



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

Aportes para una evaluación participativa, integral y dialéctica.

Propuesta de innovación del dispositivo de evaluación de la materia

Psicología Social, Facultad de Psicología

Autora: Jaureguiberry, Ximena Soledad

Directora: Ferrer, Carina del Carmen

Año: 2023

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Capítulo I.....	6
Contextualización y justificación de la relevancia de la innovación que se propone	6
Diagnóstico de situación.....	13
Objetivos del TFI	29
Capítulo II.....	30
Perspectivas teóricas	30
Miradas/conceptualizaciones sobre la evaluación en educación superior	30
Aspectos sociales, éticos y políticos implicados en la evaluación	34
Las prácticas de autoevaluación y de evaluación por pares.....	37
La bitácora de aprendizaje como herramienta de evaluación.....	38
Las actividades de evaluación mediadas por TIC	40
Capítulo III.....	44
Diseño de la propuesta de innovación educativa.....	44
Actividades de evaluación presenciales.....	45
Co-evaluación de informes de avance del proceso de investigación psicosocial.....	45
Actividades de evaluación mediadas por tecnología (íntegramente virtuales y mixtas).....	50
Cuestionarios de autoevaluación	51
Presentación grupal oral de temas con apoyo de materiales audiovisuales. Actividad co-evaluada en entorno virtual	60
Bitácora de aprendizajes.....	64
Cronograma de actividades de evaluación y estimación de calificaciones a los fines de acreditación	68
Evaluación de la innovación	76
Conclusiones.....	78
Bibliografía	81
Anexo.....	86

Resumen

El presente Trabajo Final Integrador desarrolla el diseño de una propuesta de innovación en el dispositivo de evaluación de la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología. La misma tiene por finalidad generar un aporte al proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la incorporación de distintas instancias de evaluación formativa a lo largo de la cursada que consistirán en actividades tanto individuales como grupales, momentos de autoevaluación y de evaluación por pares. Este tipo de valoraciones realizadas de manera sucesiva tienen la ventaja de que favorecen el aprendizaje y permiten realizar un seguimiento más pormenorizado del mismo, así como detectar dificultades, proveer acompañamiento y brindar a los estudiantes mayor autonomía e implicación en sus procesos de aprendizaje. También puede operar para los docentes como un proceso de retroalimentación por medio del cual reflexionar y eventualmente transformar las prácticas concretas de enseñanza en el aula. Esta propuesta de innovación se encuentra orientada por una perspectiva crítica y constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero ante todo por un imperativo ético respecto al papel que la educación, los docentes y los estudiantes -como futuros profesionales- tienen como agentes de transformación social.

A fin de facilitar la lectura de este trabajo académico, no se incluyen recursos como @, x, *, el uso de la “e” o bien, “a/ as” para visibilizar la existencia de la diversidad sexual y de género. Salvo excepción, se entiende que todas las menciones en genérico masculino representan, por convención lingüística a todos los géneros.

Introducción

En el siguiente trabajo se presenta una propuesta de innovación en el dispositivo de evaluación para la asignatura Psicología Social, correspondiente a la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata).

Esta propuesta de innovación se encuentra orientada por una perspectiva crítica y constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero ante todo por un imperativo ético respecto al papel que la educación, los docentes y los estudiantes -como futuros profesionales- tienen como agentes de transformación social. En la evaluación, como en otras prácticas de enseñanza, se pone en evidencia la tensión dialéctica entre transformación y reproducción.

El diseño de dispositivo de evaluación que se presentará tiene su origen en una serie de reflexiones sobre la tarea docente que se fueron suscitando en el trayecto formativo de la Especialización en Docencia Universitaria y en el debate con otros docentes. Aspirar a llevar adelante acciones transformadoras requiere de un proceso de reflexión y análisis de las prácticas que realizamos cotidianamente y del proceso de socialización profesional por el que transitamos los docentes. En este sentido fue fundamental la propuesta teórico-metodológica del análisis didáctico (Edelstein, 2020), es decir la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia docente. Este proceso implica volver sobre las situaciones, la propia actuación y contribuye a poner de manifiesto los supuestos y racionalidades que orientan nuestras decisiones.

Dichas reflexiones me permitieron comenzar a identificar obstáculos, puntos ciegos y contradicciones en mi práctica. Lo que me motivó específicamente a repensar algunos aspectos de la evaluación es, ante todo que la forma de evaluación tradicional, apegada a la idea de acreditación, no es coherente con las prácticas de enseñanza que desarrollamos, con los contenidos de la materia, con el tipo de aprendizaje esperado, ni con el modo en el que entendemos el aprendizaje.

Por supuesto que es indispensable que existan instancias de acreditación ya que es un requisito institucional y porque necesitamos en el marco de la cátedra que los

estudiantes adquieran ciertos saberes propios de la disciplina, pero para alcanzar el perfil de profesional que esperamos no alcanza con que solo acrediten aprendizaje conceptual y metodológico. Para ello se requiere que los estudiantes alcancen un cierto grado de implicación subjetiva y de *hacer con otros* transformador que no es simple de producir y mucho menos de evaluar. La forma que adquieren nuestras prácticas en el aula, también es contenido. Es por ello que a lo largo de los años no dejamos de transformar nuestras estrategias de evaluación y de enseñanza, en este sentido la intención de mi propuesta de innovación es la de realizar un aporte a ese trabajo que como colectivo nos encontramos realizando.

Este Trabajo Final Integrador está organizado en tres capítulos, en el primero, se desarrolla una caracterización del contexto en el que se realiza la innovación y de aquellos aspectos que la justifican. A los fines de profundizar el diagnóstico se presenta el análisis de los datos recabados mediante encuesta sobre las percepciones de estudiantes y docentes respecto a los dispositivos de evaluación utilizados en la materia. En el segundo capítulo se explicitan las perspectivas conceptuales y metodológicas que orientan el diseño. El tercer capítulo describe la propuesta de innovación que incluye el diseño de actividades grupales co-evaluadas tanto de manera presencial en el aula como en el entorno virtual, la realización de cuestionarios de autoevaluación individuales en el entorno virtual y la construcción por parte de cada estudiante de bitácoras o diarios de aprendizaje. Estas actividades reemplazan la realización del examen parcial escrito individual y complementan a la producción del trabajo grupal de investigación psicosocial. Asimismo se presenta una posible modalidad de evaluación de la innovación antes, durante y con posterioridad a su implementación. Por último, en este capítulo, se realiza una reflexión final sobre el trabajo y el trayecto formativo realizado en la Especialización en Docencia Universitaria.

Capítulo I

Contextualización y justificación de la relevancia de la innovación que se propone

La materia Psicología Social está ubicada en el tercer año de las carreras Licenciatura y Profesorado en Psicología, es cuatrimestral y tiene una carga horaria de seis horas semanales que se dividen en dos horas de clases teóricas a cargo del profesor titular o de la profesora adjunta y cuatro horas de trabajos prácticos de las cuales dos corresponden a taller de investigación psicosocial. Es una materia que tiene posibilidad de promoción sin examen final con nota igual o superior a seis en las dos instancias de evaluación que posee.

El hecho de tener una gran cantidad de cursantes por cada docente (aproximadamente 60 inscriptos por comisión en condiciones de enseñanza presencial) dificulta el seguimiento de los procesos de aprendizaje y disminuye la posibilidad de proveer el acompañamiento adecuado, es por ello que la innovación a proponer contempla la utilización de aula extendida mediante actividades a realizarse en aula virtual.

Las evaluaciones que se utilizan actualmente son, un parcial final escrito individual el cual consiste en preguntas de desarrollo y articulación conceptual y la producción de un trabajo de investigación grupal que incluye de manera obligatoria trabajo de campo (realización de entrevistas y observaciones). Al cierre de la cursada se realiza una instancia de intercambio oral de las investigaciones que se centra en el relato de la experiencia de realizar un proceso de investigación con sus obstáculos y logros, las vivencias del trabajo de campo y se exponen algunas conclusiones a las que arribaron los grupos luego de finalizado el proceso. Asimismo, se realiza al inicio de la cursada una breve encuesta anónima a los fines de realizar una evaluación diagnóstica. La misma resulta de gran utilidad para relevar los conocimientos previos que los estudiantes poseen del campo disciplinar de la Psicología Social, ya sea el que traen a partir de la cursada de otras materias afines, o ideas previas de otros

campos extra-académicos. Por otra parte, nos permite indagar sobre aspectos que los estudiantes consideran que favorecen u obstaculizan el desarrollo de una cursada, y de esta manera nos brinda herramientas a los docentes para realizar una reflexión y eventualmente, una revisión de las estrategias de enseñanza a utilizar.

Al final de la cursada se realiza una encuesta de cierre que tiene como propósito conocer las opiniones de los estudiantes respecto a su tránsito por los distintos espacios que componen la materia: clases teóricas, clases prácticas y taller de investigación, así como apreciaciones referidas a los métodos de enseñanza utilizados, la bibliografía y también recibir sugerencias.

El trabajo de investigación grupal, además, cuenta con dos informes de avance previos a la entrega final, lo que nos permite realizar un seguimiento procesual de los aprendizajes y acompañar en la medida de lo posible de una manera personalizada a los grupos de investigadores/estudiantes. Dichos informes de avance tienen una calificación cualitativa y su función es principalmente ofrecer retroalimentación a los estudiantes sobre su proceso de investigación.

El proceso de investigación psicosocial es una instancia crucial dentro de las estrategias de enseñanza y en esta propuesta de innovación no se va a sugerir ninguna modificación al respecto ya que esta modalidad de evaluación cumple los objetivos propuestos como cátedra de: realizar una articulación entre teoría y práctica, producir aprendizaje sobre lo grupal (contenido muy importante en nuestra materia) mediante la grupalidad en el trabajo de investigación y posicionar a los estudiantes ya no como receptores de conocimiento sino como sus productores. Sin embargo, aun continuamos encontrando obstáculos en cuanto a la evaluación divorciada del aprendizaje (específicamente en el caso de la evaluación parcial), dificultades en cuanto a la instauración de la grupalidad y genuino trabajo colaborativo y en cuanto a la autonomía de los estudiantes respecto de sus procesos de aprendizaje.

En general es una materia con un nivel de exigencia bastante alto en cuanto a carga horaria, bibliografía y modalidades de evaluación. Es necesario aclarar que la mayor carga horaria que es bastante reciente (se implementó desde el 2019, antes

solo había comisiones de TP de dos horas) es en parte producto de la demanda de los propios estudiantes que solicitaron contar con talleres de investigación semanales para tener mayor acompañamiento en sus trabajos grupales. Esta mayor carga horaria fue beneficiosa para poder acompañar a los grupos de investigación, pero al mismo tiempo nos dejó a los docentes con mayor cantidad de estudiantes de la que ya teníamos, debido a que para poder dictar cuatro horas seguidas se hizo necesario unificar comisiones que previamente eran de dos horas. Como durante los años 2020 y 2021 no tuvimos clases presenciales aún estamos evaluando el beneficio de la inclusión de dichos talleres de investigación que en la modalidad virtual pudieron realizarse de manera parcial y quincenal.

Desde el punto de vista de la formación se busca que esta materia otorgue a los estudiantes aportes teóricos que permitan conceptualizar al sujeto y lo psíquico a partir de la relación dialéctica entre lo individual y lo social, conocer la génesis histórica de las formas de sociabilidad humana y caracterizar a la sociedad capitalista desde una perspectiva crítica como sintomática y productora de problemas sociales que al encarnarse en sujetos singulares devienen síntomas psicosociales. Es allí donde se ubica la especificidad disciplinar de la Psicología Social.

El dispositivo privilegiado de intervención para el abordaje de los síntomas psicosociales es el dispositivo grupal en tanto escenario mediador entre lo social y lo individual, que permite, en la dinámica vincular el despliegue de aquello sintomático y la producción de significaciones novedosas que posibiliten un pasaje de la vivencia individualizada de las problemáticas objetivas que se presentan en la vida cotidiana a una vivencia caracterizada por el lazo social y el hacer con otros. Es decir que el dispositivo grupal tiene un potencial transformador del modo en el cual los sujetos vivencian su realidad al permitir una mayor aprehensión de la determinación social -la causa social objetiva- de las situaciones vividas como problemas individuales. En este sentido apuntamos, más allá de que la intención del dispositivo sea diferente, a que los estudiantes aprendan sobre la grupalidad siendo parte de un grupo de investigación. El dispositivo grupal, además de ser un recurso que propicia la

apropiación-construcción colectiva del conocimiento, brinda una serie de experiencias y competencias necesarias para el futuro desarrollo profesional del psicólogo. Más allá de los contenidos que son abordados en las clases en el marco de un curriculum prescripto, en el grupo (y en el proceso de investigación) se da lugar al desarrollo de un curriculum práctico (Coscarelli, 2015) en el que surgen otro tipo de saberes ligados a lo vivencial, a la dinámica intersubjetiva y al “poner el cuerpo” ya sea frente al conflicto cognitivo compartido o frente al sufrimiento del semejante.

El enfoque teórico-metodológico que presentamos como Psicología social crítico-dialéctica se nutre del Materialismo Histórico que permite indagar los fenómenos de la realidad social y psíquica desde una mirada crítica y no reduccionista, manteniendo la complejidad en juego en los fenómenos de la realidad social.

La especificidad del campo de problemáticas en la subjetividad (psicosociales) que se expresan en lo psíquico estando determinadas por la estructura social, requiere del empleo de herramientas metodológicas acordes a la complejidad puesta en juego; vale decir la consideración de una doble dimensión: una determinada problemática social y sus resonancias psíquicas en la dimensión deseante, cognoscente y productora en tanto modos particulares del sujeto de participar e intervenir en lo social. Es por ello, que el método dialéctico o método de ascenso de lo abstracto a lo concreto, cuya expresión más acabada se presenta en el operador metodológico Sistema de Matrices de Datos (SMD) se presenta como el más apropiado para el momento del diseño de la investigación psicosocial, ya que permite contemplar las dimensiones de lo intersubjetivo en tanto especificidad de abordaje de la Psicología Social, en articulación dialéctica con lo intrasubjetivo y lo transubjetivo o contextual.

La construcción del SMD requiere de operaciones cognitivas complejas que involucren un proceso de abstracción que consiste en deslindar las múltiples determinaciones o componentes del fenómeno en estudio, categorizarlas de acuerdo a nociones teóricas en la forma de unidades de análisis y variables, relacionar dichos

niveles de análisis y al final del proceso de investigación, retornar al concreto o totalidad con una nueva comprensión (teoría emergente) y nuevas preguntas. Por otra parte, el trabajo de campo que consiste en la realización de entrevistas y observación no participante, permite llenar de contenido empírico al SMD relacionando las categorías teóricas con datos de la realidad efectiva produciendo una articulación teoría-práctica. Asimismo, el proceso de investigación psicosocial confronta a los estudiantes con la construcción de un instrumento de recolección de datos que debe ser válido y eficaz (guion de entrevista), y en definitiva, con el posicionarse como sujetos productores de conocimiento.

La exigencia de realizar un proceso de investigación suele ser afrontada por los estudiantes con una alta carga de expectativas, pero a la vez de ansiedades, ya que es la primera tarea de estas características que deben realizar en la carrera. Este proceso requiere un importante nivel de acompañamiento en sus diferentes fases y momentos, pero a la vez requiere que ese acompañamiento sea óptimo para facilitar el aprendizaje sin limitar la autonomía. Para que un grupo de estudiantes puedan posicionarse como investigadores deben aprender a tomar decisiones que comienzan con la elección tentativa de un tema y que culminan con su interpretación de los resultados obtenidos que se presentará como teoría emergente. Por supuesto que no se espera que ese proceso sea sin dificultades o errores, sino que al momento de evaluarlo operamos con la noción que es desde el conflicto cognitivo o el error que es posible un aprendizaje significativo que no se limite a la aplicación mecánica de pasos metodológicos. El método es un camino para producir conocimiento fundado, pero desde una perspectiva dialéctica, no es un camino en línea recta, sino que su “éxito” como estrategia de aprendizaje radica tanto en los avances como en los retrocesos, en los momentos de duda y detención que muestran que allí se pone en juego el sujeto que aprehende, en su dimensión cognoscente.

El modo en que concebimos el proceso de aprendizaje de los estudiantes puede definirse bajo la noción de praxis, es decir la unidad de la teoría y la práctica. Una

unidad que es dialéctica porque la acción es la condición del conocimiento y viceversa. No se trata de que un sujeto deba apropiarse del objeto a conocer sino de que el sujeto y el objeto de conocimiento se constituyan mutuamente, el aprendizaje está en la relación entre ambos y es la práctica la que permite que el sujeto cognoscente sea productor y producido/transformado en su acto. Proceso dialéctico, siempre inacabado en el cual la explicación no está en el sujeto ni en el objeto sino en la relación entre ambos.

Con respecto a lo que se espera de esta materia en cuanto al perfil de egresado es contribuir a la formación de un profesional comprometido con los derechos humanos, que pueda posicionarse críticamente frente a su realidad social, que esté capacitado para el trabajo en grupos y para realizar intervenciones en el ámbito comunitario. En este sentido más allá de los saberes y competencias que la materia puede aportar, hay una intencionalidad ético-política que recorre la cursada de Psicología Social y que es el aprendizaje y producción de un conocimiento situado y capaz de operar transformaciones sociales.

Lo que motiva la necesidad de repensar algunos aspectos de la evaluación es ante todo que la forma de evaluación tradicional, apegada a la idea de acreditación, no es coherente con las prácticas de enseñanza que desarrollamos, con los contenidos de la materia, con el tipo de aprendizaje esperado, ni con el modo en el que entendemos el aprendizaje.

Los métodos de enseñanza no pueden entrar en contracción con la especificidad disciplinar y con su posicionamiento ético-político, por lo que mencionaba que hay una incoherencia entre los propósitos y contenidos con la modalidad de evaluación tradicional individual y sumativa. Por supuesto que es indispensable que exista algún tipo de instancia de acreditación ya que es un requisito institucional y porque necesitamos en el marco de la cátedra que los estudiantes adquieran ciertos saberes propios de la disciplina, pero para alcanzar el perfil de profesional que esperamos no alcanza con que acrediten aprendizaje conceptual y metodológico. Para ello se requiere que los estudiantes alcancen un cierto grado de implicación subjetiva y de

hacer con otros transformador que no es simple de producir y mucho menos de evaluar. La forma que adquieren nuestras prácticas en el aula, también es contenido. Es por ello que a lo largo de los años no dejamos de transformar nuestras estrategias de evaluación y nuestras prácticas de enseñanza, en este sentido la intención de mi propuesta de innovación es la de realizar un aporte a ese trabajo que como colectivo nos encontramos realizando.

