollo, qué es lo que cambia en el desarrollo y cómo se producen los cambios, con el objetivo de que puedan explicitar sus concepciones. Ese material se organizó en cuatro grupos: aquellos que consideraron al desarrollo como un despliegue de algo innato, los que lo consideraron como cambios en la conducta en función de la experiencia, quienes consideraron una interdependencia entre sujeto y objeto de conocimiento, y finalmente aquellos que presentaron contradicciones o incoherencias en su producción. Esta actividad sirvió para evaluar cómo están pensando nuestros alumnos el problema del desarrollo, es decir, sus ideas previas (ver Borzi, Peralta, Cabra y Soloaga Piatti, 2015, para ampliar resultados).

**2. Actividades específicas para el espacio de Taller.** Se presentan diversas guías que constituyen orientaciones generales para que cada uno de los docentes sistematice el trabajo con los materiales audiovisuales en el taller. Antes de cada video, se explicitan los aspectos más relevantes en los que tienen que detenerse, solicitándoles además que tomen registro de lo observado. La duración de los videos es de entre 12 y 26 minutos (a excepción del primero y más general, que dura 40 minutos), realizando un intercambio posterior sobre aspectos destacados y secuencias relevantes. Lo trabajado en estos intercambios se utiliza luego en las clases prácticas y teóricas. Para organizar la tarea, se entrega a los alumnos las diferentes consignas (que se transcriben a continuación) para que las resuelvan en pequeños grupos, y luego se realiza la puesta en común de las producciones.

Video A: Piaget, J. (1977) *“La epistemología Genética de Jean Piaget”*. Ginebra: Yale University. (40:00 minutos).  
Jean Piaget explicando su teoría constructivista, traducido del francés al castellano y subtitulado por la cátedra

Guía y consignas:

- Desde el inicio hasta 2’20’’: ¿Por qué Piaget afirma que la Epistemología Genética es malinterpretada? Discutir los argumentos de Piaget frente a las posiciones epistemológicas empirista e innatista.
- 2’21’ – 6’40’’: Afirmación: *“el conocimiento no está preformado ni en el objeto ni en el sujeto, y constituye en cambio, una autoorganización y en consecuencia una continua construcción y reconstrucción”*.
  - Analizar argumentos que discuten la posición empirista, enfatizando en que el conocimiento nunca es un observable puro [ejemplo de dibujo del rombo].
  - Analizar argumentos que discuten la posición innatista: Los conocimientos no están preformados, afirmación que vale tanto para el sujeto como para la historia de las ciencias [ejemplo de historia del conocimiento matemático: si el conocimiento de las matemáticas estuviera dado a priori, ¿habría que haber esperado siglos para que la humanidad haya podido pensar en los números irracionales?].

Conclusión: el conocimiento debe ser construido, aún el que nos resulta más evidente. Explicar.

- 6’42’- 9’ 20’’: Ejemplo de conservación de la longitud. ¿Qué le sucede al niño frente al problema de la longitud del hilo? Ensayen algún intento de explicación grupal [Enfatizar en la cuestión de que todo está a “su vista”, y sin embargo “no lo ve”].
- 9’ 21’ – 11’-45’’: Acercamiento a una primera definición de estructura: “la estructura es un conjunto de poderes coordinados que el sujeto adquirió, y sobre la cual el teórico puede formular las leyes de manera abstracta; pero en el espíritu del niño ella no tiene nada de abstracto, no tiene nada de

teórico, es el conjunto de estos poderes coordinados”. Explicar en grupos esa definición, ejemplificando con la experiencia de seriación que sigue a continuación.

- 11'46” - 19'-12””: Seriación. Analizar qué le sucede al niño frente a este problema.
- 19'13” - 36'35””: Niveles en el desarrollo: ¿Cómo se definen los estadios o niveles? ¿A qué refiere con “orden de sucesión”? ¿Cómo define Piaget “niños de un mismo medio”? Relacionar con la Tesis 7 de Rolando García (2001), los estudios interculturales, y el valor relativo de las edades. Ejemplificar con los diferentes momentos en la conservación del volumen.
- 36'35””: Concepto de psicogénesis: es un problema para la Psicología porque “explicar un fenómeno psicológico es volver a trazar su formación”. Pero también para la Epistemología, porque “viendo cómo se construye el conocimiento, comprendemos mejor su naturaleza”. Explicar estas afirmaciones.

Video B: Sastre, G. y Moreno, M. (Coords.) (1983) *“La organización de la acción”*. Barcelona: IMIPAE (Instituto Municipal de Investigaciones en Psicología Aplicada a la Educación). (26:00 minutos).

Videos de bebés desde el nacimiento hasta los dos años mostrando diferentes situaciones de resolución de problemas (coordinación de esquemas primarios, coordinación de esquemas secundarios, búsqueda de objetos desaparecidos, reunión de distintos objetos, encastrados, etc.), tanto en situaciones individuales como de interacción con otros niños o adultos.

Consignas:

- Observar el ejercicio de los reflejos, especialmente su carácter automático. Acciones del médico para estimular el funcionamiento de los mismos.
- Registrar secuencias de coordinación de esquemas primarios, desde un “no poder hacer” hasta la resolución del problema (ej.: bebé que observa el móvil que cuelga y no lo puede agarrar, luego lo agarra cuando la mano y el móvil

están en línea, y más adelante no solo lo agarra, sino que lo sacude para que suene). Relacionar con las frases: *“la acción es constitutiva de todo conocimiento”* y *“la complejización correlativa S-O en virtud de los requerimientos de la acción”*.

- Experiencia física y lógico-matemática [más tarde formulados como mecanismos de abstracción empírica y reflexiva]: ejemplo del bebé con un juguete triangular, similar a una plancha, que abstrae las propiedades del objeto, es decir, lo conoce aplicando los esquemas disponibles. Pero a la vez, esos esquemas ya son una construcción lógico-matemática que permite establecer relaciones más allá del objeto [Retomar las definiciones de experiencia física y lógico-matemática de la Ficha de Cátedra “Nociones centrales de la teoría”, página 7).
- Coordinación de medios y fines, por ejemplo, tirar del almohadón para agarrar las llaves (relación de orden).
- Observación de caída de los objetos (causalidad).
- Búsqueda del objeto (objeto permanente).
- Resolución de problema por combinación mental: caramelo en el tubo – rastrillito.
- Relaciones continente-contenido, reunión de objetos (precursores de clasificación, seriación...). [Hacer notar cómo no hay anticipación aún, exploración uno a uno de cuál puede ir adentro de otro: es un buen ejemplo para facilitar la comprensión de la tesis de R. García, cuando dice que en un comienzo constataciones y anticipaciones están indiferencias].
- Finalmente, conversar sobre el tema metodológico: observación de la conducta espontánea, observación experimental, “hipotetizar” sobre las hipótesis del entrevistador.

Video C: Sastre, G. y Moreno, M. (Coords.) (1983) *“La organización de la realidad”*. Barcelona: IMIPAE. (18:18 minutos).

Videos de bebés con observaciones sobre la construcción de las categorías de lo real (objeto, tiempo, espacio y causa) y advenimiento de la función semiótica.

Tanto estos videos como los anteriores fueron transformados de formato VHS a DVD, desgrabados y subtitulados por la cátedra, puesto que el audio se encontraba considerablemente deteriorado por la antigüedad del material.

Consignas:

El video gira en torno a la constitución de las categorías de lo real: objeto, tiempo, espacio y causa; y cómo esas categorías se van construyendo correlativamente, coordinándose en una totalidad organizada (sirve más adelante como ejemplo de diferenciación-integración de sub-sistemas y sistema total).

Al principio se plantea nuevamente la cuestión del conocimiento físico y lógico-matemático.

Categorías de lo real:

- Objeto: ausencia de búsqueda, búsqueda y búsqueda orientada por el éxito (ahí también causalidad). Identidad cualitativa: interés por la misma muñeca, a pesar de los cambios.
- Espacio y causa: ejemplo del bebé con el pato, no diferencia entre causa-efecto, pero tampoco entre su mano, el piolín y el pato, y el espacio de cada uno. Este ejemplo es muy bueno para ver la indiferenciación entre acción y resultados de la acción, que va a servir luego para explicar por qué en el sensoriomotor no se distingue entre observable sujeto y observable objeto, y la progresiva toma de conciencia de la propia acción y sus efectos.
- Tiempo y relaciones de orden: tirar para agarrar, conductas del soporte (tirar de la mantita para agarrar el autito), nuevamente pato-cordón. La coordinación medios-fines implica una relación temporal y de orden, precursores de la seriación.
- Causa: avioncito de juguete. De causa centrada en la propia acción a búsqueda de la causa experimentando con el objeto.

Causa-efecto por representación mental.

Video D: Sastre, G. y Moreno, M. (Coords.) (1983) *“Cómo piensa Isaac: el funcionamiento mental y el pensamiento intuitivo”*. Barcelona: IMIPAE. (19:00 minutos)

Videos de niños en distintos momentos del desarrollo, entrevistados sobre diferentes sub-dominios del conocimiento físico y lógico-matemático, tales como clasificación, conservación de las cantidades y seriación.

Consignas:

El video gira en torno a la resolución intuitiva de problemas por parte del niño, ejemplificando con razonamientos sobre conservación de cantidades discretas, seriación, correspondencias y clasificaciones. En todos los casos, prestar atención a las preguntas de exploración, justificación y contrargumentación (en los casos en que las hay).

Analizar en grupos:

- Hileras simples: ¿De qué depende, para Isaac, que la cantidad de fichas cambie? ¿Por qué?
- Seriación de varillas: ¿Qué problema se le presenta? ¿Por qué no puede comprender que algo sea “más grande que...” y “más pequeño que...” a la vez? (centrar la explicación en la falta de relatividad de las nociones).
- Seriación y correspondencias: ¿Cómo procede Isaac para reunir las muñecas con las maletas? ¿Por qué? (centrar la explicación en procedimientos uno a uno, falta de anticipación, sentido absoluto del todos y el algunos o ausencia de relatividad de los mismos).
- Clasificación (flores): ¿Qué le sucede a Isaac? ¿Por qué? (centrarse en ausencia de cuantificación de la inclusión, es decir, dónde hay más o qué es mayor, si la clase o la subclase).
- Clasificación (fichas): ¿Qué criterios utiliza para reunir los materiales? (explicar a qué refiere con “clasificación dicotómica”).

Respecto de las reflexiones de final del video, recordar que antes se enseñaba lógica de conjuntos desde 3er grado de la primaria.



Video E: Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura* [CD- ROM]. México: Siglo XXI.

Videos con fragmentos de entrevistas realizadas por Emilia Ferreiro a niños mexicanos, en diferentes momentos del desarrollo del sistema de escritura, produciendo e interpretando textos escritos.

Consignas:

Este CD permite, entre otras cosas, observar el trabajo de diversos niños con el sistema de escritura. En los talleres, se trabajará con las secciones:

“Los problemas que los niños se plantean”: es una selección de fragmentos de videos donde se ven niños leyendo o escribiendo. A partir de entrevistas con propósitos de investigación, se ilustran distintos momentos de la adquisición del sistema de escritura. Explicitar el significado de “interpretar escrituras” y “producir escrituras” antes de ver los videos. Contiene 4 ítems:

- 1- Relaciones dibujo-escritura;
- 2- Propiedades cuantitativas de la escritura;
- 3- Propiedades cualitativas de la escritura;
- 4- La secuencia de letras previamente constituidas y su difícil asimilación.

