



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

**DISEÑO DE METODOLOGÍA PARA EVALUACIÓN POR COMPETENCIA EN LA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA (UNC)**

Autor: Zárate Jorge Omar

Director: Mg Dávila Angélica

Codirectora: Esp. Yésica Soledad Arenas

Año: 2023

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación.....	7
Objetivos.....	24
Marco conceptual.....	25
Descripción general de la propuesta de innovación.....	40
A modo de conclusión.....	53
Bibliografía.....	55

Resumen

La presente propuesta se inscribe en la asignatura Psicología Sanitaria, la misma forma parte del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. El proyecto toma como punto de partida la premisa que consolida el hecho de que el acceso a la universidad sea un derecho humano, garantizando a cada sujeto el acceso, la permanencia y el egreso. El examen, refiere al espectro del problema sobre la permanencia y el egreso de las carreras universitarias, principalmente porque opera como un obstáculo para que los/as estudiantes acrediten sus saberes y avancen en sus trayectorias educativas, así la evaluación implica más funciones ocultas que explícitas, constituyéndose como un mecanismo de exclusión y segregación. En lo que respecta al espacio curricular en el que se desarrollará la propuesta, de acuerdo con datos relevados por integrantes de la cátedra, se observan los indicadores de abandono y obstaculización; entre ellos podemos citar que entre un 14,8% y un 17,3% han quedado libres entre los años 2020 y 2022. Desde la perspectiva del estudiante, solo un 17,2% contempla que la evaluación en la asignatura es adecuada, los restantes consideran que es difícil, y/o compleja. Así mismo, desde la perspectiva del equipo de cátedra, la mayoría manifiesta que el factor que incide en la dificultad de evaluar está representado por la masividad del estudiantado. La propuesta para abordar el panorama descrito considera el diseño de una innovación curricular, que contemple una alternativa de evaluación de los contenidos de la asignatura, centrado en cambios significativos en lo que respecta los contenidos y la metodología de evaluación, con el propósito de potenciar el desempeño por competencia de los estudiantes cursantes de Psicología Sanitaria en cada instancia de evaluación de acuerdo con las características y criterios definidos y articulados en cada eje de contenido de la asignatura.

Introducción

El ingreso y la permanencia en la Universidad de hoy, encontró y sumó nuevos y profundos desafíos a partir de las consecuencias producto de la pandemia vivenciada a nivel global en el período 2020-2021. De acuerdo a Borgobello, Mandolesi, Lovey, Cono, Brun, y Pierella (2022) se han profundizado las características sobre las problemáticas relativas al ingreso y permanencia en el nivel universitario, en tanto la construcción que cada estudiantes realiza de su trayectoria académica.

Dichos autores señalan que, en la actualidad, surge la necesidad de superar enfoques centrados en el estudiantado como responsable de sus propios fracasos, y así atender a diferentes condicionantes políticos, institucionales, pedagógicos y curriculares.

Por su parte, Maluenda, Bernardo, Galve, Flores, Infante y Díaz (2021) sostienen que el abandono universitario incluye diferentes variables que interaccionan entre sí, definidas en torno a aspectos académicos, motivacionales, sociales y afectivos. De acuerdo a los mismos, consideran que un predictor importante del abandono estudiantil en tiempos de pandemia estuvo relacionado con el compromiso académico y con las expectativas del propio desempeño de acuerdo a la experiencia con las estrategias didácticas y evaluativas que se definen en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, se destaca la necesidad de generar enfoques centrados en condiciones políticas e institucionales en lo que respecta a las diferentes dimensiones en las que se centra las dificultades de permanencia y egreso en la universidad de hoy (Pierella, Peralta y Pozzo, 2020).

En este marco la evaluación constituye un aspecto clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos. En un sentido general, entendemos que, desde la perspectiva docente, la evaluación permite valorar progreso y logros del estudiante, al mismo tiempo de contrastar la adecuación de las metodologías didácticas adoptadas. La idea que se espera complemente lo mencionado en la premisa previa, implicaría que el proceso en sí

de evaluación proporcione una base para introducir mejoras en los diferentes elementos curriculares de cara a la optimización de la docencia (Gil Flores, 2012).

Ante este panorama actual, las acciones por parte del docente universitario que permitan pensar sistemas de evaluación alternativa, acordes con las exigencias actuales de la Educación Superior, se deben plasmar reflexionar sobre los modelos tradicionales mediante experiencias innovadoras que contemplen la actualización de los currículos centrados en la mejora del aprendizaje.

El presente trabajo considera una propuesta de innovación curricular, que contemple una alternativa de evaluación de los contenidos de la asignatura, debe orientar su objetivo a facilitar la comprensión de estos y garantizar su permanencia en la universidad, abordando la problemática de la evaluación en toda su profundidad. Así, desde mi rol y función de Profesor Asistente de la asignatura Psicología Sanitaria, planteo la necesidad de repensar y diseñar cambios significativos en lo que respecta los contenidos y la metodología de evaluación.

El presente Trabajo integrador Final consta de 5 secciones que organizan el desarrollo y presentación de la propuesta.

En primer lugar, aborda la caracterización de la problemática que conlleva el desarrollo del diseño de una intervención consistente en construir una metodología de evaluación innovadora centrada en potenciar el desempeño por competencia de los estudiantes de grado de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, que cursan la materia psicología Sanitaria; incluyendo la descripción del contexto institucional y la *caracterización del problema identificado en el marco, en conjunto con el desarrollo del diagnóstico en profundidad que expresa la importancia del relevamiento realizado sobre la unidad académica definida y los datos que expresan la necesidad de intervención.*

En segundo lugar, se definen los objetivos, generales y específicos, del trabajo.

Posteriormente se expresa el marco teórico que respalda la propuesta, proponiendo un recorrido conceptual incluyendo, la realidad y políticas en la Educación Superior, específicamente en las universidades públicas; el rol docente, el curriculum, y modelos de evaluación en el marco de las competencias entre otros.

En cuarto lugar, el lector se encuentra con la descripción general de la propuesta de innovación diseñada, conceptos centrales, desarrollo de los objetivos y actividades.

Finalmente, finalmente al cierre de todo el desarrollo, se realiza una breve conclusión sobre la propuesta diseñada con relación a este Trabajo Final Integrador.

Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación

Presentación

El presente trabajo tiene el propósito desarrollar una intervención consistente en el diseño de una metodología de evaluación innovadora centrada en potenciar el desempeño por competencia de los estudiantes de grado de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC); específicamente se orienta a estudiantes cursantes de la asignatura Psicología Sanitaria. Cabe señalar que el diseño innovador en tanto metodología de evaluación, contemplará cada instancia de la misma de acuerdo con las características y criterios definidos y articulados en cada eje de contenido de la mencionada asignatura.

La asignatura Psicología Sanitaria, de cursado obligatorio, forma parte del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, y se ubica en el mismo entre las asignaturas del Tercer año de cursada. La labor desde la cátedra, de acuerdo al plan de trabajo aprobado de la asignatura, implica el estudio e interrogación permanente acerca del proceso salud – enfermedad, analizando sus determinantes sociales y los diversos condicionamientos; como así también, la organización y modalidades de respuesta a las necesidades de salud en cada estructura interaccional humana.

En lo que respecta a la dimensión pedagógica, la asignatura contempla al aprendizaje en su carácter procesual, determinado por el desarrollo de las caracterizaciones que permitirán el pasaje de lo dilemático a lo problemático. Así, la tarea de aprender e investigar se fundamenta en base al proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en problemas; la situación problemática como punto de partida que exige el aprender actuando; promoviendo la transferencia de conocimientos desde la universidad a la comunidad, donde la producción de saberes recobra sentido y función social.

En lo que respecta a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), fundada en junio de 1613, es una de las universidades más antiguas de América, la primera de nuestro país, y una de las más multitudinarias ya que por año se matriculan alrededor de 178 mil estudiantes (Área de Estadística e Indicadores Institucionales UNC, 2022). En cuanto su estructura, está organizada de acuerdo a la normativa de su Estatuto y de la Asamblea Universitaria, ésta última representa al órgano superior de gobierno de la misma. En lo que respecta a su gestión, administración y toma de decisiones, es el Rectorado la autoridad máxima; y su órgano de gobierno recae en el Consejo Superior, organismo integrado por miembros de la comunidad universitaria: docentes, no docentes (personal de apoyo y administrativo), estudiantes y graduados, en calidad de representantes de las diferentes unidades académicas que conforman la UNC.

A su vez la UNC está compuesta por diferentes facultades, especializadas en diversas áreas de conocimiento, cada una de ellas tiene dentro de sus competencias la decisión y establecimiento de su organigrama.

Volviendo a las características actuales de la Universidad Nacional de Córdoba, cabe mencionar que su contexto geográfico la incluye en la dinámica de una gran ciudad y su presencia determina parte de la organización de los servicios como recorridos de transporte urbano, montos de la demanda y precios de alquileres en las zonas cercanas, ofertas culturales, de recreación y de objetos destinados a estudiantes, etc., lo que la identifica como Ciudad Universitaria y parte fundamental de la vida de una capital.

En relación con sus vínculos con la comunidad, podemos decir que la UNC nace con las demandas y necesidades educativas de las familias aristocráticas e hijos de colonos y que fue mutando con la sociedad produciendo reformas pragmáticas, hasta ser el motor de la última gran reforma de 1918 cuya onda expansiva alcanzó a las principales universidades latinoamericanas y al mundo.

La carrera Psicología en Córdoba tiene sus inicios en la mitad de siglo XX, nació en el seno de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFYH) de la mencionada universidad en el año 1956, con el nombre de carrera de Psicología y

Psicopedagogía, fundando a la vez el Instituto de Psicología de la FFYH (Facultad de Psicología UNC, 2023).

Un año después se organiza la Carrera como Departamento, lo que conlleva a la división de la carrera en Psicología y Psicopedagogía, ambas con sus respectivos planes de estudios.

Posteriormente en 1968, el Departamento se eleva a la categoría de Escuela debido a la expansión de la demanda académica.

Finalmente, no es hasta 1998 contando con más de 7000 estudiantes, que por resolución de la Asamblea Universitaria, de Universidad Nacional de Córdoba, se crea la Facultad de Psicología.

Actualmente la mencionada Facultad, cuenta con una nómina de estudiantes que gira en torno a 25600, sin embargo en lo que respecta al plano docente, la nómina que no supera las/os 300 (Área de Estadística e Indicadores Institucionales UNC, 2022)

Cabe mencionar aquí que, si bien como Facultad, Psicología tiene la competencia para definir su organigrama, funciones y régimen docentes, dichas cuestiones siguen enmarcadas bajo las regulaciones desarrolladas desde su creación como Escuela reglamentada por la FFYH. En este sentido la organización de la enseñanza y desarrollo del plan de estudios se estructura por diferentes cátedras, donde cada cargo docentes responde a esta organización, en la que un/a docente titular o adjunta/o a cargo forma un equipo de cátedra en calidad de máxima jerarquía, conformándose así una única asignatura democráticamente autónoma en las decisiones y tareas pedagógico-didácticas; de capacitación de su personal: extensión e investigación; y producción científica, técnica, literaria, artística y cultural (Facultad de Filosofía y Humanidades, Res HCD 118/92; Universidad Nacional de Córdoba HCS 227/93).

En 1986, el Honorable Consejo Directivo de la FFYH, transforma la histórica carrera de Psicología en carrera de grado, dando así origen a la Licenciatura en Psicología planteando los objetivos y el perfil de egresado en su primer plan de estudios. (Res. 187/86)

En lo que respecta el plan de estudios, actualmente convergen 3 planes vigentes: el plan de estudios 1986 que corresponde a quienes hayan ingresado y matriculado hasta el año 2013 inclusive, el plan de estudios 1986 Revisado que incluye a ingresantes y matriculados entre 2014 y 2020, y el plan de estudios 2021.

Éste último, refiere a un plan nuevo con diferentes aristas en tanto contenidos curriculares desarrollados; las modificaciones establecidas plasman un cambio significativo con relación a los planes anteriores, dado que lo contextual no remite únicamente al tiempo cronológico, sino fundamentalmente a que la enseñanza universitaria no es una práctica homogénea y en gran medida está encuadrada en contextos socioculturales, regionales y geográficos diversos, sumado a la diversidad de contextos institucionales, organizacionales y normativos de las universidades públicas y la desigual distribución del poder dentro de ellas. Diversidad que se refleja tanto, en los sujetos del procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también en los objetos de estudio. (UNC, Res HCS 1900/2019; 1901/2019).