La modalidad de trabajo seleccionada para la realización del Trabajo Final Integrador (TFI) es una propuesta de innovación. Tomando los aportes de Barraza Macías (2013) vamos a enmarcar dicha propuesta en un enfoque crítico progresista de la innovación educativa y se trata, además de una innovación didáctica porque se refiere a la enseñanza.

El autor caracteriza al enfoque crítico progresista a partir de ideas directrices entre las cuales menciona, un principio de resolución de problemas, es decir que se define a partir de un problema en la práctica profesional concreta de los actores involucrados, quienes se implican en la resolución del mismo. Se organiza bajo principios de gestión democrática, dirección participativa y cooperación, por lo que dicha innovación va a adquirir su pleno significado en la práctica cotidiana de los involucrados. Todo lo expuesto se opone a la visión tecnocrática de la innovación en la cual agentes externos, “expertos” son quienes definen las intervenciones/innovaciones, en este sentido el autor sostiene que una innovación que venga de fuera poco va a modificar las prácticas.

Por último, sostiene que las propuestas de innovación deben ser presentadas como hipótesis de acción y que es necesario delimitar el tipo de cambio que se busca producir, es decir que debe definirse claramente su objetivo. En resumen, se plantea la innovación desde un modelo de resolución de problemas con enfoque participativo y democrático.

Diagnóstico de situación

Para profundizar el diagnóstico de las situaciones que motivaron la innovación se realizaron encuestas tanto a los estudiantes como a docentes de la cátedra. Las encuestas administradas a los estudiantes fueron las que habitualmente se administran al cierre de cursada con la inclusión de tres preguntas adicionales referidas a las evaluaciones realizadas. Las encuestas de cierre de cursada tienen como propósito conocer las opiniones de los estudiantes respecto a su tránsito por los distintos espacios que componen la materia: clases teóricas, clases prácticas y taller de investigación, así como apreciaciones referidas a los métodos de enseñanza utilizados, la bibliografía y también recibir sugerencias.

Si bien aquí se muestra la encuesta completa, a los fines del diagnóstico requerido para la innovación, los datos de los que se presentará el análisis corresponden al punto N° 4 de la encuesta titulado EVALUACIÓN.

Las actividades de evaluación que se analizan en la encuesta corresponden a las realizadas durante el ciclo lectivo 2022, y consistieron en: Proyecto de investigación psicosocial, entrega de dos informes de avance del proceso de investigación las cuales fueron co-evaluadas, exposición grupal de temas de manera oral en el aula y evaluación parcial individual escrita al final de la cursada, la cual consistió en dos consignas de articulación de conceptos.

Las tareas de co-evaluación de los informes de avance y de exposición grupal de temas no están incluidas en las actividades de evaluación obligatorias que se venían realizando, sino que fueron implementadas durante la cursada del año 2022 a manera de “prueba piloto” de algunos componentes de la innovación que aquí se propone.

Asimismo, al final de cursada se realiza una actividad integradora en la que todos los grupos comparten las investigaciones realizadas a la manera de relatos de experiencia, si bien se valora la puesta en común de las conclusiones de la investigación y la teoría emergente producida, se pone especial énfasis en la

narración de situaciones vividas en el transcurso del proceso. Teniendo en cuenta lo novedoso que resulta para los estudiantes la realización de una investigación compleja que incluye trabajo de campo y el hecho de poder ubicarse en un lugar de productores de conocimiento, el intercambio de experiencias e implicaciones personales y grupales permite que pueda revalorizarse y resignificarse el aprendizaje desde lo vivencial y no solo desde la teoría y la metodología. Esta actividad no cuenta con calificación.

Dispositivo de evaluación utilizado durante el año 2022

Cronograma de actividades realizadas	
Semana 1	Administración de encuesta de inicio de cursada (evaluación diagnóstica) ¹
Semana 3	Exposición grupal del tema correspondiente al T.P.N° 3
Semana 5	Entrega del primer informe de avance de investigación y co-evaluación del mismo
Semana 6	Exposición grupal del tema correspondiente al T.P.N° 6
Semana 7	Exposición grupal del tema correspondiente al T.P.N° 7
Semana 8	Entrega del segundo informe de avance de investigación y co-evaluación del mismo
Semana 9	Exposición grupal del tema correspondiente al T.P.N° 9
Semana 10	Parcial
Semana 12	Primera parte de la clase recuperatorio y entrega del informe final de investigación. Segunda parte de la clase espacio de relatos sobre experiencias vinculadas al proceso de investigación.

¹ La encuesta de inicio de cursada, así como otras actividades de evaluación realizadas en 2022 se encuentran anexadas al final de este trabajo.

Encuesta administrada a los estudiantes



Encuesta de cierre. Psicología Social

La encuesta es anónima. Te agradecería que desarrolles tu opinión para cada uno de los ítems.

1) Teóricos

- A- Metodología utilizada por el/la docente
- B) Relación con los contenidos de trabajos prácticos

2) Taller

- A) Metodología utilizada por el/la docente
- B) Bibliografía
- C) Aportes del espacio de taller para la elaboración del trabajo final.
- D) Sugerencias para el espacio de taller

3) Trabajos prácticos

- A) Metodología de enseñanza utilizada por el/la docente y actividades realizadas en clase
- B) Bibliografía

4) **Evaluación** (Incluye: entregas de informe de avance de investigación, co-evaluación de las producciones de compañero/as, presentación de Bibliografía en clase, examen parcial, trabajo de investigación)

A) ¿Qué opinas de las actividades de evaluación realizadas en el transcurso de la cursada? ¿Cuales consideras que fueron favorecedoras del aprendizaje?

B) ¿Considerás que hay tipos de evaluación que obstaculizan el aprendizaje? Si es así ¿Cuáles son?

C) En tu opinión que características debe tener una evaluación para favorecer el aprendizaje de los contenidos?

5) ¿Qué sugerencias haría a la cátedra?

Se analizaron un total de 82 encuestas que indagaron las percepciones de los estudiantes respecto de las actividades de evaluación realizadas en la cursada y algunas opiniones sobre aspectos más generales de la evaluación (no referidas específicamente a la cursada de la materia).

La encuesta fue anónima y consistió en preguntas abiertas a los fines de que los estudiantes pudieran desarrollar sus apreciaciones respecto de los ítems indicados. Por el tipo de pregunta realizada, para arribar a los resultados, se requirió de realizar un análisis de discurso, procediendo a identificar unidades de significado que permitieran categorizar y unificar cuando fuera posible la diversidad de respuestas.

Punto 4) A- ¿Qué opinás de las actividades de evaluación realizadas en el transcurso de la cursada? ¿Cuáles considerás que fueron favorecedoras del aprendizaje?

Número de encuestas = 82

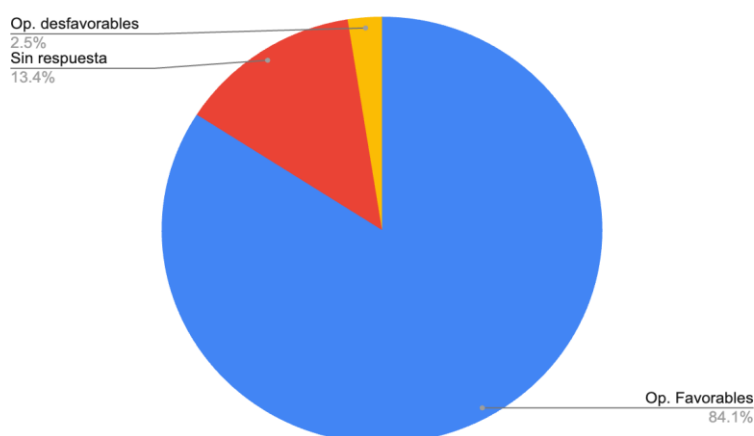
Opiniones generalmente favorables = 69 (84,1 %)

Sin respuesta = 11 (13,4 %)

Opinión desfavorable = 2 (2,5 %)

Figura 1

Opinión de los estudiantes respecto a las actividades de evaluación



Con respecto a la segunda parte de la pregunta que apunta a que el estudiante pueda seleccionar dentro de las actividades realizadas aquellas que consideraron más favorecedoras de su aprendizaje los datos indican la preferencia de la preparación y exposición de textos de manera oral y grupal durante las clases (25 %)² en muchos casos los estudiantes argumentaron que esta modalidad de evaluación les ayudaba a mantenerse al día con las lecturas. Otra actividad que fue valorada de manera favorable fue la realización de los informes de avance de investigación (25 %) allí los estudiantes mencionan como valiosa la retroalimentación y las sugerencias que les resultaron útiles para sobreponerse a dificultades o para complejizar el trabajo que venían realizando. En varias respuestas los estudiantes mencionan la importancia de tener un seguimiento del proceso como condición de posibilidad para poder realizar una tarea compleja y novedosa.

En orden de preferencia siguió el trabajo grupal en general (12 %) en este caso los estudiantes mencionaron como favorable el hecho de que la mayor parte de las actividades de evaluación se realizaron de manera grupal y las actividades de co-evaluación de las producciones de otros grupos (10 %).

En este análisis es relevante destacar que la mayor parte de los estudiantes seleccionó como favorecedoras del aprendizaje a actividades de evaluación de proceso.

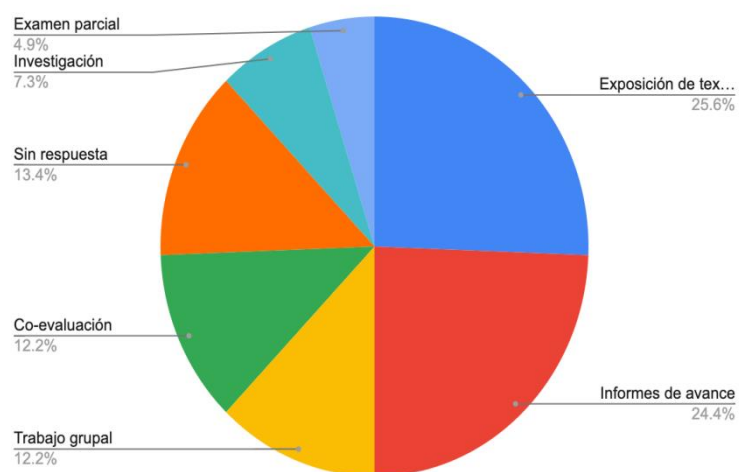
² Para facilitar la lectura se han eliminado los decimales. Los porcentajes exactos, incluyendo decimales se presentan en las tablas y gráficos.

Actividades de evaluación seleccionadas como favorecedoras del aprendizaje

Actividades de Evaluación		
Preparación y exposición oral de bibliografía	R=21	25,6 %
Informes de avance de investigación	R=20	24,4 %
Trabajo grupal	R=10	12,2 %
Sin respuesta	R=11	13,4 %
Co-evaluación	R=10	12,2 %
Trabajo de investigación	R=6	7,3 %
Evaluación parcial	R=4	4,9 %
Total	82	100 %

Figura 2

Preferencias respecto a las actividades de evaluación

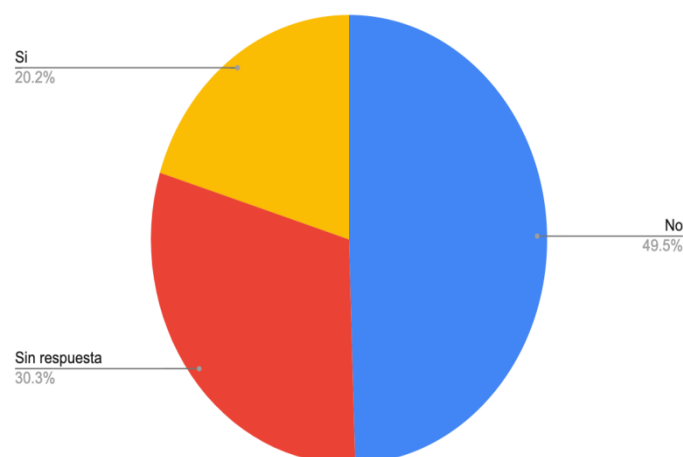


Punto 4) B- ¿Considerás que hay formas de evaluación que obstaculizan el aprendizaje? Si es así ¿Cuáles son?

Con respecto a esta pregunta de la encuesta, la mayor parte de los estudiantes (50 %) responde que no considera que haya evaluaciones que obstaculicen el aprendizaje, en algunos casos con la aclaración “no en esta cursada”. El 30% de los encuestados no respondió a este ítem, el restante 20% respondió que sí han tenido evaluaciones que les han dificultado el aprendizaje y entre ellas incluyen: los exámenes tipo múltiple choice, la exigencia de aprendizajes de memoria y la falta de espacios de participación.

Figura 3

Formas de evaluación que pueden obstaculizar el aprendizaje



Considera que no: 40 R = 49,5

No responde: 25 =30,3 %

Considera que si: 16 R = 20,2 %

Punto 4) C- En tu opinión ¿Qué características debe tener una evaluación para favorecer el aprendizaje de los contenidos?

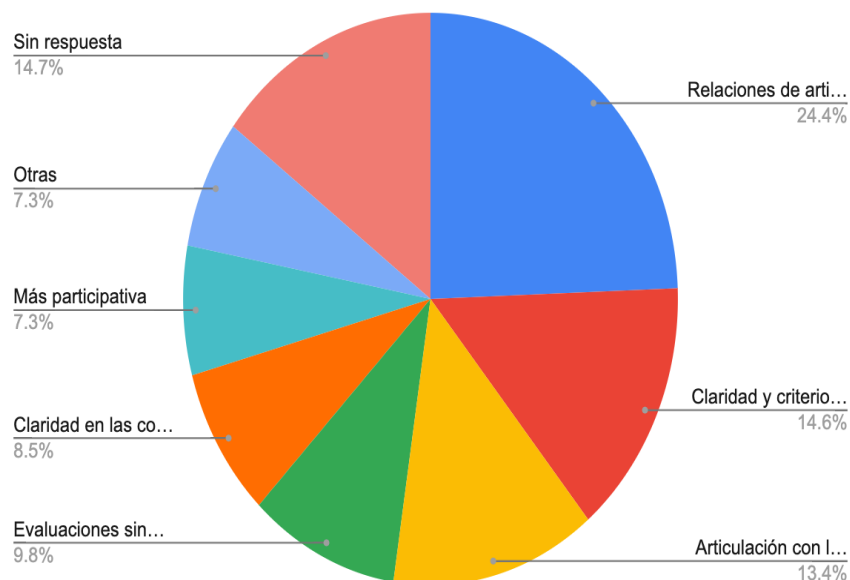
A partir del análisis del contenido de las respuestas, las características delimitadas por los estudiantes pudieron agruparse en las siguientes categorías:

Características de las evaluaciones que favorecen el aprendizaje

Características	Número de respuestas	%
Relaciones de articulación entre conceptos y autores	20	24,4 %
Claridad respecto a lo que se evalúa y criterios de evaluación	12	14,6 %
Articulación con la práctica profesional, ejemplos y/o casos	11	13,4 %
Evaluaciones sin nota o con nota conceptual	8	9,8 %
Claridad en las correcciones/retroalimentación	7	8,5 %
Mayor participación de los estudiantes en la evaluación	6	7,3 %
Otras (evaluación oral, evaluación a carpeta abierta, evaluación virtual)	6	7,3 %
Sin respuesta	12	14,7 %
Total	82	100 %

Figura 4

Características de las evaluaciones que favorecen el aprendizaje de acuerdo a las preferencias de los estudiantes



Para los estudiantes las características de una evaluación adecuada y favorecedora del aprendizaje están vinculadas a promover relaciones de articulación conceptual en lugar de recordar fragmentos de información, que permita la vinculación con la futura práctica profesional y con hechos de la realidad social actual. Asimismo, se presenta como muy valorada la claridad en cuanto a los criterios de evaluación, algo que suele ser motivo de dificultad y numerosas consultas previo al examen parcial, ya que en estas instancias los estudiantes mencionan que no suelen saber exactamente qué criterios utilizan los docentes para evaluar los exámenes escritos.

Encuesta administrada a los docentes de la materia

1) Respecto a las modalidades de evaluación que realizamos durante la cursada (Obligatorias a los fines de acreditación)

¿Cuál de ellas considerás que favorece el aprendizaje significativo de los contenidos?

- ☐ Proceso de investigación (incluye entregas de informes de avance)
- ☐ Examen parcial
- ☐ Ambas

2) ¿Hay alguna actividad de evaluación adicional que utilices durante la cursada?

- ☐ Actividades de lectura/resolución de consignas en clase
- ☐ Entrega de guías de lectura de manera grupal o individual
- ☐ Presentación u exposición oral de temas
- ☐ Actividades en aula virtual
- ☐ Actividades de autoevaluación
- ☐ Actividades que incluyen evaluación por pares
- ☐ Producción de materiales didácticos (audiovisuales, glosarios, esquemas conceptuales, etc.)
- ☐ Otra

3) ¿Se explicitan a los y las estudiantes los criterios que utilizás para calificar las evaluaciones?

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ Tal vez (depende de la actividad a evaluar)

4) ¿Modificarías alguna de las evaluaciones que realizamos? Si tu respuesta es afirmativa ¿Qué transformación realizarías en la forma de evaluar?

5) ¿Qué características consideras que debe poseer una evaluación para favorecer el aprendizaje?

- ☐ Continua (transversal) e integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje
- ☐ Sumativa (se realiza al final del proceso)
- ☐ Promueve la interrelación entre contenidos y con conocimientos previos
- ☐ Permite acreditar la adquisición de los contenidos
- ☐ Otra

6) ¿Considerás que existen formas de evaluación que pueden obstaculizar el aprendizaje? (esto incluye tus experiencias como docente y estudiante). Si tu respuesta es afirmativa describí de qué tipo de evaluación se trata y cuáles son sus características.