Del primero de ellos (Relaciones dibujo-escritura), ver los siguientes videos:

- Inicios de la diferenciación al producir
- Hipótesis del nombre al interpretar
- La interpretación de la escritura depende de la imagen
- El dibujo da estabilidad a la interpretación de lo escrito (en este caso, son las escrituras de Armando, que están en el *Cuadernillo de protocolos*)

En todos los casos, conversar sobre los problemas que se le plantean al niño y cómo los resuelve.

De los demás ítems, es conveniente ver al menos un video de cada sección, porque hay ejemplos de diferentes escrituras y conflictos.

“Para aprender a leer los textos de los niños”: comprende un conjunto de

escrituras infantiles comentadas por la autora con el propósito de analizar cómo resuelven niños de diversas edades y países los problemas de la construcción textual. Si hay tiempo, mostrar “Escritura de cuentos tradicionales” y comentar. Aquí es importante trabajar el por qué la hipótesis alfabética sigue siendo una hipótesis (entre otras cosas, porque no es exacta la correspondencia grafema-fonema, como en el caso de la “h”, por ejemplo), y cómo permite resolver el problema epistemológico de origen: qué y cuántas marcas utilizar, y cómo combinarlas, para obtener una buena representación.

**3. Actividades para los Trabajos Prácticos.** Las clases se estructuran adoptando distintas modalidades para favorecer la interacción grupal: organización de pequeños grupos o paneles para la exposición bibliográfica, debate de algunos temas o resolución de problemas planteados por el docente; presentación rotativa de los alumnos de la bibliografía especificada para el encuentro. En el marco de estas tareas habituales, se recuperan los registros que han elaborado los alumnos a partir de los materiales audiovisuales trabajados en el Taller, con el fin de ejemplificar los aspectos conceptuales seleccionados para el encuentro. Se hace hincapié fundamentalmente en aquellas secuencias en que se observa niños en diferentes instancias de la resolución de un problema, para analizar las posibilidades de pasaje de un estado de menor conocimiento a uno de mayor o más complejo, retomando categorías teóricas para analizar y explicar ese pasaje.

### **III. e. Contenidos**

Los *contenidos* desarrollados en los talleres corresponden a los consignados en el Programa de Psicología Genética, enfatizando específicamente en las Unidades II y III del mismo, en donde se despliegan las nociones centrales de la teoría constructivista sobre el desarrollo cognitivo y las investigaciones estructurales clásicas desarrolladas por Piaget y la Escuela de Ginebra, referentes al desarrollo cognitivo del niño en diferentes dominios de

conocimiento. Se seleccionan especialmente estas dos Unidades del programa puesto que son las que presentan mayores dificultades para su comprensión en nuestros estudiantes.

### III. f. Recursos

Como *recursos humanos*, por ser una intervención destinada a las y los alumnos cursantes de Psicología Genética, estuvieron involucrados en forma directa todas y todos los docentes de la Cátedra: Prof. Titular (dedicación exclusiva), Prof. Adjunto (dedicación semiexclusiva), Jefe de Trabajos Prácticos (dedicación simple), 7 Ayudantes Diplomados Rentados (dos con dedicación semiexclusiva y cinco con dedicación simple), 2 Auxiliares Alumnas y 3 Adscriptos Alumnos.

Las tareas de desgrabación, traducción y subtitulado, fueron llevadas a cabo – bajo mi supervisión- por Adscriptos y Auxiliares alumnos, puesto que la elaboración de materiales didácticos es una de las actividades requeridas en el reglamento de funciones previstas para dichos cargos en la Facultad de Psicología.

Los *recursos materiales* básicos para el desarrollo de los talleres, fueron:

Cañón para PC y PC Laptop

Videos (Formato DVD):

- A) Piaget, J. (1977) *“La epistemología Genética de Jean Piaget”*. Ginebra: Yale University. (40:00 minutos).
- B) Sastre, G. y Moreno, M. (Coords.) (1983) *“La organización de la acción”*. Barcelona: IMIPAE (Instituto Municipal de Investigaciones en Psicología Aplicada a la Educación). (26:00 minutos).
- C) Sastre, G. y Moreno, M. (Coords.) (1983) *“La organización de la realidad”*. Barcelona: IMIPAE. (20:00 minutos).
- D) Sastre, G. y Moreno, M. (Coords.) (1983) *“Cómo piensa Isaac: el funcionamiento mental y el pensamiento intuitivo”*. Barcelona: IMIPAE.

(25:00 minutos)

- E) Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura* [CD- ROM]. México: Siglo XXI.

Espacio adecuado para la proyección de videos y posterior debate.

#### **IV. OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN REALIZADA**

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, podemos formular los objetivos y propósitos de la sistematización del siguiente modo:

##### *Objetivo General*

- Sistematizar, analizar y evaluar una propuesta de innovación docente desarrollada entre los años 2013 y 2016 con las y los alumnos que cursan Psicología Genética en la Facultad de Psicología de la UNLP.

##### *Objetivos específicos*

- Organizar y analizar información obtenida a través de datos numéricos, sobre la trayectoria de las y los alumnos cursantes de Psicología Genética durante los años 2013-2016.
- Recabar y analizar las valoraciones de la experiencia de los talleres por parte de las y los alumnos cursantes de la materia, a partir de encuestas anónimas administradas al finalizar la cursada.
- Indagar y considerar las experiencias de las y los docentes a cargo de los talleres y sus apreciaciones sobre el desarrollo y conveniencia de los mismos.
- Evaluar la pertinencia y eficacia de la intervención realizada a través de indicadores cualitativos y cuantitativos.

- Apreciar y valorar las posibilidades que tenemos, como docentes universitarios, de realizar propuestas pedagógico-didácticas que redunden en una mejora en las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

### *Propósitos*

En función de los objetivos planteados, los propósitos de analizar y sistematizar esta experiencia se dirigen a recuperar la valoración de las y los estudiantes y las y los docentes de esta propuesta de intervención, así como a recuperar las experiencias de los actores involucrados en ella. Asimismo, la sistematización permite, además de analizar el impacto de la propuesta, planificar y realizar los ajustes necesarios, a la luz de la información cualitativa y cuantitativa obtenida.

## **V. DESARROLLO METODOLÓGICO DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN**

Siguiendo la propuesta metodológica especificada por de Armas Ramírez (2014), organizamos la sistematización de esta experiencia en fases *preparatoria*, de *ejecución* y de *comunicación y validación*, descriptas en el primer apartado.

Fase preparatoria: el tema u objeto de sistematización, fue la propuesta de intervención para favorecer la comprensión de conceptos centrales en los alumnos cursantes de Psicología Genética de la Facultad de Psicología de la UNLP, consistente en tutorías no obligatorias y talleres obligatorios desarrollados en el período 2013 - 2016. En función de los objetivos propuestos para la sistematización de esta experiencia –explicitados en el apartado anterior-, se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron los problemas que dieron origen a la intervención? ¿Cuáles son las ideas previas de las y los estudiantes sobre los temas a enseñar? ¿Cuáles son los errores conceptuales más comunes que presentan las y los estudiantes en el transcurso de la cursada y persisten en el examen final? ¿Es posible favorecer la reconstrucción conceptual a partir del trabajo con materiales audiovisuales?

Los datos analizados sobre las trayectorias de los estudiantes, ¿permiten observar algún impacto favorable en la cantidad de alumnos y alumnas que aprueba la cursada y el examen final de Psicología Genética? ¿Cómo aprecian las y los estudiantes a los talleres y los materiales audiovisuales que se trabajaron en ellos? ¿Cómo valoran las y los docentes su participación en esta experiencia? ¿Qué cambios o ajustes de la propuesta se derivan del análisis de la misma para seguir mejorando las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la Psicología Genética? Partiendo de esos interrogantes, se realizó una nueva búsqueda bibliográfica sobre el tema, para desarrollar y ampliar el marco teórico desde donde se realizó la intervención.

Corresponde también a esta fase la recopilación de información necesaria para la sistematización, consistente en fuentes cuantitativas y cualitativas. En el plano cuantitativo, se trabajó fundamentalmente con datos de elaboración propia sobre cantidad de alumnos inscriptos a la cursada, aprobados, libres y desaprobados por año; así como cantidad de alumnos que rinden el examen final y aprueban o desaprueban por año. Y en el plano cualitativo, se realizó un análisis de las encuestas administradas a los alumnos al final de la cursada – que también incluye datos cuantitativos-, y de los cuestionarios administrados a los docentes a cargo de los talleres.

Fase de ejecución: en esta fase se concretaron las tareas relativas al tratamiento de los materiales y la información recabados en la fase anterior. De este modo, se realizó un fichaje, selección, análisis y síntesis de los materiales bibliográficos para redactar el marco teórico definitivo. Asimismo, se construyeron las categorías de análisis de la información cuantitativa y cualitativa seleccionada, y se procedió a organizarla y sistematizarla para la obtención de resultados. La dinámica de trabajo contempló la triangulación metodológica, la cual permitió el cruce integrado de datos originados desde las estadísticas, las encuestas a alumnos y a los docentes.

Fase de comunicación y validación: se establecieron las conclusiones sobre los resultados obtenidos y la discusión de esos resultados, desde un análisis prospectivo que promueva la apertura de nuevos interrogantes y posibles intervenciones. Finalmente, se procedió a la elaboración del presente informe final.

## **V. a. Consideraciones ético-procedimentales para este estudio**

Tratándose de la sistematización de una experiencia que involucra a sujetos humanos, todos los datos relativos a la institución y de quienes participaron, de manera directa o indirecta, deben ser resguardados, según pautas éticas de investigación con humanos (Sánchez Vazquez, 2013). Asimismo, debe solicitarse el consentimiento informado institucional y el de los sujetos participantes.

Si bien resulta imposible ocultar la institución en donde se llevó a cabo la intervención –por mi pertenencia a ella y porque resulta necesario explicitar en qué contexto se realizó la intervención-, la misma fue consignada en el programa general de la materia, que fue revisado y aprobado por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología, con lo cual se considera obtenido el consentimiento informado por parte de dicha organización.

Para el caso de las y los estudiantes y docentes, se resguarda el anonimato para el completamiento de las encuestas y cuestionarios, previa solicitud de su consentimiento y explicitación de la libertad de decisión de participar o no en el estudio. Dicho anonimato se mantiene en la exposición y divulgación de los resultados.

