



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Segundo cuatrimestre 2024

Trabajo final integrador

***Título:* “DIMENSIONES ÉTICA Y POLÍTICA DE EVALUAR PARA APRENDER EN LA UNIVERSIDAD. UNA PROPUESTA DE PRÁCTICA EVALUATIVA DIFERENTE PARA PSICOLOGÍA GENERAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES”.**

Autora: Victoria Alejandra Vidal

Director: Lic. Sergio Esteban Remesar

Año: 2025

Prefacio muy breve

En el año 1997, cursando el profesorado de Psicología en la Universidad de Buenos Aires, rendí como estudiante libre la materia Didáctica General, a cargo de la Dra. Edith Litwin. Si bien ya contaba con una formación docente previa (el profesorado terciario en Artes Visuales); asumí, con osadía, el desafío de presentarme sin haber asistido a clases como libre. Durante el examen escrito, cometí un error ortográfico en el apellido de un autor central del enfoque de las inteligencias múltiples: Howard Gardner. Al comenzar la instancia oral, la profesora Litwin me señaló el error y me dijo: "*¿Sabés qué haría alguien que sabe poco? Ya, te manda a tu casa. A que estudies de nuevo. Yo no necesito demostrarte todo lo que sé. Vos sabés que sé, no necesito humillarte. Te escucho...*".

Aquella experiencia no sólo me permitió aprobar la materia, sino que me dejó una enseñanza indeleble sobre la dimensión ética de la tarea docente: la posibilidad de conjugar el saber con la generosidad, la autoridad con el respeto, la evaluación con el reconocimiento del otro como sujeto de aprendizaje. Años más tarde, y ya inmersa en la docencia universitaria, encuentro en las palabras de Litwin un legado que permanece vigente: "*El acto de enseñar no puede dissociarse del sentido que le otorga el docente. Enseñar es una decisión ética, política y epistemológica*" (Litwin, 2009, p. 17).

Este trabajo final integrador se inscribe, precisamente, en esa tradición que considera a la docencia como una práctica situada, reflexiva y comprometida, y pretende dar cuenta del recorrido formativo realizado en la Especialización en Docencia Universitaria.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a la Universidad Nacional de Quilmes, por ofrecer un espacio de formación pública, gratuita y de calidad, que promueve el pensamiento crítico y el compromiso con una educación inclusiva y transformadora. Es un privilegio ser parte de esta institución, y poder habitarla también como lugar de construcción colectiva. Y a mi sindicato, que me facilitó acceder a esta experiencia.

A mis estudiantes, cuya presencia activa, preguntas e intervenciones sostienen día a día el sentido de la docencia. Con cada intercambio me invitan a seguir aprendiendo, repensando la práctica y renovando el compromiso con una pedagogía situada y dialógica.

A mi director, que dirige la Diplomatura en Ciencias Sociales Sergio Esteban Remesar, por su acompañamiento respetuoso, por su lectura atenta y por alentarme a confiar en la potencia de las experiencias que se gestan en el aula.

A los y las docentes de la Especialización en Docencia Universitaria por compartir generosamente sus saberes, por problematizar certezas y por sostener con rigor y calidez cada uno de los trayectos recorridos. A la UNLP, que me abrió sus puertas.

Por último, pero más importante, a mi hija Lucero, por su amor incondicional y por su ternura cotidiana, que acompaña con paciencia mis tiempos de estudio. Este trabajo está atravesado por el deseo de que algún día ella también pueda habitar, como derecho, una universidad pública, inclusiva y profundamente comprometida con la equidad.

Resumen

Este TFI se propone analizar críticamente una propuesta de evaluación innovadora para la asignatura Psicología General de la Universidad Nacional de Quilmes, desde una perspectiva ética, política y pedagógica. A partir de esta experiencia, se busca visibilizar las posibilidades y desafíos de estrategias formativas y participativas que promuevan el aprendizaje, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva del saber al momento de evaluar.

El trabajo presenta una sistematización cualitativa de la experiencia de evaluación. A través del análisis desde la bibliografía, fragmentos de las devoluciones de los estudiantes y de la reflexión sobre el proceso, se revisan las tensiones que surgen frente a formatos no tradicionales de evaluación, así como los sentidos que los y las estudiantes construyen a partir de una práctica pedagógica que intenta ser coherente, dialógica y orientada al acompañamiento.

La experiencia no plantea la evaluación como una instancia de control, el trabajo la posiciona como herramienta inclusiva que democratiza la experiencia de evaluación, destacando su dimensión política en el contexto de una universidad pública.

Índice

Prefacio	2
Agradecimientos	2
Resumen	3
1.Introducción	6
2. Contextualización institucional: la Universidad Nacional de Quilmes y su organización académica	10
3. Psicología General descripción	11
3.1 Características de la asignatura.....	11
3.2 La evaluación en Psicología General. Aspectos formales.....	14
4.Objetivos	17
5.Marco conceptual	18
5.1 Criterios para las buenas prácticas evaluativas.....	19
5.2Enfoques teóricos en evaluación universitaria.....	20
6. Una propuesta de evaluación formativa e innovadora en Psicología General	21
6.1 Fundamentación de la propuesta.....	27
6.2 Psicología general, perspectiva disciplinar y propuesta pedagógica.....	28
6.3 Descripción de la propuesta de innovación evaluativa.....	30
6.4 El proceso de evaluar.....	31
6. 5 Pensar la evaluación desde la teoría.....	34
7. Consideraciones metodológicas	35
7. 1 Recaudos y éticos.....	37
8. Análisis de la implementación del modelo de evaluación	38
8.1 Aproximación a un Análisis Axial y Comparativo: Evaluación oral en grupo y simulación de parciales.....	39
8.2Análisis categorial descriptivo.....	42
8.3 El modelo en las palabras de los estudiantes.....	42
9.Conclusiones	45
10.Alcances y limitaciones del trabajo	48

11. Reflexión final sobre la práctica docente.....	50
Referencias Bibliográficas.....	53
Anexos.....	56
Anexo 1 Ejemplos de consignas utilizadas en el parcial	
Anexo 2 Algunos Fragmentos de devoluciones estudiantiles	
Anexo 3 Materiales de planificación (programa y cronograma de la materia)	

1. introducción

Para el presente Trabajo Final Integrador (TFI) me propongo analizar, desde la perspectiva de la ética y la política, y fundamentar de manera teórica, una de las formas de evaluación que planteo para la materia "Psicología General" en la Universidad Nacional de Quilmes. Esta propuesta se apoya en la idea de que ni enseñar ni evaluar son tareas objetivas y neutrales. Como todas las instituciones sociales, la universidad está atravesada por componentes político-ideológicos y ético-morales que influyen decisivamente en la vida académica y personal de estudiantes y docentes.

Tal como plantea Litwin (2008), es imprescindible preguntarse sobre modalidades pedagógicas que permitan recuperar el entusiasmo por aprender en los estudiantes universitarios (Psicología General en mis sueños) y a partir de ellas diseñar actividades formativas que promuevan aprendizajes significativos en el campo de las ciencias sociales. Esta inquietud pedagógica cobra particular relevancia en el contexto de tensión entre la unidad y la fragmentación que atraviesa a la psicología, ya que la descontextualización de los saberes psicológicos (en una materia obligatoria, u optativa según de la carrera que se trate, pero que pueden presentarse como) podría llevar al desinterés y algunas dificultades para establecer conexiones significativas entre los contenidos teóricos y su aplicación profesional (dado que ninguna de las carreras en las que se dicta en la UNQ es psicología).

La búsqueda de estrategias innovadoras de evaluación en Psicología General debe, por tanto, orientarse hacia la construcción de experiencias de aprendizaje que no solo verifiquen la adquisición de conocimientos, sino que también cultiven la curiosidad intelectual y la pasión por la comprensión de los fenómenos psicológicos. Esto implica el diseño de actividades evaluativas que conecten los marcos teóricos de la psicología con situaciones problemáticas auténticas, promoviendo así la construcción de aprendizajes significativos que trascienden la memorización mecánica y favorecen la comprensión profunda de los procesos psicológicos.

Uno de los fundamentos del modelo que propongo es que la evaluación debe concebirse siempre como una actividad crítica de aprendizaje, dado que, fundamentalmente, la evaluación es aprendizaje: a través de ella se construye conocimiento (Álvarez Méndez, 2001). Esta perspectiva retoma la idea que señala que la ética profesional docente constituye una dimensión fundamental del desempeño universitario, aunque tradicionalmente esto queda invisibilizado en los procesos de evaluación educativa. Para Torquemada González y Loredo Enríquez en 2021 la ética profesional como rasgo característico de una docencia de excelencia.