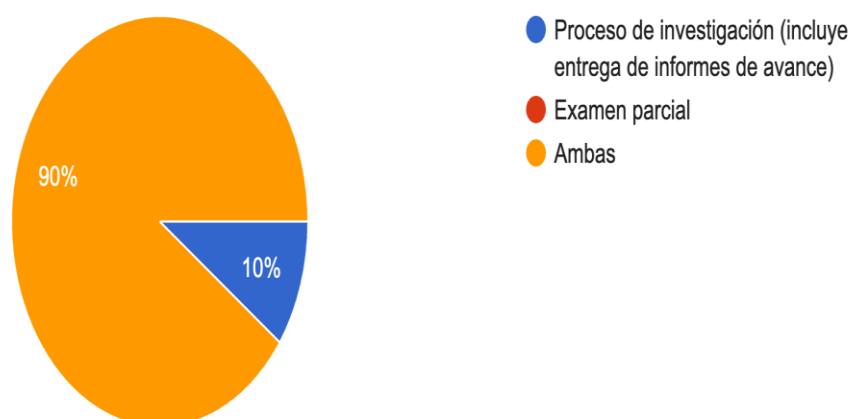
La muestra estuvo compuesta de diez docentes con funciones de ayudante diplomado ordinario e interino y la encuesta se administró mediante formulario de Google³ tanto con ítems de opción múltiple como de desarrollo. A continuación, se detallan las preguntas y respuestas recibidas.

Figura 5

Evaluaciones obligatorias que a criterio de los docentes favorecen el aprendizaje

Respecto a las modalidades de evaluación que realizamos durante la cursada (Obligatorias a los fines de acreditación) ¿Cuál de ellas considerás qu...ece el aprendizaje significativo de los contenidos?

10 respuestas



³Las preguntas, respuestas y los gráficos que representan la frecuencia porcentual de las respuestas fueron tomados directamente de Google Forms. La existencia de posibles errores ortográficos, sintácticos o uso de abreviaturas corresponde a los autores de las respuestas, que fueron tomadas en bruto del formulario. El mismo puede visualizarse en: <https://docs.google.com/forms/d/1ErZOyhLMcv8JXQnVpRymhiClfxuS3d5fLCeaWFgasbY/edit#responses>

Figura 6

Actividades de evaluación adicional

¿Hay alguna actividad de evaluación adicional que utilices durante la cursada?

10 respuestas

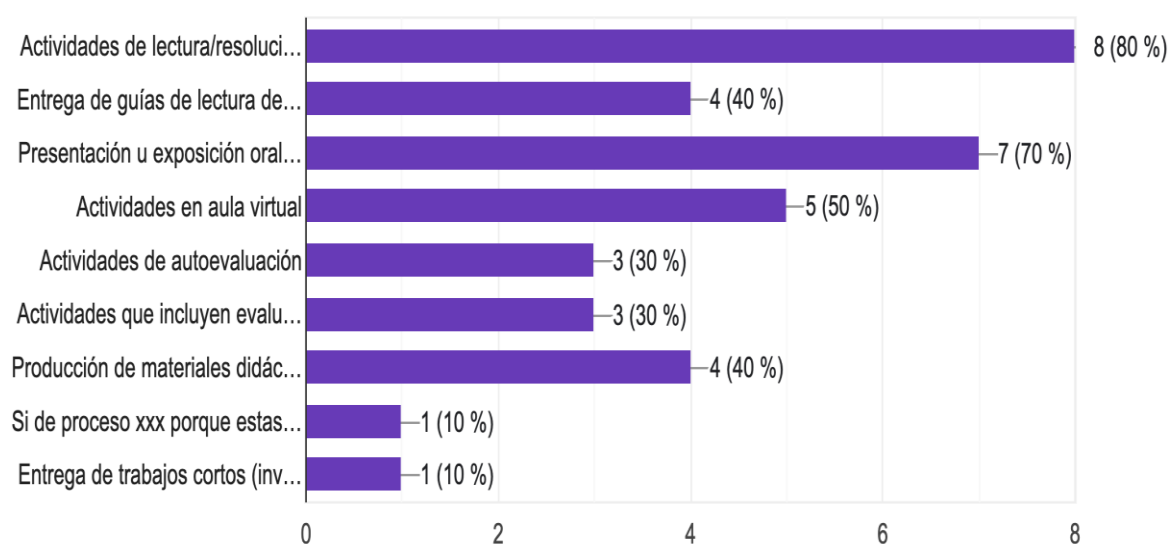


Figura 7

Información brindada a los estudiantes respecto de los criterios de evaluación

¿Se explicitan a los y las estudiantes los criterios que utilizás para calificar las evaluaciones?

10 respuestas

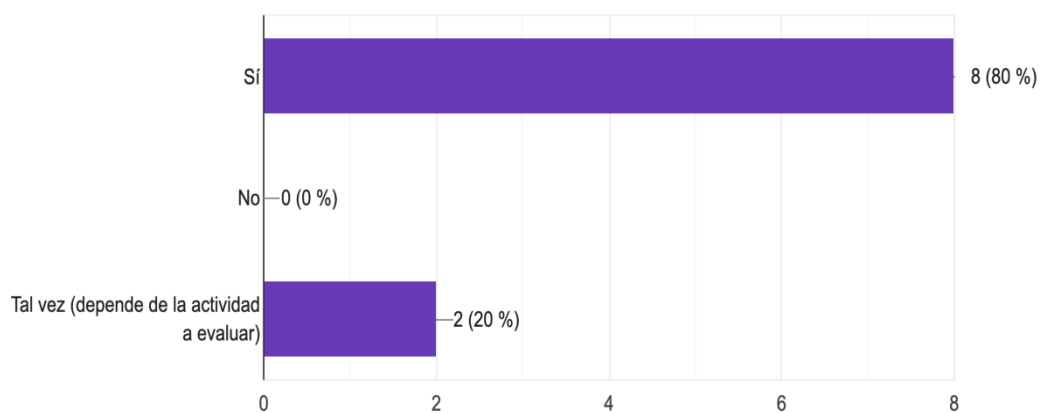


Figura 8

Características de las evaluaciones que favorecen el aprendizaje

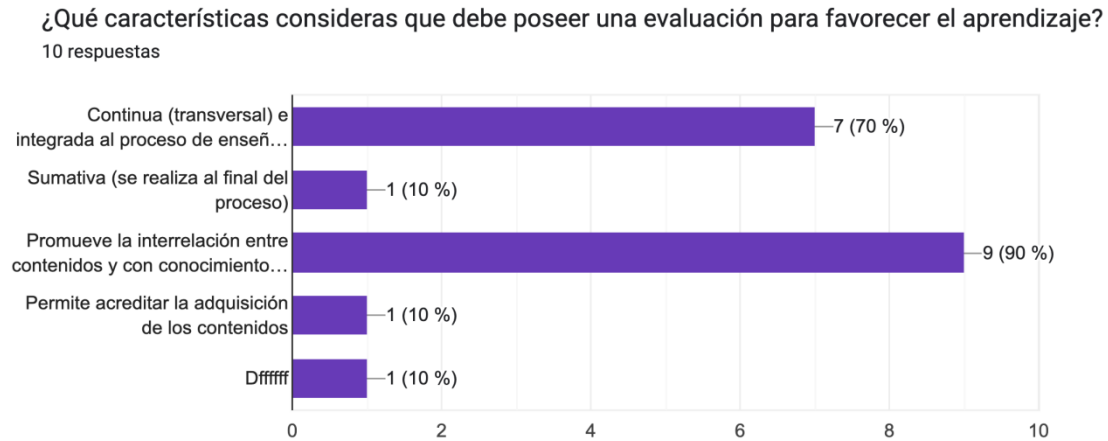
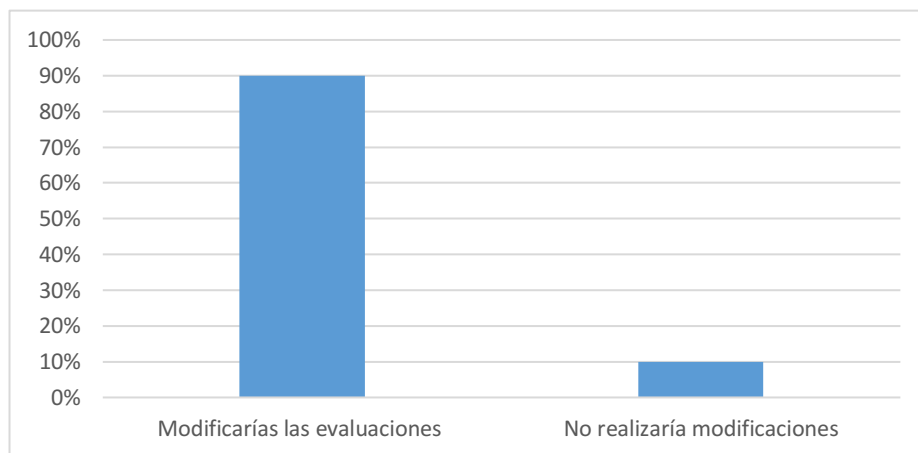


Figura 9

Opinión respecto a la necesidad de modificar las actividades de evaluación



Formas de evaluación que pueden obstaculizar el aprendizaje y sus características

¿Consideras que existen formas de evaluación que pueden obstaculizar el aprendizaje? (esto incluye tus experiencias como docente y estudiante). Si tu respuesta es afirmativa descríb de qué tipo de evaluación se trata y cuáles son sus características- 8 respuestas

1-Si

2-Los cuestionarios múltiple choice sin la respuesta

3-Ciertas formas docentes, posiciones. En lugar de una producción singular, la espera de una producción universal

4-Si. Las evaluaciones memorísticas. Instalan una forma de aprendizaje difícil de modificar en algunos casos, obstruyendo la creatividad y producción subjetiva.

5-Cuando es estricta y no encuentra el sentido o es significativa la tarea para quien aprende, puede caer en el obstaculo de que se torne valorativa de la persona y no del contenido en cuestion. Este es un gran obstaculo y es expulsivo. También cuando no atiende a la complejidad de la situation tomando factores contextuales e históricos q se inscriben en el proceso de enseñanza aprendizaje

6-No

7-Quizás las evaluaciones memorística, o solo enfocadas en el resultado sin elaboración, articulación e integración de contenidos.

8-multiple choice

Transformaciones que realizarían los docentes en el modo de evaluar

¿Modificarías alguna de las evaluaciones que realizamos? Si tu respuesta es afirmativa ¿Qué transformación realizarías en la forma de evaluar? 10 Respuestas

1-Si .

2-Si. Otra opcion evaluación además del trabajo de investigación con el mismo objetivo gral. O revisar este ya que llegan muy tarde a las entrevistas.

3-Si. Este año no lo pude hacer, pero generalmente los estudiantes realizan crónicas y a la clase siguiente se leen antes de comenzar la clase. Con esa modalidad se recuperan conceptos anteriores y se los aclara también si fuera necesario

4-La forma del parcial, quizás del final. Nuevas propuestas

5-Si. Reduciría la formalización del trabajo de investigación y priorizaría el desarrollo del eje conceptual y la articulación con lo obtenido en el trabajo de campo, es decir, fortalecería las conclusiones, que es donde se pone en juego la capacidad de síntesis de lo trabajado.

6-Si. Otro tipo de parcial o parcial domiciliario, con un poco más de tiempo para elaborar respuestas aplicadas a situaciones o ejemplos.

7-Si pero aún no se cual haría

A partir del análisis de las respuestas que brindaron los docentes, se desprende que la mayoría (90 %) considera necesarias modificaciones de las evaluaciones que se realizan en la actualidad y todos los encuestados utilizan actividades de evaluación de proceso adicionales. Asimismo, hay coincidencia entre los ítems de las preguntas 4 y 5 ya que la mayor parte de los docentes considera que las formas de evaluación más favorecedoras del aprendizaje son procesuales, se encuentran integradas de manera transversal al proceso de enseñanza y permiten la articulación tanto con saberes previos como con la futura práctica profesional. En el mismo sentido consideran que las evaluaciones que obstaculizan el aprendizaje son aquellas que apelan a memorizar información descuidando la elaboración personal, la singularidad y la creatividad. Incluso se menciona en algunas respuestas como esto es un obstáculo al aprendizaje y como la evaluación memorística descontextualizada de la realidad de los estudiantes tiene un potencial expulsivo.

En síntesis, se desprende a partir de las respuestas brindadas tanto por docentes como por estudiantes la necesidad de transformar algunos aspectos de la evaluación, especialmente respecto de las formas más rígidas tales como los exámenes escritos individuales que apuntan a la reproducción de los contenidos.

Objetivos del TFI

Objetivo general

Contribuir a la mejora de los dispositivos de evaluación de la materia Psicología Social de la Facultad de Psicología a través del diseño de actividades de autoevaluación, evaluación por pares y bitácoras de aprendizaje.

Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico de las prácticas de evaluación actuales a partir de las percepciones del cuerpo docente y de los estudiantes.
- Relevar biografía pertinente que permita adquirir instrumentos teóricos y metodológicos para el diseño de la innovación propuesta.
- Diseñar los instrumentos de evaluación y autoevaluación con aula extendida que favorezcan la autonomía de los estudiantes y complementen las actividades presenciales.
- Programar y diseñar las actividades grupales a realizar en el aula a los fines de fortalecer el trabajo colaborativo.
- Reorganizar la plataforma de aula extendida que actualmente se utiliza mediante la inclusión de las actividades de autoevaluación y de trabajo colaborativo con evaluación por pares.
- Diseñar el instrumento de evaluación Bitácora de aprendizaje a los fines de promover la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje y el despliegue de competencias metacognitivas.

Capítulo II

Perspectivas teóricas

Miradas/conceptualizaciones sobre la evaluación en educación superior

Las prácticas de evaluación que tradicionalmente se realizan en el ámbito de la educación superior están vinculadas a las nociones de acreditación y comprobación de resultados u objetivos mediante el uso de pruebas o exámenes al cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, suele ser un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza (Celman, 1998) y raramente se la valora como una oportunidad para el aprendizaje. Dichas pruebas en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales suelen consistir en recordar información específica de carácter conceptual.

Este tipo de evaluación de resultados o productos de manera cuantitativa corresponde a la denominada evaluación sumativa, la cual:

consiste en la emisión de un juicio que se realiza al finalizar un periodo de enseñanza, aunque este sea parcial y acumulativo, y que tiene por objeto calificar en función del rendimiento apreciado, es decir, el aprovechamiento o certificación de unos aprendizajes y contenidos exigidos para la aprobación de una materia dentro del currículum de una carrera. (Celada y Lattuada, 2018, p. 44)

Este tipo de evaluaciones por sus características y por el momento en el que se realizan, más que contribuir al aprendizaje pueden operar como obstáculo al condicionar el modo en el que los estudiantes aprenden y su relación con el conocimiento. Algunos autores (Villardón Gallego, 2006; Camilloni, 2015), han destacado la función reguladora del aprendizaje que tiene la evaluación, ya que las decisiones que toman los estudiantes para organizar el estudio y las “técnicas” que

utilizan están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse. En el mismo sentido Vain afirma que:

las propuestas centradas en el aprendizaje memorístico fomentan relaciones de exterioridad con el conocimiento, las que conducen a la construcción del oficio del alumno. Un oficio orientado a acreditar los aprendizajes y no a la apropiación del conocimiento. De este modo, la evaluación queda desgajada de los procesos de enseñar y de aprender, al igual que cuando el examen opera como un modo de disciplinamiento. (2016, p. 26)

Se contrapone a esta perspectiva la de evaluación formativa (término tomado de Scriven, 1967) que es la que se realiza a lo largo de un período de enseñanza y que tiene por objeto informar tanto al estudiante como al docente sobre los logros progresivos del estudiante. Al ser continua permite conocer los progresos de los estudiantes, hacer un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar intervenciones que ayuden a los estudiantes en su relación con el saber y a los docentes en la reflexión sobre su práctica (Celada y Lattuada, 2018).

La evaluación formativa se sustenta en una mirada constructivista sobre el aprendizaje por lo que es considerada como un componente indisoluble del proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como finalidad no solo comprobar sino ser un elemento facilitador

valorando especialmente el grado de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes construidos y la capacidad de utilizar los conocimientos alcanzados para solucionar diferentes tipos de problemas y cuyo interés no está sólo en los resultados obtenidos, sino también en los procesos cognitivos y socio afectivos que se dieron para obtener estos resultados. (Gonzalez, Hernandez & Hernandez, 2007, p. 129)

Varios autores sostienen que la evaluación puede ubicarse entre dos lógicas opuestas, “puede estar al servicio de la selección y de la fabricación de jerarquías o al servicio del aprendizaje” (Perrenoud, 2008, p. 80). Por su parte Santos Guerra (2017) realiza un minucioso análisis sobre las prácticas de evaluación y delimita dos perspectivas o dimensiones al respecto: La evaluación como medición o dimensión tecnológica-positivista y la evaluación como comprensión o dimensión crítica-reflexiva. En la primera, la evaluación se presenta como un fenómeno técnico alejado de sus aspectos políticos y sociales cuyas funciones son el control, la medición y cuantificación de resultados que pueden compararse. Entraña una concepción utilitaria del aprendizaje en la cual el rendimiento es el indicador más importante. De acuerdo al autor, en esta perspectiva opera un proceso de simplificación en varios niveles/aspectos: respecto de las explicaciones que se otorgan al rendimiento de los estudiantes que se centran en aspectos individuales (si el estudiante no tiene el rendimiento esperado es por su propia responsabilidad sin que opere un cuestionamiento de las prácticas docentes e institucionales) y una simplificación respecto de los criterios de aprendizaje, por ejemplo recordar y repetir información específica es más simple de evaluar que la originalidad, la elaboración personal, la capacidad crítica, etc.