## **VI. RESULTADOS**

### **VI. a. Datos estadísticos correspondientes a las trayectorias estudiantiles en Psicología Genética**

En este apartado, presentaremos datos numéricos, de elaboración propia, correspondientes a la cantidad de estudiantes -y el porcentaje que representan- que rindieron y aprobaron o desaprobaron el examen final de Psicología Genética entre los años 2009 y 2018 (Tabla 2); y de la cantidad de estudiantes

que se inscribieron, aprobaron, desaprobaron, abandonaron o nunca asistieron a la cursada de la materia entre los años 2009 a 2017 (Tabla 3), también con sus respectivos porcentajes. Asimismo, cabe destacar que en los totales y los porcentajes de ambas tablas se incluyeron también los resultados de la cursada de verano de los años 2016 y 2017, así como los resultados de la promoción sin examen final (PSE) que iniciamos en 2017 y continuamos en la actualidad. Es decir, las tablas muestran la cantidad total de estudiantes que aprueban o desaprueban la materia o su cursada, en cualquiera de sus modalidades (regular, verano o PSE).

**Tabla 2: Estudiantes que aprobaron y desaprobaron Psicología Genética de 2009 a 2018**

<b>Año</b>	<b>Aprobados</b>	<b>%</b>	<b>Desaprobados</b>	<b>%</b>	<b>Totales</b>
<b>2018</b>	<b>387</b>	<b>70%</b>	<b>167</b>	<b>30%</b>	<b>554</b>
<b>2017</b>	<b>485</b>	<b>69%</b>	<b>219</b>	<b>31%</b>	<b>704</b>
<b>2016</b>	<b>356</b>	<b>68%</b>	<b>171</b>	<b>32%</b>	<b>527</b>
<b>2015</b>	<b>385</b>	<b>64%</b>	<b>213</b>	<b>36%</b>	<b>598</b>
<b>2014</b>	<b>364</b>	<b>65%</b>	<b>194</b>	<b>35%</b>	<b>558</b>
<b>2013</b>	<b>348</b>	<b>61%</b>	<b>218</b>	<b>39%</b>	<b>566</b>
<b>2012</b>	<b>229</b>	<b>52%</b>	<b>214</b>	<b>48%</b>	<b>443</b>
<b>2011</b>	<b>298</b>	<b>51%</b>	<b>289</b>	<b>49%</b>	<b>587</b>
<b>2010</b>	<b>351</b>	<b>51%</b>	<b>344</b>	<b>49%</b>	<b>695</b>
<b>2009</b>	<b>346</b>	<b>54%</b>	<b>294</b>	<b>46%</b>	<b>640</b>

Como puede observarse en la tabla anterior, el porcentaje de estudiantes que aprueba la materia presenta una diferencia de 9 puntos a partir del año 2013 (del 52% al 61%), año en que comenzamos con las tutorías no obligatorias. Este porcentaje va aumentando, hasta llegar al 70% de estudiantes aprobados en el año 2018. Asimismo, el porcentaje de estudiantes desciende desde un 39% en el año 2013, al 30% en el 2018.

A continuación, se muestra en la Tabla 3 las trayectorias estudiantiles respecto de la cursada de la materia, detallando la cantidad total que se inscribieron entre los años 2009 y 2017, los resultados y sus porcentajes. No se incluyó aquí el 2018 por haber sido un año demasiado irregular respecto de la continuidad de las clases en ambos cuatrimestres, debido a diferentes motivos (paros docentes, toma del edificio de la facultad, suspensión de actividades



para facilitar la asistencia a movilizaciones, entre otros), que impactaron negativamente en el desarrollo de la cursada y que exceden a cualquier tipo de estrategia o intervención docente que se realice.

**Tabla 3: Estudiantes que se inscriben, aprueban, desaprueban, abandonan o nunca asistieron a la cursada de la materia.**

<b>AÑO</b>	<b>TOTAL INSCRIP.</b>	<b>APROB.</b>	<b>%</b>	<b>DESAP.</b>	<b>%</b>	<b>ABAND. (1)</b>	<b>%</b>	<b>NUNCA ASISTIÓ (2)</b>	<b>%</b>	<b>1 + 2</b>
2017	1112	554	50%	66	6%	308	28%	184	16%	44%
2016	1074	526	50%	95	9%	306	28%	147	13%	41%
2015	965	506	52%	79	8%	246	26%	134	14%	40%
2014	1019	526	52%	80	8%	276	27%	137	13%	40%
2013	1098	545	50%	118	11%	278	25%	157	14%	39%
2012	991	433	44%	152	15%	293	30%	113	11%	41%
2011	967	438	45%	119	12%	309	32%	101	11%	43%
2010	833	418	50%	104	12%	215	26%	96	12%	38%
2009	698	376	54%	56	8%	177	25%	89	13%	38%

En esta tabla se observa un aumento de 6 puntos en los porcentajes de estudiantes aprobados entre los años 2012 y 2013 (de 44% a 50%), variando entre un 52% y 50% entre 2014 y 2017. Desde el año 2014, los porcentajes de estudiantes desaprobados varían entre el 11% en 2013, y no superan el 9% de 2014 a 2017. Respecto de los porcentajes de abandono, si bien se registra un salto de 5 puntos entre 2012 y 2013 (de 30% a 25%), ese porcentaje va en aumento hasta llegar al 28% en 2017. Algo similar sucede con los porcentajes de estudiantes que nunca asistieron, que van del 14% al 16% desde 2013 a 2017.

#### **VI. b. Datos obtenidos a partir de las encuestas a las y los alumnos**

Las encuestas se presentan a final de la cursada de cada cuatrimestre, en el último práctico, y son de completamiento voluntario y anónimo. Es importante destacar que a ese último encuentro ya no asisten todos los y las estudiantes,

sino que lo hacen aquellos y aquellas que lo hacen siempre regularmente o quienes por diversos motivos no poseen más posibilidades de faltar para cumplir con el porcentaje requerido de asistencia obligatoria (80%) según el Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad.

En estas encuestas solicitamos evaluación de todas las instancias relativas al desarrollo de la materia: asistencia y calificación de las clases teóricas, calificación de las clases de trabajos prácticos, calificación de los talleres obligatorios, materiales que les resultan de mayor o menor dificultad, incluyendo un ítem de autoevaluación (Ver encuesta completa en Anexo I, p. 63). Las respuestas a estas encuestas resultan de gran utilidad para revisar y ajustar la propuesta de Cátedra en su conjunto, luego de cada ciclo lectivo.

Los resultados que se presentan aquí corresponden al análisis de 390 encuestas, 197 del año 2015 y 197 de 2016. Lamentablemente, no se han podido incluir las encuestas del año 2014 por motivos involuntarios. De todos modos, se cuenta con aproximadamente el 65% de la totalidad del material, que ha sido organizado en tablas según cada ítem evaluado, como se muestra a continuación:

*1- Califique del 1 a 5 los siguientes ítems y justifique (5 representa la mayor calificación):*

**Tabla 4: Calificación de clases teóricas**

Concepto\Puntaje	1	2	3	4	5	N/C	Contesta	Total
<b>Claridad Conceptual</b>	1	1	31	70	111	176	214	390
<b>Porcentaje</b>	0,26%	0,26%	7,95%	17,95%	28,46%	45,13%	54,87%	100,00%
<b>% excluyendo N/C</b>	0,47%	0,47%	14,49%	32,71%	51,87%			
<b>Utilidad de la clase</b>	2	8	31	64	109	176	214	390
<b>Porcentaje</b>	0,51%	2,05%	7,95%	16,41%	27,95%	45,13%	54,87%	100,00%
<b>% excluyendo N/C</b>	0,93%	3,74%	14,49%	29,91%	50,93%			

**Tabla 5: Calificación de clases de Trabajos Prácticos**

Concepto\Puntaje	1	2	3	4	5	N/C	Contesta	Total
<b>Claridad Conceptual</b>	0	2	39	111	234	4	386	390
<b>Porcentaje</b>	0,00%	0,51%	10,00%	28,46%	60,00%	1,03%	98,97%	100,00%
<b>% excluyendo N/C</b>	0,00%	0,52%	10,10%	28,76%	60,62%			
<b>Utilidad de la clase</b>	2	10	73	122	177	6	384	390
<b>Porcentaje</b>	0,51%	2,56%	18,72%	31,28%	45,38%	1,54%	98,46%	100,00%
<b>% excluyendo N/C</b>	0,52%	2,60%	19,01%	31,77%	46,09%			

**Tabla 6: Calificación de los talleres obligatorios**

Concepto\Puntaje	1	2	3	4	5	N/C	Contesta	Total
<b>Calidad / Propuesta</b>	7	32	98	125	122	6	384	390
<b>Porcentaje</b>	1,79%	8,21%	25,13%	32,05%	31,28%	1,54%	98,46%	100,00%
<b>% excluyendo N/C</b>	1,82%	8,33%	25,52%	32,55%	31,77%			
<b>Utilidad taller</b>	12	41	88	99	144	6	384	390
<b>Porcentaje</b>	3,08%	10,51%	22,56%	25,38%	36,92%	1,54%	98,46%	100,00%
<b>% excluyendo N/C</b>	3,13%	10,68%	22,92%	25,78%	37,50%			

Como se observa en las Tablas 4, 5 y 6, los mayores porcentajes para las tres instancias se concentran en las mayores calificaciones (4 y 5 puntos) respecto de la claridad conceptual y expositiva del docente y la utilidad de las clases teóricas y actividades prácticas para la comprensión de la materia; y de la calidad del material expuesto y la propuesta de trabajo posterior en el taller. En el caso de las clases teóricas, la cantidad de alumnos que responden es menor, debido a que no son obligatorias (responden 240 de 390). En cambio, para las clases de trabajos prácticos y talleres, responden casi la totalidad de los sujetos (384 de 390). Para el caso de las justificaciones, solo se hará hincapié en las respuestas relativas a los talleres obligatorios, por ser el eje central de la sistematización.

**Tabla 7: Comentarios sobre los talleres**

Comentario	Buen Material	Ayuda a comprender	Buena propuesta	Material calidad regular	Poca utilidad	Videos muy largos	N/C	Contesta	Total
<b>Respuestas</b>	56	110	63	52	28	4	179	211	390
<b>Porcentaje</b>	<b>14,36%</b>	<b>28,21%</b>	<b>16,15%</b>	<b>13,33%</b>	<b>7,18%</b>	<b>1,03%</b>	<b>45,90%</b>	<b>54,10%</b>	<b>100,00%</b>
<b>% excluyendo N/C</b>	<b>26,54%</b>	<b>52,13%</b>	<b>29,86%</b>	<b>24,64%</b>	<b>13,27%</b>	<b>1,90%</b>			

La Tabla 7 muestra qué aspectos consideraron las y los estudiantes para valorar los talleres. Emitieron comentarios 211 estudiantes de 390 (54,10%), por lo que se considerarán los porcentajes sobre la cantidad de los que responden y no sobre la totalidad de sujetos. Entre los comentarios, se encuentran que los talleres ayudan a comprender la materia (52,13%), es una buena propuesta (29,86%), son buenos materiales (26,54%), la calidad de los materiales es regular (24,64%), son de poca utilidad (13,27%) y los videos resultan muy largos (1,90%).