Los estudiantes matriculados a partir del período 2021 a la actualidad, cursan su carrera de grado en función del plan nuevo, el mismo sujeto a revisión constante, implica una propuesta de innovación centrada en el desempeño profesional en diversos campos de la Psicología, desde una mirada que incluye los aspectos éticos y deontológicos del ejercicio profesional de los psicólogos/as. Los campos de aplicación son: Clínica, Educacional, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social-Comunitaria y Sanitaria. Así mismo, se orienta a considerar aquellos emergentes que surgen en tanto necesidades de diferentes contextos, que implican desafíos que día a día buscan respuestas generando nuevas y diversas áreas de aplicación.

En este marco, la asignatura Psicología Sanitaria, forma parte de la formación de grado en la carrera de Psicología desde el año 1986, incluida en el plan de estudios 1986 (UNC, Res HCD 187/86), continuando en 2014 a partir del plan 1986 Revisado (UNC, Ordenanza 1/2013) y actualmente en el plan 2021 (UNC, Res HCS 1900/2019; 1901/2019).

La cátedra cuenta con un equipo de 13 docentes con cargos, 12 profesionales adscriptos y 48 ayudantes estudiantes, éstos últimos junto a los/as profesionales adscriptos sin ningún tipo retribución.

En referencia a la nómina de estudiantes, desde el año 2020 se ha evidenciado una duplicación en lo que respecta a estudiantes cursantes, siendo el promedio de 2100 estudiantes por año desde 2020 a 2022. En 2023 se matricularon 2176 estudiantes. (Área de Estadística e Indicadores Institucionales UNC, 2022)

Dentro del plan de estudio de la carrera, la asignatura Psicología Sanitaria es el primer espacio de formación que contempla prácticas preprofesionales para el estudiantado, la misma cuenta con uno de los proyectos marco más antiguos de la Institución, por medio del cual tanto estudiantes como miembros de la cátedra realizan prácticas con un carácter extensionista en diferentes instituciones estatales, privadas y organizaciones del tercer sector.

En lo que respecta a la inclusión de los contenidos transversales del plan de estudio en el programa de la asignatura, se fundamentan en el marco de los artículos 3 y 33 de la Ley 26657 (Ley Nacional de Salud Mental) y en las recomendaciones de la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CONISMA).

De acuerdo al plan y cronograma de la asignatura Psicología Sanitaria, los objetivos generales de la asignatura Psicología Sanitaria se centran en (Facultad de Psicología, RD 1688/2022)

- Construir en el proceso de enseñanza aprendizaje un concepto de Psicología Sanitaria.
- Promover el conocimiento e investigación del proceso Salud-Enfermedad desde sus determinantes.
- Lograr la transformación del pensamiento sanitario desde la enfermedad a la salud.
- Estimular el intercambio y debate sobre la realidad sanitaria argentina. - Favorecer la elaboración de propuestas de desarrollo de acciones de salud a partir de la incorporación de herramientas

que posibiliten transformaciones en las realidades sanitarias en que se inscriben.

- Incentivar el análisis crítico de los modelos de atención a la salud en relación al estado y las políticas públicas
- Incorporar el enfoque de derechos y la legislación sanitaria en el campo de la salud/salud mental.

Y los objetivos específicos se articulan entre 3 ejes programáticos:

- I. Eje teórico-conceptual: Lograr la visualización de la Psicología sanitaria como enfoque de la psicología y como área de la actividad profesional; identificar el campo de la salud mental como interdisciplinario e intersectorial; promover el conocimiento de los determinantes de la salud de una población para una comprensión integral del proceso salud/enfermedad; adquirir elementos teóricos que permitan un análisis crítico de las concepciones y paradigmas en salud y sus implicancias; e incorporar el enfoque de los Derechos Humanos en Salud /Salud Mental.
- II. Eje Instrumental Sanitario: conocer las leyes de Salud Mental, Nacional No. 26657; y Provincial No. 9848 y sus implicancias en las prácticas; desarrollar la capacidad de análisis de la legislación sanitaria, analizar los principios y técnicas de la administración sanitaria; conocer los nuevos dispositivos instaurados por las leyes de salud mental, incorporar herramientas para llevar a cabo las acciones sanitarias disciplinarias e interdisciplinarias; introducir en la utilización del método epidemiológico desde sus diversos enfoques y paradigmas; e identificar los modelos de planificación de salud y su aplicación.

- III. Eje de aplicación de problemas: el cual refiere a la confección de un programa de intervención en salud comunitaria o de la sistematización de una práctica de manera grupal y con la supervisión de los/as docentes en sus diversas etapas. Los temas son diversos ya que responden a los intereses de los/as alumnos/as. El cierre de la actividad lo constituye la presentación y socialización de la misma, con el objetivo de posibilitar la integración de los contenidos conceptuales e instrumentales.; visualizar las problemáticas sanitarias existentes en nuestra realidad; lograr la capacidad de formularse problemas y propuestas programáticas; e incorporar al análisis la Ley Nacional de Salud Mental 26657.

En relación a la estructuración del cursado, el mismo se organiza en el desarrollo de clases teóricas y prácticas que incluyen el desarrollo de trabajos escritos, áulicos y extra-áulicos relacionados con el trabajo en terreno, que integran los contenidos teóricos y de resolución de situaciones vinculadas a los ejes programáticos que organizan los objetivos específicos de la asignatura.

Finalmente, la modalidad y criterios de evaluación de acuerdo con el programa de la asignatura vigente, se definen de acuerdo a la condición de cursado, siendo la evaluación teórica sumativa y la práctica basada en trabajos de programación de base empírica centrada en el informe de la sistematización realizada.

Caracterización del problema identificado en el marco institucional y en el campo de estudios de la Educación Superior

El proyecto toma como punto de partida la premisa que consolida el hecho de que la universidad es un derecho, donde cada Estado es quien opera, promueve y sostiene la vigencia formal de este como derecho humano (DDHH). En este sentido se hace necesario aclarar, que en Argentina, hablar de derechos en Educación Superior es el resultado de luchas históricas sociales y políticas que buscaron no caer en respuestas conformistas (Cardozo, 2013)

Así pues, siguiendo con Cardozo (2013), recae en la universidades en general y de las Universidades Públicas ampliar las garantías al conjunto de DDHH garantizando a cada sujeto el acceso, la permanencia y el egreso.

La historia nos muestra que durante el período fundacional del sistema educativo en América manifestaba explícitamente que su alcance y función remitían a la formación de la elite gobernante y clases sociales privilegiadas; durante los siglos XIX y XX, por la modernización, complejización y el desarrollo social, se pasa de una inclusión parcial (excluyente de una gran parte de la población) a progresivos y simultáneos procesos de inclusión (Dallaglio y Mataluna, 2020).

Así mismo, durante el siglo XX, Dallaglio y Mataluna (2020) citan a Braslavsky, quien considera que por la expansión del nivel medio de educación, debido a demandas sociales e iniciativas gubernamentales, contuvo en su esencia la tensión de un doble movimiento: fortalecer la formación general como antesala para el ingreso a la universidad en tanto canal de diferenciación social entre de las elites y de las clases medias por un lado, y la formación de perfiles emergentes vinculados al desarrollo socio-económico-cultural. Así, en lo que respecta a la Educación Superior, el acceso a la universidad era destino para quienes tenían garantizadas todas las dimensiones de la educación universitaria eran los sujetos de las clases privilegiadas, aquellos que provenían de colegios prestigiosos, de familias económica y culturalmente acomodadas, de generaciones de profesionales, o hijos de padres trabajadores con ingresos fijos de clase media con

secundarios terminados y aspiraciones de ascenso social (Dallaglio y Mataluna, 2020).

En nuestro país, en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional 26.206, la misma establece que la organización del sistema es en cuatro niveles: inicial, primario, medio y superior. Asignando una estructura de 12 años entre el nivel primario y medio, de carácter obligatorio. En este sentido, con la obligatoriedad de la escuela secundaria, se incrementa considerablemente la disponibilidad de jóvenes candidatos a los estudios superiores en tanto primera generación de egresados/as del secundario y que sin este derecho y obligación no podrían acceder a ellos. (Miranda, 2014).

Si bien en las universidades argentinas la accesibilidad estuvo en la agenda desde el siglo pasado, fue el derecho a la educación secundaria para todos/as los/as jóvenes el que facilitó el acceso a la universidad a sujetos provenientes de las clases trabajadoras y populares, al proveerles de un título que los habilita como aspirantes. Aun así, el acceso y la permanencia sigue siendo obstaculizado por procesos alejados de la crítica propositiva, como de la reformulación, nutridos por un discurso ordenador, un imaginario social efectivo, y el sostenimiento de mitos de inclusión (Miranda, 2018).

Luego del recorrido breve referido al marco histórico-institucional sobre la Educación Superior; avanzamos sobre ésta en tanto contexto de producción de prácticas, donde la institucionalidad curricular proviene de las leyes del nivel y la aprobación de las autoridades educativas representadas en la CONEAU que acredita los planes de estudio. Así desde la Ley de Educación Superior (LES) y las normativas que la complementan se han regulado también, para el sistema en su conjunto, el carácter de las prácticas de formación profesionales, que antes de dicha ley se efectuaban o no y lo hacían de distinta manera (Coscarelli, 2017). Al mismo tiempo, al interior de cada institución las decisiones formales instituyen los currícula de las facultades o escuelas, con diferentes tipos de participación y aportes de los distintos actores universitarios.

Así y todo, lo instituyente nunca es bienvenido de forma unánime, el cambio y la innovación *incomodan*, pero las consecuencias llegan de diferentes

formas. La innovación curricular de la carrera Psicología incomoda, pero por obra de la crítica propositiva y la invitación al trabajo conjunto, nos pone a reflexionar sobre los encuadres, contextos y problemáticas de nuestra formación y nuestra práctica y las consecuencias del trabajo se traducen en impactos positivos y enriquecedores en las decisiones curriculares.

Siguiendo a Zabalza Beraza (2004) la participación de docentes innovadores es condición necesaria pero no suficiente, las innovaciones “desbordan” lo individual y compromete a toda la institución. Como en el caso mencionado, la influencia de otras características institucionales que tienen que ver con lo dinámico y cultural suelen pesar más. “La cultura institucional acaba configurando un determinado estilo de trabajo que va a condicionar de una manera sustantiva la posibilidad de que surjan innovaciones y, sobre todo, que prosperen” (Zabalza Beraza, 2013, p. 2), por lo tanto, resulta de importancia reconocer que aspectos de la institución resultan favorecedores de la innovación.

El desarrollo de las innovaciones (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2012) depende de su *naturaleza* y *características*, algunas de ellas determinan las posibilidades de su desarrollo. Es importante considerar la percepción de *la necesidad* de la innovación o cambio, la claridad de los objetivos y el sentido innovador del cambio y del trabajo que hay que realizar, su complejidad, su viabilidad y alcance, la cantidad y diversidad de los agentes implicados.

Al revisar las estructuras institucionales que obstaculizan el ingreso, permanencia y egreso del nivel universitario, encontramos que la evaluación implica más funciones ocultas que la explícitas. Las explícitas refieren a la acreditación de saberes y habilidades o brindar información para proponer mejoras educativas. De acuerdo a Coscarelli (2017) la evaluación se constituye también como mecanismo de exclusión y segregación. Lo que evalúan las evaluaciones no siempre se corresponde con lo enseñado y/o aprendido.

Articulando lo desarrollo hasta aquí, entendemos que en la Universidad Nacional y Pública de hoy, no sólo conviven diferentes paradigmas y modelos pedagógicos encarnados en sus actores, también existen docentes con paradigmas contrarios al derecho a la inclusión y al libre acceso, que se apañan en

la libertad de cátedra para no permitir ser cuestionados o interpelados, interponen su propia trayectoria estudiantil como parámetro para medir el desempeño de los/as estudiantes, desconocen las condiciones de vida y procedencia, reproducen el modelo de la universidad elitista pero en un contexto de diversidad.