Por otra parte, en la evaluación como comprensión o perspectiva crítico-reflexiva la evaluación es entendida como un proceso y no un momento final. Se trata además, de un proceso sometido a reflexión, debate e interrogación permanente en el cual se utilizan diversidad de medios para recoger datos del aprendizaje y esto no solo impacta en los estudiantes sino en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (prácticas docentes, estrategias de enseñanza e incluso en el vínculo interpersonal entre docentes y estudiantes). Las funciones principales de la evaluación son de diagnóstico y comprensión ya que permite conocer cuáles son las ideas previas de los estudiantes, sus dificultades, logros, su mirada personal sobre aquello que es objeto de aprendizaje y así alcanzar una comprensión global del trascurso del

proceso. Asimismo, Santos Guerra (2017) destaca el papel de la retroalimentación y el diálogo como aspectos facilitadores del aprendizaje.

En el mismo sentido, Araujo (2016) diferencia dos tradiciones en el ámbito de la evaluación: una tradición mimética en la que evaluación toma la forma de pruebas objetivas que operan como comprobación para el docente y como punto de llegada para los estudiantes y una tradición transformadora, en la cual los instrumentos de evaluación se encuentran articulados tanto a los propósitos de la enseñanza como a los contenidos y al contexto. Se trata de una forma de evaluación interpretativa, procesual y situada, en la cual es más importante el aprendizaje en profundidad y la particular apropiación que los estudiantes hagan del saber, que el rendimiento.

Otra cuestión relevante respecto de las prácticas de evaluación es el uso que se va a hacer de los resultados y cuál va a ser su impacto en el proceso de aprendizaje. En la forma de evaluación tradicional, se evalúa al final solo para contrastar el nivel de aprendizaje alcanzado y de esta manera solo repercute sobre el alumno (que va a aprobar o no según el resultado de la misma) pero no tiene ningún efecto sobre el conjunto del proceso formativo (las clases seguirán dándose de la misma manera, los programas seguirán siendo los mismos, la propia evaluación se hará de forma parecida).

Por lo tanto, la evaluación no solo debe constituirse en instancia de aprendizaje para el estudiante, sino que debe operar un proceso de retroalimentación por medio del cual reflexionar y eventualmente transformar las prácticas concretas de enseñanza en el aula.

Esta propuesta de innovación se enmarca en la noción de evaluación formativa y en una tradición transformadora-crítica ya que esta permite aprendizaje significativo, colaborativo y una modificación positiva en la relación de los estudiantes con el conocimiento.

Aspectos sociales, éticos y políticos implicados en la evaluación

La evaluación es una instancia que tiene mucho peso en cuanto a la permanencia y las trayectorias académicas de los estudiantes, así como también sobre la visión que van construyendo sobre sí mismos a lo largo de sus trayectos formativos. Los fracasos frecuentes durante las evaluaciones llevan a los estudiantes a perder motivación, en muchos casos autoculpabilizarse e incluso abandonar los estudios.

Desde una perspectiva crítica la evaluación no es meramente un aspecto técnico y burocratizado de la enseñanza, sino que puede cumplir finalidades no explícitas y tal vez ni siquiera conocidas por los propios docentes. De acuerdo a Pierella (2016), la evaluación puede ser una situación de aprendizaje, o un mecanismo de selectividad social ya que en ella se pone en juego no solo la relación de asimetría saber-poder entre estudiantes y docentes sino condicionantes de índole institucional y macrosocial. Es decir que potencialmente es un ámbito en que se da la reproducción de la desigualdad social, si la evaluación se encuentra desligada del proceso singular de aprendizaje de cada estudiante se descuida una dimensión fundamental que es la de la diversidad de estudiantes que transitan por nuestras aulas.

En este sentido no podemos dejar de considerar la dimensión político-social de la evaluación. Tomando aportes teóricos de Díaz Barriga (2015), la evaluación puede ser el ámbito en el cual los problemas sociales se encubren como pedagógicos: por ejemplo, las diferencias culturales y sociales se ponen en juego en la evaluación, desconociendo la diversidad y culpabilizando al estudiante del fracaso académico.

Ezcurra (2008) sostiene que en los procesos de masificación que se vienen produciendo en las universidades, ocurre un proceso de inclusión excluyente, es decir en apariencia se ha democratizado el acceso a la educación superior, pero en lo real existen altas tasas de deserción y trayectorias académicas plagadas de dificultades en perjuicio de amplias franjas sociales desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural. Según los argumentos de la autora, las brechas de

graduación universitaria son también brechas de clase social. Las instituciones constituyen el condicionante principal del fracaso, a partir del concepto de *habitus* académico: “una estructura que opera como matriz y principio generador de prácticas y que es organizado por la institución a partir de la noción de capital cultural esperado” (Ezcurra, 2013, p. 18). Habría una brecha entre el alumno real y el alumno esperado por la institución, y el peso del fracaso académico siempre termina recayendo sobre el estudiante sin que se cuestionen jamás las prácticas institucionales y áulicas.

La evaluación tiene un importante papel en este proceso de exclusión sea por acción directa al operar como un mecanismo silencioso de selección o por omisión al no ser tomada en cuenta o utilizada como indicador de aspectos a transformar en la enseñanza -en las prácticas en el aula- la evaluación puede ser analizador de transformaciones a operar en la enseñanza y también de aquellos aspectos en los que los estudiantes quizá necesiten más apoyo.

La evaluación tradicional se enmarca en una lógica reproductiva, no solo porque apuntan a la reproducción memorística de contenidos como forma de acreditación supuestamente objetiva del conocimiento, sino, que desde una perspectiva crítica puede considerarse que es un instrumento de la reproducción de las desigualdades sociales. El uso de la evaluación como mecanismo coercitivo, la expectativa de obediencia y homogeneidad de los estudiantes, son prácticas que llevan al individualismo y la aceptación de las asimetrías de poder (Santos Guerra, 2007).

Tomar en consideración los aspectos éticos de la evaluación, y el poder construir alternativas transformadoras requiere de un análisis de las prácticas que realizamos cotidianamente. La noción de *práctica reflexiva* (Zeichner, 1993) refiere al examen de la propia acción, pero también a una actitud, un modo de posicionarse frente a la práctica docente que permite ir más allá de las determinaciones institucionales y del mero cumplimiento de objetivos.

El trabajo cotidiano en el aula tiene una alta carga de espontaneidad e inmediatez, que muchas veces hace de límite, impidiendo reconocer los fundamentos de la práctica, por ello el interrogarse sobre los motivos, la finalidad, las determinaciones

de lo que se hace permite poder pensar otros modos posibles y recuperar la dimensión ética de nuestro quehacer. Un aspecto fundamental de esa dimensión ética, es la del vínculo entre los docentes y estudiantes y la manera en la que hacemos de mediadores con el objeto de conocimiento. Varios autores (Cruz Flores y Abreu Hernández, 2008; Burbules, 1999) mencionan la necesidad de transformar la función docente pasando de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje y el papel fundamental de la interacción y el diálogo en este proceso. En el modelo centrado en la enseñanza el conocimiento es un elemento externo y ajeno y los conocimientos e ideas previas del estudiante no se tienen en cuenta. La interacción entre estudiantes y docentes es mínima y unidireccional. Por el contrario, el modelo centrado en el aprendizaje busca como producto un cambio cognitivo, capacidad reflexiva y crítica, integración de conocimientos diversos y autonomía. En este modelo el conocimiento se entiende como algo construido por y con los estudiantes en una interacción permanente. Esto se relaciona con la noción de co-producción del conocimiento, propuesta por Freire, el pensar la educación no como transmisión unidireccional sino como un acto dialógico y como proceso de cooperación entre el estudiante y el docente. Aquí se recupera algo central que es la dimensión relacional del proceso de aprendizaje. En la teoría del conocimiento de Freire (Gadotti, 2006) los hechos de conocer y de pensar están ligados a la relación con un otro y el conocimiento no es un acto aislado, sino que requiere de expresión y de comunicación lo que se vincula con el rechazo del autoritarismo y de las jerarquías rígidas entre el estudiante y quien enseña. El proceso de enseñanza-aprendizaje para ser genuino, y no alienante requiere reconocimiento del otro y de su alteridad radical. Esto también permite estimular la curiosidad, la pregunta, la conexión con los saberes previos no académicos, y en definitiva, a crear precondiciones para la construcción del conocimiento y no una recepción pasiva y acrítica.

Estos aspectos tienen valor para sustentar la transformación de los modelos de evaluación, y por lo tanto de enseñanza, porque ponen en el centro de la escena al estudiante, a su vínculo con el conocimiento y con el docente, lo cual es relevante a

la hora de pensar problemáticas como la deserción. La falta de vínculo con el docente, la posición de receptores pasivos de contenido, el énfasis en las evaluaciones y los contenidos más que el proceso y el sentido de ese proceso son factores negativos, y que sumados a otros tales como algunas condicionantes institucionales y macrosociales operan de una manera expulsiva en la universidad.

Las prácticas de autoevaluación y de evaluación por pares

Desde el punto de vista de la evaluación de proceso es importante fomentar la adquisición de habilidades para el aprendizaje autónomo y colaborativo, a partir de la realización de actividades de autoevaluación y, particularmente de evaluación por pares. En este sentido la coevaluación es un proceso a través del cual los estudiantes y los profesores participan de manera conjunta en la evaluación del trabajo de los estudiantes. Este tipo de evaluación profundiza la comprensión de los estudiantes de su propio aprendizaje y permite que se involucren de manera más activa y autodirigida en este proceso (Falchikov, 2005).

Nuestra intención como docentes es que los aspectos objetivos y subjetivos, la tensión dialéctica entre lo social y lo individual sean puestas en juego en los instrumentos de evaluación y dado que la propuesta pedagógica de la materia se funda en la construcción colectiva del conocimiento y en base al trabajo en grupos, un modo de que exista coherencia entre la enseñanza y la evaluación es a través de esta forma de evaluaciones compartidas como la autoevaluación. De este modo, los estudiantes participan más activamente de la construcción del conocimiento y adquieren mayor compromiso e implicación con sus compañeros al posicionarse también como evaluadores.

La participación de los alumnos en su evaluación tiene ventajas a nivel cognitivo porque implica adquirir capacidad para monitorear sus propios aprendizajes y los de sus compañeros, capacidad crítica y de autonomía. La evaluación entre pares es una herramienta poderosa ya que al ejercer de evaluadores, los alumnos necesitan

reflexionar críticamente sobre su trabajo y el de sus compañeros, analizando aspectos positivos y a mejorar (Macpherson, 1999). Marín-García (2009) recopila una lista de virtudes de la evaluación por pares para el alumnado: aumento de la confianza en sus habilidades, mejora de la percepción sobre la calidad de su trabajo, aumento de la reflexión sobre su conducta y sus resultados, mejora de los resultados en los exámenes así como de la calidad del aprendizaje y mayor responsabilidad. Asimismo, el autor destaca como principales ventajas en su aplicación el hecho de permitir a los alumnos realizar una nueva lectura del material objeto de evaluación. Ésta se realiza con ojos críticos, tratando de medir los trabajos de otros compañeros, permitiendo en su proceso que los estudiantes-calificadores adquieran un conocimiento más profundo de la materia.

La bitácora de aprendizaje como herramienta de evaluación

La construcción a lo largo de toda la cursada de una bitácora de aprendizajes tiene la ventaja de permitir mayor implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje y favorecer las competencias metacognitivas. Algunos trabajos consultados sobre experiencias respecto de su uso en el ámbito local (Danel y Rodríguez, 2019; Sala, 2014) indican que la utilización de bitácoras permitió a los estudiantes reconstruir su recorrido realizando un análisis reflexivo de sus actividades favoreciendo la evaluación de proceso. La bitácora de clase permitió al equipo docente tener tanto un registro de las dificultades así como aquello que los estudiantes marcaban como más significativo de las clases. Como recurso, permite visibilizar la diversidad de los procesos, los diferentes tiempos y recorridos que se van trazando como trayectos singulares de aprendizaje. Este modo de documentar el proceso de aprendizaje pone a los estudiantes “frente a una experiencia no lineal, sino múltiple, diversa y compleja como los escenarios en los que intervendrán como profesionales” (Danel y Rodríguez, 2019, p. 913).

La utilidad del cuaderno de bitácora como herramienta pedagógica deriva de las posibilidades que brinda de plasmar el proceso singular de aprendizaje de cada

estudiante ya que en él no solo consta la información, los contenidos de clase, sino que también se documenta el interés de cada estudiante por cada uno de los temas tratados y lo que pudo delimitar como central desde su particular proceso de aprendizaje. Es en relación con la posibilidad de documentar ese proceso que el cuaderno se convierte en bitácora. En una analogía con el mundo de la navegación, el cuaderno de bitácora intenta configurar un mapa del desarrollo personal que realiza el alumno a lo largo del curso. Por medio del cuaderno él mismo controlará el recorrido y más tarde, también reconstruirá el viaje y sus vicisitudes (Valentino y de Vries, 2009).

Por otra parte, es un recurso que permite la reflexión mediante un proceso de retornar a lo trabajado y resignificar las propias dificultades o errores ya que el trabajo en la bitácora tiene una continuidad clase a clase. El alumno puede tener equivocaciones y es importante que lo haga, ya que el error es parte del proceso y a partir de él se pueden construir aprendizajes más valiosos y profundos adquiriendo postura crítica y reflexionando sobre el propio recorrido con sus vicisitudes (Ceaglio, Peralta y Canale, 2018).

La bitácora no busca acreditar saberes, sino promover la toma de conciencia y reflexión de los procesos de aprendizaje y contribuir al desarrollo de la autonomía. Para cumplir estos objetivos la escritura tiene un papel fundamental, es por ello que este recurso de evaluación va a tomar la forma de una producción escrita. Respecto a la importancia de la escritura en el aprendizaje, Carlino sostiene que “No hay apropiación de ideas sin reelaboración, y esta última depende en buena medida del análisis y la escritura de textos” (2002, p.2). Según esta autora (2002a, 2002b) la escritura es un instrumento para comprender, pensar e integrar nuevos conocimientos. Menciona que su característica de ser una forma de comunicación diferida en tiempo y espacio requiere de planificación para ser comprensible, disminuir la ambigüedad y prever el conocimiento del destinatario. Esta planificación implica poder tomarse el tiempo para anticipar los contenidos, su organización, volver

sobre lo escrito, revisarlo y modificarlo. Este proceso de ida y vuelta, de pensar y cuestionar produce un aprendizaje reflexivo y en profundidad.

Por otra parte, si bien se puede pensar que una producción que plasme el recorrido singular de cada estudiante es una actividad individual, la escritura siempre tiene un componente social. Desde la perspectiva de Bajtín (1982), los textos son polifónicos y la escritura es social por su naturaleza interactiva o dialógica. En este sentido afirma que el lenguaje escrito es dialógico porque la mayor parte de los textos o enunciados no se constituyen en un texto independiente de otros, sino que están insertos en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación. Cada autor se vincula con lo que otros han dicho e imagina las respuestas de sus posibles lectores. Es por ello que quien escribe no está en soledad creando su texto sino que está en un diálogo constante con distintas voces que surgen del contexto de esa situación comunicativa y el autor habla al mismo tiempo que hace hablar en su texto a estas voces.

Las actividades de evaluación mediadas por TIC

En la actualidad, la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) permite la ampliación de escenarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilita complementar y apoyar las prácticas de evaluación en el aula. Asimismo, es necesario señalar que los modos de evaluar mediados por TIC permiten integrar elementos de la cultura digital e intereses propios de los estudiantes.

La incorporación de las TIC a la evaluación requiere de una construcción cuidadosa de los instrumentos, en este sentido Barberá (2006) menciona ventajas y desventajas del uso de la tecnología aplicado al ámbito de la evaluación. En cuanto a sus ventajas menciona la inmediatez de la retroalimentación, la posibilidad de trabajo colaborativo y que se puede evaluar no solo el producto de ese trabajo sino también el proceso mismo y la cantidad de interacciones de los participantes. Como

desventajas principales menciona la limitada intercomunicación entre docentes y estudiantes y la dificultad de ofrecer devoluciones personalizadas sobre todo en lo que hace a los cuestionarios automatizados.

Cano (2012) considera que una buena práctica de evaluación mediada por tecnologías es aquella que es coherente con objetivos, contenidos y metodología, que es diversa al recabar información sobre contenidos variados y porque utiliza instrumentos diversos. Además, menciona que debe implicar al docente y a los estudiantes (incluyendo la autoevaluación y la evaluación entre iguales) y que da lugar a la autorregulación de los aprendizajes. Es por ello que en esta propuesta las actividades de evaluación realizadas en entornos virtuales serán actividades de autoevaluación y evaluación por pares ya que ellas son las que promueven mayor nivel de autonomía.

La construcción de los recursos tecnológicos que complementan las actividades presenciales requiere de análisis y reflexión sobre los alcances y limitaciones de los mismos en la acción educativa. La posibilidad de un uso irrestricto y acrítico de las tecnologías en el marco de la enseñanza es algo que debe ser tomado en cuenta. El entusiasmo frente a lo nuevo, lo eficiente y, lo que en definitiva, se propone como un único futuro -o presente- posible, no está exento de algunos riesgos. El más evidente es el de hacer lo mismo, lo conocido, y recrear viejas prácticas con nuevos medios. En este sentido Reigadas (1987) sostiene que el uso de la tecnología se suele vincular de manera directa a una pedagogía progresista considerándola como un instrumento capaz de transformar de manera casi automática las prácticas pedagógicas asegurando contextos de aprendizaje más ricos y promotores de mayor motivación, en los que los alumnos asumirán un rol activo en su aprendizaje, sin embargo, esto no necesariamente ocurre. La cuestión central es plantear primero que transformaciones requieren las prácticas concretas y para qué, y luego decidir cómo esas transformaciones pueden llevarse a cabo utilizando recursos diversos.

Pero hay otro aspecto a tener en cuenta que es el carácter ideológico de ese discurso que promueve que la educación mediada por TIC es el único futuro posible.

La llamada sociedad de la información comporta nuevos mecanismos de dominación y allí es donde se ubica su función ideológica:

un discurso es ideológico cuando instaura una referencia a lo real que reclama una creencia absoluta, mostrándose como el único discurso posible sobre aquello de que se habla, no es arriesgado afirmar que la ciencia y la técnica modernas -y su epifenómeno contemporáneo, la revolución científico tecnológica- tienen un efecto claramente ideológico en cuanto presumen ser la dirección necesaria del progreso y la encarnación misma de la verdad (Reigadas, 1987, p 98).