Evaluar para fomentar el aprendizaje, para garantizar una educación de calidad sin subestimar a nadie (ni estudiantes ni docentes), implica considerar integralmente las dimensiones de acceso, permanencia, desempeño y resultados para quienes atraviesan ese proceso (Espinoza, 2016). La evaluación de los contenidos de "Psicología General", (materia que habitualmente forma parte del primer año de las carreras de grado) implica una responsabilidad particular: además de los contenidos específicos, se pone en juego la posibilidad de que los estudiantes se incorporen efectivamente a un nivel determinado del sistema educativo de calidad acreditable (Espinoza, 2016). En este sentido, López- Pastor et al. (2019), desde la mirada de la evaluación formativa y compartida en educación superior, demuestran que cuando los estudiantes participan activamente en los procesos evaluativos, desarrollan un aprendizaje más profundo y se fomenta la autorregulación de los errores.

Con frecuencia, aprobar o desaprobar el primer parcial determina la permanencia estudiantil, condicionando la posibilidad de sostener el recorrido dentro del sistema educativo superior. La evaluación se vincula directamente con la cuantificación del rendimiento académico, medido a través del progreso en el plan de estudios, las calificaciones y las evaluaciones (Espinoza, 2016). Asimismo, evaluar permite acceder al resultado final del proceso educativo, que se traduce en el acceso laboral, la movilidad social, el pleno ejercicio de la ciudadanía y la participación social (Espinoza, 2016).

Trabajar la evaluación como ejercicio ético y político implica potenciar las prácticas institucionales universitarias para que se posibilite el acceso, la permanencia y finalización de la formación superior de quienes transitan este nivel educativo. En este marco, el presente TFI propone analizar teóricamente una instancia específica de evaluación: un parcial individual y oral que se desarrolla de manera colectiva, donde los estudiantes analizan críticamente la bibliografía a partir de consignas impresas que seleccionan al azar. Además de resolver la consigna que recibe, los estudiantes realizan aportes a las respuestas de sus compañeros, configurando un espacio de construcción colectiva del conocimiento. La construcción colectiva del conocimiento en el nivel universitario se apoya en prácticas pedagógicas que promueven la colaboración, la reflexión crítica y la coautoría entre docentes y estudiantes. En contextos universitarios argentinos, estas prácticas se pueden fortalecer a través de la realización de trabajos colectivos, evaluación formativa y proyectos de investigación-acción que permiten la circulación de saberes entre actores educativos y datos empíricos locales. En psicología general de la UNQ la circulación efectiva del conocimiento se ve favorecida por espacios de debate de estudiantes de distintas carreras, uso de plataformas digitales para compartir materiales y el trabajo de los materiales siempre de manera contextualizada. De forma en que las y los estudiantes puedan comprender que todo conocimiento que responde a las necesidades sociales, históricas y del entorno académico en que se producen. Es posible afirmar, así que la calidad educativa en la educación superior se fortalece cuando los procesos de construcción del conocimiento se dan de manera participativa, transparente y sostenida por comunidades docentes y estudiantiles que co-producen saberes. En el trabajo diario en el aula, estas prácticas se llevan adelante todas las clases, de manera que la evaluación formativa sea consistente con las estrategias de aprendizaje activo, en un espacio de formación donde se promueven saberes emergentes y responsabilidad social académica (Sbaraglia, 2021).

Es decir que el trabajo cotidiano con los y las estudiantes se propone mantener la calidad de la educación superior y fortalecer cuando la construcción del conocimiento es participativa, transparente y sostenida por redes académicas que generan saberes contextualizados y socialmente relevantes (Rodríguez y Fernández, 2022).

En cuanto al parcial en sí mismo, las consignas pueden pensar en función de la clasificación de Penzo et al. (2010). Según el criterio del autor, el conocimiento puede ser inerte (manifestarse en respuestas puntuales o directas y reproducirse de forma literal) o funcional (evocado ante preguntas indirectas, problemas o situaciones reales y, por ende, más integrador y transferible). El modelo de evaluación propuesto busca promover y evaluar este último tipo de conocimiento, favoreciendo capacidades de análisis, transferencia y resolución de problemas en contextos reales. Las preguntas que componen el modelo de evaluación se co-construyen con los estudiantes durante la clase de repaso, momento en el que se elabora un ensayo del modelo de parcial. Aunque la devolución y la calificación quedan bajo mi responsabilidad, el proceso evaluativo se configura como un espacio de aprendizaje colaborativo y reflexión crítica, alineado con prácticas de coevaluación y desarrollo de competencias metacognitivas.

La propuesta que se analiza aquí espera contribuir al campo de la evaluación educativa en el nivel superior mediante el análisis de una propuesta evaluativa que va más allá de la concepción tradicional del examen como instrumento de medición, para posicionarla como dispositivo pedagógico de construcción colectiva del conocimiento. La implementación del parcial individual y oral desarrollado de manera colectiva en la cátedra de Psicología General de la UNQ representa una oportunidad para reflexionar críticamente sobre las prácticas evaluativas universitarias y su potencial transformador. A través de este análisis teórico, se busca aportar elementos conceptuales y metodológicos que permitan repensar la evaluación como herramienta ética y política capaz de favorecer el acceso, la permanencia y la formación integral de los estudiantes, al tiempo que se

fortalecen las prácticas pedagógicas orientadas hacia la construcción participativa y contextualizada del saber en la educación superior argentina.

2. Contextualización institucional: la Universidad Nacional de Quilmes y su organización académica

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) fue creada por la Ley N.º 23.749, aunque fue promulgada el 23 de octubre de ese año. Su normalización sucedió poco más de tres años después, el 12 de diciembre de 1992.

Su creación responde a un proceso de expansión del sistema universitario público argentino que tuvo por objetivo democratizar el acceso a la educación superior y fortalecer la articulación entre universidad y territorio. Situada en el partido de Quilmes, al sur del conurbano bonaerense, la UNQ se constituyó desde sus inicios como una institución comprometida con el desarrollo local y regional, con una fuerte impronta en la formación de profesionales críticos y socialmente comprometidos.

El edificio de la Universidad fue construido sobre terrenos donados por la empresa textil Fabril Financiera y abrió sus puertas con sólo 10 aulas para sus primeros mil alumnos. Desde entonces, el crecimiento edilicio ha sido acelerado.

En 1999 inauguró su primera aula virtual, con lo cual la UNQ originó la incursión de la Universidad pública en Internet. A través del Programa Universidad Virtual Quilmes, la UNQ se constituyó en una Universidad pionera en materia de educación no presencial en Latinoamérica.

Desde entonces, estudiantes de todas partes del mundo pueden acceder a una capacitación en sus propios tiempos, sin la necesidad de coincidir de manera sincrónica con los profesores, ni trasladarse para asistir a clases, sino simplemente por medio del acceso a la Web.

Desde su fundación, la universidad promovió un modelo académico innovador, tanto en términos curriculares como institucionales, que se diferencia de las estructuras más tradicionales del sistema universitario argentino. En lugar de organizarse en facultades, la UNQ adoptó un sistema departamental que articula las actividades de docencia, investigación y extensión a través de áreas del conocimiento más amplias y transversales. Actualmente, la universidad se organiza en tres

departamentos académicos:

El Departamento de Ciencia y Tecnología donde se cursan las carreras vinculadas a las ciencias exactas, naturales, ambientales y tecnológicas, con una importante actividad en investigación científica y desarrollo tecnológico.

El Departamento de Economía y Administración se orienta a la formación en disciplinas como Administración, Economía, Turismo y Gestión Cultural, con una mirada crítica sobre los procesos económicos contemporáneos

El Departamento de Ciencias Sociales incluye carreras como Terapia Ocupacional, Comunicación Social y Educación, entre otras. En este espacio se inscribe la asignatura Psicología General.

La UNQ se ha caracterizado por el impulso de propuestas pedagógicas centradas en la inclusión, la innovación didáctica y la articulación con problemáticas sociales. En ese marco, La materia *Psicología General*, como espacio de formación inicial, se convierte en un terreno clave para introducir debates epistemológicos, éticos y políticos, y para problematizar las formas en que se enseña y evalúa en la universidad pública. Esta materia se inserta en un proyecto formativo que, con una fuerte perspectiva crítica, comunitaria y de derechos, coherente con los lineamientos de la Ley Nacional de Salud Mental N.º 26.657.

En este contexto institucional, el presente trabajo se propone revisar críticamente las prácticas evaluativas desarrolladas en *Psicología General*, incorporando una perspectiva formativa, dialógica y participativa que dialogue con los principios fundacionales de la UNQ y con su compromiso con la construcción de una educación superior inclusiva, democrática y transformadora.

3. Psicología General descripción

3.1 Características de la asignatura

Psicología General, es una materia optativa para la Diplomatura en Ciencias Sociales y obligatoria para la Licenciatura en Terapia Ocupacional. En el mismo espacio curricular cursan estudiantes de la diplomatura en Ciencias Sociales y de la Licenciatura en Terapia ocupacional. Es un interesante espacio de intercambio y posibilidades de conocer otras ciencias sociales distintas a las elegidas.

Es una asignatura teórica práctica, con 4 horas de cursada semanales que brinda 10 créditos académicos.