Se hace necesario enriquecer los argumentos que permiten analizar y entender, para luego concluir y seguir trabajando para el cumplimiento de las garantías de acceso, ingreso, permanencia y egreso de los sujetos del derecho a la Universidad: Sujetos vulnerables y vulnerados, primera generación de egresados de la educación básica, provenientes de la cultura popular, del contexto rural o hijos/as de migrantes trabajadores del campo, que ponen sus expectativas en la Universidad Nacional con la esperanza de acceder mediante su paso por ella, a mejores condiciones sociales de subsistencia para ellos/as y sus familias.

Entre las problemáticas a abordar para que esos objetivos se cumplan figura la evaluación. Durante los primeros años de la universidad se produce la mayor tasa de abandono. Pierella, Peralta y Pozzo (2020) nos orientan sobre la importancia de la evaluación como experiencia definitoria en las decisiones del estudiantado y nos invita a problematizarla preguntándonos por sus funciones y mecanismos, involucrando a los diferentes actores y comprometiéndonos como profesionales de la educación a incluirla definitivamente en el entramado del proceso enseñanza-aprendizaje.

A partir de lo mencionado, y teniendo en cuenta tanto el programa de la asignatura Psicología Sanitaria, como su plan de trabajo, es que se observa que la propuesta de evaluación de ésta, expresa dificultades en tanto objeto de intervención pedagógico – didáctico. Así pues, se manifiesta en términos metodológicos que la evaluación se centra en la medición de cumplimiento con objetivos lineales centrados en la adaptación del estudiante a los contenidos. Si bien es claro que los objetivos, generales y específicos, de la asignatura se orientan a la articulación de ejes enfocados a la construcción del conocimiento complejo que demandan, parafraseando a Coscarelli (2020) pensar la evaluación en términos de un problema conceptual, ético, político y epistemológico del conocimiento como un instrumento de comprensión en tanto práctica social.

Profundización del diagnóstico

El derecho a la educación universitaria no implica obligatoriedad, sino una libertad de elección de los sujetos y una garantía del Estado al acceso, permanencia y egreso. Al mismo tiempo el derecho a la educación universitaria implica el derecho de los sujetos a recibirla, como el de la sociedad de beneficiarse con el saber producido/transmitido en sus claustros.

Numerosos antecedentes consideran que el examen refiere al espectro del problema sobre la permanencia y el egreso de las carreras universitarias, principalmente porque opera como un obstáculo para que los/as estudiantes acrediten sus saberes y avancen en su trayectoria educativa (Pierella, 2016).

Sobre esta línea y teniendo en cuenta la masividad que caracteriza a la mayoría de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Córdoba, y particularmente a la carrera de Licenciatura en Psicología, se observa de igual manera que, las estructuras institucionales que pueden obstaculizar el ingreso, permanencia y egreso del nivel universitario, se encuentra la evaluación, que implica más funciones ocultas que explícitas. En este sentido, se entiende que las explícitas refieren a la acreditación de saberes y habilidades o brindar información para proponer mejoras educativas. No obstante, en ocasiones, la evaluación puede constituirse como un mecanismo de exclusión y segregación.

Ante el panorama descrito, lo concreto es que, durante los primeros años de cursado, se observan los indicadores de abandono y obstaculización, siendo los primeros tres años de la Universidad aquel en el que se produce la mayor tasa de abandono.

En un estudio realizado por Stabile, Clark, Surita y Hernandez (2020), sobre las trayectorias de estudiantes y sus características de cursado y permanencia en la carrera de Psicología de la UNC, con un muestra de n=333 estudiantes. En lo que respecta a las conclusiones principales, manifiesta en primer lugar ante una nómina de matriculados por año académico que supera las 11.000

personas, el 66.7% se re-inscriben en el cursado de la Licenciatura, dicho porcentaje indica que no contempla a estudiantes ingresantes al primer año de cursado. Así pues, del total de re-inscriptos, el 19% pertenece a materias de tercer año, el 18.6% a asignaturas de segundo y tercer año, y finalmente el 22.3% se re-inscriben a asignaturas de primero y segundo año. Por otra parte, la tasa de abandono gira en torno al 15.7 y se relaciona con causas centradas en la masividad del cursado, el sistema de correlatividades, trabajar y aspectos económicos, y falta de motivación y dificultades con hábitos de estudio entre otros.

En lo que respecta a los datos académicos relevados por la gestión de la facultad desde el año 2021, refuerzan los datos consignados en el párrafo precedente y agrega otro muy interesantes a contemplar, en el marco de lo que significó la pandemia y las decisiones políticos-sanitarias del COVID -19, donde el cursado fue totalmente virtual en 2021, y parcialmente presencial en 2022.

Así, en resumen el informe presentado al Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología en el año 2021, indica que en el período 2020-2021, iniciaron el curso de nivelación a la carrera más de 5000 estudiantes, e ingresaron al cursado de la licenciatura en dicho período un rango de 4450 a 4600. La tasa de re-inscripciones a materias de primero a quinto año aumento en el mismo período más de un 17% en 2020, y un 32% en 2021. Dentro de los datos centrales del informe, se contempla que en comparación a períodos previos al año 2020 (pre pandémico) la tasa de materias cursadas (re-inscripción) por estudiante por año pasó de 4,7 a 6,8 en 2020, y a 9,1 en 2021. Sin embargo es necesario aclarar, en primer lugar que el abandono de cursado por materia entre primero, segundo y tercer año osciló entre 24 a 27% en 2020 y en el primer semestre de 2021, finalizando con un 33% al cierre del mismo año.

En referencia a la asignatura Psicología Sanitaria, espacio curricular en el que se desarrolla la propuesta, se realiza internamente desde 2015 un relevamiento cuantitativo sobre el cursado de la asignatura, a partir de 2020 se sumó a dicha acción un complemento cualitativo sobre las características del cursado, tanto a estudiantes cursantes, como a miembros del equipo de cátedra.

En relación a los contenidos que se relevan, por una parte se consideran en cuanto registro documentales y estadísticos, matriculados en el año vigente, corte primer semestre de acuerdo a número de estudiantes que rinde primer parcial teórico; datos al cierre del cursado, contemplando cumplimentación de todas las instancias evaluativas para regularización y condiciones de aprobación (éstas últimas refieren a estudiantes que están en condiciones de rendir el examen final de la asignatura de acuerdo al sistema de correlativas del plan de estudio de la carrera).

Así, es interesante la evolución de los datos que se registran desde 2018 al primer semestre de 2023. De acuerdo lo relevados, se observa un aumento considerable de la matrícula de estudiantes desde el año 2018 por delante, lo que implica un incremento que va de 971 en 2018 a 2.592 estudiantes en 2021 y en 2022, 2.321 matriculados.

Si bien los indicadores expresados en lo precedente, visibilizan un amplio incremento en la matriculación de la asignatura entre 2020 a 2022, éstos nos permiten interferir que las condiciones de cursado virtual fundamenta tal la evolución de la matrícula. Al analizar los datos observamos una disminución de matriculación en 2022 con respecto a 2021 del 10,8%, sin embargo, si consideramos la matriculación de estudiantes en 2023, disminuye sustancialmente en un 28,3% registrando 1721 inscriptos. Podemos inferir que el número de matriculados de 2023 se equipara a la evolución observada hasta 2019, año en que se matricularon 1367 estudiantes.

Así mismo es necesario aclarar que, teniendo en cuenta la evolución del incremento de la matrícula de estudiantes al inicio del cursado ha ido aumentando desde 2015-2017 a 2018 un 31,5%, sólo de 2018 a 2019 el incremento fue de 36.8%. En el primer caso, se fundamenta debido a dos factores, en primero lugar el incremento general sostenido de matriculación anual de 4,2% desde antes del año 2015; y en segundo lugar, la aceptación por parte de la cátedra de flexibilizar correlativas permitiendo el cursado y regularización condicional de la misma.

En lo que respecta a la tasa de abandono y de no aprobación de la asignatura a lo largo del período citado, se observa características semejantes a las analizadas en torno a la matriculación.

En tal sentido, la tasa de abandono y no regularización de la asignatura en los periodos 2018-2019 fue de 14,3 y 17,2% respectivamente; evidenciando que de ese total en 2018, el 80,1% no inició el cursado o abandonó dentro del primer semestre; y en 2019 ese porcentaje subió a 88,3%.

Ahora bien, en lo que respecta al mismo análisis de los períodos 2020 a 2022, los resultados manifiestan que en 2020 con una matrícula de 1687 estudiantes, no inicio el cursado o abandona previo al primer parcial el 19,1% ; en 2021, con 2592 estudiantes, ese porcentaje fue del 28,2%; y en 2022, fue del 39,8%, siendo los matriculados 2367.

A continuación se hace necesario expresar el porcentaje total de abandono y no regularización de la asignatura en el período comprendido entre 2020 y 2022, ya que los datos manifiestan un incremento significativo con referencia a los años 2018 y 2019. En 2020 la tasa de abandono y no regularización de la asignatura a fin del ciclo fue de 31,4%; en 2021 de 33,1%; y en 2022 del 39,4%.

En lo que respecta al actual año lectivo, se matricularon 1787 estudiantes, en el primer corte de datos y ante un análisis precoz y preliminares, no inicio el cursado o podría haber abandonado dentro del primer semestre, entre un 32% y un 35%.

Como se mencionó previamente, desde mediados del año 2020, desde la cátedra se añadió al estudio al informe anual cuantitativo, el desarrollo de una encuesta autoadministrada a los estudiantes, y posteriormente en 2021 se sumó en tal proceso a miembros del equipo de cátedra de las diferentes comisiones.

Las categorías de preguntas para todo participante estudiante indagan sobre:

- La comprensión de los contenidos
- La forma de evaluar
- Opinión sobre causas y determinantes de sus consideraciones

A partir de las opciones de respuestas posibles, *adecuada; un tanto difícil; y, difícil y compleja*; en 2020 participaron n=462 estudiantes, los datos expresaron que 54.5% considera la que la forma de evaluar sus conocimientos es

un tanto difícil, un 19,7% considera que es difícil y compleja, y adecuada el 23,2%; en lo que respecta al período 2021, se obtuvo de un total de n=597 participantes que el 56.5% considera la que la forma de evaluar sus conocimientos es un tanto difícil, un 25,7% considera que es difícil y compleja, y finalmente un 17,2%, adecuada. Los datos 2022 no han sido analizados.

Por otra parte, las consideraciones del equipo de cátedra, para ambas categorías, la mayoría (98%) acuerda sobre la complejidad a la hora de evaluar los diferentes contenidos, centrándose sus respuestas entre lo *adecuado y un tanto difícil*.

Finalmente, en cuanto la *Opinión sobre las causas y determinantes de sus consideraciones*, en lo que respecta al año 2021, se contempla desde la perspectiva de los estudiantes los hábitos de estudio, la comunicación con el docente, y el evaluar, con modelo virtual mixto de múltiple opción y preguntas a desarrollar los contenidos de la asignatura. Por su parte, los miembros integrantes del equipo de cátedra consideran la complejidad que se relaciona entre contenidos y comprensión se relaciona con la complejidad y cantidad de bibliografía que se definen el programa y la dificultad de articularlo con espacios de articulación en terreno, específicamente en lo que respecta a la evaluación, se contempla como obstáculo la masividad del estudiantado a la hora de corregir y de brindar la posibilidad de revisión de las diferentes instancias.

Los datos mencionados, permiten inferir que la realidad en lo que respecta las condiciones de cursado que evidencia la cátedra de Psicología Sanitaria, manifiesta un incremento elevado a lo largo de los últimos 6 años, de la matrícula de estudiantes cursantes, donde, sin desconocer las consecuencia que evidenció el tránsito y adecuación obligatoria del dictado de la asignatura a un modelo virtual, dicha matrícula entre 2018 y 2023 se duplicó.

De igual manera, al tener en cuenta los fundamentos, tanto de estudiantes como equipo docente de la asignatura sobre las dificultad de comprensión de los contenidos y su evaluación, permite considerar que es necesario indagar sobre la articulación entre los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y la forma de realizarlo.

Esta realidad nos interpela para generar acciones que se orienten sobre la importancia de la evaluación como experiencia definitoria en las decisiones del estudiantado y nos invita a problematizarla interrogándose por sus funciones y mecanismos, involucrando a los diferentes actores de la comunidad universitaria.