De acuerdo a lo que sostiene Cabezas (2022) la masificación del uso de tecnología en el trabajo y la educación instaura una lógica reproductiva del capitalismo: “bajo la máscara de la conectividad y la ubicuidad, encadenan al individuo a un régimen de productividad que no reconoce límites horarios ni espaciales” (2022, s/p). Las prácticas materiales y simbólicas que se llevan a cabo en el ámbito educativo terminan naturalizándose, en términos de Bourdieu (1991) generando un habitus de trabajo que se inscribe en los cuerpos y que se traduce en comportamientos necesarios para la reproducción de la lógica dominante. No se trata de rehuir o de demonizar el uso de la tecnología en la enseñanza sino de estar advertidos que, así como la educación se encuentra en una tensión constante entre transformación y reproducción, el uso de las TIC en este ámbito también lo está.

En el caso del diseño de evaluación que realicé, el uso de entornos virtuales es un recurso complementario para posibilitar la evaluación procesual o formativa en las condiciones de masividad de las cursadas de la materia. La evaluación formativa requiere de múltiples y diversas actividades, que no son totalmente factibles de realizar en el aula de manera presencial. Ponderando la proporción entre estudiantes y docentes y la cantidad de tiempo efectivo que los docentes compartimos con los estudiantes, la inclusión de actividades de evaluación y autoevaluación mediadas por tecnologías son un recurso valioso para superar algunas de esas limitaciones.

La integración de la tecnología digital en esta propuesta de evaluación apunta a enriquecer el modo en que se evalúa a los alumnos, complementando las actividades presenciales, por medio del diseño de instrumentos que fomenten la retroalimentación y la producción autónoma y colectiva, en el aula y fuera de ella.

Capítulo III

Diseño de la propuesta de innovación educativa

El diseño de esta innovación tiene el propósito de contribuir a la mejora de los dispositivos de evaluación de la materia Psicología Social de la Facultad de Psicología a través del diseño de una modalidad de evaluación formativa que sea consistente con los contenidos de la materia, con su posicionamiento ético y concepción del proceso de aprendizaje.

La propuesta de evaluación contempla el diseño de actividades grupales co-evaluadas tanto el aula como en el entorno virtual, la realización de cuestionarios de autoevaluación individuales en el entorno virtual y la construcción por parte de cada estudiante de una bitácora o diario de aprendizaje. Estas tareas reemplazan a la realización del examen parcial individual y complementan al proceso de investigación. La encuesta diagnóstica y la producción del trabajo de investigación psicosocial son actividades que ya vienen desarrollándose en la cátedra y no sufrirán modificaciones sustanciales, sino que por ejemplo, parte de las actividades de la investigación (anotaciones de campo, posibles articulaciones conceptuales, etc.) podrán ser integradas a la bitácora y/o a las actividades grupales a realizarse en el aula y entorno virtual.

A continuación, se describirán y fundamentarán pedagógicamente las diversas actividades de evaluación a implementar en el marco de la innovación. Asimismo se explicitará su secuencia de realización y el modo en el que las calificaciones parciales de cada una de ellas (cualitativas y cuantitativas) serán ponderadas a los fines de acreditación.

Actividades de evaluación presenciales

Co-evaluación de informes de avance del proceso de investigación psicosocial

Esta actividad es parte del diseño de la innovación y se realiza de manera presencial. Para el desarrollo de la misma cada grupo de estudiantes recibirá al azar el informe de avance de investigación de otro grupo al que deberá realizar aportes y sugerencias de manera escrita (sin otorgar calificación). Antes de comenzar a realizarse las actividades co-evaluadas se le entregará a cada grupo una guía de pautas con una serie de criterios de evaluación. Dichos criterios incluyen tanto los aspectos a ser evaluados como los modos en lo que se realiza la evaluación.

Esta tarea apunta a que los estudiantes conozcan el modo en que otros compañeros resolvieron los pasos metodológicos, puedan incorporar miradas diversas y así reflexionar sobre el propio trabajo y aprendizaje a partir de haber realizado el proceso de evaluar otra investigación.

El primer informe de avance corresponde a los siguientes momentos del proceso de investigación:

- 1) Elección del tema de investigación.
- 2) Factibilidad de realización en cuanto a tiempo disponible y posibilidades de acceso a la muestra.
- 3) Problematicación: preguntas que permitan delimitar las múltiples determinaciones de la problemática. Interrogantes del nivel social objetivo: actores sociales en juego, instituciones, contextos, normativas, derechos, problemas sociales. Interrogantes del nivel subjetivo: Posibles resonancias, afectaciones psíquicas o modos de subjetivación frente a la problemática.
- 4) Selección preliminar de pregunta/s centrales (a partir de los interrogantes producidos).
- 5) Marco Conceptual: selección preliminar de conceptos y autores a partir de los temas y bibliografía trabajados en clase.

- 6) Estado de Arte: investigaciones previas sobre la problemática (preferentemente del ámbito local y/o nacional). Libros, autores, artículos que aporten conceptos específicos del tema en estudio.
- 7) Objetivos: objetivo general y objetivos específicos.
- 8) Propósitos Ético-Políticos: aportes que puede realizar el conocimiento producido a los fines de transformación social, por ejemplo visibilizar un problema poco conocido u obstáculos que experimenta alguna población en particular, generar el diseño de algún tipo de dispositivo de atención y/o política pública que atienda a una problemática, etc.

A continuación, se presentan las pautas que se dará a los estudiantes para co-evaluar las producciones de sus compañeros.

Pautas orientadoras para la co-evaluación del primer informe de avance

No utilizar lenguaje despectivo. Si considerás que el desarrollo realizado puede ser mejorado de alguna manera, rectificado, que algún concepto no está explicado o relacionado de manera adecuada tu función como evaluador/a es hacer una devolución (retroalimentación) que complemente ese proceso de trabajo, profundizando aquellos aspectos que consideres necesario o explicando los aspectos en los que se necesita corregir o rectificar.

Las devoluciones deben ser adecuadamente argumentadas, para ello se explicitan los siguientes criterios de evaluación para cada momento del proceso:

INTRODUCCIÓN - FORMULACIÓN DEL PROBLEMA - PROBLEMATIZACIÓN

¿Es clara y precisa la presentación del tema a investigar, el problema social en juego? ¿Se indica la perspectiva teórica desde la cual se realiza la investigación? ¿Se ha determinado la factibilidad de llevar adelante esa investigación? ¿Consideran completo este apartado?

2) PLANTEAMIENTOS DEL MARCO EPISTÉMICO-CONCEPTUAL: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

¿Los conceptos utilizados para describir la problemática en estudio son apropiados (coherentes con el tema)? ¿Hay conceptos de la cursada que consideran que deberían ser incluidos? ¿Es clara la perspectiva teórica de lo/as investigadores/as? ¿El estado del arte permite conocer antecedentes de

estudios previos sobre el tema en estudio? ¿Contiene aportes novedosos y conceptos específicos del tema en estudio? ¿Conocen autores, libros, investigaciones, etc. que podrían recomendar a sus compañero/as para complementar el estado del arte? (si es así realicen las sugerencias que consideren pertinentes) ¿Consideran completo este apartado?

LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

¿Son coherentes con las preguntas (pregunta general y proceso de problematización)? ¿Permiten determinar claramente cuál es el conocimiento que se va a producir en la investigación? ¿Consideran completo este apartado?

4) LOS FINES O PROPÓSITOS ÉTICO-POLÍTICOS DE LOS INVESTIGADORES

¿Es claro qué se intenta aportar, en el sentido de la realización concreta de ciertos valores, tales como la igualdad, la justicia, la salud, etc.? ¿Consideran completo este apartado?

Finalización de la actividad: reflexión grupal sobre el propio trabajo a partir de haber realizado el proceso de evaluar otra investigación. ¿Encuentran diferencias en el modo en que resolvieron las actividades en su trabajo y en el trabajo evaluado? ¿Consideran que su trabajo requiere de rectificar o completar algún aspecto (autocorrección)? Si es así ¿qué modificarían de su propia producción?

La co-evaluación del segundo informe de avance se realizará de igual manera que la del primer informe. Los momentos de la investigación que se incluyen en esta segunda entrega son:

- 1) Diseño del objeto: delimitación de unidades de análisis, variables y valores.
Construcción del Sistema de Matrices de Datos.
- 2) Diseño de los procedimientos: diseño de la muestra, e indicadores. Diseño del instrumento de recolección de datos (guion de entrevista, planilla de observación) y plan preliminar de análisis de los datos.

A continuación, se presentan las pautas que se darán a los estudiantes para la realización de esta tarea con las consignas correspondientes a los momentos de la

investigación que se incluyen en el segundo informe.

Pautas orientadoras para la co-evaluación del segundo informe de avance

- ✓ No utilizar lenguaje despectivo. Si consideras que el desarrollo realizado puede ser mejorado de alguna manera, rectificado, que algún concepto no está explicado o relacionado de manera adecuada tu función como evaluador/a es hacer una devolución (retroalimentación) que complemente ese proceso de trabajo, profundizando aquellos aspectos que consideres necesario o explicando los aspectos en los que se necesita corregir o rectificar.
- ✓ Las devoluciones deben ser adecuadamente argumentadas, para ello se explicitan los siguientes criterios de evaluación para cada momento del proceso:

1-DISEÑO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN:

1.1 ¿Se encuentran delimitados los distintos niveles de integración del sistema de matrices de datos?
¿Se han definido claramente las unidades de análisis transubjetivas, intersubjetivas e intrasubjetivas que se estudiarán?

1.2 ¿Se han definido las variables relevantes según el problema abordado y los objetivos trazados?
¿Se ha identificado cuáles variables tendrán categorías de valores establecidas antes del trabajo de campo y cuáles se definirán con categorías de valores emergentes a posteriori de las actividades?

1.3 ¿Se han identificado las fuentes de datos, tanto primarias como secundarias? ¿Se ha evaluado la disponibilidad de la información, así como también las condiciones de acceso a las misma?

2-DISEÑO DE LOS PROCEDIMIENTOS:

2.1 Diseño de la muestra ¿Son adecuados los criterios establecidos para la conformación de la muestra en función del problema, el marco conceptual y los objetivos de investigación? ¿Se explicita la técnica del muestreo utilizada?

2.2 Plan de tratamiento y análisis de los datos ¿Qué operaciones anticiparon para la reconstrucción del objeto concreto y para la elaboración de hipótesis? ¿Se encuentra completo este apartado de acuerdo a los pasos que a continuación se mencionan?

Pasos previstos: 1- evaluación de la confiabilidad de la muestra; 2- evaluación de la confiabilidad de los instrumentos; 3- análisis en la dirección de los valores, (re)categorización; 4- análisis en la

dirección de las variables; 5- análisis en la dirección de las unidades de análisis y construcción de los perfiles genuinos emergentes

2.3 Diseño del plan de actividades en contexto o terreno: ¿qué secuencia de realización de actividades previeron?

2.4 Diseño de los indicadores e instrumentos materiales: ¿Qué procedimientos técnicos establecieron para producir los datos y para registrarlos? (por ejemplos: planilla de observaciones, guion de entrevistas, audio grabador) ¿Consideran adecuados los procedimientos seleccionados?

Finalización de la actividad: reflexión grupal sobre el propio trabajo a partir de haber realizado el proceso de evaluar otra investigación. ¿Encuentran diferencias en el modo en que resolvieron las actividades en su trabajo y en el trabajo evaluado? ¿Consideran que su trabajo requiere de rectificar o completar algún aspecto (autocorrección)? Si es así ¿qué modificarían de su propia producción?

Los informes de avance permiten que los estudiantes vayan realizando de manera ordenada, gradual y acompañada los distintos momentos o pasos metodológicos propios de toda investigación. Su secuencia de realización y los momentos que incluye responde al ordenamiento de la enseñanza de los procedimientos de acuerdo al programa y a la lógica del proceso de investigación.

Actividades de evaluación mediadas por tecnología (íntegramente virtuales y mixtas)

El entorno virtual a utilizar es la plataforma Moodle que la UNLP pone a disposición de las unidades académicas a través de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías. Los docentes nos encontramos familiarizados con el uso de esta plataforma ya que es la que se estuvo utilizando desde el año 2020 cuando el contexto de pandemia instauró la obligatoriedad de la enseñanza virtual. Este entorno cuenta con una multiplicidad de recursos que pueden enriquecer las actividades de evaluación y el trabajo colaborativo. Durante el año 2022 con el retorno a la presencialidad la cátedra continuó su uso como repositorio de materiales bibliográficos y de otros recursos didácticos destinados a los estudiantes tales como videos, presentaciones y guías de lectura entre otros. La utilización de la plataforma para otros fines, por ejemplo, participación en foros, entrega de tareas u otras actividades quedó a criterio de cada docente a cargo de los trabajos prácticos.

En el marco del diseño de esta innovación se incluyen tareas íntegramente virtuales y otras mixtas que tendrán un momento de desarrollo presencial y una continuidad en el entorno virtual.

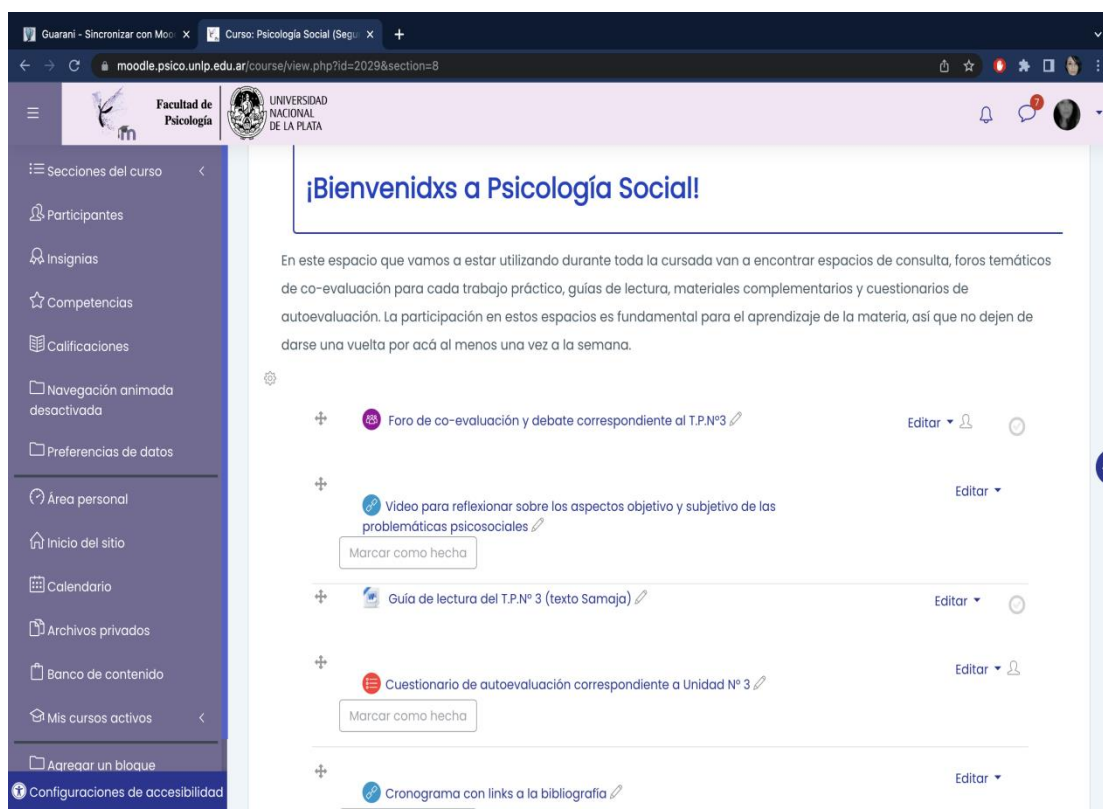
Las actividades de desarrollo grupal serán mixtas consistiendo en una primera instancia de presentación oral de temas en el aula con el acompañamiento de materiales audiovisuales y un segundo momento de participación en foros temáticos específicos donde realizarán las tareas de evaluación por pares de las actividades grupales en el aula.

Las tareas de desarrollo individual que se incluirán en esta propuesta serán cuestionarios de autoevaluación a realizarse al final de cada unidad temática con retroalimentación en la forma de respuestas automatizadas.

En la siguiente imagen se presenta cómo sería visibilizado por los estudiantes el entorno virtual utilizando como ejemplo la sección correspondiente al Trabajo Práctico N° 3 “La reproducción social, el objeto de las ciencias de la salud y la

perspectiva psicosocial”. Para los trabajos prácticos se prevé que el entorno cuente con un foro de co-evaluación y debate sobre las presentaciones orales realizadas en clase, con un cuestionario de autoevaluación por unidad y materiales tales como bibliografía, videos, guías de lectura, entre otros.

Visualización del entorno virtual



Cuestionarios de autoevaluación

Los mismos serán cuestionarios virtuales de opción verdadero-falso con retroalimentación inmediata (en Moodle opción retroalimentación general) que permiten que además de la respuesta correcta a la consigna se muestre al estudiante un breve texto después de que haya contestado la pregunta. Luego de ponderar otro tipo de actividades en disponibles en la plataforma y otros tipos de cuestionario como por ejemplo de opción múltiple, relacionar columnas o seleccionar palabras faltantes, decidí utilizar la forma verdadero-falso por ser la más apropiada al tipo de conocimiento conceptual a evaluar ya que permite el desarrollo de frases extensas y

completas que requieren de una comprensión global de las mismas y no apuntan tanto a la memorización como por ejemplo las preguntas de opción múltiple o de completar palabras faltantes. Además, son beneficios adicionales la simplicidad tanto en la configuración de la consigna como en la retroalimentación y el poseer un cierto carácter lúdico que las hacen potencialmente más amigables para los estudiantes. Si bien se considera como una desventaja de este tipo de preguntas el no proveer de fiabilidad en las calificaciones ya que tienen un porcentaje de éxito por adivinar aleatoriamente, para los propósitos que tienen estos cuestionarios dentro de una propuesta mucho más amplia no es un requisito imprescindible la extrema exactitud. Las calificaciones no van a depender de esta evaluación complementaria que solo tiene por finalidad que los propios estudiantes puedan hacer un seguimiento de sus aprendizajes.