Tal como se señaló, la materia, suele ser de las primeras que los, las y les estudiantes cursan. Es decir, muchos de ellos están comenzando su vida como estudiantes universitarios. Este paso, a una forma de aprendizaje muy distinta a la escuela secundaria, es compleja, y con múltiples determinaciones. Como plantea Brunner (2005), la educación superior se caracteriza por ser un espacio donde "las instituciones universitarias deben combinar la función de transmisión del conocimiento con la de formación de personas capaces de pensar críticamente y desenvolverse en contextos complejos" (Brunner, 2005:89). Así, la evaluación y sus resultados muchas veces contribuyen a los bajos rendimientos académicos y el alto porcentaje de deserción que se observa durante los primeros años de cursada.

En el recorrido de los contenidos teóricos, Psicología General se sostiene en un doble propósito, por un lado, recuperar en forma crítica los orígenes históricos de la disciplina y conocer los conceptos centrales de la disciplina. Esto les permite a los y las estudiantes comprender los marcos socio históricos en que se producen los conocimientos específicos y las corrientes teóricas. Por otra parte, se espera, analizar el presente disciplinar a partir de la elucidación histórica. Se piensan en particular, nociones vinculadas con la salud mental y la perspectiva de género que son fundamentales para el presente de la psicología.

En el contexto de la enseñanza de la Psicología General, (Fuster García, 2020) identifica que el criterio "disciplinar" como eje organizador tradicional de los procesos de construcción curricular. Esta tensión entre unidad y fragmentación ha generado una estructura fragmentada tipo mosaico en gran parte de los programas formativos. Esta configuración curricular se caracteriza por una organización altamente segmentada y de carácter acumulativo, con poca de integración entre los diversos núcleos temáticos de la psicología (cognitivo, conductual, psicodinámico, humanístico) y entre estos y las problemáticas psicológicas reales que los futuros profesionales de la las ciencias sociales deberán abordar.

La enseñanza de Psicología General, en las carreras donde la dicto, enfrenta el desafío de evitar la

descontextualización del conocimiento, fenómeno que se manifiesta cuando los saberes teóricos quedan desarticulados de los contextos de aplicación clínica, educativa o social en los que se desarrollará la futura práctica profesional de los estudiantes. Esta problemática me exige la implementación de estrategias didácticas y evaluativas que promuevan la integración conceptual y la contextualización de los aprendizajes, superando el modelo tradicional que privilegia la reproducción fragmentada de contenidos disciplinares. En este sentido, se vuelve fundamental desarrollar propuestas pedagógicas que favorezcan la comprensión integral y la aplicación situada del conocimiento psicológico, reconociendo la complejidad y diversidad de campos de inserción profesional de quienes cursan la materia.

La complejidad epistemológica de la psicología como disciplina, donde resulta difícil determinar si existe una unidad conceptual que articule los diferentes campos denominados psicológicos (Canguilhem, 2009), y donde coexisten múltiples paradigmas teóricos y metodológicos que configuran un campo disciplinar heterogéneo y en tensión (Danziger, 1990), se traslada al ámbito pedagógico universitario. Esta dificultad para establecer los orígenes y límites disciplinares requiere que la asignatura Psicología General aborde críticamente las tensiones de poder y los contextos académicos presentes en los momentos fundacionales de la disciplina. De esta manera, se busca evitar los abordajes históricos que pretenden reconstruir el pasado desde una perspectiva unitaria y ahistórica, promoviendo en cambio una comprensión situada y crítica de la constitución del saber psicológico y sus implicancias en la formación profesional contemporánea.

La propuesta de la materia es llevar adelante un trabajo que les permita a los y las estudiantes reconocer la historia de la disciplina como una trama compleja de contingencias, discusiones, continuidades y discontinuidades siempre socio históricamente contextualizadas y en un marco epistemológico que la sostiene. Sólo contemplando este contexto es posible comprender los recortes de objeto de estudio y las metodologías de trabajo de las psicologías y articularlas con sus futuras prácticas profesionales (Licenciados y Licenciadas en Terapia Ocupacional, Docentes, comunicadores sociales).

El recorrido por la asignatura les propone a los y las estudiantes reconstruir críticamente las

discusiones epistemológicas, de delimitación de objeto, de metodología, de proyectos y concepciones de sujeto que se dieron al interior de la disciplina, así como algunas miradas sobre salud mental y género puestas en la perspectiva de los grandes hitos de cambio epistemológico y conceptual que impactaron tanto en la Psicología como en las otras Ciencias Sociales.

Durante la cursada de Psicología General:

- Se abordan teorías que marcaron un salto cualitativo importante en las discusiones disciplinarias, ya sea por la introducción de perspectivas nuevas, de nuevos objetos de estudio o porque cambiaron las preguntas sobre los problemas ya existentes. El programa recupera la producción teórica de figuras representativas de la Psicología del siglo XX y de autores contemporáneos significativos.
- En cada unidad se presentan los textos inaugurales de cada corriente y textos contemporáneos con el objetivo de brindar a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre los conceptos fundamentales de cada teoría, sus transformaciones históricas y sus contribuciones para pensar el mundo actual.
- Se recuperan producciones realizadas en Argentina, ya que nuestro país tiene una larga y valiosa tradición de investigación en Psicología sobre problemas locales y con un fuerte compromiso con la transformación de la realidad social desde una perspectiva de derechos e inclusión social. (Vidal 2024)

3.2 La evaluación en psicología General aspectos formales

Como plantea Santos Guerra (2021), la evaluación es uno de los temas que más preocupa a la comunidad universitaria y es importante entenderla como un proceso que va más allá la calificación. Es "un proceso de diálogo, comprensión y mejora" (Santos Guerra, 2021: 29) que orienta tanto el aprendizaje del estudiante como la práctica docente.

Retomar la propuesta de Celman (1988) adquiere particular relevancia en este contexto, ya que este autor sostiene que la transformación de las prácticas debe iniciarse mucho antes

del momento del examen. Comienza al momento de planificación curricular donde se definen los contenidos de la disciplina a trabajar en la cursada, las estrategias didácticas y los propósitos formativos. La mejora de los exámenes inicia mucho antes del examen en sí; comienza cuando nos preguntamos qué y cómo enseñar señala según este autor. Esta perspectiva promueve a la evaluación como uno de los componentes constitutivos del proceso de formación (para este contexto de la psicología) integrándola en lo que se conceptualiza como la tríada enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Desde esta lógica la forma de transmitir los contenidos en Psicología General se convierte en elemento clave para repensar las estrategias evaluativas. La coherencia pedagógica requiere una revisión integral de las prácticas docentes que permita la articulación entre las estrategias que se ponen en práctica para la enseñanza y las estrategias de evaluación que se decide implementar. Este proceso busca garantizar la continuidad y consistencia entre ambas dimensiones del proceso formativo. Para ello es muy significativa la revisión y renovación de las formas de evaluación de Psicología General.

En este marco, se puede retomar lo propuesto por Feldman (2015) que da cuenta de una perspectiva integral sobre la naturaleza compleja de los contenidos de enseñanza en el ámbito universitario. Sus ideas van más allá de una visión reduccionista que identifica contenido sólo con los temas curriculares explícitos. El autor propone abarcar dimensiones más amplias donde se incluyen las modalidades de presentación, los niveles de profundidad analítica y los contextos de abordaje disciplinar. Desde esta perspectiva el contenido se constituye como la totalidad de los aprendizajes que se construyen en el marco de Psicología General.

Tomar esta mirada de comprensión multidimensional del contenido muestra a los procesos de planificación didáctica tradicionales abocados a una dimensión parcial de los mismos, lo que Feldman (2015) llama "demarcación" del conocimiento. Otras dimensiones, complementarias a ellas, surgen de considerar aspectos programáticos más complejos: las estrategias metodológicas de abordaje, la gradación en los niveles de profundidad

conceptual y la definición de objetivos formativos que respondan al interrogante fundamental sobre los aprendizajes esperados en cada asignatura.

Como se hace evidente, en este contexto teórico, la evaluación cobra una función epistemológica central como herramienta para hacer visible la complejidad del conocimiento que se construye en las aulas de la Universidad.

Los dispositivos con que evaluamos funcionan como instrumentos complementarios para la definición y delimitación más precisa de los contenidos de enseñanza (Bourdieu y Gros 1990). Siguiendo con la propuesta de Feldman (2015), cualquier versión del conocimiento formulada en contextos formativos universitarios resulta pedagógicamente válida cuando proporciona oportunidades reales de adquisición para los estudiantes. Esto requiere que se presenten posibilidades de establecer conexiones significativas entre conocimientos nuevos que les estamos proponiendo y los saberes previos de los y las estudiantes, así como oportunidades para la aplicación práctica en situaciones contextualizadas y auténticas.

En Psicología General, como en todas las materias de la UNQ, la forma de evaluación aparece de manera explícita en el programa y responde al régimen de estudio vigente aprobado por la Universidad Nacional de Quilmes según resolución (C.S) N°201/18 y se trabajan con los estudiantes desde el primer encuentro.