Desde el rol profesional como docentes de universidades públicas, se demanda compromiso ante el desarrollo de una actitud crítica y situada que revolucione el entramado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar una metodología de evaluación innovadora orientada a potenciar el desempeño por competencia de los estudiantes cursantes de Psicología Sanitaria en cada instancia de evaluación de acuerdo con las características y criterios definidos y articulados en cada eje de contenido de la asignatura.

Objetivos Específicos

- Indagar los contenidos del programa conceptual de la asignatura de acuerdo con los criterios de evaluación necesarios de estos.

- Analizar y reorganizar el marco de contenidos teórico por ejes de evaluación articulados con criterios de evaluación adecuados y las competencias a desarrollar.

- Desarrollar una herramienta de comunicación que informe al estudiante sobre la relación entre contenido-eje y criterio a evaluar.

- Construir modelo de evaluación acorde a la innovación propuesta.

Marco conceptual

Caracterización global sobre la realidad de la Educación Superior

Partiendo de los aportes de Miranda (2018), los debates con relación al derecho de la Educación Superior tienen continuidad desde el siglo pasado. El mundo en general no queda exento de ello, por lo que en la actualidad el centro de discusión recae sobre el derecho al acceso a la universidad, evidenciando por un lado posturas neoliberales que van más allá del arancelamiento por el estudio en tanto consideran los estudios universitarios como un bien privado, y por otro emergieron defensores de esta como bien público y universal.

De acuerdo a Rama Vitale (2006) desde la década del 70 del siglo pasado, fuertes cambios a partir de la configuración de las demanda y necesidades sociales, exigieron desafíos a las instituciones de Educación Superior en tanto el ejercicio de su rol fundamental, en lo que respecta al desarrollo social del conocimiento para el siglo XXI.

En el tránsito de las primeras décadas del siglo XXI, en la región latino americana, la Educación Superior se ha encontrado con la implementación de diferentes políticas que no sólo no resolvieron, sino que profundizaron problemáticas relacionadas con el acceso, la permanencia y la finalización en la misma; conteniendo las desigualdades sociales, las dificultades en lo que respecta a la calidad académica y de formación, entre otras.

Fernández Lamarra (2015) sostiene que, América Latina se caracteriza por contar con un alto porcentaje de poblaciones pobres y marginales, poblaciones que expresan dificultades en el acceso de todos los niveles educativos en general y específicamente de la Educación Superior. Sumado a ello y a partir de las acciones y políticas discriminadoras que se llevan adelante, tal brecha se agudiza al considerar la tendencia a la privatización y mercantilización de ésta.

Siguiendo con el autor, en lo que respecta a las instituciones universitarias, es clara la dificultad de implementar de políticas que se definan en

torno a un carácter democratizador para contener y revertir la realidad fracasos, desgranamiento, fragmentación y obviamente de desvinculación del sistema universitario.

Claramente ante la precedente descripción amplia sobre la crisis de legitimidad en la Educación Superior (Santos, 1998), es necesario esgrimir algunas características alentadoras producto del proceso de democratización de misma.

En la región de las Américas, el acceso a la Educación Superior creció con una expansión sostenida desde los 50 del siglo pasado, pasó de 1.8 millones de estudiantes en aquel año a más de 25 millones a finales de la segunda década del siglo XXI (Miranda, 2018)

Siguiendo con la autora, se considera que las políticas públicas avanzaron manifestando sustento sobre una matriz de igualdad distributiva que reconoce las condiciones socio-económicas de los estudiantes, sus trayectorias escolares, su capital cultural y social. El avance da cuenta al poner en la agenda el desarrollo de políticas públicas orientadas a la igualdad de género, poblaciones originarias e identidad sexual entre otras.

En los último 18 años, en América Latina, el acceso a la Educación Superior se tornó más igualitaria para los sectores de bajos ingresos, teniendo en cuenta que los jóvenes con posibilidad de ingreso a la universidad en la primer década del actual siglo cuentan con un 45% más de posibilidades con respecto a aquellos jóvenes de mediados de los años 90 del siglo XX (Rama, 2006).

A lo anterior Ecurra (2011) suma que, si bien la masificación en el acceso en la Educación Superior no supone una efectiva inclusión, las diferentes políticas que se fueron desarrollando evidencian un radical cambio en lo que respecta el perfil social del estudiantado: estudiantes trabajadores, adultos mayores, estudiantes con responsabilidades maternas y paternas y estudiantes con necesidades y desafíos derivados de la discapacidad, entre otros.

En Argentina, la expansión a los estudios universitarios se inician a partir de 1948 acompañada por la sanción de la gratitud en las universidades. Desde entonces, sobre todo con el retorno de la democracia en 1983, la accesibilidad comenzó ser el tema central en la agenda de las Universidades Públicas de nuestro

país, impulsada como se mencionó previamente, por el derecho a la educación secundaria para todos/as los/as jóvenes (Fernandez Lamarra y Perez Centeno, 2016).

Sin embargo no es hasta la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26206, que se definió una política acertada y sustancial de la democratización de la educación. Tal suceso demarca, sustentada en los gobiernos nacionales entre 2003 y 2015, un alejamiento, diferenciación y ruptura con los discursos y acciones neoliberales, y mercantilistas de la educación, proponiendo un rol activo, promotor e intervencionista por parte del Estado en el campo de la Educación Superior (Pérez Rasetti, 2014).

Junto al protagonismo del Estado, la Secretaria de Políticas Universitarias, y las Universidades Públicas del país, se identificaron problemáticas centrales en el marco de estudiar en la universidad: el ingreso, la permanencia y el egreso de estas (Miranda, 2018; Ezcurra, 2011; Pérez Rasetti, 2014).

Previo al análisis y profundización de lo mencionado en el párrafo anterior, cabe mencionar que el rol que ejercen las Universidades Públicas no dejó ser activo en el marco de la correspondiente autonomía institucional que las define; debatiendo, desarrollando e implementando acciones que mejoren las condiciones para transitar los procesos de formación de sectores que históricamente presentaron dificultades (Socolovsky, 2014)

El problema del ingreso, permanencia y egreso en la Universidad Pública.

En apartados precedentes se definió como uno de los puntos centrales que fundamentan el presente trabajo, que pensar en la accesibilidad a los estudios universitarios en las diferentes Universidades Públicas de nuestro país surge en el marco del retorno a la democracia en la década del 80 del siglo pasado.

Ezcurra (2011) considera que en Latino América se observa en las últimas décadas la simultaneidad de la masificación y la incorporación del mercado como regulador de la educación superior universitaria. En efecto, la realidad de

Argentina no está exenta de la masificación global y muy desigual. Por su parte Araujo (2017) describe que el pensamiento neoliberal instaló una grave crisis de cohesión social, donde las universidades no quedan exentas.

Sola de Villazon (2009), plantea diferentes factores que subyacen en lo que respecta el ingreso y la permanencia en la universidad, particularmente en la UNC, entre ellos: la heterogeneidad de los estudiantes, de acuerdo a clase social, capital cultural; el desarrollo hábitos y exigencias intelectuales; y las normas y espacio pedagógico no adecuada a demanda sobre la forma de enseñar y evaluar entre otras.

A su vez, Parrino (2014), con relación a la permanencia en la universidad aclara que es necesario identificar los tipos de trayectoria educativa que definen a los estudiantes para comprender los obstáculos en el tiempo de permanencia, dejando en claro que lo difícil remite a identificar las razones sobre el abandono, la deserción, el reingreso en tanto diversas modalidades de discontinuidad académica.

En lo que respecta al egreso, en el estudio realizado por García de Fanelli (2015) quien, en el año 2011, calculó el cociente entre el promedio de egresados de grado entre 2006 y 2009 y el promedio de inscriptos entre 2001 y 2003 el indicador muestra que de cada 100 inscriptos egresaban 22 estudiantes en las universidades nacionales y 47 en las universidades privadas.

Así mismo, Araujo (2017) describe que en 2013, el Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano (UB) mostró que, de cada 100 ingresantes en las universidades argentinas -tanto en las de gestión estatal como privada-, se gradúan 27 alumnos en los tiempos estipulados para el trayecto de estudios de una carrera de grado de alrededor de 5 años.

Diferentes autores (Sola de Villazón, 2009; Parrino, 2014; Araujo, 2017) consideran que el problema de ingreso, permanencia y egreso de la universidad no refiere en su base un problema técnico sino social, situación que pone de manifiesta que se requieren estrategias y decisiones políticas donde la meta de sostener la permanencia e incrementar el egreso sea duradera.

Araujo (2017), define como fenómenos complejos y multicausales al abandono, la ralentización del cursado y la baja tasa de egreso en la universidad, haciendo referencia a los procesos de socialización y la conformación de las subjetividades que reflejan las particularidades de cada estudiante; la pregunta debe centrarse en interpelar por el encuentro de estudiantes con sus diversidades, necesidades, desigualdades y heterogeneidades, y la cultura institucional de la Universidad Pública. Por lo cual, siguiendo con Araujo (2017) abordar dicha complejidad, enfrenta limitaciones complejas en el contexto de las universidades actuales, siendo un punto clave para la autora sobre la relevancia en la toma de decisiones, recae en la falta de diálogo y comunicación los desarrollos investigativos que se realizan en diferentes contextos universitarios y los equipos de gestión de estos.

Claramente, el desafío de la Universidad Pública del siglo XXI debe orientarse a la transformación social del quehacer universitario, bajo la demanda y la puesta en acción de procesos democratizadores con un carácter tendiente a favorecer la reflexión y acción ante las problemáticas sociales, que fomenten el desarrollo de una educación crítica, social y humanista (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquina y Aiello, 2018).

Sin embargo en el trasfondo de la *accesibilidad* se define una compleja red de procesos que en la actualidad se posicionan como pilares que obstaculizan la permanencia y las trayectorias de formación en nuestras universidades (Fernandez Lamarra y Perez Centeno, 2016).

-Escasa articulación entre la educación superior universitaria y la no universitaria como así también entre la educación superior y el resto de los niveles educativos;

-El aislamiento de las universidades con la sociedad;

-Dificultades para generar una actualización o un cambio de los diseños curriculares;

-Dificultades en la relación y articulación con la participación social;

- Escaso gasto público;
- Las condiciones laborales hacia la docencia.

La intervención docente en el espacio universitario

Diversos autores a lo largo de la historia (Fernandez Lamarra, 2021; Canales, Leyva, Luna, y Rueda, 2014; Murillo y Hernández, 2011; Slee y Weiner, 2001; Alexander y Eckland, 1975), convergen que el papel del docente es fundamental para la mejora de la educación y el impacto de la misma. Así mismo se hace necesario señalar que, los mismos autores identifican de acuerdo con sus investigaciones:

- La insuficiencia del reconocimiento social de la función docente,
- La ausencia de estrategias que favorezcan su desarrollo y profesionalización,
- La carencia de estrategias y acciones que le permitan realizar, renovar e innovar en su práctica hacia los estudiantes.

Continuando con Fernandez Lamarra (2021), desde las instituciones universitarias, se debe contribuir al conocimiento de las prácticas y las condiciones institucionales para el desarrollo de la labor de los profesores, visibilizando tanto la diversidad como los variados factores que inciden en su quehacer docente, al mismo tiempo de promover y favorecer vías para su desarrollo profesional.

Canales et al (2014), apoyan lo anterior y agregan que el punto de partida supone un análisis desde lo general hacia lo particular, es decir, considerar la políticas educativas, las condiciones laborales e institucionales relacionadas con la tarea docente, los aspectos organizativos tanto como los de comunicación y gestión; y finalmente las prácticas dentro del aula, como las características de los actores educativos, la comunicación e interacción entre ellos, los recursos técnicos y físicos, los servicios entre otros.

Algunos estudios sobre el ejercicio docente se han centrado en la naturaleza de la actividad misma, los métodos y recursos didácticos para una mayor

efectividad, las variables sociodemográficas de los profesores, los procesos de formación y los mecanismos de actualización de los docentes (Zabalza, 2004; Porto Curras, 2008).

Claramente la oportunidad de analizar los escenarios institucionales previstos para el desarrollo de la función docente es importante, dada la necesidad de la revisión sobre la organización de las actividades académicas y su manifestación en áreas de conocimiento, certificación de programas, diseño y evaluación de planes de estudio. Sin embargo, centrado en el nivel más particular, la práctica docente al interior del aula; se debe considerar los medios y mecanismos de comunicación entre docente y alumnos, la infraestructura y el equipamiento, los planes y los programas curriculares, la estrategia de evaluación y los factores que afectan el desarrollo de los aprendizajes en el aula.