2- *Consigne su opinión respecto de:*

a- *Temas y materiales bibliográficos que le resultaron más interesantes*

**Tabla 8: Temas más interesantes**

Tema	Todos	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Trab. clínico	N/C	Contesta	Total
<b>Respuestas</b>	28	39	43	119	198	22	6	60	34	356	390
<b>Porcentaje</b>	<b>7,18%</b>	<b>10,00%</b>	<b>11,03%</b>	<b>30,51%</b>	<b>50,77%</b>	<b>5,64%</b>	<b>1,54%</b>	<b>15,38%</b>	<b>8,72%</b>	<b>91,28%</b>	<b>100,00%</b>
<b>% excluyendo N/C</b>	<b>7,87%</b>	<b>10,96%</b>	<b>12,08%</b>	<b>33,43%</b>	<b>55,62%</b>	<b>6,18%</b>	<b>1,69%</b>	<b>16,85%</b>			

En este ítem respondieron 356 de 390, y las respuestas se concentraron mayoritariamente entre los que consideran como más interesantes los temas tratados en la Unidad IV del programa de la materia: “El desarrollo del sistema de escritura” (55,52%); y los temas de la Unidad III: “Investigaciones estructurales clásicas” (33, 43%). Siguen en el orden de interés el trabajo clínico sobre conservación de la cantidad de sustancia (16,85%), luego los

temas de la Unidad II: “Tesis y conceptos centrales de la teoría” (12,08%), los de la Unidad I: “La psicología genética y la epistemología constructivista” (10,96%), todos los temas (7,87%), Unidad V: “Aprendizaje en distintos contextos: experimental, informal y escolar” (6,18%), y finalmente, los temas de la Unidad VI: “El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad” (1,69%).

*b- Temas y materiales bibliográficos que le resultaron más dificultosos*

**Tabla 9: Temas que les presentan mayores dificultades**

Tema	Todos	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Trab. clínico	N/C	Contesta	Total
Respuestas	13	85	83	96	42	21	13	11	111	279	390
Porcentaje	3,33%	21,79%	21,28%	24,62%	10,77%	5,38%	3,33%	2,82%	28,46%	71,54%	100,00%
% excluy. N/C	4,66%	30,47%	29,75%	34,41%	15,05%	7,53%	4,66%	3,94%			

Los temas que las y los 279 estudiantes que respondieron resaltan como de mayor dificultad para su comprensión son los de la Unidad III (34,41%), los de la Unidad I (30,47%) y los de la Unidad II (29,75%), que concentran un poco más el 90% de las respuestas. Siguen en orden de dificultad los contenidos de la Unidad IV (15,05%), los de la Unidad V (7,53%), los de la Unidad IV y todos en general (4,66% cada uno), y el trabajo de indagación clínica (3,94%).

*c- Guías de lectura, cuadernillo de protocolos, blog de la Cátedra, etc.*

**Tabla 10: Comentarios sobre los materiales didácticos**

Calificación	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo	N/C	Contesta	Total
Respuestas	17	148	144	16	0	65	325	390
Porc.	4,36%	37,95%	36,92%	4,10%	0,00%	16,67%	83,33%	100,00%
Porc. Excluyendo N/C	5,23%	45,54%	44,31%	4,92%	0,00%			

Respecto de los materiales didácticos ofertados por la Cátedra para el desarrollo de la cursada (guías de lectura, cuadernillo de protocolos, orientaciones para la indagación clínica, blog, etc.), las y los estudiantes los consideran en su mayoría como muy buenos (45,54%) y buenos (44,31%), y siguen las calificaciones de excelente (5,23%) y regulares (44,31%). Ningún estudiante respondió que los consideraban malos. En este ítem emitieron opinión 325 de 390.

### 3- Autoevalúe su desempeño en esta cursada de 1 a 5 y justifique

**Tabla 11: Autoevaluación**

Calificación	1	2	3	4	5	N/C	Contesta	Total
<b>Respuestas</b>	4	21	162	137	29	37	353	390
<b>Porc.</b>	<b>1,03%</b>	<b>5,38%</b>	<b>41,54%</b>	<b>35,13%</b>	<b>7,44%</b>	<b>9,49%</b>	<b>90,51%</b>	<b>100,00%</b>
<b>Porc. Excluyendo N/C</b>	<b>1,13%</b>	<b>5,95%</b>	<b>45,89%</b>	<b>38,81%</b>	<b>8,22%</b>			

Para finalizar la encuesta, se consideró de interés incluir un ítem que instara a la autoevaluación del desempeño de las y los estudiantes, con el objetivo de apreciar el grado de implicación y aprovechamiento de la cursada que ellas y ellos mismos auto percibían. Respondieron 353 estudiantes que consideraron su desempeño mayoritariamente entre 3 y 4 puntos (45,89% y 38,81% respectivamente), y luego siguieron quienes se evaluaron con 5 puntos (8,22%), 3 puntos (5,95%) y 1 punto (1,13%).

### VI. c. Cuestionarios a las y los docentes

El cuestionario fue respondido por todos los docentes que se desempeñan en la Cátedra en la actualidad: un Prof. Adjunto y una JTP, ambos con dedicación semiexclusiva; y ocho ayudantes diplomados con dedicación simple, de los cuales cuatro son ordinarios, una interina y tres suplentes (diez docentes en total). En este cuestionario no se solicitó opinión sobre la experiencia piloto

previa del año 2013 (las tutorías no obligatorias), debido a que el interés se centró específicamente en la evaluación de los talleres obligatorios. A continuación, presentaremos los resultados de cada uno de los ítems indagados (Ver cuestionario completo en el Anexo II, p. 64).

*1. y 2. Antigüedad total en la Cátedra y anterior a la intervención*

La antigüedad que revistan las y los docentes actuales de la Cátedra es de un promedio de 7,8 años, con una variación que va desde 1 a 15 años. Respecto de la antigüedad previa a la intervención, es decir, antes de 2014, el promedio es de 3,5 años, variando de cero a 10 años. La siguiente tabla resume estos datos:

**Tabla 12: Antigüedad de las y los docentes en la Cátedra**

<b>Docente</b>	<b>Antigüedad total</b>	<b>Ant. anterior a 2014</b>
<b>D1</b>	<b>15</b>	<b>10</b>
<b>D2</b>	<b>11</b>	<b>6</b>
<b>D3</b>	<b>10</b>	<b>5</b>
<b>D4</b>	<b>9</b>	<b>4</b>
<b>D5</b>	<b>8</b>	<b>3</b>
<b>D6</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
<b>D7</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
<b>D8</b>	<b>5</b>	<b>---</b>
<b>D9</b>	<b>5</b>	<b>---</b>
<b>D10</b>	<b>1</b>	<b>---</b>
<b>Promedios</b>	<b>7,8</b>	<b>3,5</b>

Esta variabilidad en la antigüedad en la Cátedra, total y anterior a la implementación de los talleres, se refleja en las respuestas de las y los docentes, llevando a que siete de ellos puedan hacer comparaciones previas y posteriores al período analizado, dos desde ese período en adelante, y uno solo refiera a la situación de los talleres en la actualidad.

3. *¿Cómo evalúa la pertinencia de los materiales audiovisuales trabajados en los talleres y las orientaciones para la observación de los mismos, en relación con los contenidos de la materia?*

Todas y todos los docentes consideraron como pertinentes y valiosos tanto a los materiales audiovisuales como a las orientaciones para la observación de los mismos, porque facilitan la identificación e interpretación de indicadores clínicos de aspectos estructurales y funcionales del desarrollo cognitivo, lo que constituye la base empírica sobre la que se construye la teoría. Entre los argumentos utilizados para sostener esta afirmación, mencionaron que el material permite la resignificación de los contenidos conceptuales, favorece el reconocimiento de la validez de la teoría para interpretar fenómenos de la realidad, facilitan la apropiación por parte de los alumnos de conceptos que suelen verse como muy “abstractos”. A continuación, se presentan las respuestas ofrecidas por las y os docentes (los destacados en cursiva son propios):

D1: Posibilitan un *tratamiento diferente de los contenidos* de la materia porque aportan material clínico, que permite comprender y analizar distintos momentos del desarrollo infantil. Las orientaciones resultan fundamentales tanto para orientar la observación de los videos como el trabajo en el taller.

D2: Permiten mostrar *cómo se usan los términos teóricos para observar las manifestaciones infantiles*; ejemplifican el desarrollo de la entrevista clínica. Las orientaciones centran la atención en los aspectos teóricos trabajados en cada uno de los videos.

D3: Su valor como material de observación de conductas y como registro documental. Las orientaciones *articulan con el material de lectura obligatoria* para los trabajos prácticos.

D4: Permiten abordar los contenidos de manera original, tanto para el docente como para los alumnos. Permiten *resignificar los contenidos* que se abordan en la bibliografía.

D5: Permiten que los alumnos puedan *acceder a la observación de las conductas descritas en la bibliografía* y/o en los espacios de transmisión. Dada la antigüedad de los materiales y la complejidad de algunos de ellos, las orientaciones son imprescindibles para su comprensión y aprovechamiento.



D6: Constituyen un insumo que permite *pensar la utilidad de la teoría* para *interpretar fenómenos de la realidad*, y principalmente de fenómenos “de la vida cotidiana”. En este sentido, también permite ejemplificar los conceptos trabajados en los Trabajos Prácticos, con un nivel de complejidad menor que las observaciones y experiencias consignadas en la bibliografía que serían perfectamente útiles a tal fin.

D7: Son de gran utilidad para la comprensión de los contenidos de la materia en general, ya que *facilitan su apropiación*.

D8: Revisitan temas que son centrales para la perspectiva de la cátedra y que suelen ser, a su vez, de difícil apropiación por parte de los estudiantes.

D9: Permite que los alumnos puedan *observar directamente en la práctica* aquellos conceptos que, planteados teóricamente, *suelen ser muy abstractos*.

D10: La selección de materiales me parece adecuada respecto de los contenidos. Las guías de observación son muy completas

4. *¿Considera que el espacio de talleres produjo algún impacto para favorecer la comprensión de conceptos centrales de los alumnos que cursan la materia? Argumente por qué considera que sí o que no.*

La mayoría de las y los docentes (siete) considera que el espacio de talleres produjo un impacto en la comprensión por la potencia de la ejemplificación a través de medios audiovisuales, que posibilitan a los estudiantes observar los fenómenos sobre los cuales se teoriza, así como la instrumentación del método clínico crítico de la Psicología Genética. Dos de las docentes consideran que se produce un verdadero impacto en la comprensión de los conceptos siempre y cuando haya lectura previa por parte de las y los alumnos, desestimando su impacto cuando no la hay. Finalmente, una de las docentes señala que las condiciones materiales para la implementación de los talleres (condiciones de proyección, calidad de los materiales y equipos de sonido, por ejemplo) reducen el impacto para la comprensión. Por otra parte, cinco docentes señalan que la implementación de los talleres permitió reorganizar el tiempo, al contar con la posibilidad de esos espacios para la toma de evaluaciones parciales y la recuperación de clases, teniendo en cuenta que el calendario académico se ha visto realmente acortado en los últimos años por diversos motivos; sin

embargo, en algunas oportunidades se vio desvirtuado el espacio de taller en función de la necesidad de recuperar clases. Asimismo, dos docentes destacan la posibilidad de orientar la producción escrita de los estudiantes en el marco de los talleres. Presentamos sus respuestas a continuación:

D1: Teniendo en cuenta que Psicología Genética es una materia de dictado cuatrimestral, el espacio de los talleres ha permitido un *tratamiento más detallado de algunos temas*, y un acercamiento mayor con los alumnos. Además, este espacio permite actividades concretas de trabajo grupal y análisis, así como de producción escrita que *favorecen la comprensión de los conceptos centrales y la producción escrita*. Por último, este espacio ha permitido una mejor organización para la toma de evaluaciones parciales y recuperatorios, ya que tomándolos en el horario de los talleres no se resta tiempo al horario de trabajos prácticos.