A continuación, se describe cada cuestionario de acuerdo a la unidad temática dentro de la materia con la correspondiente retroalimentación para cada pregunta. La extensión de cada cuestionario es de entre cuatro y seis preguntas, dependiendo de los contenidos de cada unidad.

Unidad N° 1

Temario: La tensión esencial en Psicología Social. Individuo-sociedad: par categorial que interpela desde su origen a la psicología social. Distintas modalidades de su concepción y abordaje. Reconocimiento de la inherente dimensión ético-política e ideológica de la práctica efectiva. Crítica a los diversos reduccionismos. La tesis de la especificidad en psicología social

Consignas

1) Las posturas teóricas reduccionistas dentro del campo de la psicología social con aquellas que mantienen la tensión entre las categorías de individuo y sociedad.

Falso. Las posturas teóricas reduccionistas son aquellas que no consideran una relación dialéctica entre lo individual y lo social y que sostienen como categorías explicativas a lo individual o a lo social como polos opuestos.

2) El conocimiento científico no es ideológicamente neutro.

Verdadero. El conocimiento científico, como toda práctica social es portador de determinaciones ideológicas.

3) La psicología social crítico-dialéctica utiliza a la noción de individuo como categoría explicativa fundamental.

Falso. La Psicología social crítico-dialéctica sostiene que lo individual y lo social son aspectos indisolubles y opera con la categoría de sujeto de mayor complejidad. El sujeto es radicalmente singular, pero se constituye en lo social.

4) La especificidad de la psicología social crítico-dialéctica se ubica en la articulación de las determinaciones objetivas y subjetivas en el proceso de constitución de la realidad social.

Verdadero. Los fenómenos psicosociales que son aquellos fenómenos específicos del campo de la Psicología Social se articula lo subjetivo con lo social objetivo.

5) El campo de la psicología social es el de los fenómenos psíquicos

Verdadero. Si bien en los fenómenos psicosociales se articulan las dimensiones objetivas (modo de producción) con las dimensiones subjetivas su especificidad es la de ser fenómenos psíquicos.

Unidad N° 2

Temario: El dispositivo grupal en psicología social. Estructura, función y producción. Producción de significaciones compartidas: mitos, ilusiones y utopías. Producción de quiebres discursivos: signos del sujeto individual en lo grupal. Observables en las dimensiones subjetivas productora, deseante y cognoscente y modos de intervención.

Consignas

1) El dispositivo grupal es un escenario mediador entre lo social y lo subjetivo.

Verdadero. El dispositivo grupal contempla en su estructura posee componentes análogos a los del funcionamiento social y subjetivo. Hay una relación entre las partes y el todo dando lugar a una dinámica en la que se ponen en juego las formaciones grupales, pero también la radical singularidad de cada sujeto

2) El coordinador puede asumir diferentes roles.

Falso. Los integrantes asumen los roles (entrecruzamiento entre lo singular y lo social) el coordinador cumple *la función*, que implica encarnar un lugar de ley (Gran Otro) el cual es un lugar de estructura que requiere que al cumplir esa función pueda poner en suspenso su subjetividad.

3) Los elementos que componen el dispositivo grupal son los integrantes

Falso. Los componentes del dispositivo grupal son el coordinador, los integrantes, la producción y lo observable.

4) Para que un conjunto de personas se constituya en grupo deben producirse representaciones imaginarias comunes.

Verdadero. El grupo se estructura cuando se van consolidando representaciones imaginarias y simbólicas tales como red de identificaciones cruzadas y mitos grupales.

5) La finalidad del dispositivo grupal en el abordaje del síntoma psicosocial es que los integrantes se adapten a su situación

Falso. La finalidad del dispositivo grupal apunta a producir efectos transformadores de la posición subjetiva, nuevas formas de relación social, representaciones y nuevos modos de hacer sentir y pensar.

Unidad N° 3

Temario: La reproducción social, el objeto de las ciencias de la salud y la perspectiva psicosocial. Método dialéctico. Dimensión objetiva y dimensión subjetiva de los estratos de sociabilidad de la reproducción social. Epistemología de la salud. Perspectiva intra, inter y transdisciplinaria de las problemáticas psicosociales.

Consignas

1) La recaída en la inmediatez es propia del método dialéctico o método de ascenso de lo abstracto a lo concreto.

Falso. Una característica fundamental del método dialéctico refiere a la necesidad de conocer la génesis histórica de los fenómenos. La recaída en la inmediatez es una forma de desconocimiento en la cual se considera que lo que existe ha sido siempre del mismo modo y por lo tanto inmodificable, lo

cual tiene importantes consecuencias ideológicas al momento de estudiar los fenómenos de la realidad social

2) En los estratos de sociabilidad de la reproducción social hay una dimensión objetiva y una dimensión subjetiva.

Verdadero. La categoría de reproducción social como articuladora entre el macroescenario social (la sociedad capitalista) y los sujetos (la producción de subjetividad, la reproducción de sus condiciones de vida y de salud) representa un insumo teórico indispensable para abordar las problemáticas psicosociales.

3) La Salud es entendida como un proceso que se inserta en la articulación con otros procesos históricos y sociales de producción y reproducción de la vida.

Verdadero. El concepto de salud Salud, es explicado como un objeto complejo y transdisciplinario, y se caracteriza por estar conformado a partir de los denominados estratos de sociabilidad de tipo biológico, comunal-cultural, jurídico-estatal y tecno-económico-societal

4) Los problemas sociales son potencialmente psicosociales porque son situaciones compartidas por muchos individuos

Falso. Un problema social se convierte en “potencialmente” psicosocial en la medida que produce marcas, resonancias sintomáticas en los sujetos que se encuentran interpelados por una determinada problemática social (desempleo, falta de vivienda, dificultades en acceso a derechos fundamentales tales como salud, justicia, educación, servicios básicos, etc.).

6)De acuerdo a la concepción estratigráfica de la reproducción social, la mejor forma de relación-conservación entre totalidad y partes es aquella en la que se debe priorizar al todo.

Falso. Existe una conservación recíproca entre el todo y las partes. Se mantiene la dialéctica del *aufhebung*. Esta sería la mejor forma posible ya que se conservan tanto la totalidad de la macroestructura social, y a la vez cada una de sus partes pueden desarrollarse.

Unidad N° 4

Temario: Génesis y especificidad de lo humano. Actividad transformadora, lenguaje y pensamiento. El trabajo como protoforma de la actividad humana y como modelo de toda practica social. El sujeto en sus dimensiones deseante, cognoscente y productora.

Consignas

1) La actividad transformadora de la naturaleza es el fundamento ontológico del ser social

Verdadero. Una dimensión estructurante de lo humano es el desarrollo de la actividad transformadora que es una actividad colectiva. La cooperación para transformar la naturaleza, generó nuevas necesidades de comunicación. Surge así el lenguaje simbólico y el pensamiento.

2) Podemos considerar que el pensamiento abstracto es lo que da origen a lo social y a lo humano

Falso. La producción de conocimiento solo puede comprenderse a partir de la praxis histórico-social que le ha dado origen. Es en el trascurso de la actividad transformadora que el ser social puede comenzar a conocer su entorno, y a partir de la experiencia, las leyes de los fenómenos.

3) La constitución de la dimensión deseante es individual y no depende de la cultura.

Falso. El lenguaje simbólico, y la constitución de la cultura producen efectos de división subjetiva (a partir de la prohibición del incesto), produciéndose una ruptura absoluta con el orden de lo natural, y constituyéndose una dimensión propia de lo humano que es lo psíquico.

4) El trabajo genera transformaciones tanto objetivas como subjetivas

Verdadero. Al trabajar y al fabricar las herramientas para producir, el ser humano produce una objetivación que es una transformación del medio externo, pero a la vez se transforma a sí mismo porque comienza a conocer las propiedades de los objetos y de su entorno, descubre vínculos, relaciones de causalidad así como adquiere conciencia de sus relaciones con el medio ambiente y con los otros que participan en la producción.

5) La concepción materialista de la historia supone considerar que las ideas, las teorías y la conciencia del ser humano como la fuerza motriz esencial del desarrollo social.

Falso. El materialismo histórico va a postular que el motor de la historia humana es la acción, la praxis histórico-social, el trabajo. Esta concepción no parte del ser humano pensado, sino uno real, concreto y actuante con sus condiciones materiales de existencia.

Unidad 5

Temario: Génesis y estructura del modo de producción capitalista. Producción del excedente, apropiación privada e intercambio. La mercancía: valor de uso y de cambio. Trabajo concreto y trabajo abstracto. Acumulación primitiva y transformación de la función social de las mujeres campesinas. Formas actuales de disciplinamiento, explotación y esclavitud. Expropiación masiva a los productores de los requisitos materiales del trabajo: origen histórico del proletariado. Revoluciones industrial y francesa.

Consignas

1) El capital se define como una serie de objetos materiales (dinero, mercancías, medios de producción).

Falso. El capital se define como una relación social de producción que se expresa bajo la forma de objetivaciones materiales.

2) La Revolución Francesa y la Revolución Industrial tuvieron un papel fundamental para el desarrollo y consolidación del capitalismo.

Verdadero. La Revolución Francesa sentó las bases jurídico-ideológicas para el surgimiento del capitalismo, mientras que la Revolución Industrial aportó los avances técnicos para la producción y distribución de mercancías.

3) El valor de la mercancía está determinado por la esfera de la circulación (oferta y demanda).

Falso. El valor de la mercancía está determinado en la esfera de la producción por el tiempo socialmente necesario de trabajo.

4) El trabajo abstracto es el fundamento ontológico del ser social

Falso. El trabajo concreto es el fundamento del ser social. El trabajo abstracto es una forma alienada del trabajo, propia de la sociedad capitalista. El trabajo abstracto implica aquello que es fundante de la sociedad capitalista que es la separación entre el trabajador y los medios de producción

5) La apropiación del cuerpo de las mujeres es parte del proceso de acumulación que (re)produce al capitalismo.

Verdadero. El cuerpo de las mujeres es considerado un medio de reproducción de la fuerza de trabajo (mediante la procreación) y también de la reproducción de las condiciones de existencia de la fuerza de trabajo que sale al mercado (mediante su trabajo no remunerado en el ámbito doméstico).

Unidad 6

Temario: La fuerza de trabajo como mercancía. Trabajo necesario y trabajo excedente, creador de la plusvalía. El fetichismo de la mercancía.

Síntoma social. La noción de síntoma y su particularización histórico-social.

Marx ("inventor del síntoma"): algo en lo real no funciona y retorna como síntoma.

Consignas

1) El concepto de plusvalía puede definirse como un excedente de dinero en el salario

Falso. Plusvalía es tiempo excedente de trabajo no pagado y la fuente de la riqueza de la clase que posee los medios de producción.

2) El capitalismo no es sólo una forma de organización económica sino también un modo de subjetivación.

Verdadero. El modo de producción determina relaciones las sociales de producción así como un entramado jurídico, de formaciones ideológicas, representaciones y visiones del mundo. Estos aspectos son constitutivos de modos de hacer, sentir y pensar, es decir de la producción de subjetividad.

3) El fetichismo de la mercancía es un mecanismo de encubrimiento de las relaciones sociales en el modo de producción capitalista.

Verdadero. Considerar que el valor de la mercancía es intrínseco a ella impide visibilizar la relación social de producción(alienada) que hay detrás de su producción. Se trata de una distorsión ideológica de la realidad en la cual las relaciones sociales se presentan ante la conciencia como relaciones entre mercancías.

4) El capitalismo se caracteriza por la existencia de dos clases sociales que no poseen los medios de producción

Falso. La sociedad capitalista se caracteriza por la existencia de dos clases sociales, la burguesía, poseedora de los medios de producción y el proletariado que no posee los medios de producción por lo que debe vender su fuerza de trabajo.

5) El concepto de síntoma social refiere a la contradicción que caracteriza a la sociedad capitalista en la cual la igualdad formal implica una desigualdad real.

Verdadero. Los universales ideológicos de libertad, igualdad y equivalencia se ven negados en lo real. El vínculo social es libre en lo formal, pero en lo real hay relaciones de dominación ya que el proletariado, desposeído de los medios de producción, debe vender su fuerza de trabajo para garantizar su subsistencia.

Unidad 7

Temario: Síntoma psicosocial su forma psíquica y contenido social. Procesos de objetivación/subjetivación. La problemática de la ideología en el campo psicosocial. Neoliberalismo, subjetividades, vida cotidiana y problemáticas psicosociales actuales.

Consignas

1) El síntoma psicosocial puede ser interpretado y explicado a nivel del sujeto que lo padece.

Falso. En el síntoma psicosocial se articula lo objetivo (el modo de producción, los problemas sociales) con lo psíquico-subjetivo. Si bien es tan singular como cada sujeto su explicación e interpretación requiere de la articulación de ambas dimensiones.

2) La ideología cotidiana es una categoría que pertenece al campo de lo individual.

Falso. Si bien cada sujeto realiza una síntesis singular de los discursos sociales que imperan en su época, el sujeto a nivel individual no construye esos discursos (aunque puede colaborar en su transformación).

3) Dar cuenta de la dimensión histórica de las relaciones sociales supone comprender la posibilidad de transformación de dichas relaciones.

Verdadero. Comprender el proceso por el cual se han constituido las relaciones sociales de producción, es lo que permite evitar su naturalización (la creencia de que lo que existe ha sido siempre del mismo modo y por lo tanto inmutable) y de este modo posibilitar posicionamientos y acciones transformadoras.

4) Las problemáticas psicosociales actuales están vinculadas al exceso de intervención del estado en la vida de los ciudadanos.

Falso. Las problemáticas psicosociales actuales están vinculadas a la pérdida de función del estado como garante de derechos.

Presentación grupal oral de temas con apoyo de materiales audiovisuales. Actividad co-evaluada en entorno virtual

Esta actividad se propone como parte de la innovación y consta de una instancia de trabajo presencial en el aula, la cual consiste en el desarrollo de temas teóricos y metodológicos por parte de un grupo de estudiantes de manera rotativa y semanal. La misma, además, incluye un momento de evaluación por pares en un foro de debate en el entorno virtual.

La actividad toma la forma de una exposición oral grupal breve (aproximadamente 20-25 minutos) acompañada de un recurso audiovisual (presentación de PowerPoint o Prezi, podcast, video, etc.) producido por los estudiantes. Adicionalmente pueden utilizar algún otro recurso como fragmentos de video (películas, programas), audio, noticias, posteos de redes sociales, etc. para articular o ejemplificar algún aspecto del tema en estudio. Esta actividad será co-evaluada en el entorno virtual y se valorarán como criterios de corrección tanto por parte del docente como de los pares, la selección de conceptos centrales en cada tema, las relaciones de articulación entre esos conceptos y con referentes empíricos tanto del propio trabajo de investigación como de otros medios (artículos periodísticos, videos, o cualquier otro material que pueda resultar pertinente al tema en estudio), la originalidad en las relaciones de articulación, los aportes personales tales como

preguntas y reflexiones, y la pertinencia de los materiales audiovisuales producidos y/o seleccionados.

La realización de esta tarea requiere compartir desde el inicio de la cursada con todos los estudiantes cuáles serán los criterios de evaluación a utilizar y semanalmente al cierre de cada clase dar breves puntualizaciones sobre los temas/materiales bibliográficos que se desarrollarán en la actividad grupal. Este último punto es muy importante ya que, si bien el proceso de jerarquización y articulación de conceptos es parte del aprendizaje esperado, es real que el estudiante no puede enfrentarse con materiales bibliográficos complejos y novedosos sin un esquema previo que le permita realizar ese proceso. La organización curricular de la materia favorece que el docente pueda anticipar cuestiones centrales de los contenidos de la siguiente clase ya que los temas no están desconectados entre sí, sino que hay una relación de continuidad y articulación entre ellos que permite generar ese nexo entre el tema dado en una clase y el que se dará en la siguiente. Asimismo, para cada tema de programa habrá con suficiente antelación guías de lectura en el aula virtual para que los estudiantes puedan acompañar su acercamiento a los contenidos.

Esta es una actividad que fue realizada durante el ciclo lectivo 2022 a modo de “prueba piloto”, aunque sin instancia de co-evaluación y de una manera menos formalizada. La misma tuvo un impacto positivo en el aprendizaje en cuanto a la calidad de las articulaciones teóricas realizadas en los trabajos de investigación ya que promueve una vinculación más profunda con el objeto de conocimiento al tener que analizar la bibliografía, articularla con situaciones y/o producir materiales diversos para presentar a los compañeros. Otro aspecto central es que promueve el debate de una manera más abierta y coloquial, diferente a las intervenciones que hacen los estudiantes cuando es el docente quien “explica” los contenidos. Asimismo, en las encuestas fue una actividad muy valorada por los estudiantes como favorecedora de los aprendizajes.

Consigna de la actividad “Exposición grupal de temas en clase”

Se toma como ejemplo para la presentación de la consigna de esta actividad, de sus criterios de evaluación y del modelo de foro de co-evaluación, al tema del programa correspondiente al Trabajo Práctico N° 3 “Reproducción Social, el objeto de las ciencias de la salud y problemáticas psicosociales”.

A partir de los materiales bibliográficos, guías de lectura y puntualizaciones realizadas en clase, correspondientes al tema “Reproducción Social, el objeto de las ciencias de la salud y problemáticas psicosociales” (Trabajo Práctico N°3) realizarán una breve exposición oral y grupal de dicho tema. Se espera de esta actividad que realicen un proceso de selección y articulación de las categorías y aportes centrales que encuentren en la bibliografía respecto al tema.

Se sugiere que organicen el material a la manera de un glosario o un esquema conceptual. Existen diversas formas de mapas conceptuales que permiten organizar la información a transmitir, por ejemplo jerarquización o relación de un grupo de ideas o partes interrelacionadas de un proceso.

El glosario o esquema conceptual que realicen será acompañado de un material audiovisual producido y/o seleccionado por el grupo, tal como una presentación de PowerPoint, Prezi, un podcast o vídeo breve. Si se selecciona la opción video o podcast, a lo fines de la organización de la clase, el mismo no podrá tener una duración mayor a 5 (cinco) minutos y su utilidad es la de acompañar la presentación oral o ejemplificar aspectos. Pueden combinar si lo desean el uso de recursos audiovisuales diversos, por ejemplo una presentación de PowerPoint para acompañar la exposición del tema y un fragmento de material de video que consideren que ejemplifica el tema en estudio.