Zabalza Beraza, (2004) suma otro indicador importante en tanto condiciones estrategias que deben orientarse para facilitar la reflexión en el aula, como por ejemplo, las características de los grupos y los antecedentes del estudiante entre otros.

En consonancia, Fernández Lamarra (2018) señala que se debe poner el foco de atención en la problemáticas de las dinámicas de enseñanza, y la necesidad de reflexionar sobre los diseños, organización e instrumentación de los contenidos, el conocimiento y la relación con el estudiantado; así mismo surge la necesidad de sumar una crítica constructiva sobre *la evaluación de los aprendizajes*; éste último punto, considerado en la actualidad una arista importante en el mejoramiento de la intervención del docente en el espacio universitario, dada la caracterización del mismo en las Universidades Públicas, en conjunto con la organización e innovación de planes y currícula en los diferentes campos de formación.

En esta última línea, es claro el llamado a impulsar prácticas y condiciones institucionales que se orienten a formar de manera continua y permanente al desarrollo profesional del docente. Así, instalar nuevos debates, reflexionar sobre la necesidad de generar nuevos modos de abordaje de situaciones

problemáticas, generar nuevas estrategias: en otras palabras, fortalecer desde un espacio formalmente configurado para la formación docente.

Consideraciones sobre la innovación y el curriculum

De acuerdo a Picco (2017), se considera que el curriculum se concreta particularmente en la enseñanza, y ésta última en tanto contexto evidencia una relación compleja con la Didáctica, siendo necesario construir un punto de contacto entre la didáctica y el curriculum con centralidad en la práctica de enseñanza: establecer un dialogo entre que enseñar y cómo. Específicamente, al hablar de curriculum, la autora cita a De Alba, define que refiere a todo aquello que la sociedad considera valioso para transmitir en tanto enseñanza de acuerdo al período histórico determinado.

En esta línea, siguiendo los aportes de De Alba (2007) quien define al currículum como una síntesis de elementos culturales tales como conocimientos, valores, creencias y costumbres y hábitos, que conforman una propuesta que expresan diversos grupos sociales con intereses variados y contradictorios.

Se habla de síntesis que se logra por diferentes mecanismos de negociación e imposición social. En lo que respecta la propuesta, de carácter político-educativa, se conforma por aspectos estructurales y procesales, tanto como por dimensiones que interactúan en el acontecer de los currículos dentro de las instituciones sociales educativas. Alba considera de importancia la crisis de estado de cambios que se caracteriza por desestructurar las estructuras. Como ejemplo entendemos la *globalización* en lo que respecta el espacio de relación con la información y la comunicación (espacio virtual). Así, hablar del *campo de currículum* es con relación al contacto e intercambio cultural (Coscarelli, 2019).

A partir de una confrontación, donde distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios luchan por determinar contenidos culturales que conformarán un curriculum; la síntesis a la que se hace referencia líneas arriba, se centra en aquellos mecanismos de negociación e imposición, donde se ejerce y desarrolla el poder.

Siguiendo con la autora, comprender el curriculum es ir más allá de relacionarse con los aspectos estructurales-formales (disposiciones generales, planes, y programas de estudio); poner énfasis en el desarrollo procesal-práctico de un curriculum permite comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones educativas concretas, se plantea así, la importancia del desarrollo del curriculum, a su devenir.

En este punto emergen las dimensiones generales y particulares que permiten conformar y determinar un curriculum de acuerdo con la esencia de este y a sus límites. Dentro de la dimensión general, hacemos foco sobre las relaciones de acuerdo con el carácter social, y político-educativo del curriculum, que expresa lo constitutivo del mismo. Así encontramos: la dimensión social amplia (cultura, política, economía, ideología); la dimensión institucional (espacio donde se concreta síntesis cultural, conformando propuesta académica-política); y la dimensión didáctico-áulica (refiere al espacio de encuentro entre los protagonistas, su relación, los contenidos, la problematización del aprendizaje, etc.). Todos estos aspectos del concepto son considerados por nosotros a la hora de pensar en el papel del examen/evaluación en la trayectoria estudiantil, en los procesos de enseñanza/transmisión-aprendizajes y en el diseño de las actividades pensadas dentro de una propuesta innovadora.

Para poder definir el carácter innovador de la propuesta, Fernández Lamarra (2015) plantea que, en primer lugar, tendremos presente que innovación “es un concepto originado en el ámbito de la economía como un tipo de mejora destinada a la maximización de las ganancias” (p. 306), que transferido a otros ámbitos adquiere diversos sentidos, aun así serían sus características principales “la intencionalidad, la orientación deliberada a la mejora, y la efectividad en términos de duración del cambio implantado” (p. 306).

El autor alude a que siempre implica un proceso social complejo, vinculado a los movimientos instituyentes o imaginario social radical (Castoriadis, 2005, como se citó en Fernández Lamarra, 2015 p. 308), que como tal producirá resistencia, pero puede ser planificado y gestionado, aunque con cierta incertidumbre acerca de sus posibilidades. Siguiendo al autor, pensamos la

innovación como una modificación intencionada para lograr una mejora que se sostenga un tiempo como *nueva práctica* y conlleva la idea de que el cambio es un mecanismo de autorregulación del sistema, gracias al cual éste se reproduce, se sostiene y evoluciona. (Fernández Lamarra, 2015).

Fernández Lamarra (2015), reuniendo en tres pares contrapuestos, diferentes tipos de innovaciones que a la vez están atravesadas por lo vinculado a la profundidad del cambio que se pretende, distingue para la educación superior entre:

“...innovaciones incrementales (cambios marginales que no comprometen al sistema y de los que se puede volver) e innovaciones radicales (con potencialidad de ruptura y carácter irreversible); entre innovaciones sustantivas (que involucran aspectos concretos de la práctica educativa) e innovaciones globales (cambios en los aspectos políticos, de organización y gestión, tecnológicos), y entre innovaciones autogeneradas (impulsadas por la propia organización como su respuesta a un problema) e innovaciones implantadas (impuestas por las autoridades educativas sin contar con la aceptación o no de la institución)”. (p 314)

Así pensamos la innovación en tanto objeto de resolver una situación problemática que afecta a la organización, por lo tanto, está íntimamente ligada a su contexto de producción y a la lectura que hacen los/as actores de esa problemática.

Por otra parte, Zabalza y Zabalza (2012), acordamos que la participación de docentes innovadores es condición necesaria pero no suficiente, las innovaciones desbordan lo individual y compromete a toda la institución, pero la influencia de otras características institucionales que tienen que ver con lo dinámico y cultural suelen pesar más.

Como se mencionó en uno de los apartados precedentes, Pierella, (2016) considera al examen dentro del ojo de la tormenta del problema de la permanencia y el egreso de las carreras universitarias, principalmente porque opera como un obstáculo para que los/as estudiantes acrediten sus saberes y avancen en su trayectoria educativa.

Al revisar las estructuras institucionales que obstaculizan el ingreso, permanencia y egreso del nivel universitario, encontramos que la evaluación implica más funciones ocultas que las explícitas. Las explícitas refieren a la acreditación de saberes y habilidades o brindar información para proponer mejoras educativas. La evaluación se constituye también como mecanismo de exclusión y segregación. Lo que evalúan las evaluaciones no siempre se corresponde con lo enseñado y/o aprendido.

En la Universidad Nacional y Pública de hoy, no sólo conviven diferentes paradigmas y modelos pedagógicos encarnados en sus actores, también existen docentes con paradigmas contrarios al derecho a la inclusión y al libre acceso, que se apañan en la libertad de cátedra para no permitir ser cuestionados o interpelados, interponen su propia trayectoria estudiantil como parámetro para medir el desempeño de los/as estudiantes, desconocen las condiciones de vida y procedencia, reproducen el modelo de la universidad elitista pero en un contexto donde la educación superior es un derecho (Fernandez Lamarra, 2018).

Entre las problemáticas a abordar para que esos objetivos se cumplan figura la evaluación. Durante el primer año de la universidad se produce la mayor tasa de abandono. Pierella (2018) nos orienta sobre la importancia de la evaluación como experiencia definitoria en las decisiones del estudiantado y nos invita a problematizarla preguntándonos por sus funciones y mecanismos, involucrando a los diferentes actores y comprometiéndonos como profesionales de la educación a incluirla definitivamente en el entramado del proceso enseñanza-aprendizaje: “Partimos de la idea según la cual la evaluación puede ser una instancia formativa que facilite procesos de afiliación de los estudiantes a la institución o, de modo contrario, un mecanismo generador de procesos de selectividad social” (Pierella, 201, p. 11).

Cuando se piensa en una innovación que remueva esta barrera para aumentar las garantías en la retención/permanencia y el egreso, tal vez sería necesaria una innovación radical, global e impuesta (Fernández Lamarra, 2021) como una política para todas las universidades públicas, fundada en la LES como derecho humano, ya que como Zabalza y Zabalza (2012) mencionan, las

instituciones educativas están hechas para mantener el statu quo, el discurso del orden, suelen ser rígidas en los roles y funciones, burocráticas en la gestión de la comunicación y la información, jerárquicas y formales en los procesos de toma de decisiones, lo cual obstaculiza los cambios.

En este contexto debería incluirse la evaluación de los contenidos.

Sin embargo, existen dentro de las instituciones estructuras especiales que suelen ser las aptas para viabilizar las innovaciones, aunque a duras penas sobreviven (como los equipos de tutorías estudiantiles e ingreso) y generalmente suele ser difícil obtener el tiempo y el espacio para generar innovaciones y terminan generando sobrecargas laborales; las estructuras organizativas impiden en si la obtención de ese tiempo y espacio, y así se aseguran la reproducción de lo establecido:

“...gran parte de los programas de tipo compensatorio diseñados para primer año -como programas de tutorías, espacios de acompañamiento, experiencias de articulación entre la escuela media y la universidad parten de diagnosticar un bajo desempeño de los estudiantes en los primeros exámenes.”
(Pierella, 2016, p. 11)

Así se des-responsabiliza a los equipos a cargo del dictado de los primeros años y a las “culturas institucionales”. Como resultado, las “actividades paliativas” se enfocan en los y las ingresantes considerándoles como única variable y objeto de intervención.

Aun así, para finalizar, es importante reconocer qué aspectos de la institución resultan alicientes de la innovación, y centrar allí los esfuerzos, para Zabalza y Zabalza (2012) las innovaciones en el campo curricular deben centrarse en aquellas que afectan los contenidos, metodologías, evaluaciones, formas de organización, materiales de estudio y de trabajo, etc. pensando en el curriculum como un proyecto de formación que implica a toda la institución y la innovación debería constituir una “lectura creativa y novedosa” del proyecto formativo global de la institución y no conformar aportaciones marginales o fuera del proyecto original.

La evaluación, la importancia de desarrollar competencias

De acuerdo con Borgobello et al (2022) la evaluación es un aspecto clave dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje: para el docente permite valorar el progreso y los logros de los estudiantes; para el estudiante permite que contraste su avance en relación a los contenidos propios de las materias de estudio y la posibilidad para reorientar su aprendizaje.

Se considera a la evaluación como evolución y cambio, evaluar remite a estimar, apreciar el valor de algo. En la universidad, Ramos Hernando, Diez y Peiró (2011) lo define en tanto proceso mediante el cual se recoge información sobre el aprendizaje del estudiante, aplicando criterios de calidad y, por último, se emite un juicio sobre dicho aprendizaje.

Otros autores añaden que la evaluación abarca el tanto el conocimiento, las habilidades y predisposiciones requeridas para apoyar el aprendizaje, como una evaluación orientada al aprendizaje que supone la participación activa del estudiante, retroalimentación prospectiva y tareas auténticas (Ramos Hernando, Diez y Peiró, 2011).

Sin embargo, la evaluación también refiere a una exigencia institucional, necesariamente presente en la enseñanza universitaria. Ésta última afirmación conlleva la asignación de calificaciones que constituyen que el estudiantado asuma su atención sobre los procesos de evaluación, y a las exigencias de éstos, más que a los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el modelo tradicional de evaluación, entendemos que ha servido en la educación superior como instrumento de control de los resultados logrados, y de la adquisición de los conocimientos transmitidos por los contenidos desde una perspectiva sumativa de los mismos.