D2: Las actividades de talleres permiten *hacer operativos los términos teóricos*, pero al solo contar con la guía de observaciones las consignas de trabajo se limitan al análisis de lo que se observa. El espacio de taller es resistido por varios estudiantes porque adiciona horario de clases, pero al momento de visión de los videos siempre fue bien recibido. En algunos casos, los estudiantes con lectura de la bibliografía podían hacer uso de los términos para explicar las conductas infantiles, resultaba positivo para ellos *y se sorprendían de ver en las conductas de los niños lo que indica la teoría*. El espacio de taller sirvió en varias oportunidades para recuperar clases y los videos quedaron en un plano secundario.

D3: Sí, porque *habilitan una clase “diferente” (la del taller)* en tanto las categorías conceptuales se ponen en juego como marco de interpretación de lo observado en los videos. La articulación entre Trabajo Práctico y Taller, me permite especificar el significado de adoptar un posicionamiento teórico interpretativo, además de contrastar con la interpretación que podría realizarse desde los enfoques con los que la teoría piagetiana discute.

D4: Considero que el espacio de taller trajo *impacto en aquellos alumnos que tienen lectura al día* de la cursada, no siendo así en los que no, ya que las características de las tareas y consignas a realizar resultan inabarcables sin lectura previa.

D5: Considero que sí en tanto el trabajo con el material audiovisual permite que *lxs alumnxs puedan tomar conciencia de la complejidad de las conductas*, desnaturalizando ciertas concepciones sobre “lxs bebés/lxs niños” y pudiendo

realizar a través de ellos un ejercicio de observación clínica que, por el momento, no es posible de realizar por otros medios. Por otro lado, creo que así como se ha hablado para otros espacios o estrategias pedagógicas, *es un recurso que sirve para lxs alumnxs promedio*, pero puede resultar redundante para aquellxs que trabajan la comprensión de los contenidos desde la bibliografía, o poco aprovechable para lxs que no van acompañando la lectura durante la cursada

D6: Considero que el espacio ha sido muy valioso ya que permitió trabajar en mayor profundidad los contenidos del programa, tanto por *el tiempo adicional que introduce*, que se ha convertido –principalmente en los últimos años- en un recurso indispensable a la hora de abordar los temas y las dudas de los alumnos, como por la metodología de trabajo propuesta para dicho espacio desde su constitución (taller).

D7: Considero que el espacio de taller tuvo un *impacto muy reducido debido a los problemas con la calidad del material*, -en cuanto a imagen y sonido principalmente- y las condiciones de proyección –imposibilidad de oscurecer el aula, falencias en los dispositivos, etc.- Tal escenario produjo desmotivación generalizada en los alumnos que obstaculizó la posibilidad de relacionar las temáticas de la materia con el material audiovisual. Asimismo, no podemos perder de vista que el periodo evaluado ha sido atravesado por numerosas medidas de fuerza, complicándose el calendario programado y en ocasiones debiendo utilizar el espacio del taller para compensar la pérdida de clases prácticas.

D8: Siendo que mi ingreso a la cátedra fue cuando los talleres se encontraban en funcionamiento, no puedo comparar con el estado de comprensión previa. Sin embargo, al ser un espacio en el que se invita a los y las estudiantes a producir textos escritos u orales sobre temas centrales, *es una buena oportunidad pedagógica para intervenir* mientras el estudiante aprende. Teniendo acceso privilegiado a las distintas formas de comprensión que van produciendo los alumnos cuando se encuentran con los temas propuestos.

D9: Si, ya que en función de la experiencia en el aula, la mayoría de los alumnos ha planteado poder comprender los conceptos teóricos en función de verlos "bajados" a la práctica.

D10: Creo que el espacio de Taller es muy valioso para la comprensión de los conceptos. En primer lugar porque permite un abordaje orientado a ámbitos más concretos que sirven para *reflejar plásticamente los conceptos trabajados de modo quizás más abstracto en los textos*. Si bien siempre se utilizan ejemplos

para materializar las nociones, el poder de la imagen es superior para lograr esta meta. Tal aspecto fue mencionado por varios estudiantes. Además, es un espacio que sirve de apoyo a la hora de recuperar clases que no se dictaron por paros o feriados, de modo que sirve de refuerzo para los espacios de trabajos prácticos

*5. ¿Qué fortalezas y debilidades podría reconocer en la propuesta de talleres obligatorios?*

Todos los docentes encuentran fortalezas y debilidades a la propuesta. Entre las primeras, volvieron a señalar aspectos similares a los ya mencionados en los ítems anteriores, como la posibilidad de obtener ejemplos clínicos y/o material empírico sobre los conceptos trabajados, el formato “taller” como facilitador de la producción grupal y análisis de textos académicos, el hecho de que vean el material todos juntos, con la guía del docente, la reorganización del cronograma al tener un espacio adicional, o la repercusión en la motivación de los estudiantes al ser un material mucho más accesible para la comprensión que los textos.

Como debilidades, señalan la no disponibilidad de proyectores en cada aula y el tiempo que se perdía en el traslado de equipos por parte del docente, la imposibilidad de oscurecer aulas en determinados horarios, el desgaste de los proyectores y del material audiovisual, el tamaño de las aulas con respecto a la cantidad de alumnos que dificultan la modalidad del trabajo en taller, todos aspectos que hacen más a las dificultades en la implementación de la propuesta que a la propuesta en sí misma. Además, señalan como debilidades las situaciones en que se ve acortado el calendario académico por diversos motivos y lleva a utilizar ese espacio para recuperar clases, o la falta de lectura por parte de los estudiantes, que va en desmedro del real aprovechamiento de la experiencia.

D1: Fortalezas: es un espacio complementario y necesario, que además de ofrecer y analizar materiales audiovisuales que permiten un tratamiento “más clínico” de los temas de la materia, permite un trabajo de producción grupal y comprensión de conceptos que favorecen el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Si tenemos en cuenta que son alumnos de segundo año, los talleres resultan necesarios para mejorar el análisis de textos académicos y una ayuda

fundamental en la producción de escritura académica, con la cual no están todavía muy “familiarizados”.

Debilidades: la falta de equipamiento funcional en cada aula para proyectar los materiales audiovisuales. Asimismo, muchas veces el espacio de talleres lo utilizamos para recuperar clases de trabajos prácticos, lo cual hace que “se pierda” la función específica del taller.

D2: Fortalezas: permite a los estudiantes tener ejemplos clínicos de conductas infantiles con la orientación del profesional que los desarrolla. Este horario adicional ayuda también a descomprimir el cronograma, para recuperación de clases y horarios de evaluaciones.

Debilidades: no recuperarse en otro horario y el estudiante que faltaba no podía ver el material y pasar por la experiencia del análisis compartido de las conductas infantiles. No son aprovechados por los estudiantes que no leen bibliografía previamente (en muchos casos la compran el mismo día de clase); las consignas actuales permiten realizar un primer abordaje de los temas de modo práctico, pero habría que restituir el enlace a los videos.

D3: Fortalezas: los talleres disponen un escenario de trabajo centrado en registros empíricos (las conductas de bebés en diferentes momentos y en diversas situaciones, las respuestas de las/os niñas/os a las preguntas de un investigador en situaciones experimentales, los registros de escrituras, etc.). Ver el video en el horario de taller aseguraba que todas/os vieran el material y trabajaran inmediatamente a partir de lo observado.

Debilidades: Muchas veces se desacopla el trabajo que pretendía ser articulado (entre TP y taller), cuando no todos han visto el video y/o no han leído la bibliografía indicada para el Trabajo Práctico. No sería una debilidad propia del taller, pero no deja de ser cierto que su desarrollo óptimo depende de que estas dos cuestiones estén saldadas (que hayan visto el video y realizado la lectura de los textos indicados). Ver el video en el horario de taller reduce el tiempo de trabajo de articulación y discusión en clase (teniendo en cuenta, también, los tiempos necesarios para buscar y conectar equipos).

D4: Fortalezas: el espacio posibilita ir organizando la cursada, en función de las dificultades que aparezcan.

Debilidades: muchas veces estos espacios quedan reducidos a recuperar tiempo para trabajar lo que por distintas circunstancias, no se pudo en prácticos. En más de una ocasión, el tamaño del aula en relación a la cantidad de alumnos por

cursada, hace imposible realizar la propuesta de que los trabajos se realicen bajo una dinámica grupal.

D5: Fortalezas: aquellas nombradas en las preguntas anteriores.

Debilidades: muchas veces es un espacio que se utiliza como comodín para recuperar contenidos de prácticos y se desdibuja su especificidad

D6: Fortalezas: que sea concebido como un taller. Los alumnos muchas veces no se muestran predispuestos, e incluso parecen resistentes a participar en clase y a realizar actividades, esperando una clase más expositiva que participativa. Al estar pensado el taller como tal, el explicitar en qué consiste genera otra predisposición. También creo acertada la decisión de que sean obligatorios, en contraposición con la modalidad de asistencia voluntaria, propuesta para este espacio pensado como “tutorías” el año anterior a la implementación de los talleres. La elaboración de orientaciones para ver los videos y actividades para las clases ha sido un cambio favorable.

Debilidades: el insumo para trabajar en el espacio de taller depende de varios pasos que no siempre se cumplen en tiempo y forma

D7: Fortalezas: todo aquel material u oferta posible que se realice al alumno con la finalidad de allanar y acompañar el proceso educativo puede ser considerada como fortaleza del espacio propuesto.

Debilidades: condiciones materiales para llevar a cabo el taller. Otro aspecto a considerar se vincula con la cantidad de alumnos que integran la comisión, tomando en cuenta que la modalidad de taller entraría dentro de un escenario de dinámica especial, con menor cantidad de participantes.

D8: Fortalezas: participar y tratar de dirigir, como docente, las producciones intelectuales de los estudiantes mientras las realizan. Además es una buena oportunidad para que todos y todas las estudiantes trabajen, muestren y pongan a discutir sus modos de interpretar los textos y los temas. Es decir, dar la palabra a no solo a aquellos que ya la toman habitualmente, sino a los que por lo general no explicitan sus producciones y son, en muchas ocasiones los que más necesitan trabajar sobre la comprensión de los temas.

Debilidades: apertura demasiado grande de cómo trabajar con las preguntas. Es decir, el docente tenía como materiales el video, la guía de preguntas y él o ella elegían qué actividades podía realizar. Esto tiene la ventaja de dejar a criterio docente qué trabajar y de qué forma, pero deja demasiado abierto la

direccionalidad del tipo de producciones que el taller quiere trabajar específicamente.