Los requisitos para la aprobación de la materia, como señala el plan de estudios, deben responder a los siguientes criterios según (Art 11° del Régimen de estudios Resolución (CS)N°201/18):

- Setenta y cinco por ciento (75%) de asistencia a clase.
- Aprobación de los trabajos prácticos realizados durante la cursada.
- Realización de dos parciales individuales. Se aprobará con un mínimo de cuatro puntos.
- Quienes reprobren alguna de las instancias de evaluación podrán ser evaluados con un examen recuperatorio individual. Contarán con espacios de consulta y

orientación a cargo de la docente.

- La aprobación de la materia estará supeditada a un promedio de 7 (siete) puntos ó más, con una nota no inferior a 6 (seis) en cada uno de los parciales. En caso de obtener una nota promedio de entre 4 (cuatro) y 6 (seis) puntos, los alumnos deberán rendir un examen integrador. (Vidal, 2024)

Es importante señalar que, como existe la libertad de cátedra, siempre que se cumplan los criterios que fija el Consejo superior en el régimen de estudios, cada docente puede decidir el formato de la evaluación, la cantidad de instancias y la modalidad de las mismas. Más allá de los contenidos de la asignatura, y de los criterios de evaluación que están regulados por los estándares de acreditación, es interesante reflexionar por qué se evalúa, qué es lo que se evalúa y qué se espera que los estudiantes demuestren en estas evaluaciones.

De esta manera, la reflexión sobre las prácticas evaluativas en Psicología General además de cumplir con los requisitos formales permite abrir interrogantes pedagógicos fundamentales que orientan mi labor como docente universitaria. La libertad de cátedra no solo representa una prerrogativa académica, sino una responsabilidad ética que demanda decisiones fundamentadas sobre los dispositivos evaluativos más apropiados para cada contexto formativo. Retomando a Anijovich (2010), las decisiones sobre evaluación nunca son neutrales, sino que expresan concepciones implícitas sobre el aprendizaje, el conocimiento y el rol del estudiante en su proceso formativo. Por tanto, repensar las modalidades evaluativas en Psicología General implica asumir la evaluación como una oportunidad privilegiada para materializar los principios pedagógicos que sustentan la propuesta formativa, trascendiendo la mera verificación de contenidos para convertirse en un espacio genuino de construcción de conocimiento contextualizado y socialmente relevante.

4 objetivos

Objetivo General

- Proponer un modelo de evaluación innovador, para Psicología General en la Universidad Nacional de Quilmes sumando una perspectiva participativa que permita evaluar para aprender

Objetivos específicos

- 1) Revisar críticamente la práctica evaluativa llevada adelante Psicología General el primer cuatrimestre de 2025 en la UNQ desde una perspectiva ética y política.
- 2) Articular la propuesta con fundamentos teóricos que permitan comprender la estrategia de evaluación del tipo formativa.
- 3) Describir la propuesta de evaluación visibilizando sus posibilidades en la formación y participación, incluyendo intercambios entre pares y devoluciones cualitativas que resulten orientadoras.
- 4) Analizar el proceso de evaluación, desde la perspectiva ética y política.

5. Marco conceptual

Repensar críticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación constituye uno de los desafíos pedagógicos centrales para la docencia universitaria contemporánea.

Siguiendo a Abate y Orellano (2015), esta transformación implica superar la tradicional postura, que suele estar centrada exclusivamente en los contenidos que suele ser una forma clásica de evaluar en la universidad.

Esta transformación pedagógica nos propone, que quienes desarrollamos la docencia universitaria, que despleguemos la capacidad de hacer visibles y transmisibles aquellos saberes procedimentales, actitudinales y metacognitivos que configuran el dominio experto de una disciplina, pero que tradicionalmente permanecen implícitos en las prácticas de enseñanza.

Para lograr esta transposición efectiva, resulta necesario repensar nuestras formas de evaluar, desplazando el énfasis de las demandas memorísticas hacia la promoción de una actitud investigadora, el desarrollo de capacidades creativas para la movilización de conocimientos y el compromiso con la formación académica continua (Abate y Orellano, 2015).

La implementación exitosa de esta transformación pedagógica requiere establecer coherencia entre las estrategias de enseñanza y los dispositivos de evaluación implementados. La ausencia de esta articulación metodológica puede llevar a la paradoja didáctica de evaluar dimensiones del conocimiento que no fueron trabajadas con los estudiantes, afectando tanto la validez del proceso evaluativo como la calidad de los aprendizajes.

En esta línea, Edelstein (2014) plantea la necesidad de establecer vínculos renovados y transformadores con el conocimiento disciplinar desde la práctica de enseñanza. Desde esta posición teórica, la autora redefine de manera significativa el rol del docente universitario, proponiéndole un movimiento hacia el ejercicio de una función genuinamente creativa en el diseño de experiencias formativas. Así, el docente universitario actúa como arquitecto pedagógico que imagina y construye alternativas didácticas innovadoras para facilitar la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante, ofreciendo condiciones para que desarrollen procesos de recreación y resignificación de los contenidos, superando el modelo tradicional que los posiciona como receptores pasivos orientados hacia la reproducción mecánica del saber.

5.1 Criterios para las buenas prácticas evaluativas

La evaluación, como parte integrante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe constituir una oportunidad de aprendizaje. Carlino (2004) identifica tres criterios fundamentales que deben orientar las prácticas evaluativas en educación superior:

Validez evaluativa: Constituye un requisito esencial que demanda correspondencia directa

entre los contenidos y competencias que se comprometen a desarrollar en el proceso de enseñanza y aquellos efectivamente evaluados. Este principio de congruencia pedagógica garantiza que los instrumentos de evaluación reflejen los objetivos formativos propuestos, evitando la desarticulación entre lo enseñado y lo evaluado.

Transparencia en cuanto a los criterios de evaluación: Implica la explicitación anticipada de los estándares de logro y los indicadores de calidad que orientarán la evaluación. Esta dimensión trasciende la mera comunicación de criterios para orientarse hacia la participación activa de los estudiantes en la construcción colaborativa de estos parámetros evaluativos, favoreciendo la reflexión metacognitiva sobre los estándares de calidad académica y desarrollando una cultura de responsabilidad compartida en el proceso formativo.

Función educativa: Se materializa cuando los dispositivos evaluativos funcionan como motores del aprendizaje universitario, manifestándose tanto en la retroalimentación formativa que el docente proporciona durante el proceso como en la alineación entre las demandas cognitivas de la tarea evaluativa y los objetivos formativos. La evaluación se constituye como experiencia de aprendizaje en sí misma, donde evaluar y ser evaluado contribuye directamente al desarrollo de competencias disciplinares y transversales.

5.2 Enfoques teóricos en evaluación universitaria

Para abordar la evaluación en el ámbito universitario, Álvarez Méndez (2001) reconoce múltiples enfoques teóricos y metodológicos que reflejan distintas perspectivas epistemológicas, funciones pedagógicas e intencionalidades formativas. Esta diversidad conceptual genera tensiones en torno a los interrogantes centrales de la práctica evaluativa: la delimitación de los objetos de evaluación, la selección de metodologías e instrumentos apropiados, y la temporalización de los procesos evaluativos.

Este trabajo adopta la perspectiva de "evaluación para el aprendizaje" propuesta por Anijovich y Cappelletti (2017), que concibe la función evaluativa desde una dimensión

fundamentalmente formativa. Esta perspectiva teórica orienta la construcción de dispositivos evaluativos que priorizan el desarrollo de aprendizajes significativos por sobre la verificación sumativa de conocimientos adquiridos.

Escudero Escorza (2010) distingue tres dimensiones esenciales de la evaluación universitaria que influyen en la enseñanza de calidad: evaluación diagnóstica, evaluación formativa orientada al estímulo y la mejora, y evaluación sumativa certificadora del aprendizaje y acreditadora del nivel estudiantil. Esta distinción, que se remonta a los aportes fundacionales de Scriven (1967) y Bloom (1968, 1971), establece que la evaluación formativa tiene como propósito principal retroalimentar y mejorar los procesos durante su desarrollo, mientras que la evaluación sumativa se orienta a valorar y certificar los resultados finales. En el contexto universitario, esta diferenciación permite clarificar los objetivos de cada instancia evaluativa y favorece la construcción de estrategias pedagógicas coherentes, integrando la mejora continua con la certificación académica (Black & Wiliam, 1998, 2004,2009 ; Biggs & Tang, 2011).

Desde este lugar, es claro el rol de la ética y la política en la práctica cotidiana de los docentes universitarios. La evaluación trasciende la dimensión técnica para constituirse como práctica política a través de la cual se ejerce poder y se legitima determinada ideología. Como señala Martínez Restrepo (2023), evaluar es más que una tarea técnica; es una práctica política que pone en tensión relaciones de dominio y poder, influyendo en la toma de decisiones educativas.

Desde esta perspectiva, evaluar implica producir, estructurar, conservar y distribuir poder (Foucault, 1975/2002), configurando marcos de acción para quienes participan del proceso. Las decisiones evaluativas son actos políticos que definen qué conocimientos, competencias y actitudes son valorados y legitimados dentro de una comunidad académica (Rodríguez, 2003, citado en Martínez Restrepo, 2023).