Siguiendo a Zabalza y Zabalza (2012), la evaluación no es algo marginal que se añade después de la propuesta, forma parte del programa en sí. Implica valorar la eficacia y el rendimiento de la innovación con relación a sus propósitos, las condiciones de su ejecución y su impacto sobre las problemáticas que se abordan; en definitiva, lo que el autor y la autora denominan mérito, valor y

utilidad. La evaluación entonces le aporta a la innovación la definición de su potencial de mejora. Evaluamos para recoger evidencias que nos permitan conocer cómo se da el proceso de cambio iniciado y precisar los reajustes que sean necesarios.

Ramos Hernando, Díez y Peiró (2011) considera los aportes de Zabala, para argumentar que la evaluación de y por competencias remite a un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes del estudiantado; proceso que se define de acuerdo con competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes.

Así pues entendemos que la evaluación debe plantearse para mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios, para lo cual las innovaciones en la evaluación son imprescindibles (Muñoz y Araya, 2017).

De acuerdo a Tejeda y Ruiz (2016) la evaluación centrada en competencias supone que el estudiante es protagonista en lo que respecta la retroalimentación inmediata, frecuente y formativa de las actividades realizadas. en este sentido existe íntima relación entre evaluación formativa y la formación por competencias debido a que dentro de los ciclos de aprendizaje el estudiante pueda aprender que es lo que realizó adecuadamente y que debe realizar para mejorar.

En este marco, Muñoz y Araya (2017) manifiestan la necesidad de visualizar el enfoque de evaluación por competencias a partir de su sentido formativo en tanto oportunidad de desarrollo de aprendizajes. Así, consideran que la evaluación formativa focaliza su atención no solo en las actividades de aprendizaje y su correspondiente mejora, sino también en la retroalimentación continua, la reflexión sobre el proceso mismo, la autoevaluación y la colaboración.

Sin embargo, Tejeda y Ruiz (2013) citando a Tobón, incorporan la importancia de pensar en competencias en el marco de la evaluación sumativa, la cual se conecta con el desempeño del estudiantes, sus niveles de logro y la gestión eficaz de situaciones.

No obstante, ante la complejidad subyacente de los planteamientos, la clave de trabajar con competencias implica que la evaluación no solo debe orientarse a medir el aprendizaje, sino también favorecerlo (Tejada y Ruiz, 2016).

Así se posibilita vislumbrar aspectos que deben ser reformulados para potenciar los nuevos requerimientos de las competencias. Esta lógica conlleva un cambio de paradigma ya que trasciende la función clásica de cualificación del estudiante, adquiriendo un evidente repensar el hecho evaluativo y su proceso.

Implica emparentar nuevas funciones que se organizan desde el qué evaluar, definiendo objeto, indicadores, y criterios, hasta cómo evaluar mediante el desarrollo de modelos y estrategias; sin obviar la importancia de definir finalidades; determinación del momento evaluativo (cuando); con qué evaluar en tanto selección de estrategias, instrumentos, etc.; y quién evaluará (Tejada y Ruiz, 2016).

Por último, trabajar de acuerdo a la evaluación de competencias, como proceso complejo debe permitir orientarse hacia la acción, como referente situaciones reales o simuladas de trabajo, con el firme propósito de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto comprensivo y situado entre lo formativo, lo sumativo y lo auténtico.

Descripción general de la propuesta de innovación

Sobre el diseño de innovación.

Con relación a las dimensiones del tema/problema que se aborda, la evaluación diagnóstica para definir el problema se basó en datos de fuentes primarias: consultas espontáneas de estudiantes al servicio de tutorías estudiantiles, interpretación de tutores sobre los principales obstáculos de los/as estudiantes para avanzar en su trayectoria y fuentes secundarias (Carlino, 2004; Celman, 1998; Davini, 2008; Pierella, 2016).

Siguiendo a Zabalza (2004) la participación de docentes innovadores es condición necesaria pero no suficiente, las innovaciones “desbordan” lo individual y compromete a toda la institución. Como en el caso mencionado, la influencia de otras características institucionales que tienen que ver con lo dinámico y cultural suelen pesar más. “La cultura institucional acaba configurando un determinado estilo de trabajo que va a condicionar de una manera sustantiva la posibilidad de que surjan innovaciones y, sobre todo, que prosperen” (Zabalza, 2004; p 2), por lo tanto, resulta de importancia reconocer que aspectos de la institución resultan favorecedores de la innovación.

El autor analiza cuatro de esos componentes: en relación con los aspectos formales de la Institución reflexiona sobre el hecho de que las instituciones educativas están *hechas* para mantener el statu quo, el orden, suelen ser rígidas en los roles y funciones, burocráticas en la gestión de la comunicación y la información, jerárquicas y formales en los procesos de toma de decisiones, lo cual obstaculiza los cambios.

Sin embargo, existen dentro de las instituciones *estructuras especiales* que suelen ser las aptas para viabilizar las innovaciones, aunque a duras penas sobreviven (como los equipos de tutorías estudiantiles) y generalmente suele ser difícil obtener el tiempo y el espacio para generar innovaciones y terminan generando sobrecargas laborales, las estructuras organizativas impiden en si la obtención de ese tiempo y espacio y así se aseguran la reproducción de lo establecido. Al abordar los aspectos curriculares nos recuerda que las innovaciones

en este aspecto deben centrarse en aquellas que afectan los contenidos, metodologías, evaluaciones, formas de organización, materiales de estudio y de trabajo, etc. pensando en el curriculum como un *proyecto de formación* que implica a toda la institución y la innovación debería constituir una “lectura creativa y novedosa” del proyecto formativo global de la institución y no conformar aportaciones marginales o fuera del proyecto original.

Otro aspecto a analizar es la necesidad de fundamentos teóricos sólidos que argumenten la innovación, la construcción de una perspectiva integradora que incluya a los diferentes agentes del cambio. Esto implica tiempos lógicos para organizarse, problematizar las dilemáticas, para su desarrollo, puesta en práctica y consolidación.

“El desarrollo de las innovaciones depende de su *naturaleza y características*”, algunas de ellas determinan las posibilidades de su desarrollo. Es importante considerar la percepción de *la necesidad* de la innovación o cambio, *la claridad* de los objetivos y el sentido innovador del cambio y del trabajo que hay que realizar, su *complejidad*, su *viabilidad* y alcance, la cantidad y diversidad de los *agentes implicados*. Existen otros aspectos dinámicos como el “clima institucional” que refiere a las características de las relaciones interpersonales en la institución y la capacidad innovadora de sus miembros, es difícil que se den propuestas innovadoras en un mal clima de trabajo y relaciones interpersonales. La capacidad y estilo de liderazgo, ya que las innovaciones requieren de líderes comprometidos con el futuro institucional o con visión.

Finalmente volvemos a los aspectos culturales, considerando a los mismos como las ideas, ideales, percepciones, representaciones y significados que constituyen la cultura institucional, estilos de trabajo institucional que favorecen la innovación o la obstaculizan.

Al revisar las estructuras institucionales que obstaculizan el ingreso, permanencia y egreso del nivel universitario, encontramos que la evaluación implica más funciones ocultas que la explícitas. Las explícitas refieren a la acreditación de saberes y habilidades o brindar información para proponer mejoras educativas. La evaluación se constituye también como mecanismo de exclusión y segregación. Lo

que evalúan las evaluaciones no siempre se corresponde con lo enseñado y/o aprendido.

En la Universidad Nacional y Pública de hoy, no sólo conviven diferentes paradigmas y modelos pedagógicos encarnados en sus actores, también existen docentes con paradigmas contrarios al derecho a la inclusión y al libre acceso, que se apañan en la libertad de cátedra para no permitir ser cuestionados o interpelados, interponen su propia trayectoria estudiantil como parámetro para medir el desempeño de los/as estudiantes, desconocen las condiciones de vida y procedencia, reproducen el modelo de la universidad elitista pero en un contexto de ruralidad (Fernandez Lamarra 2021).

Se hace necesario enriquecer los argumentos que permiten analizar y entender para luego concluir y seguir trabajando para el cumplimiento de las garantías de acceso, ingreso, permanencia y egreso de los sujetos del derecho a la Universidad: Sujetos vulnerables y vulnerados, primera generación de egresados de la educación básica, provenientes de la cultura popular, del contexto rural o hijos/as de migrantes trabajadores del campo, que ponen sus expectativas en la UN con la esperanza de acceder mediante su paso por ella, a mejores condiciones sociales de subsistencia para ellos/as y sus familias. Entre las problemáticas a abordar para que esos objetivos se cumplan figura la evaluación. Durante el primer año de la universidad se produce la mayor tasa de abandono.

Pierella (2016) nos orienta sobre la importancia de la evaluación como experiencia definitoria en las decisiones del estudiantado y nos invita a problematizarla preguntándonos por sus funciones y mecanismos, involucrando a los diferentes actores y comprometiéndonos como profesionales de la educación a incluirla definitivamente en el entramado del proceso enseñanza-aprendizaje: “Partimos de la idea según la cual la evaluación puede ser una instancia formativa que facilite procesos de afiliación de los estudiantes a la institución o, de modo contrario, un mecanismo generador de procesos de selectividad social” (Pierella, 2016 p.11).

Al decir de esta autora y tal como se demuestra en los servicios tutoriales, “...gran parte de los programas de tipo compensatorio diseñados para

primer año -como programas de tutorías, espacios de acompañamiento, experiencias de articulación entre la escuela media y la universidad parten de diagnosticar un bajo desempeño de los estudiantes en los primeros exámenes”, pero lejos de plantearse los interrogantes propuestos por las autoras para los equipos responsables del dictado del primer año de todas las carreras, las “actividades paliativas” se orientan a brindar capacitación a los y las ingresantes para enfrentar y superar las situaciones de examen considerando solo al/la estudiante como única variable y objeto de intervención.

Creemos que una propuesta de innovación curricular con el objetivo de “retener” o mejor dicho facilitar la filiación de los/as ingresantes y garantizar su permanencia en la universidad debe abordar la problemática de la evaluación en toda su profundidad.

Como se mencionó en lo precedente, la presente propuesta se llevará a cabo en la asignatura Psicología Sanitaria, la misma forma parte del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Se sabe por la experiencia que esta es una de las problemáticas que preocupa a los/as estudiantes: la preparación de exámenes en el nivel superior y la ansiedad ante la situación de examen oral, son algunos de ellos.

Las situaciones de evaluación generan estrés y la percepción de la complejidad que implica rendir un examen oral en la universidad puede convertirse en un obstáculo para el/la estudiante que no puede dar un cierre a sus procesos de aprendizaje.

El punto de partida remite a considerar que los aprendizajes de los estudiantes se desarrollan como proceso continuo (Davini, 2008) y con modalidad formativa, por lo que se hace necesario acompañar cada una de las distintas actividades de aprendizaje, orientando y reorientando el desarrollo de diferentes competencias para la toma de decisiones en la marcha del proceso. Se apuesta a que esta modalidad permitirá identificar la progresiva asimilación de los contenidos, detectar problemas en el desarrollo de las actividades y aprovecharlos positivamente.

Avanzar en la presente propuesta, requiere el desarrollo y descripción de los objetivos de específicos del trabajo.

Así pues, en primer lugar se analiza a continuación los contenidos del programa conceptual de la asignatura de acuerdo con los criterios de evaluación necesarios de estos.

El análisis del plan general de la asignatura Psicología Sanitaria inicia a partir de los contenidos mínimos establecidos en el programa:

- Paradigmas en Salud; el proceso de Salud-Enfermedad.
- Factores de riesgo, prevención y epidemiología en salud pública y mental.
- Intervención del psicólogo en el campo de la Salud Pública.
- Sistemas de salud y los aportes de la psicología a la formulación de políticas en salud.
- Prácticas del equipo interdisciplinario en promoción de la salud y prevención en crisis comunitarias.

Así mismo al indagar los contenidos mínimos de la asignatura, se observa que se fortalece su comprensión y articulación con los contenidos cuando se analiza el alcance de la fundamentación general y pedagógica de la asignatura. Así pues, se observa que propósito se centra en la interrogación permanente acerca del proceso salud – enfermedad, como concepto central de la misma, configurada a la vez por la profundización determinantes sociales y los diversos condicionamientos que operan en tal proceso. Supone un proceso de aprendizaje centrado en los problemas de salud, el actuar, el hacer y el modificar; confrontando al estudiante a situaciones concretas donde la solución de problemas se acompañe con la capacidad de manejar la incertidumbre.