D9: Fortalezas: tienen que ver con la posibilidad de comprender los conceptos, pensando la teoría desde otra perspectiva. Además, los alumnos pueden escuchar la posición del autor desde su propia palabra.

Debilidades: la mayoría de las veces, ese espacio se termina convirtiendo en una extensión del espacio de trabajos prácticos, debido a la falta de tiempo (por diversos motivos) para poder dar los contenidos básicos.

D10: Fortalezas: son videos mucho más accesibles para su abordaje que los textos. Esto repercute en la motivación de lxs estudiantes.

Debilidades: son productos audiovisuales realizados hace muchos años y en ese sentido tienen una calidad de audio y video muy baja, lo cual repercute negativamente en la motivación de lxs estudiantes. De todos modos, se trata de una debilidad menor en comparación con sus fortalezas.

## 6. *¿Cómo valora su participación como docente a cargo de los talleres?*

En este punto, las opiniones de las y los docentes mostraron mayor variabilidad, realizando en algún caso más una valoración del taller en sí mismo, que de su rol como coordinador, tal como solicitaba la pregunta. Así, cuatro docentes consideran que su participación como coordinadores de talleres ha sido buena y provechosa respecto de los objetivos propuestos, aunque una de ellas refiere más a la motivación de los alumnos que a su rol específicamente; dos aluden a una mejora en su rol a partir del segundo año de la implementación; y cuatro manifiestan algún tipo de dificultad en la coordinación, relativas a la organización misma del taller o al momento de la exposición de los grupos, o por extensión del Trabajo Práctico en el espacio de talleres. Asimismo, una de las respuestas señala a la capacidad de agencia de las y los alumnos y su actitud frente al aprendizaje, como variables que quedarían por fuera del campo de acción docente, pero que juegan un papel en la realización del taller.

D1: mi participación no es la “más ordenada”, por momentos me cuesta seguir la consigna dada para cada taller. *Suelo utilizar parte del horario de taller para terminar parte de la actividad de trabajos prácticos* porque el tiempo me suele

resultar escaso. De todos modos, es un espacio que valoro mucho y que me resulta muy útil para organizar el dictado de clases.

D2: Me parecen interesantes las actividades de talleres y ha resultado motivador para los estudiantes llevar el proyector y detenerse en análisis conjunto de manifestaciones infantiles. Hoy en día, como es el estudiante el que tiene ver el material de modo autónomo, cuesta un poco sostener esa motivación que previamente se tenía, pero es aceptada la actividad de taller.

D3: Considero que *en algunas ocasiones transformé el taller en una extensión del trabajo práctico* (por falta de lectura por parte de las/os alumnas/os, o porque pocas/os habían visto los videos, otras veces porque se utilizó el tiempo de taller para recuperar temas poco trabajados); por ese motivo no considero que siempre fue adecuada mi manera de trabajar en esa modalidad y con los materiales específicos. En cuanto a las veces en que se desarrolló un taller propiamente dicho, me resultó interesante poder intercambiar ideas con los diferentes grupos de estudiantes a partir de lo emergentes de los materiales audiovisuales.

D4: *Me cuesta organizar mi participación en los talleres, sobre todo si no hay lectura.* Las intervenciones por grupo suelen ser muy extensas y por lo tanto, termino perdiendo la posibilidad de hacer más y nuevas intervenciones, así como también, un diagnóstico general del grupo.

D5: Al principio fue complejo por el manejo de los equipos y la calidad de imagen y condiciones de audio y sonido en los cuales eran exhibidos. Por otro lado, la utilización de las guías fue fundamental para la dinámica específica propuesta, pero por momentos me resultaba difícil de aplicar. A partir del segundo año, creo que fue más provechoso y más enriquecedor para el complemento de los prácticos.

D6: Creo que los dos cuatrimestres anteriores no aproveché al máximo la propuesta pedagógica como tal, ya que he usado *gran parte de ese tiempo* para *abordar contenidos que no habíamos podido trabajar por la suspensión de clases* (toma de facultad, paros). Sin embargo, cuando hemos podido trabajar los temas propuestos para los talleres he aprovechado muy bien el espacio, en parte porque los videos resultan motivantes para los alumnos, pero también por el clima que se genera, de mayor participación de los alumnos, que yo personalmente disfruto mucho.

D7: Siempre trabajo de manera comprometida y con el objetivo de poder brindar espacios a partir de los cuales los alumnos puedan pensar acerca de los



contenidos propuestos. Pienso que he tenido la flexibilidad necesaria frente a los problemas descritos, pudiendo relatar los contenidos de los videos e intentar articularlos con la bibliografía y conceptualizaciones teóricas propuestas. No obstante mi esfuerzo, creo que en este proceso de enseñanza y aprendizaje *hay variables que afortunadamente quedan por fuera de nuestro campo de acción*, siendo ellas vinculadas *a la capacidad de agencia de los alumnos y su actitud frente al aprendizaje*. En este sentido, creo que son la minoría de los estudiantes los que aprovechan el espacio de taller de acuerdo a los objetivos propuestos por la cátedra. Sin embargo, considero que constituye un aporte para la mayoría el hecho de contar con un espacio distinto de construcción de conocimiento.

D8: Buena.

D9: Si bien no tuve talleres a cargo en el período mencionado, desde mi rol de adscripta o auxiliar alumna, considero que el desempeño fue bueno y que todo el tiempo intenté guiar a los alumnos a poder hacer una articulación teórico-práctica entre los videos y la bibliografía.

D10: Buena aunque mejorable, *mi principal dificultad recae en la coordinación de la actividad plenaria*, en lo que respecta a *propiciar la escucha entre estudiantes y la elaboración de respuestas originales que inviten al diálogo entre pares*. Creo también que la principal dificultad de los talleres es trabajar con los videos cuando no los han visto muchos de lxs estudiantes. En ese sentido la actividad del primer taller está muy diseñada y sirve para recuperar los contenidos de los videos, no así con las actividades de los otros talleres, de modo que en este último caso los videos sirven más (y sirven mucho) para recuperar ejemplos cercanos a la experiencia de lxs estudiantes, pero no como contenido de trabajo sustantivo.

### *7. ¿Qué mejoras considera que podrían realizarse a la propuesta, más allá de los cambios introducidos a partir de 2017?*

Las propuestas formuladas por las y los docentes en este punto del cuestionario fueron muy variadas y muchas de ellas muy factibles para implementarse el año próximo. Entre las propuestas, se mencionan: además de mantener los videos en el Aulaweb, se vuelvan a ver en el horario de talleres, aunque reconocen las dificultades que acarrea la no disponibilidad de equipos en cada aula; agregar los nombres de los videos en el Programa de Trabajos Prácticos junto con los contenidos que corresponde a cada uno, para dar

mayor visibilidad a los materiales audiovisuales; utilizar uno de los talleres para realizar prácticas de escritura académica; realizar roll-playing con los estudiantes; agregar consignas para observación de las conductas infantiles desde otro marco teórico y proponer debates de perspectivas en el taller; extender el taller al Aulaweb a través de los foros de discusión, para evitar que se utilice ese espacio como recuperación del trabajos prácticos; o establecer consignas más precisas y más actividades sistemáticas para la recuperación de los videos en el taller. Dos de los docentes no mencionaron ninguna propuesta.

D1: Sería muy útil *contar con equipamientos en cada aula para proyectar con los alumnos al menos algunas partes de los videos*, además de que los mismos sigan estando disponibles en aulasweb para que vean antes de cada taller. También sería interesante proponer *un taller específico sobre escritura académica*.

D2: Me parece importante trabajar nuevamente con los videos en sí mismos, para restituir su función de ejemplificar el uso términos teóricos y las formas de realizar la entrevista clínica. Para ello, se pueden incluir consignas de enlace entre actividades de taller y la guía de orientaciones para verlos, o del capítulo sobre el método clínico con búsqueda de ejemplos en los videos los cambios en los temas de investigación y las formas abordaje. Estos enlaces quedar en la guía de lectura los textos o en la ficha de nociones centrales de la teoría, indicando con claridad a qué video se refiere, minutos y cómo acceder a estos materiales.

D3: Podría *agregarse alguna consigna que consista en elaborar una explicación de las conductas observadas*, desde otro marco teórico como para dinamizar una discusión entre posiciones diferentes. Se podría *incluir algún tipo de trabajo en AulasWeb, aprovechando los foros de discusión*. Se trataría de “extender” el taller hacia este espacio virtual. Creo que el recurso del aula virtual puede explorarse más, para que la participación en ese espacio sea más activa por parte de las/os estudiantes. Por fuera del trabajo con videos, podría resultar interesante *trabajar en modo role-playing con protocolos de entrevistas*, o sobre situaciones espontáneas de entrevistas.

D4: Ninguna.

D5: Probaría, aprovechando las aulas web, una modalidad virtual en la cual en ese espacio de taller se trabaje a partir de una consigna (más allá de la orientación de la guía) para poder articular contenidos y material. Más que nada,

para evitar la utilización del taller como práctico extendido y promover otras dinámicas. Muchas veces, el cronograma y la cantidad de alumnos hacen que no se llegue a trabajar con una modalidad de “taller” propiamente dicha.

D6: Seguir pensando alguna manera de independizar los videos del aula web, y ver si se puede armar una actividad para trabajar algunos ejes sobre ética comunes a todos los docentes, ya que a pesar de que el tema transversaliza a todas las unidades, a veces me parece que si no se propone como “actividad” los alumnos consideran que son “acotaciones” tangenciales. En este sentido, también podríamos agregar un apartado en el Programa de la materia, debajo del apartado correspondiente a cada Trabajo Práctico, consignando qué video corresponde a cada unidad y mencionando los temas que permiten trabajar cada material pensado para cada taller, ya que si bien está explicitado en el aula web como introducción a cada taller, creo que plasmarlo en el programa sería considerado por los alumnos como con mayor carácter de obligatoriedad.

D7: No consigna.

D8: Me parece que sería interesante establecer con mayor precisión las modalidades de trabajo de taller. Qué actividades de escritura, de discusión plenaria, etc. va a ser el producto del trabajo del taller. También sería interesante planificar la progresión de los distintos trabajos de taller.

D9: Creo que sería de gran utilidad poder establecer una manera de que todos los alumnos puedan acceder al material audiovisual de una manera más sencilla y que el trabajo que se realiza en los talleres sea efectivamente eso y no una extensión del espacio de trabajos prácticos.

D10: Podrían diseñarse más actividades que recuperen de un modo más sustantivo los contenidos que aparecen en los videos, tal como la actividad del taller 1.

#### *8. Agregue cualquier comentario que considere pertinente*

Los comentarios realizados por aquellos docentes que lo hicieron, refieren más a reflexiones sobre la modalidad de trabajo en general. Entre ellos, señalan: un comentario sobre la modalidad de inscripción; la optimización del tiempo cuando se trabaja cuatro horas seguidas (a diferencia de las “tradicionales” dos horas); una valoración sobre la revisión constante de estrategias pedagógico-didácticas por parte de la Cátedra; la necesidad de seguir reflexionando sobre

cómo brindar las mejores oportunidades de enseñanza a nuestros estudiantes; o valoraciones positivas de la propuesta como innovación. Cinco docentes no agregan ningún comentario.