Bourdieu (1983) aporta la noción de poder simbólico, que produce e impone la visión

legítima del mundo mediante el cambio de estructuras cognitivas a partir de las

percepciones del mundo social. Este poder simbólico se ejerce sin coerción física y

legítima vínculos entre dominantes y dominados a través de la violencia simbólica.

Foucault (1991) concibe el poder desde una perspectiva productiva, manifestándose en una red de relaciones asimétricas de fuerza que se produce y reproduce en toda relación social. Para este autor, el poder no es atributo ni posesión, sino que existe únicamente en el acto concreto de su ejercicio.

En toda práctica evaluativa, al entrecruzarse dimensiones de poder y decisiones políticas, se encuentra implícita una dimensión ética. Para Abreu (2017), la ética se relaciona con las obligaciones humanas y la posibilidad de interrogar críticamente las propias acciones.

Cada acto evaluativo puede y debe ser objeto de reflexión, susceptible de valoración ética según marcos normativos vigentes.

Montero (2001) plantea que el bien y el mal se construyen en función de las relaciones que mantenemos con otros, señalando que "toda relación con el mundo es esencialmente social". En la evaluación se pone en juego una concepción del otro, y aceptar una alteridad distinta supone admitir formas de conocer diferentes y establecer diálogo en un plano de igualdad basado en la aceptación de la distinción.

Gimeno Sacristán (2000) identifica el aspecto ético vinculado al valor de etiquetado de las personas en la evaluación educativa. Si se invisibiliza la subjetividad y se presumen los datos evaluativos como "objetivos", se ocultan opciones y presupuestos no objetivos en su obtención. Los resultados académicos y juicios valorativos docentes influyen en los resultados de aprendizaje, las expectativas y las relaciones de los estudiantes consigo mismos y con otros (Valencia Rodríguez & Vallejo Cardona, 2015).

Como señala Litwin (2009), evaluar implica consecuencias morales que requieren particular atención. En nuestras historias personales quedan marcadas las memorias de buenas o malas evaluaciones, configurando huellas indelebles que permiten comprender

las consecuencias del acto evaluativo.

Desde todas estas perspectivas teóricas es posible construir un un marco conceptual que comprenda a la evaluación universitaria como práctica compleja donde se articula dimensiones pedagógicas, epistemológicas, éticas y políticas. Esta comprensión multidimensional permite orientar el diseño e implementación de dispositivos de evaluación coherentes con los objetivos del programa, transparentes en sus criterios y promotores de aprendizajes significativos, sin perder de vista su carácter político y sus implicancias éticas en la formación universitaria.

La construcción de este marco conceptual, permite el análisis de la propuesta de un parcial individual desarrollado de manera colectiva en Psicología General. Esta propuesta de parcial se inscribe en un paradigma evaluativo que más allá de certificar contenidos puede transformarse en dispositivo pedagógico de construcción colectiva del conocimiento. Esta modalidad de evaluación materializa los principios de validez, transparencia y función educativa, al tiempo que reconoce las dimensiones de poder inherentes al acto evaluativo y asume la responsabilidad ética de generar espacios formativos inclusivos y transformadores. La fundamentación teórica presentada provee las herramientas conceptuales necesarias para analizar críticamente esta experiencia evaluativa y extraer aportes significativos para la renovación de las prácticas de evaluación en la educación superior argentina.

Repensar desde una posición crítica los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación constituye uno de los desafíos pedagógicos más complejos para la docencia universitaria contemporánea. Siguiendo la perspectiva de Abate y Orellano (2015). Para llegar a esto, es fundamental superar la tradicional postura centrada en los contenidos que ha caracterizado históricamente la enseñanza universitaria y avanzar hacia procesos de transposición didáctica que logren hacer "enseñables" las dimensiones tácitas e implícitas

del conocimiento disciplinar.

Esta transformación pedagógica requiere que, quienes desarrollamos la docencia en las aulas universitarias, despleguemos la capacidad de hacer visibles y transmisibles aquellos saberes procedimentales, actitudinales y metacognitivos que configuran el dominio experto de una disciplina, pero que tradicionalmente permanecen ocultos en las prácticas de enseñanza. Para lograr esta transposición efectiva, resulta imperioso que los educadores universitarios modifiquemos repensemos nuestra forma de evaluar, intentando correr el eje de las demandas memorísticas hacia la promoción de una actitud investigadora, el desarrollo de capacidades creativas para la movilización de conocimientos y el compromiso con la formación académica continua (Abate y Orellano, 2015).

Llegar a implementar de manera exitosa de esta transformación pedagógica nos exige, tal como se señaló en otro apartado, establecer una línea de coherencia entre las estrategias de enseñanza y los dispositivos de evaluación implementados. Si falta esta articulación metodológica nos enfrentaríamos a la (no inusual) paradoja didáctica de evaluar dimensiones del conocimiento que no fueron trabajadas con los y las estudiantes. Esto tendrá consecuencias tanto la validez del proceso evaluativo como la calidad de los aprendizajes.

En esta línea de pensamiento, Edelstein (2014) plantea la necesidad de establecer, desde la práctica de enseñanza, vínculos renovados y transformadores con el conocimiento de la disciplina. Desde esta conceptualización pedagógica se redefine de manera sustancial nuestro rol como educador en la universidad. La idea es transitar hacia el ejercicio de una función genuinamente creativa en el diseño de experiencias formativas.

Los docentes universitarios, desde esta mirada, pueden verse como un arquitecto pedagógico que puede imaginar y construir alternativas didácticas innovadoras para facilitar la construcción activa del objeto de conocimiento por parte del estudiante. Sería deseable que estas propuestas formativas ofrezcan las condiciones necesarias para que los

y las estudiantes desarrollen procesos de recreación y resignificación de los contenidos

que se proponen, con el objeto de superar el modelo tradicional que lo posiciona como receptor pasivo orientado hacia la posesión y reproducción mecánica del saber.

La propuesta de Edelstein (2014) nos orienta hacia la configuración de experiencias de aprendizaje que ubiquen al estudiante como protagonista en la construcción de trayectorias formativas singulares, explorando rutas alternativas y desarrollando aproximaciones creativas que trasciendan los itinerarios formativos preestablecidos. Esta transformación del vínculo pedagógico requiere que el docente universitario asuma la responsabilidad de diseñar espacios formativos que promuevan la autonomía intelectual y la capacidad de innovación en el abordaje del conocimiento disciplinar.

De esta manera queda claro que la evaluación debe ubicarse como una parte integrante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con lo cual se vuelve necesario pensar las formas de evaluar para que presenten una oportunidad de aprendizaje. Respecto de las buenas prácticas evaluativas Carlino (2004), señala que es posible identificar tres criterios fundamentales que deberían orientar las prácticas evaluativas en educación superior.

En primer lugar, la dimensión de validez evaluativa. Esta dimensión constituye un requisito esencial que demanda la correspondencia directa entre los contenidos y competencias que se comprometen a desarrollar en el proceso de enseñanza y aquellos efectivamente evaluados. Este principio de congruencia pedagógica garantiza que los instrumentos de evaluación reflejen fidedignamente los objetivos formativos propuestos y evita la desarticulación entre lo enseñado y lo evaluado.

La segunda dimensión refiere a la transparencia en cuanto al criterio, que implica la explicitación anticipada de los estándares de logro y los indicadores de calidad que orientarán la evaluación. Esta transparencia va más allá de la comunicación de criterios, se orienta a la participación activa de los estudiantes en la construcción colaborativa de estos parámetros evaluativos. Esta práctica no solo favorece la reflexión metacognitiva sobre los

estándares de calidad académica, sino que también desarrolla una cultura de responsabilidad compartida en el proceso formativo.

Finalmente, la dimensión educativa de la evaluación se materializa cuando los dispositivos de evaluación funcionan como motores del aprendizaje universitario. Esta característica se manifiesta tanto en la retroalimentación formativa que el docente proporciona durante todo el proceso evaluativo como en la alineación entre las demandas cognitivas que la propia tarea evaluativa genera y los objetivos formativos de la enseñanza universitaria. De este modo, la evaluación se constituye como una experiencia de aprendizaje en sí misma, donde el acto de evaluar y ser evaluado contribuye directamente al desarrollo de las competencias disciplinares y transversales propuestas.

Para pensar la evaluación en el ámbito educativo universitario existen múltiples enfoques teóricos y metodológicos que reflejan distintas perspectivas epistemológicas, funciones pedagógicas e intencionalidades formativas, que plantea Álvarez Méndez (2001). Esta diversidad conceptual genera tensiones fundamentales en torno a los interrogantes centrales de la práctica evaluativa: la delimitación de los objetos de evaluación, la selección de metodologías e instrumentos apropiados, y la temporalización de los procesos evaluativos. Estas tensiones admiten respuestas diferenciadas según los contextos institucionales, las características disciplinares y las perspectivas pedagógicas desde las cuales se aborden.