En este marco, es clara la propuesta de interacción y relación con la comunidad donde la producción de saberes implica sentido y función social.

Las características que fundamentan el plan de la asignatura se articulan con objetivos generales y específicos que implican una articulación

horizontal y vertical con el curriculum en lo que respecta la formación específica del profesional de la psicología. Así el conceptualizar la Psicología Sanitaria desde el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, implica la promoción del conocimiento y el desarrollo la investigación social en el campo de la salud pública, a la vez de brindar herramientas para la transformación mediante acciones de las realidades sanitarias en el campo de la salud mental, promovidas y centradas ante el nuevo paradigma introducido por la Ley Nacional de Salud Mental (Ley 26657).

En este marco los ejes propuestos en el plan de la asignatura, definen los objetivos específicos en torno a la articulación entre teoría-practica instrumental y abordaje de problemas. Esto implica el desarrollo y conocimiento del marco conceptual centrado en el proceso salud-enfermedad-atención-cuidado, donde la Psicología Sanitaria se posiciona en un campo y junto a un objeto de estudio enmarcado en la salud humana en tanto colectivo social; abordaje instrumental de diferentes recursos prácticos de investigación, acción e intervención.

La articulación entre ejes y contenidos conceptuales que esboza el plan de la asignatura, considerando los objetivos generales paralelamente, manifiesta un plan ambicioso, abarcativo y dinámico.

En lo que respecta la *formación* estipulada, la misma se divide en dos, formación teórica definida por el desarrollo de los diferentes contenidos teórico de los ejes propuestos; y formación práctica centrada en el desarrollo de talleres áulicos que buscan integrar y articular la investigación bibliográfica con situaciones concretas de la realidad social. Con respecto a esta última, se prevén para los estudiantes inserciones en el campo mediante convenios y acuerdo con diferentes instituciones de salud, como así también organizaciones barriales.

En el relación con la evaluación y sus criterios, el programa analítico plantea tres modalidades evaluación: teórica, práctica, y de terreno, todas en función de procesos y no de cantidad de conocimiento con el propósito de favorecer el pensamiento crítico.

Finalmente define criterios evaluativos, de la siguiente forma:

Parciales: cuantitativos con puntaje para cada pregunta correcta.

Prácticos: grupales y cualitativos.

Prácticas: cumplimiento del encuadre, actitud profesional, apreciación de los supervisores docentes. Planificación Sanitaria: elaborada en base al modelo de la cátedra. Valoración cuantitativa.

Al reflexionar sobre la modalidad y criterios de evaluación propuestos, se advierte que falta profundidad en la definición de los mismos. Sumado a ello, es claro que teniendo en cuenta los contenidos, y la articulación de los mismos con los ejes definidos dentro del plan de la asignatura, los criterios expresan cierta superficialidad en la relación que se establece entre contenidos-ejes y modalidades de evaluación.

En sumatoria, y en el marco de la propuesta de innovación del presente trabajo final integrador, es en base al análisis previamente realizado es que se hace necesario plantear las competencias que debieran desarrollar los alumnos durante el cursado de esta materia, nótese que el constructo “competencias” no aparece dentro del programa.

Siguiendo con los objetivos de la propuesta, en segundo lugar, se reorganizará y analizará el marco de contenidos teóricos por ejes de evaluación articulados con criterios de evaluación adecuados y competencias a desarrollar por parte del estudiantado.

Como se observó en párrafos precedentes, el plan de la asignatura cuenta con un marco superficial en cuanto lo que se podría contemplar como *ejes de evaluación*.

Así, ante el interés de definir y articular estos ejes con los contenidos conlleva una reorganización de los mismos.

En este sentido, luego de analizar el plan y programa analítico de la asignatura Psicología Sanitaria, podríamos reorganizar y definir dos ejes de evaluación: eje de evaluación conceptual - práctico; y eje programático-instrumental.

Cabe aclarar que a partir de los objetivos específicos centrados por ejes en el plan de trabajo, la propuesta de reorganización de los ejes de evaluación se articulan con estos.

Así, al analizar los contenidos del programa analítico, se observa que los mismos permiten conjugar una articulación dinámica entre los tipos de formación que estipula el plan. En esta línea, el eje evaluativo conceptual-práctico implica una integración entre ambos espacios en lo que respecta la articulación de los contenidos en sí mismo con las acciones de análisis, reflexión investigación de situaciones problemáticas en el campo sanitario circunscripto en el campo de la salud mental.

Por su parte, el eje de evaluación programático-instrumental supone posicionarse sobre la articulación de base empírica en tanto desarrollo de acciones centradas en la programación de intervenciones específicas que refleje la adecuación de recursos instrumental a tal fin, esto referido a aquellos estudiantes que puedan acceder *in situ* a prácticas en terreno, como aquellos estudiantes, que desde un marco de conocimiento referencial y situado, elaboren un protocolo de acción en tanto intervención que acompañe el abordaje y construcción de demandas a partir de las necesidades emergentes en la comunidad.

Ahora bien al considerar el objetivo general, los ejes de evaluación definidos, deben adecuarse al desarrollo de competencias en el estudiante, por lo que se hace necesario profundizar y definir que ambos ejes deben ligarse, en palabras de Villa y Poblete (2011) a una evaluación formativa, focalizada en actividades de aprendizaje y su mejora, la reflexión y autoevaluación sobre el mismo proceso y la colaboración grupal; y una sumativa guiada por el desempeño, alcance de las metas, y la gestión eficaz de situaciones de abordaje.

Conjugar ambos tipos de evaluación, formativa y sumativa, ligada al desarrollo de competencias, permite que la articulación entre la reorganización y articulación de ejes y contenidos conceptual del plan de la asignatura; las características sobre la formación; y los ejes de evaluación propuestos, centre como protagonista al estudiantado, acompañando el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la importancia del quehacer de la evaluación y su proceso, en tanto que oriente respondiendo al qué evaluar, cómo, y para qué evaluar, con claro énfasis en

la apertura de la autoevaluación continua en el desarrollo del mismo proceso, incluyendo a todos los actores involucrados.

Esto último implica adecuarse a un cambio de paradigma, donde desarrollar competencias se orienta a medir el aprendizaje tanto como favorecerlo.

Así, cursar la asignatura Psicología Sanitaria debe posicionarse en favorecer y promover competencias que se correspondan con capacidades y habilidades que permitan su desarrollo personal a lo largo del cursado mismo y profesional en tanto desempeño en la profesión. Por lo cual, las competencias que deben adecuarse con los ejes de evaluación propuestos, conceptual-práctico, y programático-instrumental, y relacionarse con los contenidos y objetivos específicos del plan suponen que los criterios de evaluación se adecuen a las siguientes competencias: trabajo colaborativo, capacidad de abstracción, razonamiento crítico, autorreflexión del aprendizaje, identificación y resolución de problemas, planificación y gestión de proyectos, habilidad comunicativa y de relación social.

Finalmente, en lo que respecta a los ejes de evaluación, articulados con criterios de evaluación adecuado al desarrollo de competencias, demanda que las competencias expresadas, deban situarse transversalmente entre la formación teórica y práctica, proporcionando al estudiantado la capacidad y experiencia en aplicar autoridad sobre procesos y métodos para desarrollarse en el campo social junto a la construcción de la realidad, en tanto practica ciudadana constructiva acorde a los diferentes contextos de actuación.

Continuando con el tercer objetivo, que gira en torno al desarrollo de una herramienta que informe al estudiante sobre la relación entre contenido y ejes, y criterios de evaluación.

La idea se centra en primer instancia en dar a conocer a los alumnos los objetivos de aprendizaje de cada contenido a abordar, objetivos que ellos deben lograr, como así también brindar las competencias a desarrollar durante la actividad pedagógica. Se fundamenta tal comunicación ya que dicho contenido cumple una función referencial para interpretar los avances de los estudiantes y los posibles obstáculos que confrontan.

Así mismo cumple una función clave en el aprendizaje y el proceso de evaluación en tanto explicitación de las exigencias respecto a actividades y los respectivos criterios adecuados a las competencias a desarrollar.

En la actualidad la comunicación ocupa un lugar central en espacio áulico, donde la virtualidad se propone como parte inseparable del proceso general en la interacción con los estudiantes.

Específicamente en lo que respecta al desarrollo de una herramienta a tal fin, se propone incentivar y favorecer la alfabetización digital como medio de comunicación. Esto implica una revalorización y readecuación de la funcionalidad del espacio virtual que utiliza la cátedra, Aula Virtual por un lado; y por otro, ampliar la socialización de la comunicación definiendo el uso de la red social de Instagram y Facebook.

En ambos casos, la idea parte de redactar los contenidos necesarios a informar al estudiantado, explicitando los criterios de evaluación de acuerdo con los contenidos-ejes y a las competencias a desarrollar. Los intereses en cada uno de estos recursos pretenden objetivas diferencias en cuanto al diseño de sus contenidos. Sin embargo, cabe aclarar que el uso de las redes Instagram y Facebook permiten comunicar de manera específica, articulando lo conceptual con lo gráfico.

Por último, en lo que respecta al uso del aula virtual de la cátedra la idea es configurar dicho espacio como un ámbito de actividades de aprendizaje grupal bajo una interacción comunicativa entre todos los actores, generando y promoviendo la participación e interacción centrada en una conducción de lecturas, análisis y actividades a realizar.

El último objetivo específico de la propuesta refiere a la construcción de un modelo de evaluación innovador, por lo que cabe mencionar que el desarrollo de este contemplará la descripción del modelo evaluativo de innovación a partir de la presentación de una actividad incluida en los contenidos del programa de la asignatura, abordado desde los espacios de Clase Teórica y módulos de Trabajos Prácticos.

Previo al desarrollo se aclara que se contaría con la explicitación, desde el inicio de cursado de la asignatura, como a lo largo de la misma, de que el objeto y contenidos de estudios de la asignatura Psicología Sanitaria y el proceso de evaluación definido por criterios adecuados a competencias se dará de forma conjunta y relacionada, estrictamente lo referido al trabajo colaborativo autorregulado en lo grupal e individual. Así se considera que el enfoque de trabajo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje también se basa en el desarrollo de competencias.

El tema es *Planificación en Salud - introducción a la elaboración de programas de intervención*.

Los objetivos del mismo son:

- Promover el análisis crítico y reflexivo sobre la planificación y elaboración de programas, y su carácter participativo en el campo de la salud mental.
- Conocer y reconocer formas y metodologías de gestión en el proceso programación.
- Visualizar las problemáticas sanitarias existentes en nuestra realidad y lograr la capacidad de formularse problemas y propuestas programáticas.

En lo que respecta al desarrollo de las actividades a realizar, se sintetizan a continuación:

1. Desarrollo general
2. Primer encuentro,
 - a. exposición dialogada sobre contenidos conceptuales centrales, previa mención de objetivos de actividad, y criterios de evaluación adecuados a competencias.
 - b. Actividad grupal: debata con su grupo sobre los conceptos y tipos de planificación en salud, mencionando ejemplo.

- c. Actividad Individual: luego de lo trabajo grupalmente, reflexione sobre la siguiente cuestión, “la programación en salud mental, es una respuesta a problemas de la sociedad?”, posteriormente comparta en un muro colaborativo
- 3. Actividad extra-áulica
 - a. Se compartir por aula virtual viñetas/ejemplos sobre demandas sociales relacionadas con la salud mental. La consigna es individual y remite a identificar en cada ejemplo la demanda teniendo en cuenta el material bibliográfico correspondiente
- 4. Segundo encuentro
 - a. Con su grupo
 - i. Seleccionen unas de las viñetas/ejemplos compartidas
 - ii. Desarrollar un escrito de no más de 300 palabras que brinde un resumen sobre posible intervención; a tal fin se comparten las siguientes preguntas como guía para el desarrollo del escrito: cuál es la situación problemática; qué hacer?; a quienes se dirigen las acciones?; por qué?; para qué?; quienes pueden colaborar?; dónde?; cómo?; y cuándo?
 - iii. Comentar y socializar al grupo general los puntos centrales trabajados
 - iv. Compartir el escrito en actividad de Foro en aula virtual
- 5. Por último, posterior al encuentro último se compartirá por Instagram y Facebook, cuestionario de autoevaluación sobre lo realizado en tanto actividad general para ser respondido individualmente.