D3: Los talleres optimizaron los tiempos para el trabajo conceptual y el intercambio con las/os ayudantes. Estoy pensando en que los encuentros de cuatro horas seguidas semanales con las/os docentes son más adecuados que las “tradicionales” dos horas de los trabajos prácticos.

D6: Yo he sido parte de la cátedra durante todo el proceso de gestación e implementación de los talleres, y considero invaluable el trabajo y compromiso con los alumnos que le dio origen, así como el que implica sostenerlo. Estar siempre pensando estrategias que acompañen a los estudiantes en sus trayectos formativos, y evaluar su impacto en los mismos, es uno de los aspectos que da cuenta del compromiso de los docentes de la cátedra, que siempre me hizo admirarlos.

D7: Me parece necesario seguir pensando y revisando instancias para el mejor acompañamiento de los estudiantes, pero sin perder de vista el aspecto ya mencionado en función de la predisposición de ellos ante las temáticas propuestas. Asimismo, es de destacar que debido a la gran cantidad de alumnos que tenemos por comisión es complejo proponer actividades que puedan ser abordadas y aprovechadas por la totalidad del grupo de manera similar, debiendo atender a estas particularidades. Para finalizar, considero como necesario reflexionar de manera cotidiana la manera de brindar las mejores condiciones de transmisión y apropiación de la teoría, dentro de nuestras posibilidades y de las del grupo en cuestión. Pienso también que estamos en un momento de crisis en cuanto a procesos educativos, modalidades de intercambio entre docentes y alumnos, momento de revisión necesario ante los nuevos desafíos de la época.

D8: Me resulta una propuesta interesante convertir un taller en una actividad más de la cátedra, convirtiendo una modalidad de trabajo específica en actividad obligatoria.

D9: Más allá de todas las dificultades que se han planteado a lo largo de los años y de las mejoras que se han realizado, es una propuesta muy buena e innovadora, ya que, en mi experiencia, no he tenido otras materias en las que se haga algo así.

#### **VI. d. Análisis de resultados obtenidos, triangulación e integración**

El análisis de los datos obtenidos a través de las estadísticas sobre trayectorias estudiantiles, muestra que el porcentaje de estudiantes que aprueba la materia en la instancia de examen final presenta un salto significativo a partir del año 2013 (del 52% al 61%), año en que comenzamos con las tutorías no obligatorias. Como se explicitó anteriormente, dichas tutorías funcionaron como prueba piloto para iniciar, a partir de 2014, con la propuesta de talleres obligatorios. La importancia de este resultado positivo es que no solo se mantiene en el tiempo, sino que va aumentando hasta llegar al 70% de estudiantes aprobados en el año 2018. Correlativamente, el porcentaje de estudiantes desaprobados va progresando de manera descendente, desde un 39% en 2013 al 30% en 2018.

Respecto de los resultados relativos a la cursada de la materia, también se observa un aumento de 6 puntos en los porcentajes de estudiantes aprobados entre los años 2012 y 2013 (de 44% a 50%), progresión que se sostiene en el tiempo, pero que no resulta en su conjunto tan contrastante como en la tabla anterior. Muestra de ello es que en los años 2009 y 2010 obteníamos resultados similares a los actuales. Sin embargo, merece destacarse que, desde el año 2014, los porcentajes de estudiantes desaprobados no llegan a los 10 puntos. Respecto de los porcentajes de abandono, si bien se registra un salto de 5 puntos entre 2012 y 2013, no se observa una progresión regular favorable, al igual que en los porcentajes de estudiantes que nunca asistieron. Si bien no hay un solo motivo que pueda explicar esta situación, tal vez el aumento de la carga horaria y la cantidad numerosa de alumnos por comisión, jueguen algún papel en el abandono de la materia.

Al considerar las evaluaciones de las y los estudiantes en las encuestas administradas al finalizar la cursada, se constata que valoran muy positivamente la propuesta general de la Cátedra, consignando las mayores calificaciones respecto de la claridad conceptual y expositiva de las y los docentes, y la utilidad de las clases teóricas, las actividades prácticas y los talleres para la comprensión de la materia. Para el caso específico de estos últimos, también valoran la calidad del material expuesto y la propuesta de

trabajo posterior a la presentación del material audiovisual. En este sentido, resulta significativo que al momento de justificar sus respuestas sobre sus valoraciones de los talleres, las y los estudiantes señalen mayoritariamente que la propuesta les ayuda a comprender la materia, que es una buena propuesta y que los materiales son buenos, aunque su calidad sea regular.

Los temas que les resultan más interesantes son el desarrollo del sistema de escritura (Unidad IV), las investigaciones estructurales clásicas y el trabajo clínico de conservación de la cantidad de sustancia (Unidad III), que se desarrolla en el marco de esa Unidad como paradigma de las investigaciones clásicas piagetianas. Teniendo en cuenta que los materiales audiovisuales que se trabajan en los talleres tratan precisamente sobre estas dos Unidades y las nociones centrales de la teoría (Unidad II), que es la que sigue en el orden de intereses de los y las estudiantes, podría pensarse que a través de la propuesta, logramos que se sientan atraídos por estos temas. De todos modos, los temas de las Unidades III, I y II (en ese orden) son los que señalan como de mayor dificultad para su comprensión, lo cual es esperable debido a que allí se concentran los mayores errores conceptuales, como se detalló al presentar el problema que dio origen a la intervención. Merecen una mención los temas de la Unidad VI: “El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad”, que pocas veces llegaba a trabajarse en las clases prácticas, y que no casualmente fueron los menos valorados. Frente a esta situación, decidimos elaborar un libro de cátedra (Borzi, 2016) que fuera publicado por la Editorial de la UNLP a fines de 2016, con el fin de facilitar la comprensión del tema a la hora de rendir el examen final. Si bien aún no se cuenta con datos sistematizados al respecto, la apreciación general es que las respuestas en los exámenes a las preguntas de esta Unidad han mejorado considerablemente desde el año 2017, y los temas allí tratados comenzaron a generar mayor atracción por parte de los y las estudiantes.

En cuanto a los cuestionarios administrados a las y los docentes de la Cátedra, las respuestas muestran en su conjunto que el espacio de talleres es altamente valorado por ellas y ellos, puesto que presenta más fortalezas que debilidades al momento de pensar el impacto de los mismos en la comprensión de las y los estudiantes. Entre los principales motivos que señalan se encuentran la

pertinencia de los materiales audiovisuales y las orientaciones elaboradas, la posibilidad de contar con más tiempo para el desarrollo de la cursada, la buena repercusión en la motivación de las y los estudiantes, y las posibilidades de potenciar el intercambio entre pares y la producción escrita al tratarse de un espacio diferente. Sin embargo, también señalan aspectos negativos o debilidades, algunos no inherentes a la propuesta misma sino a situaciones contextuales e institucionales. Por ejemplo, la calidad regular de los materiales (por su antigüedad), o las dificultades que algunos auto perciben en su rol de coordinadores de talleres, son aspectos que se pueden abordar en el equipo de Cátedra, buscando nuevos materiales u organizando jornadas internas de capacitación para la coordinación. Los demás aspectos que señalan como negativos (falta o mala calidad de equipos audiovisuales, cantidad de alumnos por comisión, falta de lectura previa de las y los alumnos, el acortamiento del calendario por paros y otros motivos, etc.), son problemas que exceden a la organización y posibilidades de la Cátedra, involucrando a la institución en su conjunto y al contexto sociopolítico actual.

En síntesis, como puede apreciarse a partir del análisis de los resultados de las tres instancias de evaluación del impacto de la propuesta (datos estadísticos, encuestas a estudiantes y cuestionarios a docentes), todos confluyen en indicadores positivos, mostrando ciertas recurrencias en las apreciaciones valorativas de alumnos y docentes, que se ven confirmadas de alguna manera por los datos estadísticos.

## **VII. CONCLUSIONES**

Para elaborar las conclusiones generales de esta sistematización y el impacto de la propuesta, conviene retomar los interrogantes planteados en el punto V, Desarrollo metodológico del proceso de sistematización, para apreciar en qué medida se logró dar respuesta a ellos.

Partimos de las preguntas sobre cuáles eran los problemas que originaron la intervención, las ideas previas de las y los estudiantes sobre los temas a

enseñar y los principales errores conceptuales que presentaban. Frente a ello, comenzamos por reconocer y formular el problema: el número elevado de estudiantes que desaprobaban la materia y las dificultades para la revisión de conceptos centrales de la teoría. Para esta formulación, retomamos trabajos empíricos previos realizados con docentes de la Cátedra, consistentes en el análisis de exámenes parciales y recuperatorios; y de producciones escritas por las y los estudiantes en respuesta a preguntas formuladas al inicio de la primera clase teórica, para la indagación de ideas previas. Ese trabajo se materializó en presentaciones en congresos (Borzi y otros, 2010, 2011) y un artículo publicado en la *Revista de Psicología* de la Facultad (Borzi y otros, 2015), cuya importancia no solo radicó en la posibilidad de objetivar el problema, sino en la experiencia formativa que significó para las y los docentes que participaron en su elaboración. Los resultados (descriptos previamente con mayor detalle) mostraron que los principales problemas se suscitaban en las definiciones del objeto de estudio de la Psicología Genética y en los conceptos de asimilación y acomodación, presentando este último las mayores resistencias para su modificación. Asimismo, la indagación de ideas previas permitió constatar concepciones lineales, no dialécticas y maduracionistas sobre el desarrollo cognitivo.

Otro de los interrogantes iniciales fue si era posible reconocer, a partir del análisis de datos estadísticos, algún impacto de la propuesta en la aprobación de la cursada y el examen final de Psicología Genética. En su conjunto, las estadísticas sobre las trayectorias estudiantiles respecto de la cursada y el examen final de la materia, mostraron que la implementación de la propuesta tuvo un impacto positivo en el aumento de los índices de aprobación, especialmente en lo que refiere a los exámenes finales, aumento que se sostiene progresivamente en el tiempo.

En cuanto a si era posible favorecer la revisión conceptual a partir del trabajo con materiales audiovisuales y cómo valoraban las y los estudiantes los talleres y los materiales, también encontramos indicadores positivos en los datos estadísticos y en las encuestas. Al analizar estas últimas, encontramos que las evaluaciones a la propuesta general de la Cátedra no solo resultaron altamente positivas por los puntajes asignados, sino que además resultan muy fructíferas,



puesto que permiten identificar los puntos sobre los que debemos seguir trabajando como equipo docente para fortalecer aún más el andamiaje de los aprendizajes. En ese sentido, que valoren positivamente los talleres a pesar del aumento de la carga horaria que significan, es un indicador de que la innovación es bien recepcionada por las y los estudiantes. Más aun teniendo en cuenta que quienes respondieron las encuestas, lo hicieron de manera anónima y voluntaria, con lo que se evitó cualquier tipo de sentimiento de coacción para responderlas. Asimismo, la utilidad de los materiales audiovisuales para favorecer la comprensión fue uno de los aspectos señalados por las y los estudiantes en sus justificaciones.