Tanto el material audiovisual utilizado, como un breve resumen de la presentación oral en formato word o pdf será posteoado en el foro correspondiente al Trabajo Práctico N° 3 donde se realizará la co-evaluación de la presentación grupal.

Si desean mayor información o recursos para la realización de mapas conceptuales existen páginas web y aplicaciones gratuitas que les pueden resultar de utilidad tales como:

<https://lucidspark.com/es/crea/mapas-conceptuales-online>

https://www.canva.com/es_es/graficos/mapas-conceptuales/

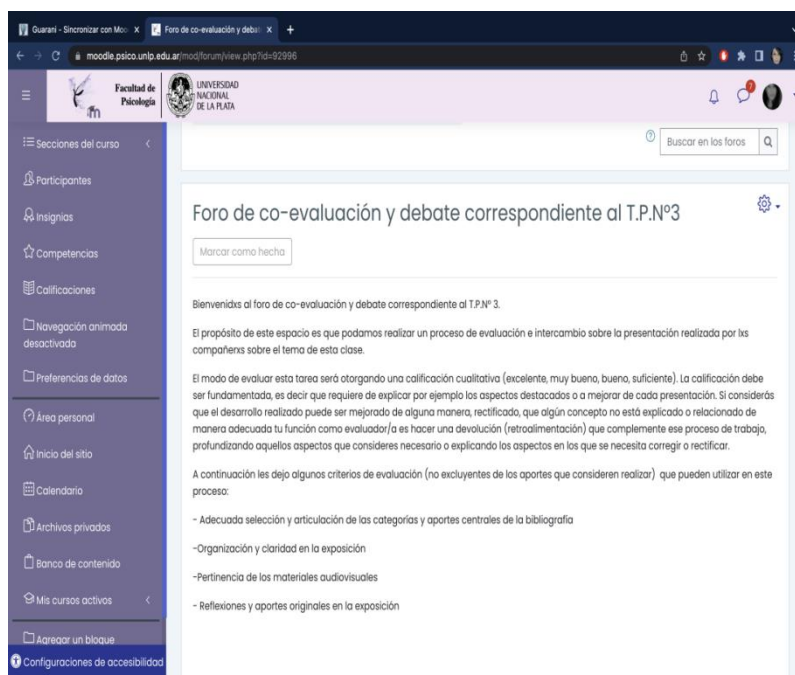
<https://www.mindlyapp.com/index.html>

La consigna será explicada de manera oral en clase y también se encontrará visible en la sección de trabajos prácticos en el entorno virtual.

Las devoluciones de estas actividades tanto por parte del docente como de los grupos de estudiantes serán volcadas en el aula virtual en un foro correspondiente a cada unidad temática. El modo de evaluar esta tarea será otorgando una calificación cualitativa (excelente, muy bueno, bueno, suficiente) y la correspondiente retroalimentación en la que tanto los estudiantes de los grupos no expositores como el docente deben argumentar los motivos de la nota otorgada así como otras cuestiones pertinentes (resaltar aspectos destacados, aportar sugerencias, opiniones, etc.) favoreciendo el intercambio y la reflexión sobre el tema trabajado.

Antes de comenzar a realizarse las actividades co-evaluadas se indicarán una serie de criterios de evaluación que serán explicados de manera oral en clase y también se encontrará visible en el foro de co-evaluación en el entorno virtual. Utilizando el ejemplo anterior de esta actividad, en la imagen se visibiliza como se presentan en el foro los criterios de evaluación.

Criterios de evaluación de las exposiciones grupales



Bitácora de aprendizajes

El instrumento bitácora de aprendizaje, consistirá en una producción escrita individual que sea capaz de documentar el singular proceso de aprendizaje de cada estudiante. Al inicio de la cursada se indicarán los lineamientos posibles en cuanto a los contenidos de este material. Los ejes en los cuales se sugiere a los estudiantes que estructuren su bitácora serán: aspectos más relevantes de cada clase, tema, autor o unidad, cuestiones teórico-metodológicas que generen dudas o dificultades, notas del trabajo de campo, observaciones y anotaciones personales vinculadas al trabajo grupal u otros aspectos de la cursada de la materia. Estas sugerencias no son excluyentes de otros aspectos que los estudiantes consideren pertinentes a su proceso de aprendizaje y tampoco está la obligatoriedad de que por cada fase de entrega se incluyan todos los ejes sugeridos.

Esta actividad se indicará como obligatoria, pero sin calificación y tendrá tres fases o momentos de entrega a lo largo de la cursada para ser revisada por el docente y realizar retroalimentación sobre el material producido por cada estudiante. En todo el proceso de enseñanza y aprendizaje la retroalimentación es fundamental, pero por las particulares características que tiene el cuaderno de bitácora (no linealidad, autonomía en cuanto a los aspectos que los estudiantes deciden incluir o no, implicación personal) es importante delimitar muy bien el tipo de retroalimentación que se va a realizar para que el estudiante no se sienta coartado, juzgado, en definitiva evaluado. En este sentido Anijovich y Cappelletti (2017) mencionan distintas formas que puede asumir la retroalimentación y destacan a las “interacciones dialogadas formativas” (p.90) como aquellas que posibilitan un proceso de aprendizaje reflexivo. Por supuesto que el impacto positivo o no de este tipo de retroalimentación va a depender del modo en que se realice, ya que si se traslada el modelo tradicional de enseñanza como transmisión ofreciendo juicios valorativos sobre las producciones se obtura la posibilidad de autorregular el aprendizaje de manera reflexiva. Según las autoras es entonces, importante delimitar que tipo de información se va a ofrecer, el modo en que se va a realizar la interacción y el tiempo

o la frecuencia en la que se va a realizar. En el caso del instrumento bitácora de aprendizajes las devoluciones sobre el material se realizarán de manera escrita, consistirán en reflexiones, sugerencias y preguntas que complementen lo producido por los estudiantes y se realizarán con frecuencia mensual.

Al momento de realizar el diseño de la innovación consideré la posibilidad de que la bitácora tomara la forma de un portafolio digital por la libertad que ofrece de incluir materiales multimedia, además de tratarse de medios y formas de expresión a los que los estudiantes, en su mayoría nativos digitales, están habituados. Sin embargo, el hecho de que algo sea familiar o ampliamente utilizado no lo hace, en definitiva, mejor. La tecnología es de manera indiscutible un recurso educativo y un aspecto fundamental de nuestra vida cotidiana pero desde una mirada crítica es necesario evaluar sus alcances y limitaciones. No es lo mismo para un estudiante ver a un docente acompañar una explicación con una presentación, por ejemplo de PowerPoint, que con un cuadro conceptual en el pizarrón. La presentación si bien puede funcionar como un recurso que deja plasmado parte de ese discurso y que lo sintetiza, tiene una característica que es lo *ya ahí*, fijo, dado. Cuando un docente expone un tema, toma los aportes de sus estudiantes y va construyendo poco a poco un esquema conceptual, se produce un proceso cognitivo en acto que los estudiantes pueden ir siguiendo, reconstruyendo, y siendo parte. Lo mismo ocurre con las tareas en la forma de producciones manuscritas realizadas en el aula, hay algo que se va produciendo en la inmediatez del proceso, que no puede anticiparse o prefigurarse por completo. La intención de la bitácora de aprendizaje es que pueda plasmar algo de esos procesos con la menor cantidad de limitantes potenciales. Como fuera mencionado, el portafolio digital ofrece la posibilidad de apelar a múltiples lenguajes (imágenes, audio, video) lo cual mejora la capacidad de articular contenidos con una multiplicidad de referentes (una película, una canción, un posteo en redes sociales entre infinidad de posibilidades) pero su contracara es cierta tentación de volcarse al discurso ajeno. Esto durante los años de virtualidad obligatoria se hizo muy presente, el copiar, pegar y repetir.

Sin embargo, un aspecto aún más importante sobre la decisión de que la bitácora sea un clásico cuaderno de notas manuscritas tiene que ver con el papel de la escritura en el aprendizaje. Al respecto, Carlino sostiene que “la escritura alberga un potencial epistémico al devenir instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (2003, p.411).

Aquí la escritura tiene una doble función, no solo contribuye a la construcción del conocimiento académico sino la puesta en juego de la voz propia. La palabra apropiada. Frente a la noción clásica del estudiante como desposeído del saber y de la posesión como repetición, la apuesta aquí es la de la apropiación colectiva, a la vez social y tan singular como sujeto transitando su proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta las características de este recurso de evaluación, ofrecer una consigna demasiado precisa es contrario al tipo de aprendizaje esperado que está vinculado a la autonomía, la reflexión y la autorregulación; sin embargo, junto con la explicación de la tarea, se le ofrecerá a los estudiantes algunos lineamientos posibles que aporten un encuadre preliminar de trabajo. Se trata de tres modelos que se complementan: el diario de clase o tema, las reflexiones sobre el aprendizaje y las anotaciones personales. Debajo se describen estos ejemplos de organización⁴ de la bitácora, que no excluyen otros aspectos que los estudiantes consideren incorporar.

⁴ Algunos de los ejemplos de organización de la bitácora fueron tomados de Huergada, C. (10 de marzo de 2018). Qué es el diario de aprendizaje. *Blog de didáctica de lengua y literatura*. <https://carloshuergaedu.wordpress.com/2018/03/10/que-es-el-diario-de-aprendizaje/>

Diario de clase o tema

Clase/ tema /momento del proceso de investigación _____

Fecha o Trabajo Práctico _____

Conceptos vistos en clase/Resumen de contenidos: _____

Dudas: _____

Dificultades: _____

Comentarios: _____

Reflexiones sobre mi aprendizaje

¿Qué estoy aprendiendo?

¿Qué recursos estoy utilizando y para qué me sirven?

¿Con quién estoy aprendiendo?

¿Qué dificultades estoy teniendo?

¿Cómo resuelvo las dudas o problemas?

Anotaciones personales

- Trabajo de campo
- Dinámica grupal
- Elementos de la vida cotidiana (noticias, interacciones, acontecimientos propios o de terceros, películas, series, posteos en redes sociales, etc.) que puedo relacionar con un contenido de la materia.
- Sugerencias para mis compañeros de grupo y/o para el docente
- Recordatorio de actividades

Si bien la bitácora aspira a un alto grado de libertad al plasmar el proceso de aprendizaje, se sugiere a los estudiantes, que al menos en un primer momento, traten de combinar aspectos de los tres modelos presentados.

Cronograma de actividades de evaluación y estimación de calificaciones a los fines de acreditación

Semana	Tema Trabajos prácticos	Tema Taller de investigación	Tareas de evaluación
1	Presentación de la propuesta de cátedra. La problemática de la especificidad de la psicología social. Introducción a una psicología social crítico-dialéctica. Condiciones de cursada y promoción. Presentación de las actividades bitacora de aprendizaje y exposición grupal de temas. Lineamientos para el desarrollo de la próxima clase.	Presentación de la tarea investigativa desde la perspectiva de la psicología social crítico-dialéctica. Método de ascenso de lo abstracto a lo concreto. Conformación de los grupos de trabajo.	Administración de la encuesta de inicio de cursada. Asignación de un grupo para la presentación del tema de la próxima clase. Tareas en entorno virtual: presentación de los grupos en el foro de actividades de co-evaluación, lectura de consignas y criterios a utilizar para realizar las evaluaciones.
2	Desarrollo histórico de la Psicología Social: psicologías sociales reduccionistas, psicologista y sociologista. Dispositivo grupal. Lineamientos para el desarrollo de la próxima clase.	Elección del tema. Inicio de Problematización: producción de interrogantes de los aspectos objetivos y subjetivos en juego en la problemática.	Exposición grupal del tema correspondiente al T.P N° 2. Asignación de un grupo para la presentación del tema de la próxima clase. Actividades en entorno virtual: cuestionario de autoevaluación correspondiente a Unidad N°1. Participación en el foro de co-evaluación de la exposición grupal de los compañeros.
3	Reproducción Social El objeto de las ciencias de la salud. Problemáticas	Fundamentación de la relevancia del problema. Inicio de la construcción del estado del arte y marco teórico.	Exposición grupal del tema correspondiente al T.P N° 3. Asignación de un grupo

	psicosociales.		para la presentación del tema de la próxima clase. Actividades en entorno virtual: cuestionario de autoevaluación correspondiente a Unidad N°2. Participación en el foro de co-evaluación de la exposición grupal de los compañeros.
4	Génesis y estructura de lo humano. Actividad transformadora, lenguaje y pensamiento. Las dimensiones deseante, cognoscente y productora. Lineamientos para el desarrollo de la próxima clase.	Propósitos ético-políticos y Objetivos de Investigación psicosocial. Objetivo general y específicos.	Exposición grupal del tema correspondiente al T.P N° 4. Actividades en entorno virtual: cuestionarios de autoevaluación correspondientes a las Unidad N° 3. Participación en el foro de co-evaluación de la exposición grupal de los compañeros.
5	Génesis y estructura del sistema capitalista. Acumulación primitiva y transformación de la función social de las mujeres campesinas. Formas actuales de disciplinamiento, explotación y esclavitud.	Sistema de Matrices de Datos (I): Diseño del Objeto: delimitación de las unidades de análisis, variables y valores de variable. Definición operacional de las variables. Fuentes primarias y secundarias.	1er entrega grupal de informe de avance de investigación. Actividad co-evaluada en el aula. 1er entrega individual de la bitacora de aprendizajes. Asignación de un grupo para la presentación del tema de la próxima clase. Actividad en entorno virtual: cuestionario de autoevaluación correspondiente a la Unidad N° 4.
6	Estructura del sistema capitalista.	Devolución del primer informe.	Exposición grupal del tema correspondiente al

	La fuerza de trabajo como mercancía. Trabajo necesario y trabajo excedente, creador de la plusvalía. El fetichismo de la mercancía y Síntoma social.	El diseño del sistema de Matrices de Datos (II) continuación de la actividad de taller anterior.	T.P N° 6. Asignación de un grupo para la presentación del tema de la próxima clase. Actividades en entorno virtual: cuestionarios de autoevaluación correspondiente a la Unidad N° 5. Participación en el foro de co-evaluación de la exposición grupal de los compañeros.
7	La problemática de la ideología en el campo psicosocial. Cuestiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y ético-políticas.	Diseño de los procedimientos (I): La cuestión del diseño de la muestra (muestra ideal y muestra real). Los métodos para la producción de los datos: dispositivo grupal y de entrevista, observación en terreno y análisis documental. Diseño de los indicadores (procedimientos técnicos). Confección del guión de entrevistas.	Exposición grupal del tema correspondiente al T.P N° 7. Actividades en entorno virtual: cuestionarios de autoevaluación correspondiente a la Unidad N° 6. Participación en el foro de co-evaluación de la exposición grupal de los compañeros.
8	Síntoma psicosocial (I): en su forma, lo psíquico, y en su contenido, la determinación social.	Plan de análisis de los datos. Categorización de los valores y variables. El análisis en la dirección de las variables.	Entrega del segundo informe de avance Actividad co-evaluada en el aula. 2da entrega individual de la bitácora de aprendizajes. Asignación de un grupo para la presentación del tema de la próxima clase.
9	Síntoma psicosocial (II): Neoliberalismo, subjetividades, vida cotidiana y problemáticas	Diseño de los procedimientos (II): Plan de análisis: perfiles psicosociales (en la	Exposición grupal del tema correspondiente al T.P N° 9.

	psicosociales actuales.	dirección de las unidades de análisis).	Actividades en entorno virtual: Participación en el foro de co-evaluación de la exposición grupal de los compañeros. Cuestionario de autoevaluación correspondiente a la unidad N° 7.
10	Recapitulación: una teoría social con sujeto devenida en teoría psicosocial crítico-dialéctica Integración conceptual.	Confiabilidad de la muestra, de los indicadores y de los datos. Análisis, interpretación y síntesis de los datos, en la dirección de los valores, en la dirección de las variables y en la dirección de las unidades de análisis.	Exposición grupal del tema correspondiente al T.P N° 10. Actividades en entorno virtual: Participación en el foro de co-evaluación de la exposición grupal de los compañeros.
11	Cierre del proceso de investigación psicosocial. La interpretación de los datos y confección del informe final.	Elaboración de resultados obtenidos y evaluación del proceso de investigación. Consultas para instancia de entrega final.	
12			3er entrega de la bitácora de aprendizajes. ENTREGA TRABAJO FINAL Espacio de relatos sobre experiencias vinculadas al proceso de investigación.

A los fines de acreditar la aprobación de la cursada de la materia se realizará una estimación de las calificaciones cualitativas.

La actividad bitácora de aprendizajes, por sus características no recibe una calificación sino que se considera aprobada por su presentación en tiempo y forma, lo mismo ocurre con la actividad de cierre de la investigación (que es un espacio de

relatos de experiencias de manera oral en el aula) y con los informes de avance del proceso de investigación ya que su función no es otorgar una nota, sino realizar un seguimiento del proceso y que el mismo pueda ser compartido entre los estudiantes.

Los cuestionarios de autoevaluación no aportan a la calificación final ya que su utilidad consiste en que cada estudiante pueda conocer su nivel de aprendizaje y autorregular el estudio de los contenidos de acuerdo a sus necesidades.

Las actividades específicas que contribuyen a la calificación final son las exposiciones grupales orales en el aula y el trabajo final de investigación psicosocial. Con respecto a las exposiciones grupales se tomarán en cuenta para la calificación final las notas parciales cualitativas otorgadas por los grupos de compañeros así como la otorgada por el docente que se traducirá en una nota numérica, por ejemplo suficiente, equivale en nota numérica a 4-5 bueno 6-7, muy bueno 7-8, excelente 9-10. Luego de convertir la nota cualitativa en una nota numérica se realizará un promedio de las mismas.

Para la calificación del trabajo final de investigación el docente utilizará una guía de pautas con los requisitos de aprobación que será compartida con los estudiantes antes de la entrega final para que puedan corroborar el estado de su trabajo y conocer los criterios con los que serán evaluados. Para las calificaciones del trabajo de investigación se otorga una nota cuantitativa, y devoluciones cualitativas. Si hubiera grupos que no alcanzaran la nota suficiente de aprobación existe una instancia de recuperación.