6. Una propuesta de evaluación formativa e innovadora en Psicología General (UNQ)

Durante años de ejercicio docente, observé cómo estudiantes que participaban activamente en clase, que formulaban preguntas pertinentes y establecían conexiones conceptuales significativas, podían fracasar en las instancias de evaluación tradicional, de manera casi inexplicable. Esta paradoja me llevó a pensar otras formas de evaluación.

El primer cuatrimestre de 2025 representó una oportunidad para materializar reflexiones que venía desarrollando sobre la evaluación como práctica pedagógica. La decisión de

transformar el tradicional parcial escrito en una evaluación oral grupal no surgió de modas didácticas ni de imposiciones institucionales, sino de la convicción de que era necesario construir coherencia entre lo que enseñaba y cómo lo evaluaba. Si durante las clases promovía el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento, resultaba contradictorio evaluar a través de dispositivos que privilegiaban la reproducción individual y descontextualizada de contenidos.

Esta transformación evaluativa se inscribe en una comprensión más amplia de la docencia universitaria como práctica política y ética. En contextos de donde las tasas de abandono y el bajo rendimiento académico interpelan constantemente nuestro quehacer docente, la reflexión sobre evaluación es fundamental, ya que puede estar operando como mecanismos de exclusión (entre otros muchos). La evaluación, lejos de constituir un momento técnico neutro, se revela como espacio de poder donde se definen trayectorias estudiantiles y se legitiman o cuestionan formas particulares de conocimiento.

La experiencia que presento aquí no pretende constituirse en modelo replicable ni en solución definitiva a problemáticas complejas. Se trata, más bien, de un ejercicio de sistematización crítica que busca aportar elementos para el debate sobre las prácticas evaluativas en la educación superior. La reflexión pedagógica exige este tipo de ejercicios: documentar experiencias, analizar procesos, identificar tensiones y construir conocimiento situado sobre nuestras propias prácticas docentes.

6.1 Fundamentación de la propuesta

Cómo ya señalé, este trabajo se propone describir y fundamentar una experiencia, que considero de innovación evaluativa desarrollada en el primer cuatrimestre de 2025 en la asignatura Psicología General, correspondiente al ciclo inicial de las carreras de la Universidad Nacional de Quilmes. La propuesta se inscribe en el marco de una concepción formativa de la evaluación (Scriven, 1967; Anijovich & Cappelletti, 2017), entendida como componente integral del proceso

de enseñanza-aprendizaje, trascendiendo su función meramente acreditativa o de verificación cuantitativa.

La implementación del modelo de evaluación busca desplazar el eje desde una lógica exclusivamente certificadora de contenidos hacia una práctica evaluativa orientada a promover la participación de los y las estudiantes, el intercambio entre pares y la construcción colectiva del conocimiento. Esta orientación se alinea con los lineamientos pedagógicos contemporáneos que sostienen que "evaluar para aprender" implica reconocer la evaluación como práctica que incide en la equidad, el sentido de pertenencia y la permanencia estudiantil en el sistema educativo superior (Espinoza, 2016). Como plantea Litwin (2009), "la evaluación tiene un papel protagónico en la enseñanza: es guía, es estímulo, es ayuda, es diagnóstico, es retroalimentación" (p. 85), lo que permite concebirla como herramienta pedagógica orientada al desarrollo de aprendizajes significativos más que como instancia punitiva.

6.2 Psicología general, perspectiva disciplinar y propuesta pedagógica

El diseño de esta experiencia surge del reconocimiento de que Psicología General, situada en los primeros tramos del recorrido universitario, representa frecuentemente el primer contacto estudiantil con una disciplina teórica de alta complejidad y nivel de abstracción significativo. Vilanova (2003), en su análisis de la formación psicológica en Argentina, conceptualiza la Psicología General como "puerta de entrada epistemológica" que debe articular la complejidad teórica disciplinar con la accesibilidad pedagógica necesaria para estudiantes que ingresan al campo.

La naturaleza abstracta de los contenidos, que abarcan complejas construcciones teóricas sobre el psiquismo humano, presenta desafíos pedagógicos específicos que demandan estrategias didácticas diferenciadas. Klappenbach (2000) destaca la necesidad de desarrollar propuestas

pedagógicas que consideren tanto la especificidad epistemológica disciplinar como las características de los estudiantes que se inician en el campo. La bibliografía tradicionalmente empleada, que incluye textos fundacionales de autores como Wundt, Freud, Piaget y Skinner, presenta niveles de complejidad conceptual que pueden resultar intimidantes para quienes inician su trayectoria universitaria, generando la necesidad de diseñar dispositivos pedagógicos que operen como "mediadores cognitivos" entre la sofisticación teórica disciplinar y las herramientas conceptuales disponibles en estudiantes de primer año.

La práctica docente evidencia frecuentemente estudiantes que no logran vincular la experiencia de cursada con un genuino deseo de aprender, orientando sus esfuerzos principalmente hacia la aprobación de exámenes. Esta situación puede conducir a la adopción de estrategias de estudio basadas en la repetición memorística de conceptos, sin apropiación comprensiva ni aplicación situada del conocimiento. Como señala Martínez Rizo (2009), esta problemática refleja una concepción de la evaluación como instancia separada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sosteniendo lógicas de rendimiento que excluyen el sentido formativo evaluativo y limitan la posibilidad de concebirla como práctica pedagógica ética, crítica y transformadora.

La evaluación propuesta busca superar un proceso que solamente verifique el conocimiento de contenidos específicos (sin renunciar a ellos) para habilitar que los y las estudiantes se posicionen en una cultura académica que les resulta extraña, novedosa y, en ocasiones, inhóspita. Como plantea Espinoza (2016), evaluar desde una perspectiva integral supone considerar dimensiones como acceso, permanencia y modos de participación estudiantil, entendiendo las prácticas evaluativas como prácticas de inclusión o exclusión.

El proceso hacia la educación superior constituye una experiencia formativa compleja que presenta múltiples desafíos adaptativos para estudiantes ingresantes. Esta complejidad se evidencia a través de indicadores académicos preocupantes: rendimientos por debajo de

expectativas institucionales y tasas de abandono considerablemente elevadas, fenómenos que adquieren particular intensidad durante el primer año universitario.

6.3 Descripción de la propuesta de innovación evaluativa

Ante esta problemática, emerge la necesidad de desarrollar reflexión crítica sobre los modos de configuración de vínculos pedagógicos con estudiantes que manifiestan aparentes estados de desmotivación académica. Este escenario interpela directamente a los docentes universitarios respecto a la efectividad de las estrategias didácticas implementadas para despertar y sostener el interés genuino hacia el conocimiento disciplinar.

La reflexión pedagógica propuesta por Litwin (2008) adquiere relevancia al plantear la necesidad de revisar sistemáticamente las prácticas docentes universitarias para generar experiencias formativas que cultiven el entusiasmo por el aprendizaje y promuevan la construcción de saberes significativos. Este imperativo demanda reconfiguración sustancial tanto de roles docentes como de metodologías de enseñanza tradicionales, implicando el diseño de espacios formativos caracterizados por mayor participación estudiantil, enfoques inclusivos que reconozcan la heterogeneidad de trayectorias formativas previas, y la construcción de vínculos pedagógicos sostenidos que faciliten procesos auténticos de apropiación del conocimiento universitario.

El modelo implementado apuntó a transformar el tradicional primer parcial escrito en una evaluación oral de carácter grupal con intervenciones individuales, organizada en grupos no superiores a 17 estudiantes. Esta modalidad fue comunicada desde el inicio de la cursada, junto con los objetivos generales de la asignatura y las dinámicas de trabajo. Durante el cuatrimestre, la propuesta se articuló con la lógica de aula-taller, donde cada encuentro combinó momentos de exposición docente, lectura y análisis de textos en pequeños grupos, y puestas en común colectivas.

En mi lugar de docente, trabajé todo el tiempo promoviendo la reflexión crítica sobre la bibliografía formulando preguntas dirigidas a estudiantes específicos, promoviendo la participación activa, la escucha entre pares y la co-construcción crítica del conocimiento. Asumir la evaluación como instancia formativa implica desplazarla de su lugar tradicional como dispositivo de control o acreditación para posicionarla como componente central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.4 El proceso de evaluar

Como advierte Celman (1998), la mejora de las instancias evaluativas no comienza en el momento de su aplicación, sino en la reflexión profunda sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y qué se espera que los estudiantes comprendan, integren y transformen a partir de su tránsito por la asignatura.

El parcial oral fue planificado anticipadamente y cuidadosamente preparado. Quince días antes de la evaluación, se invitó a los estudiantes a inscribirse en uno de los dos turnos propuestos, con distribución grupal balanceada aleatoriamente por la docente. En la semana previa, se desarrolló una clase de repaso con dinámica participativa donde los estudiantes, organizados en pequeños grupos, formularon preguntas que podrían formar parte del parcial. Estas preguntas se compartieron en un espacio colectivo de reflexión donde, sin resolverlas, los estudiantes debían identificar la bibliografía pertinente para su abordaje, una suerte de simulacro o ensayo general (Carlino 2002). Esta práctica anticipatoria funcionó como andamiaje (Vygotsky, 1978), promoviendo el desarrollo de habilidades metacognitivas y colaborativas.