Respecto de cómo evalúan y valoran las y los docentes su participación en la experiencia y qué cambios o ajustes proponen para seguir mejorando las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la Psicología Genética, también se encontraron resultados positivos. Encuentran en el espacio de talleres una oportunidad para favorecer la comprensión de las y los estudiantes y de que puedan apreciar los indicadores clínicos del desarrollo cognitivo infantil a través de los materiales audiovisuales. Además, les brinda la ocasión de reajustar el cronograma toda vez que sea necesario. La creación del Aulaweb en 2017 y la posibilidad de que las y los estudiantes vean previamente los videos en sus propios dispositivos, contando en ese mismo espacio virtual con las orientaciones para verlos, permitió superar en gran medida las dificultades que señalaron en los cuestionarios. Como contrapartida, se presentaron nuevas, sobre las que deberemos seguir trabajando: no todos los y las estudiantes solicitan la matriculación al Aulaweb a tiempo y, aunque lo hagan, a veces no ingresan a mirar los videos en los tiempos solicitados, o ingresan al principio de la cursada y los miran todos seguidos, y luego no los tienen tan presentes a la hora de trabajar en los talleres.

Finalmente, resulta necesario hacer referencia a las condiciones institucionales. Durante este año contamos con un promedio de 62 alumnos por comisión y taller en el primer cuatrimestre, y 63 en el segundo, distribuidos en 8 comisiones a cargo de 8 ayudantes con dedicación simple y una comisión a cargo de la JTP con dedicación semiexclusiva. La masividad hace que resulte cada vez más difícil el desarrollo de cualquier tipo de propuesta que intente

producir efectos en los aprendizajes, contribuyendo a mejorar el desempeño de las y los estudiantes; peor aun cuando se trata de materias de los primeros años de la carrera, en donde todavía se están introduciendo en cuestiones básicas de la Psicología como disciplina y del funcionamiento de la institución. Tal vez ese sea también uno de los motivos de abandono frente al cual, como Cátedra, poco podemos hacer. A pesar de estas condiciones adversas, seguimos apostando por sostener y mejorar la calidad educativa, convencidos de que la educación pública y gratuita en todos sus niveles es una conquista irrenunciable que estamos dispuestos a cuidar y defender cotidianamente.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebe.

Banco Interamericano de Desarrollo, Sector de Conocimiento y Aprendizaje (Marzo, 2011). *Pautas para la elaboración de Estudios de Caso*. Disponible en: <<https://publications.iadb.org/handle/11319/6434>>.

Borzi, S. (Coord.) (2016). *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales*. La Plata: EDULP, Colección Libros de Cátedra. Disponible en: <[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52713/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52713/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)>.

Borzi, S.; Cardós, P.; Gómez, M. F. (2016). El uso del estudio de caso/s y la elaboración de informes en investigación psicoeducativa. Relevamiento bibliográfico. *Revista Orientación y Sociedad*, Vol. N° 16, pp. 73-84. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v16/v16a09.pdf>>.

Borzi, S.; Iglesias, M. C. (2003/2012). *Orientaciones para la indagación clínico crítica de la conservación de la cantidad de sustancia*. La Plata: Cátedra de Psicología Genética, UNLP. Disponible en: <<http://blogs.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/material/>>.

Borzi, S.; Iglesias, M. C.; Hernández Salazar, V. (2001/2017). *Guías de lectura*

de los textos de *Trabajos prácticos*. La Plata: Cátedra de Psicología Genética, UNLP. Disponible en: <<http://blogs.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/material/>>.

Borzi, S.; Peralta, L.; Pereyra, J. (2010). "Los problemas del cambio conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología Genética". *Actas del I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología "La formación del psicólogo en el S XXI"* [cd-rom]. Rosario: Facultad de Psicología, UNR.

Borzi, S.; Peralta, L.; Pereyra, J.; Cabra, M.; Yacuzzi, L. (2011). "La enseñanza de la Psicología Genética y los procesos de cambio conceptual" *Memorias del III Congreso Internacional, XVIII Jornadas de Investigación, 7mo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur "Interrogantes y respuestas de la Psicología a las problemáticas sociales actuales"*, Tomo 3, pp. 87-91. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Borzi, S.; Peralta, L.; Cabra, M.; Soloaga Piatti, N. (2015). Los modelos explicativos del desarrollo cognitivo y la Psicología Genética. *Revista de Psicología. Segunda época*, Vol. 15, pp. 32-44. Facultad de Psicología, UNLP. (ISSN 2422-572X). Disponible en: <<http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP>>.

Castorina, J. A. (2000). "Tres cuestiones para las teorías del cambio conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje". En *Actas del I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías"*. Tomo 2: *Las propuestas de la Didáctica y la Psicología*. Buenos Aires: Aique.

de Armas Ramírez, N (2014). La sistematización de resultados de investigaciones sobre una temática específica. Propuesta de una metodología. *Revista Varela*. Vol. 1- No 37.

de Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Lima: OEI.

Díaz Barriga, A. (1986). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.

Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, Vol. 27, N° 108, pp. 9-30.

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE*, Año IX, N° 17, 3-7.
- Fachelli, S.; López Roldán, P. (2017). Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/record/171528>.
- García, R. (2001). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica.
- Lenzi, A. M. (1998). Psicología y didáctica: ¿relaciones "peligrosas" o interacción productiva? En R. Baquero y otros, *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Lenzi, A. M. (2001). La transformación de conocimientos políticos en sala de clase de 6° EGB. En *III Conference for Sociocultural Research*, Campinas, Brasil. Disponible en: [www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1800.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1800.doc).
- Lenzi, A. M.; Borzi, S. (2003/2008). *Cuadernillo de protocolos de entrevistas*. La Plata: Cátedra de Psicología Genética, UNLP. Disponible en: <http://blogs.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/material/>.
- Lucarelli, E. (2011). Didáctica Universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, Vol. 29, N° 2, pp. 417-441. Disponible en: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Macchiarola, V. (2006): El conocimiento de los profesores universitarios: ¿de qué tipo de conocimiento estamos hablando? *Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, Año 1, N° 5. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, N° 6, pp. 41-50. Disponible en: <[http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6\\_3.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf)>.
- Messina, G. (2005). La sistematización educativa: acerca de su especificidad. S/d. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 27 (2) pp. 163-171. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545128007>>.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. En: *Revista de Educación a distancia (RED)*. Disponible en: <<http://www.um.es/ead/red/M2/>>.
- Pérez Gómez, A. (1998). “Diversidad y conflicto en las instituciones educativas”. *Actas de las II Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía “La convivencia escolar”*. Sevilla: Consejería de Educación. Disponible en: <[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w\\_cea/jornadas.htm](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/jornadas.htm)>.
- Remedi, E. (2004). *La intervención educativa*. Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de Lic. en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México DF. Disponible en: <[http://files.biblioep8.webnode.com/200000023-40d8042c95/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi%20La%20intervencion%20educativa%20\(1\).docx](http://files.biblioep8.webnode.com/200000023-40d8042c95/Conferencia_Eduardo_Remedi%20La%20intervencion%20educativa%20(1).docx)>.
- Rodríguez Moneo, M (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Salgado-García, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior – RIES*, N° 8, Vol. III, 34-50. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n8/v3n8a2.pdf>>.
- Sánchez Vazquez, M. J. (2013). Responsabilidad ética del científico. Los principios y reglas éticas en la investigación con participantes humanos”. En Sánchez Vazquez, M. J. (coord.), *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la*

investigación en Psicología. La Plata: Edulp. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10915/27889>>.

Secretaría de Políticas Universitarias – SPU (2015). *Anuario de estadísticas Universitarias Argentinas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Argentino. Disponible en: <<https://praxisyterritorio.files.wordpress.com/2019/07/anuario-estadisticas-universitarias-argentina-2015-ed.-2017.pdf>>.

Steiman, J. (2008). “Los proyectos de cátedra” En: *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM.

## ANEXO I: Encuesta completada por los estudiantes

Facultad de Psicología, UNLP - PSICOLOGÍA GENÉTICA - Año: .....

Prof. Titular Ordinaria: Lic. Sonia L. Borzi

Esta evaluación es anónima y de realización voluntaria. Sus resultados permitirán reformular contenidos, bibliografía y organización de la materia.

Comisión: ..... Cuatrimestre: .....

Docente: .....

### Asistencia a clases teóricas:

<b>Lunes</b>	todas		la mayor parte		sólo algunas		ninguna	
<b>Miércoles</b>	todas		la mayor parte		sólo algunas		ninguna	

**1- Califique del 1 a 5 los siguientes ítems y justifique** (5 representa la mayor calificación):

#### a) Clases teóricas

1- Claridad conceptual y expositiva del docente	
2- Utilidad de las clases para la comprensión de la materia	

.....  
.....

#### b) Trabajos prácticos

1- Claridad conceptual y expositiva del docente	
2- Utilidad de las actividades durante los TP para la comprensión de la materia	

.....  
.....

#### c) Talleres obligatorios

1- Calidad del material expuesto y propuesta de trabajo posterior	
2- Utilidad del taller para la comprensión de la materia	

.....  
.....

### 2- Consigne su opinión respecto de:

a- Temas y materiales bibliográficos que le resultaron más interesantes y por qué

.....  
.....

b- Temas y materiales bibliográficos que le resultaron más dificultosos y por qué

.....  
.....

c- Guías de lectura, cuadernillo de protocolos, blog de la Cátedra, etc.

.....  
.....

### 3- Autoevalúe su desempeño en esta cursada de 1 a 5 y justifique

.....

## **ANEXOII: Cuestionario para los docentes**

**Facultad de Psicología, UNLP - PSICOLOGÍA GENÉTICA -  
Prof. Titular Ordinaria: Lic. Sonia L. Borzi**

El objetivo de este cuestionario es conocer su evaluación y valoración de la experiencia de talleres, desarrollados entre los años 2014 y 2016, puesto que a partir de 2017 se introdujeron modificaciones en su implementación. El completamiento del mismo es voluntario y anónimo, resguardando los datos identitarios en todo el proceso de tratamiento y divulgación de resultados.

### **Responda brevemente las siguientes preguntas:**

1. Antigüedad total en la Cátedra de Psicología Genética (consignando los diferentes cargos desempeñados en la misma, si los hubiera) y dedicación:  
.....  
.....
2. Antigüedad en la Cátedra anterior al año 2014:  
.....  
.....
3. ¿Cómo evalúa la pertinencia de los materiales audiovisuales trabajados en los talleres y las orientaciones para la observación de los mismos, en relación con los contenidos de la materia?  
.....  
.....  
.....
4. ¿Considera que el espacio de talleres produjo algún impacto para favorecer la comprensión de conceptos centrales de los alumnos que cursan la materia? Argumente por qué considera que sí o que no.  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....
5. ¿Qué fortalezas y debilidades podría reconocer en la propuesta de talleres obligatorios?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....
6. ¿Cómo valora su participación como docente a cargo de los talleres?  
.....  
.....  
.....
7. ¿Qué mejoras considera que podrían realizarse a la propuesta, más allá de los cambios introducidos a partir de 2017?  
.....  
.....  
.....
8. Agregue cualquier comentario que considere pertinente  
.....  
.....  
.....