La nota final de la cursada consistirá en el promedio entre la nota final de las exposiciones grupales y el trabajo de investigación.

Criterios de evaluación del informe final que será entregado a los estudiantes:

Guía de pautas para la entrega del informe final de investigación.

INTRODUCCIÓN: Presentación del tema de investigación. Articulación de las categorías teóricas que definen los términos de su investigación (ej. Síntoma psicosocial, problema social y términos específicos de sus temas de investigación).

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA: Pregunta que orienta la investigación y producción de interrogantes fundados sobre el qué se va a investigar, y el por qué investigar tal cuestión (relevancia del problema).

PLANTEAMIENTOS DEL MARCO EPISTÉMICO-CONCEPTUAL: explicitar la red de conceptos utilizada a partir de los materiales bibliográficos del programa de la materia.

ESTADO DEL ARTE: antecedentes de investigaciones previas y red de conceptos específicos de la problemática seleccionada.

LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: formular en verbo en infinitivo los productos de la investigación. El objetivo de la investigación es siempre producir un conocimiento sobre un problema en particular, al tratarse de una investigación exploratorio-descriptiva, los verbos más apropiados pueden ser “indagar”, “describir”, etc.

LOS FINES O PROPÓSITOS ÉTICO-POLÍTICOS DE LOS INVESTIGADORES: dichos productos de la investigación, ¿a qué situación problemática real aspiran o desean aportar, en el sentido de la realización concreta de ciertos valores, tales como la igualdad, la justicia, la salud, etc. Por ejemplo: Crear conciencia sobre una determinada situación de injusticia social y los efectos que produce en determinados sujetos.

DISEÑO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN:

1- Explicitar los distintos niveles de integración del sistema de matrices de datos, o sea, explicitar la estructura del objeto-modelo construido, y delimitar las unidades de análisis transubjetivas, intersubjetivas e intrasubjetivas que se estudiarán.

2- Definir en cada uno de dichos niveles de integración de unidades de análisis los aspectos variables relevantes según el problema abordado y los objetivos trazados. Identificar cuáles variables tenían

categorías de valores establecidas antes del trabajo de campo y cuáles se definieron con categorías de valores emergentes a posteriori de las actividades.

3-Descripción de las fuentes de datos, tanto primarias como secundarias; y evaluación de la disponibilidad de la información que tuvieron, así como también las condiciones de acceso a las mismas.

4- Dimensiones o subvariables establecidas de las variables complejas. Definiciones operacionales: cómo definieron las variables o subvariables para tornarlas observables y medibles.

DISEÑO DE LOS PROCEDIMIENTOS:

1 -Diseño de la muestra: cuáles criterios establecieron para conformarla en función del problema, el marco conceptual y los objetivos de investigación. Explicar la técnica del muestreo utilizada.

2 -Plan de tratamiento y análisis de los datos: qué operaciones anticiparon para la reconstrucción del objeto concreto y para la elaboración de hipótesis sustantivas, síntesis de las múltiples determinaciones que resultan de la investigación. (Pasos previstos: i- evaluación de la confiabilidad de la muestra; ii- evaluación de la confiabilidad de los instrumentos; iii- análisis en la dirección de los valores, (re)categorización; iv- análisis en la dirección de las variables; v- análisis en la dirección de las unidades de análisis y construcción de los perfiles genuinos emergentes)

3 -Diseño del plan de actividades en contexto o terreno: ¿qué secuencia de realización de actividades utilizaron? (lógica de programación).

4 -Diseño de los indicadores e instrumentos materiales: qué procedimientos técnicos establecieron para producir los datos y para registrarlos (por ejemplos: planilla de observaciones, guión de entrevistas, audio grabador, etc.).

ANÁLISIS, SÍNTESIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS:

1 -Resultados de la evaluación de la confiabilidad de la muestra (la obtenida comparada con la ideal). Composición y tamaño de la muestra efectiva.

2- Resultados de la evaluación de la confiabilidad de los instrumentos. ¿Cuáles datos no son confiables y por qué?

3- Resultados del análisis en la dirección de los valores. Valores emergentes y recategorizaciones de valores efectuadas.

4- Resultados del análisis en la dirección de las variables. Resúmenes estadísticos de cada variable y hallazgos generados por entrecruzamientos significativos de variables.

5- Resultados del análisis en la dirección de las unidades de análisis. Presentación de la configuración de rasgos que caracteriza al problema psicosocial concreto, al ámbito social-institucional en cuestión y a los sujetos implicados (perfiles de subjetividad).

CONCLUSIONES:

A modo de balance: nueva presentación resumida de qué se propusieron investigar y por qué, y de los resultados efectivamente obtenidos.

Reconocimiento de los logros, limitaciones, obstáculos y vicisitudes en las tareas emprendidas, y su impacto en la producción investigativa y en la propia subjetividad.

Confirmación, o no, de la existencia del problema psicosocial. Formulación de hipótesis explicativas-comprensivas de los resultados obtenidos.

Planteamiento de las nuevas preguntas o problemas que los resultados les han dejado.

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS (material documental, material empírico en bruto, datos secundarios, etc.).

Evaluación de la innovación

El evaluar el proceso y el resultado del diseño de la innovación propuesta es fundamental para poder estimar en qué medida se realizó un aporte a la transformación de las situaciones que la motivaron y sus efectos en términos de mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeirinia sostienen que “Toda innovación debería estar recorrida por procesos de evaluación que funcionaran en simultáneo a la propia innovación: antes, durante y después.” (2021, p. 63). Asimismo, los autores enfatizan que cualquier decisión de cambio debe ser tomada en base a datos y requiere de una investigación previa que la justifique. En el caso del diseño que se presenta en este TFI, el diagnóstico inicial realizado en base a apreciaciones personales sobre el transcurso del proceso, fue profundizado mediante la utilización de encuestas a estudiantes y docentes que aportaron información relevante para avalar la necesidad de realizar una transformación respecto del dispositivo de evaluación que se estaba utilizando. Asimismo, durante el año 2022 se realizó una prueba piloto de algunos de los componentes de la innovación.

Respecto a la evaluación a realizarse durante el transcurso de la innovación se prevé la utilización de dos instrumentos que aporten información sobre la marcha del proceso. En primer lugar, una bitácora o registro realizado por el docente en el que se plasmen aspectos relevantes del acontecer en el aula. Este registro apunta a reflejar los aspectos subjetivos de percepción y valoración de actitudes ante las actividades llevadas a cabo. También debe incluir otros indicadores de carácter objetivo, entre ellos puede mencionarse de manera no exhaustiva: el tiempo destinado a la realización de las actividades, los niveles de dificultad que presentan los estudiantes en el proceso de realización de las mismas, el trabajo colaborativo entre los alumnos, la participación activa, el seguimiento individual requerido, los problemas que puedan presentarse, los resultados obtenidos en las evaluaciones, es decir, el logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a la evaluación a realizarse después de la innovación, la encuesta de cierre de cursada que ya se viene implementando es un instrumento que permite que los docentes obtengamos valiosa información respecto a la experiencia de los estudiantes en su tránsito por los distintos espacios que componen la materia: clases teóricas, clases prácticas y taller de investigación, así como valoraciones referidas a los métodos de enseñanza utilizados, la bibliografía y también recibir sugerencias. Asimismo, a los fines de estimar los resultados se incluirán preguntas específicas referidas a los dispositivos de evaluación utilizados para que los estudiantes puedan expresar sus apreciaciones al respecto.

Conclusiones

El propósito que orientó el diseño de esta innovación fue generar un aporte al dispositivo de evaluación de la materia Psicología Social en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La realización de este diseño fue producto de un recorrido formativo, pero a la vez reflexivo. En este trayecto fue fundamental la propuesta teórico metodológica del análisis didáctico (Edelstein, 2020), es decir la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia docente. Este proceso implica volver sobre las situaciones, la propia actuación contribuyendo a poner de manifiesto los supuestos y racionalidades que orientan nuestras decisiones, así como nuestra concepción del conocimiento y de la enseñanza.

La transformación de las prácticas requiere de reconocer, deconstruir y repensar los marcos interpretativos y valorativos con los cuales leemos los fenómenos de la realidad. Aquí se hace visible el concepto de habitus que propone Bourdieu (1991) como un sistema de percepciones, pensamientos y acciones producto de vivencias y prácticas que terminan convirtiéndose en una estructura que determina el modo en que interpretamos y valoramos determinadas situaciones, y que organiza nuestra práctica. Ese saber práctico que determina nuestro saber hacer y al mismo tiempo nuestro sentido de pertenencia a un determinado grupo social, es lo que explica que muchas veces, haya dificultades para transformar lo que hacemos cotidianamente en las aulas.

La evaluación es un momento complejo de la enseñanza, y que podría considerarse paradójico: tiene centralidad tanto en la tarea docente como en las trayectorias de los estudiantes, pero a la vez se la separa de las prácticas de enseñanza; existe mucho conocimiento producido sobre ella en el ámbito educativo-pedagógico, pero por lo general, poco se reflexiona al momento de la práctica efectiva.

En este último aspecto es relevante revisar el modo en que aprendimos a ser docentes porque las prácticas no surgen en el vacío, sino que son producto de

nuestra experiencia como estudiantes y de una socialización profesional determinada. Un hecho a destacar, al respecto, es que para acceder a la docencia universitaria no es necesario tener una formación pedagógica acreditable ya que en el ámbito institucional se le da mucho más valor a la formación disciplinar y al saber académico. Los docentes no nos formamos para la docencia de manera explícita, sino que nuestras concepciones provienen básicamente de nuestra experiencia como estudiantes, del modelo de docente que tuvimos en nuestro paso por la universidad, y de la formación al interior de las cátedras, la cual no es una formación pedagógica, sino disciplinar. Estos conocimientos tácitos adquiridos de forma espontánea no pueden desplazarse fácilmente por el aprendizaje formal de teorías o estrategias pedagógicas y es lo que lleva a la contradicción “entre lo que se sabe (en términos de conceptos, teorías, modelos, etc.) y lo que efectivamente se usa en el oficio” (Tenti Fanfani, 2013, p. 127).

A la par de los aspectos teórico-metodológicos de la enseñanza se hace imprescindible tomar en consideración la dimensión ético-política ineludible en cualquier práctica social. Nociones como inclusión e igualdad pierden su sentido si los docentes reproducimos prácticas excluyentes que a su vez reproducen y perpetúan la desigualdad social. La evaluación es una instancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, de acuerdo al modo en que se realice y a los criterios que se utilicen, puede favorecer aprendizajes u obstaculizarlos; pero también pone en juego la permanencia o la expulsión de los estudiantes.

En este sentido la formación docente con perspectiva crítica y el análisis y deconstrucción de aquello que hacemos cotidianamente en el aula incide en la calidad de las experiencias de aprendizaje que vamos a ofrecer a nuestros estudiantes y también en la toma de conciencia de que somos actores sociales con una alta carga de responsabilidad. Si bien los docentes no definimos directamente el funcionamiento institucional, ni los currículos, ni qué saberes son válidos, tenemos un margen de poder que se pone en juego en nuestras prácticas cotidianas en el aula. Transmitir de forma crítica y no dogmática, considerando las teorías o los saberes

académicos como herramientas o instrumentos; buscar los modos de ligar esos saberes con los que traen previamente sin desvalorizarlos, aceptando miradas y formas de conocer diversas, así como transformar las modalidades de evaluación y los criterios que se emplean, son modos de contribuir a una educación inclusiva y emancipadora.

Aquí es necesario pensar nuestro rol en cuanto al acceso al derecho a la educación, tomando palabras de Frigerio “...hacernos responsables de los contemporáneos para que éstos no estén marginados del discurrir de la vida constituye también el deber de la educación” (2003, p. 51). Si bien no es prerrogativa de los docentes que los ciudadanos tengan derecho a la educación, sí estamos en condiciones privilegiadas de obstaculizarlo o por el contrario, de defenderlo y garantizarlo en situaciones reales por medio de prácticas concretas.

Bibliografía

- Anijovich, R y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 3-10.
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753/2534>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Traducción: Tatiana Bubnova. Siglo XXI.
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la E-evaluación. *RED Revista de educación a distancia*. <https://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>
- Barraza Macías, A (2013). *Cómo elaborar proyectos de innovación educativa*. Editor Universidad Pedagógica de Durango.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu.
- Cabezas, J. (2022). Tecnología y dominación: notas para un abordaje crítico de la construcción de sentidos y la constitución de la subjetividad en la sociedad del conocimiento. *Sociales y Virtuales*, 9(9). Universidad Nacional de Quilmes.
<http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/s-y-v-nro-4/articulos4/tecnologia-y-dominacion/>
- Cano, E. (ed.). (2012). Aprobar o Aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red. *Trasmedia XXI*. Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona. isbn-10: 1475042582
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420 Universidad de los Andes.

- _____ (2002a). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23 (1), 6-14.
- _____ (2002 b). *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura*. IX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Ceaglio, C. Peralta G y Canale, M. (2018). *La bitácora como estrategia y herramienta de enseñanza y aprendizaje del dibujo*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional y xv Congreso Nacional de profesores de expresión gráfica en ingeniería, arquitectura y carreras afines. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/130204/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Celada, Vanina y Latuada Mario (2018). La evaluación en la Universidad. Algunas experiencias internacionales que pueden contribuir a las estrategias de retención temprana de la población estudiantil. *Debate Universitario*, 6 (12).
- Celman, S. (1998). Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento, en Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Coscarelli, M. R (2015). *Algunos sentidos del curriculum* en Debates Curriculares y Formación de Educadores. Material elaborado para el Seminario de la Maestría en educación- Orientación en Pedagogía de la Formación.
- Danel, P. y Rodriguez, P. (2019). El registro del taller: bitácora de clase. Trabajo publicado en Giordano, Carlos José y Morandi, Glenda (comps.). *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos*. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80928/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- De Camilloni, A. (2015). *La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes*. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6055>
- De la Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. (2008). Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento, en *Revista de la Educación Superior* 37 (3), 17, 107-124.
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 20(41), 4-16. <https://biblat.unam.mx/hevila/Tecnologiaycomunicacioneducativas/2004-05/vol19-20/no41/1.pdf>
- Edelstein, G. (2020). *Programa del seminario Análisis de las prácticas de la enseñanza y material de clases 1 a 7*.
- Ezcurra, A. M. (2013). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. *Serie Universidad* UNGS y IEC-CONADU.
- (2008) *Educación universitaria: una inclusión excluyente*. Conferencia inaugural, Tercer encuentro nacional sobre ingreso universitario. Universidad nacional de Río Cuarto.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge-Falmer. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203220993/improving-assessment-student-involvement-nancy-falchikov>
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Crefal.
- Gadotti, M. (2006). La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil: algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis, en: Ayuste, A. (Comp.) *Educación, ciudadanía y democracia*. Octaedro.

- Gil, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI* 12, 43-65.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70611919004.pdf>
- González, M; Hernández, A. & Hernández, A. I. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes. *Educere*, 11(36), 123-135.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100016&lng=es&tlng=es.
- Huergada, C. (10 de marzo de 2018). Qué es el diario de aprendizaje. Blog de didáctica de lengua y literatura.
<https://carloshuergaedu.wordpress.com/2018/03/10/que-es-el-diario-de-aprendizaje/>
- Macpherson K. (1999). The Development of Critical Thinking Skills in Undergraduate Supervisory Management Units: efficacy of student peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24:3, 273-284, DOI: 10.1080/0260293990240302
- Marín García, J.A. (2009). Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista española de pedagogía* 142, 79-98.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.
- Pierella, M.P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias* 2(2), 11-19.
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>
- Reigadas, M.C. (1987). La función ideológica de la revolución científico-tecnológica. *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales* 12, 95-112.
<https://asociacionfilosofialatinoamericana.files.wordpress.com/2018/12/reigadas-la-funcion-ideologica-de-la-revolucion-cientifico-tecnologica.pdf>

- Sala, D. (2014). *Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional, de la Cátedra de Trabajo Social III*. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52752>
- Tenti Fanfani, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación, en: Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. IIPE, UNESCO.
- Vain, P.D (2016). Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad. *Trayectorias Universitarias* 2 (2). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2755>
- Valentino, J. y de Vries, M. (2009). *El “cuaderno de bitácora” Un dispositivo pedagógico*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Universidad de Buenos Aires. <http://catedravaletino.com.ar/descargas/Investigacion/ElCuadernoDeBitacora.pdf>
- Villardón Gallego, M.L (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI* 24, 57–76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf

Anexo

Evaluación parcial Modelo 1

- 1) Desarrollar y relacionar los conceptos de síntoma social, problema social y síntoma psicosocial. Dar ejemplos de problema social y síntoma psicosocial
- 2) ¿Cuál es la importancia del trabajo en la génesis de lo humano y en la producción de subjetividad?

Evaluación parcial Modelo 2

- 1) Desarrollar síntoma social articulándolo con los conceptos de fetichismo de la mercancía, plusvalía e ideología.
- 2) ¿Qué tipo de subjetividad produce el capitalismo neoliberal? Articular con los conceptos de síntoma psicosocial y vivencia-yo.

Encuesta de inicio de cursada

PSICOLOGÍA SOCIAL. ENCUESTA INICIAL

La "Encuesta Inicial" tiene carácter obligatorio y es anónima. Todos los años se realiza en la primera clase presencial, con anterioridad al trabajo áulico. Contar con este material nos permite, a nosotros como docentes, un primer acercamiento al conocimiento general del grupo, en relación a sus inquietudes, ideas previas y expectativas; y a ustedes como estudiantes, a reflexionar respecto de sus propios saberes. Les invitamos a que las completen antes de iniciar la lectura del material bibliográfico.

- 1- ¿De qué trata la Psicología Social? (indagamos ideas previas provenientes de diversos ámbitos)
- 2- ¿Qué expectativas tienen sobre la cursada?
 - a) ¿Qué aspectos/estrategias/recursos consideran que podrían favorecer el desarrollo de la cursada?
 - b) ¿Cuáles podrían obstaculizarla?