El día del parcial, el aula se organizó en disposición circular, para favorecer la circulación de la palabra, la escucha activa y la construcción colectiva del conocimiento. Esta configuración, inspirada en enfoques de pedagogía dialógica y aprendizaje centrado en el estudiante, promueve

un clima de igualdad ya que cada voz tiene la misma presencia física y visible. La circulación de la palabra se visualiza como un ciclo continuo: turno de enunciación, escucha, procesamiento y respuesta, lo que promueve la metacognición y la responsabilidad compartida por el aprendizaje, cuestiones que solemos pensar antes, y que se fundamenta teóricamente cuando abordamos la bibliografía específica de Vygotsky y Bruner (Gutiérrez, 2018; Vygotsky, 1978). La idea que me guía al sentar a los estudiantes en círculo, y sentarme allí entre ellos es que esta disposición reduce la jerarquía de la etapa expositiva tradicional y se favorece una interacción más horizontal entre pares y conmigo, propiciando la retroalimentación inmediata y la clarificación de conceptos en tiempo real (Mercer, 2016).

Cada estudiante eligió aleatoriamente una consigna que traigo impresa y está compuesta por dos ítems: a) una pregunta conceptual sobre alguno de los temas abordados, y b) un comentario crítico o valorativo sobre la exposición del compañero ubicado a su izquierda. Este diseño, además de evaluar la comprensión conceptual, se propone poner en juego habilidades de escucha, asertividad y construcción de argumentos basados en la revisión crítica de la bibliografía.

Podría pensarse que, desde una perspectiva pedagógica, la clase de repaso y la primera parte del parcial promueve la indagación y la formulación de preguntas como motor de significación (Bakhtín, 1981; Freire, 1970), mientras que la segunda parte insta a practicar la escucha empática, la validación de ideas ajenas y la capacidad de aportar con constructive feedback. La posibilidad de hablar, ser escuchado, comentar las intervenciones de los otros pretende reducir la ansiedad (inevitable) frente a la evaluación y favorece la participación. Estos elementos son claves para la coevaluación y el aprendizaje socioconstructivista (Lave y Wenger, 1991; Mercer, 2016).

Al momento de la implementación de la evaluación oral, se sistematizaron y reordenaron las consignas propuestas por los estudiantes en la instancia de repaso. De manera tal que la evaluación se estructuró mediante consignas específicas que promovían tanto la reflexión

individual como la interacción colaborativa entre estudiantes. A modo de ejemplo, la consigna propuesta fue: 1.a) ¿Con qué fundamentos Wundt incluye la psicología entre las ciencias naturales? ¿Por qué la define como la ciencia de lo inmediato? 1.b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda.

Cada estudiante dispuso de cinco minutos para la preparación individual previa a su exposición oral, tiempo que permitió la organización del pensamiento y la estructuración de la respuesta. La segunda parte de la consigna (apartado b) se diseñó intencionalmente no como una instancia de juicio valorativo, sino como una oportunidad pedagógica para establecer conexiones teóricas, aportar perspectivas alternativas o complementar los conceptos expresados por el compañero. Esta estrategia buscó promover competencias fundamentales en la formación universitaria: la escucha activa, la capacidad de argumentación y el desarrollo del pensamiento crítico (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Durante la implementación, se enfatizó que la responsabilidad evaluativa recaía exclusivamente en la docente, mientras que las intervenciones entre estudiantes mantendrían un carácter formativo, sin que afectara a la calificación final del compañero sobre el que se hicieran los comentarios, es decir los estudiantes no se evalúan entre sí. Esta distinción resultó fundamental para generar un ambiente de colaboración genuina.

La propuesta contempló instancias de acompañamiento específicas para aquellos estudiantes que presentaran dificultades iniciales en su exposición. En estos casos, se estableció que los compañeros podrían orientar mediante preguntas o sugerencias, sin proporcionar respuestas directas que comprometieran el protagonismo del evaluado en el desarrollo de su pensamiento. Esta modalidad de andamiaje entre pares se fundamenta en la concepción de que los procesos de aprendizaje y evaluación constituyen prácticas sociales complejas, atravesadas por dimensiones afectivas, tensiones subjetivas y dinámicas relacionales que inciden directamente en los resultados académicos (Litwin, 2008; Celman, 1998).

6. 5 Pensar la evaluación desde la teoría

La evaluación, a la que se piensa como un proceso situado, fue diseñada como dispositivo que aspira a estructurar, organizar y transformar las experiencias de aprendizaje de Psicología General (Litwin, 2009). Esta experiencia innovadora buscó habilitar formas más dialógicas y democratizadoras de evaluar, que sean consecuentes con una pedagogía crítica donde se reconoce a los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento y no como receptores pasivos de información.

El dispositivo implementado materializa los principios de validez evaluativa (correspondencia entre contenidos enseñados y evaluados), transparencia en los criterios (explicitación anticipada de estándares de logro) y función educativa (la evaluación como motor del aprendizaje), según los criterios establecidos por Carlino (2004) para las buenas prácticas evaluativas en educación superior.

La experiencia descrita plantea el desarrollo de un intento sistemático de innovación evaluativa que busca articular coherentemente los principios teóricos de la evaluación formativa con una práctica concreta situada en el contexto específico de Psicología General. El dispositivo implementado trasciende la función meramente certificadora de la evaluación tradicional para constituirse en herramienta pedagógica que promueve la construcción colectiva del conocimiento, la participación activa estudiantil y el desarrollo de competencias críticas y argumentativas fundamentales para la formación universitaria. Esta propuesta se inscribe en un paradigma evaluativo que reconoce las dimensiones ética y política del acto evaluativo, asumiendo la responsabilidad de generar espacios formativos inclusivos y transformadores que favorezcan la permanencia y el aprendizaje significativo de los estudiantes en su tránsito por la educación superior.

7. Consideraciones metodológicas

Este trabajo de análisis reflexivo se inscribe en un enfoque cualitativo interpretativo, y lleva adelante el proceso de recuperar críticamente una experiencia situada de innovación pedagógica en la UNQ. Tal como señalan Guba y Lincoln (1994), la investigación cualitativa parte de reconocer de que el conocimiento es siempre ubicado en un contexto determinado, construido en interacción con los sujetos y atravesado por dimensiones éticas, políticas y epistemológicas. En este mismo sentido, Denzin y Lincoln (2011) plantean que el paradigma interpretativo busca comprender los significados que los actores sociales construyen sobre su realidad, reconociendo la naturaleza situada y reflexiva del conocimiento. Por estos motivos se plantea que la enseñanza y la evaluación como prácticas sociales, socio históricamente contextuadas y reflexivas (Litwin, 2008), cuya comprensión requiere atender a las condiciones institucionales, vinculares y subjetivas en las que se despliegan.

La estrategia metodológica utilizada es la sistematización de experiencias, entendida como un proceso de reconstrucción e interpretación crítica de una práctica educativa, que permite transformarla en conocimiento socialmente significativo (Jara Holliday, 2018). Esta modalidad metodológica, tal como la conceptualiza Barnechea y Morgan (2010), constituye una forma particular de investigación cualitativa que se caracteriza por su carácter participativo, su dimensión transformadora y su orientación hacia la producción de conocimientos desde la práctica.

Para Martinic (1998,1984), la sistematización se distingue de otras modalidades de investigación por su capacidad de articular la descripción de los procesos vividos con el análisis crítico de los mismos, permitiendo no solo dar cuenta de lo acontecido sino también comprenderlo en su complejidad. Esta perspectiva resulta particularmente relevante para el análisis de innovaciones

pedagógicas, ya que como señala Freire (1997), la práctica educativa es inherentemente reflexiva y política, requiriendo procesos de objetivación crítica para su transformación.

Para llevar adelante este TFI, esta modalidad resulta especialmente interesante, ya que permite dar cuenta de los sentidos, tensiones y aprendizajes que emergen en el desarrollo de la propuesta de evaluación, y habilita una mirada reflexiva sobre el proceso sin disociarlo de su dimensión afectiva, institucional y política. Como plantean Torres-Carrillo & Mendoza (2011), la sistematización de experiencias educativas posibilita la construcción de saberes pedagógicos contextualizados, que emergen del diálogo entre la teoría y la práctica situada.

El trabajo se fundamenta en el análisis teórico al que se suma el registro docente realizado a lo largo del cuatrimestre, materializado en notas de clase, observaciones, intercambios orales con estudiantes y materiales de planificación. Esta triangulación de fuentes responde a lo que Stake (1995) considera fundamental en la investigación cualitativa: la necesidad de contar con múltiples perspectivas y fuentes de evidencia para construir una comprensión rica y compleja del fenómeno estudiado.