En relación al sistema de evaluación por parte del equipo de la comisión se consolida en combinar por un lado la observación y el registro del aprendizaje, y por otro la participación y presentación de las actividades, junto a la autoevaluación donde el estudiante valore su trabajo. Esta combinación constituye

un marco interactivo que permite compartir y construir el conocimiento sobre los contenidos abordados.

Finalmente, las competencias definidas en la presente propuesta: razonamiento crítico, autorreflexión del aprendizaje, identificación y resolución de problemas, planificación y gestión de proyectos, habilidad comunicativa y de relación social, se enfocan en una propuesta de acción orientada a resultados prácticos, ayudando al estudiante en su organización, análisis, y relación con la tarea, apostando al desarrollo del conocimiento, como de habilidades personales. el modelo propuesto evidencia una evaluación centrada en el proceso y dinámica entre lo formativo y sumativo. Retomando a Zabalza (2004), el modelo de evaluación presentado, centrado en competencias, permite gestionar la calidad de la formación desde el curriculum, cualitativamente desde los logros del estudiantado, y lo cuantitativo determinando numéricamente el grado de avance de éste.

A modo de conclusión

Luego del desarrollo del presente trabajo, y teniendo en cuenta que en la realidad de la educación superior, específicamente aquella que define la cotidianidad de la Universidad Pública en nuestro país, se observa que las acciones de innovación no se definen tanta práctica habitual del sistema universitario, así se puede señalar que la historia demuestra el poco espacio a las prácticas innovadoras.

Durante los últimos 20 años, y con mayor intensidad desde los últimos 5, se hace necesario que la universidad responda a las nuevas (y adeudadas) exigencias que demanda la sociedad actual, caracterizada por el incremento vertiginoso del conocimiento y de las posibilidades de acceso y adaptación al mismo a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El rol de asumir conlleva el actuar sobre el rediseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como plantea Zabalza (2004) las instituciones educativas están hechas para mantener el statu quo, el discurso del orden, suelen ser rígidas en los roles y funciones, burocráticas en la gestión de la comunicación y la información, jerárquicas y formales en los procesos de toma de decisiones, lo cual obstaculiza los cambios. Así pensar en una innovación que remueva esta barrera para aumentar las garantías en la retención/permanencia y el egreso, giraría en torno al desarrollo de una política, tal expresa Fernandez Lamarra (2018) para todas las universidades públicas.

Plasmar experiencias innovadoras en el marco de la evaluación y el desempeño del estudiante pondría el énfasis en la articulación de las condiciones de trabajo del docente y revalorización del estudiante como aprendiz activo y autónomo, centrando el interés sobre la adquisición de competencias académicas y profesionales para la formación integral y para la incorporación al mundo sociolaboral.

Las diferentes consideraciones que el presente trabajo plasmó conllevan a debatir una nueva reforma universitaria para el siglo XXI (Fernández

Lamarra, 2021); así, se postula el repensar la profesión académica y el rol docente y el vínculo del estudiante con su trayectoria en la universidad.

Si bien, la experiencia demuestra que los efectos de las prácticas y las políticas tienen impacto varias décadas más allá del momento en que son desarrolladas y su ajuste con los requerimientos sociales es complejo y dificultoso, el propósito último, debe favorecer la democratización de la educación como factor clave para el desarrollo sostenible en su potencialidad para mejorar la calidad de vida de todas las personas, las sociedades y los países.

Para finalizar este esbozo de escritos finales, evaluar orientado al desarrollo de competencias, define un desafío de lograr que valga la pena la experiencia tanto del estudiante, como la de docentes en lo que respecta la trayectoria en el cursado de una asignatura, específicamente alejándonos de evaluar cuantitativamente para acercarnos a una lógica de compromiso con el aprendizaje y la inclusión a la de la universidad en tanto producción de conocimiento, de cultura y de vida social

Las competencias expresadas, deben situarse transversalmente entre la formación teórica y práctica, proporcionando al estudiantado la capacidad y experiencia en aplicar autoridad sobre procesos y métodos para desarrollarse en el campo social junto a la construcción de la realidad, en tanto practica ciudadana constructiva acorde a los diferentes contextos de actuación.

Se considera firmemente que la propuesta desarrollada, junto al análisis teórico que la respalda permite considerar que su posible ejecución, donde el estudiantado es protagonista y actor de su propio aprendizaje, propiciará por un lado la apuesta al desarrollo personal, social y profesional, la superación de dificultades, la participación, y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje que realiza cada estudiante; y por otro, exponer un escenario que relaciona la evaluación con el proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto oportunidad abierta al diálogo entre la Didáctica y el curriculum, con funciones específicamente pedagógicas en el contexto definido.

Bibliografía

Alexander, KL y Eckland, BK (1975). Experiencia escolar y logro de estatus. En SE Dragastin & GH Elder (Eds.), *Adolescencia en el ciclo de vida: cambio psicológico y contexto social*. Hemisferio. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1975-31359-001>

Araujo, Sonia. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en blanco. Serie indagaciones* , 27(1), 35-62. Recuperado en 20 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852017000100003&lng=es&tlng=es.

Área de Estadística e Indicadores Institucionales UNC, (2022) Obtenido de <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/sintesis-estadistica-UNC-2022.pdf>

Borgobello, A., Mandolesi, M., Lovey, J. P., Cono, A. L., Brun, L., & Pierella, M. P. (2022). Análisis de experiencias de estudiantes de Psicología en tiempos de pandemia para pensar la post-pandemia. *Perspectivas En Psicología*, 19(2), 124-146. Recuperado de <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/623>

Canales, A., Leyva, Y., Luna, E. & Rueda, M., (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 171-183.

Carlino, P. (2004) La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica* vol.13, n°1, pp 8-17

Cardozo, G (2013). La educación superior universitaria ¿un derecho humano?. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Buenos Aires.

Coscarelli, (2020), Clase 5. Doc. Pdf, aula virtual de la EDU, campus virtual UNLP

Coscarelli, M. R. . (2019). Currículo y prácticas universitarias de vinculación curricular . *Trayectorias Universitarias*, 5(9), 010.

<https://doi.org/10.24215/24690090e010>

Coscarelli, M. (2017) "Curriculum e institución (capítulo 2)". En Picco, Sofía y Orienti, Noelia. (Coords.). Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en la enseñanza. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Libro digital, PDF Archivo Digital: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533> ISBN 978-950-34-1512-2

Coscarelli, M. R.; Alfonso, M. y Ciafardo, A. y Picco S. (2003) Ficha de cátedra. "Institución y Curriculum" Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Dallaglio, L y Mataluna, M. (2020) De la escuela secundaria a la universidad. Un estudio comparado de tres instituciones educativas sudamericanas sobre la elección escolar. Propuesta Educativa, vol. 1, núm. 53, pp. 71-85, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Santillana. Parte II y III.

de Alba, A. (2007). "El curriculum en el contexto de la crisis estructural generalizada". En A. de Alba, Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación (pp. 91-142). México: IISUE.

De Sousa Santos, Boaventura (2020) La cruel pedagogía del virus prólogo de Maria Paula Menese- 1a ed . – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Libro digital, PDF - (Masa Crítica / Batthyany, Karina)

Diaz Barriga, A. (2012) Curriculum entre Utopía y Realidad. Capítulos 3 y 5.

Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento IEC-CONADU, 108 pp. MARCHESE Elisa, PERALTA Marilina Itatí Cuestiones de sociología no 8 (2012). ISSN 2346-8904. <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar>

Facultad de Psicología UNC, 2023) Historia de la carrera obtenido de <https://psicologia.unc.edu.ar/facultad/#:~:text=La%20Facultad%20de%20Psicolog%C3%ADa%20de,Facultad%20de%20Filosof%C3%ADa%20y%20Humanidades>.

Fernandez Lamarra, N & Perez Centeno C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo: situación, principales problemas y

perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27 (2016), 123-148 DOI: 10.5944/reec.27.2016.15044

Fernandez Lamarra, N (2021). Universidad, calidad y futuro en américa latina. Repensando la evaluación de la docencia desde una mirada innovadora. *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria*, 95.

Fernández Lamarra, N. (comp.) (2015) La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Universidad Nacional de Tres de Febrero/ Provincia de Bs As

Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., & Aiello, M. (2018). La educación superior universitaria en la Argentina: situación actual en el contexto regional.

García De Fanelli, A. M. (2015) Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas, *Debate Universitario*, N° 7, pp. 7-24.

Gil-Flores, Javier. (2012). "La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes". *ESE. Estudios sobre educación*, 22, 133-153

López, A. y Hoz, G. (2019) La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos. En Barcia, M; Morais Melo, S y Justianovich, S (2019) didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado conceptualizaciones y experiencias en ciencias de la educación. Universidad Nacional de la Plata. EDULP. La Plata

Maluenda, J., Bernardo, A. B., Galve, C., Flores, G., Infante, V., & Díaz, A. (2021). Variables predictoras de la expectativa de desempeño y la intención de abandono en contexto de educación virtual de emergencia en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5 (2), 81–91. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp81-91>

Miranda, E (2018) El Derecho a la Universidad en Argentina. Una Mirada Desde la Igualdad y el Reconocimiento del Otro. *Sisyphus — Journal of Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 79-96, Universidade de Lisboa

Miranda, E. (2014a). *Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el Mercosur*. Córdoba: Narvaja Editor. Disponible en: <http://nemocosur.siu.edu.ar/>

Muñoz, D y Araya, D (2017) Challenges of competence-based assessment in the educational field. *Educação e Pesquisa*, 43(4), (pp.1073-1086)

Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(4), 7-23.

Pérez Rasetti, C. (2014). La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores. *Integración Y Conocimiento*, 3. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>

Pierella, M (2018). A 100 años de la Reforma: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. *Trayectoria Univesitarias*. Dossier: la enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. 4(6), 16-22. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69635>

Pierella, M, Peralta, N & Pozzo, M. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 68-84. Epub 25 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>

Pierella, P. (2016) “Los exámenes en el primer año de la Universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?” *Revista Trayectorias Universitarias*. Vol 2. N° 2

Porto Currás, M., (2008). Evaluación de estudiantes universitarios: ¿Toma de decisiones colegiada?. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (34),133-149.[fecha de Consulta 24 de Febrero de 2023]. ISSN: 0327-1471. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18519814010>

Ramos Hernando, C; Díez R y Peiró, S (2011). La evaluación por competencias en la universidad. Trabajo de Investigación. Departamento de Didáctica general y Didáctica específica. Universidad de Alicante.

Slee, R. y Weiner, G. (2001). La reforma y reconstrucción de la educación como un desafío para los géneros de investigación: reconsiderando la investigación sobre la eficacia escolar y la escolarización inclusiva. *Efectividad Escolar y Mejora Escolar* , 12 (1), 83-98.

Socolovsky, Y. (2014). Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad. Editorial. *Política Universitaria*, 1, 5-8. Ed. IEC-CONADU Mayo, 2014.

Sola de Villazón, A (2009). Asegurar el ingreso y la permanencia en la universidad es garantizar el derecho a aprender. La Universidad Hoy. UNC

Stábilei, C; Clark, C; Zurita, V y Hernández R. (2020) Trayectorias académicas de estudiantes de la carrera de psicología de la universidad nacional de córdoba los vínculos como favorecedores de la permanencia. Orientación y sociedad, Facultad de Psicología Universidad Nacional de la Plata volumen 19 n°2 –

Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), (pp. 17–38). doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>

Zabalza Beraza, M. & Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). Innovación y cambio en las instituciones educativas. Introducción, Cap. VI. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Zabalza Beraza, M. (2004). Innovación en la Enseñanza Universitaria. Contextos Educativos, (6- 7),113-136.

Resoluciones y Leyes

Ley Nacional 26206 (2006). Ley nacional de Educación. 14 de diciembre de 2006

Ley Nacional 26657 (2010). Ley de Salud Mental. 25 de noviembre de 2010

Res HCS 187/86. Universidad Nacional de Córdoba. Creación Licenciatura Psicología, Escuela de Psicología. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Res HCS 227/93. Universidad Nacional de Córdoba.

Res HCS 1/2013. Universidad Nacional de Córdoba. Plan de estudios. Facultad de Psicología

Res HCS 1900 -1901/2019. Universidad Nacional de Córdoba. Plan de estudios. Facultad de Psicología