Como sostienen Domingo y de Lara Ferre (2014), la investigación educativa debe contribuir no solo a la comprensión de los fenómenos pedagógicos sino también a la transformación de las prácticas, objetivo que la sistematización de experiencias permite abordar de manera particular. No es el objetivo de este trabajo de sistematización generalizar resultados, sino comprender y reconstruir una práctica desde el punto de vista de quienes la protagonizan, para reconocer sus sentidos singulares (Barragán y Torres, 2017). Desde esta misma perspectiva, este trabajo no busca validar empíricamente una modalidad evaluativa (dado que requeriría otra metodología y tiempos), sino más bien poner en diálogo una experiencia concreta con los marcos teóricos que la sustentan, para aportar a la reflexión colectiva sobre las prácticas docentes en la universidad pública.

Desde la propuesta de Domingo y de Lara Ferré (2014), la investigación educativa debe contribuir no solo a la comprensión de los fenómenos pedagógicos sino también a la transformación de las prácticas, objetivo que la sistematización de experiencias permite abordar de manera particular.

La elección de esta estrategia metodológica responde además a una concepción del rol docente como sujeto reflexivo, capaz de teorizar sobre su práctica, de recuperar saberes pedagógicos construidos en la experiencia, y de contribuir así al fortalecimiento de una docencia universitaria situada, crítica y comprometida (Litwin, 2005; Díaz Barriga, 2006).

7. 1 Recaudos y éticos

Si, elegir la estrategia busca posicionar al docente en un lugar de sujeto reflexivo, que luego de revisar puede construir teoría sobre su práctica, revisar en su formación para recuperar saberes pedagógicos construidos en lecturas y experiencias también se sostiene con la esperanza de contribuir así al fortalecimiento de una docencia universitaria situada, crítica y comprometida (Litwin, 2005; Díaz Barriga, 2006). Se retoma la idea Schön (1998) sobre el profesional reflexivo, cuando plantea que la mejora de la práctica educativa requiere de procesos sistemáticos de reflexión sobre la acción y en la acción. Sin ser exacta, algo del enfoque adoptado remite a la tradición de la investigación-acción participativa, como la creara Fals Borda(1991) y retomara Eliot (1994), desde el planteo de Kemmis y McTaggart (2000), en el punto en el que señalan que el docente-investigador no es un observador externo sino un actor comprometido con la transformación de su práctica. Y vuelve a sonar la posición de Santos (2009), que todo conocimiento es situado, parcial y orientado hacia la transformación social.

Desde el punto de vista ético, el trabajo respeta los principios de confidencialidad y anonimato en el tratamiento de la información, garantizando que los registros y observaciones sobre estudiantes no comprometan su identidad ni generen situaciones de vulnerabilidad. La sistematización se enmarca en una ética del cuidado (Noddings, 2009) que reconoce la responsabilidad del docente-investigador hacia los sujetos que participan de la experiencia educativa analizada.

8. Análisis de la implementación del modelo de evaluación

La implementación de cualquier innovación evaluativa requiere ser sometida a análisis crítico que permita documentar no solo sus efectos académicos, sino también, las percepciones que genera en quienes la vivencian. Aquí trabajaré una primera aproximación al análisis cualitativo de las voces estudiantiles que experimentaron la propuesta de evaluación oral grupal en Psicología General durante el primer cuatrimestre de 2025. Es un ejercicio de sistematización empírica inacabado, pero que permite avanzar en el análisis.

Trabajé con las devoluciones escritas, que solicité al final del cuatrimestre (ya con notas cerradas) a participaron de la experiencia evaluativa. Estas producciones, de carácter voluntario y anónimo, constituyen un primer corpus empírico que permite acceder a las dimensiones experienciales de la innovación implementada, revelando tanto las tensiones como las potencialidades del modelo propuesto desde la perspectiva de quienes transitaron por él.

La metodología de análisis adoptada se inscribe en los principios de la investigación cualitativa interpretativa, específicamente en el análisis de contenido categorial. Siguiendo los lineamientos de la codificación abierta y axial propuestos por la teoría fundamentada, se identificaron códigos emergentes que posteriormente fueron organizados en categorías conceptuales más amplias. Este procedimiento analítico permite no solo describir las reacciones estudiantiles, sino también comprender las lógicas subyacentes que organizan sus percepciones sobre la experiencia evaluativa.

Las voces estudiantiles revelan trayectorias emocionales y cognitivas heterogéneas, que van desde resistencias iniciales vinculadas a la ruptura de expectativas tradicionales sobre la evaluación, hasta valoraciones positivas que resignifican el acto evaluativo como instancia formativa. Esta diversidad de respuestas refuerza la idea de la necesidad de comprender la innovación evaluativa no como intervención técnica neutral, sino como práctica pedagógica que interpela subjetividades construidas a partir de trayectorias escolares previas.

Los datos analizados permiten identificar cinco dimensiones centrales en la experiencia

estudiantil: las emociones asociadas a la evaluación oral grupal, los procesos de transformación en la percepción evaluativa, la valoración del repaso como instancia preparatoria, la significación de la participación activa en la construcción del conocimiento, y la percepción del rol docente en el acompañamiento del proceso. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan configurando experiencias integrales que trascienden el momento evaluativo específico para incidir en la construcción de la identidad académica estudiantil.

El análisis que se presenta a continuación busca contribuir al debate sobre evaluación formativa aportando evidencia empírica sobre los efectos subjetivos de las prácticas evaluativas innovadoras.

En un contexto donde la literatura pedagógica frecuentemente privilegia las prescripciones normativas sobre la documentación de experiencias concretas, este capítulo pretende ofrecer elementos para una comprensión situada de los procesos de transformación evaluativa en la educación superior argentina.

8.1 aproximación a un Análisis Axial y Comparativo: Evaluación oral en grupo y simulación de parciales

Este análisis cualitativo se basa en las voces de estudiantes que atravesaron una experiencia de evaluación oral grupal, acompañada de instancias de repaso (que fue un simulacro de parcial) .

Los datos permiten identificar tensiones, valoraciones y resignificaciones en torno a la práctica evaluativa universitaria.

Primeros códigos emergentes

Del análisis de los fragmentos de las devoluciones de los estudiantes, es posible construir los siguientes códigos recurrentes, para abordar el análisis de sus palabras

Emergencia de Miedo/ansiedad ante evaluación oral.

Valoración positiva del aprendizaje colectivo

Atribución de utilidad del repaso, simulación de parcial

Registro de posibilidad de participación activa del estudiante

Percepción de justicia, transparencia en la evaluación

Respeto y valoración del rol docente

Posibilidad de pensar cambios en la concepción de evaluación

Primera aproximación cargada de rechazo inicial seguido de valoración

Emociones encontradas: Inseguridad - confianza creciente

Comparación con evaluaciones tradicionales

Algunas críticas puntuales al formato

Al pensar estos códigos, es posible sistematizar cinco categorías emergentes y organizar un análisis axial

A. Emociones frente a la evaluación oral/grupal

Códigos asociados: miedo, ansiedad, inseguridad, nervios, incomodidad al hablar en público.

Ejemplo de esta categoría son los siguientes recortes

“Sentí miedo al principio porque no estamos acostumbrados a hablar delante de todos.”

“Fue raro no tener la hoja, no me gusta hablar delante de gente.”

“El repaso me generó más nervios que otra cosa.”

En estas palabras se hace evidente el rechazo inicial, que puede generar lo nuevo. El formato oral, a lo que se suma la presencia de otros. Aquí predominan emociones negativas, que, la experiencia espera transformar. La experiencia busca construir confianza y aprendizaje significativo.

B. Transformación de la percepción evaluativa

Códigos asociados: resignificación de la evaluación, evaluación como aprendizaje, evaluación no tradicional, pensar en voz alta, devolución significativa.

Ejemplo de esta categoría son los siguientes recortes

“Me ayudó a entender que evaluar no es solo para aprobar, sino para aprender de verdad.”

“Evaluó, porque se armó la escucha.”

“Fue como una clase más, pero más intensa.”

En estas palabras se puede pensar que la experiencia permitió a algunos de los estudiantes a reformular su idea de evaluación (de este tipo de evaluación) , con la posibilidad de re significar una visión tradicional a una más formativa, centrada en el diálogo, el pensamiento crítico y el intercambio.

C. Valor de repaso como preparación

Códigos asociados: ensayo, simulación, reducción de ansiedad, organización de ideas, claridad de expectativas, práctica orientadora.

Ejemplo de esta categoría son los siguientes recortes

“Poder practicar cómo iba a ser el parcial nos ayudó a bajar la ansiedad.”

“Me gustó que no fuera solo repasar contenidos, sino también practicar la forma de la evaluación.”

“El ensayo me sirvió para entender cómo se evaluaba.”

El repaso, que suele ser un momento de revisión de contenidos (muy importante, claramente) aparece en las palabras analizadas como un momento clave para la comprensión del formato. Es esperable que, en muchos casos, este momento permita disminuir la ansiedad y el aumentar la autoconfianza. Algunos estudiantes, sin embargo, dan cuenta de que sería necesario una mayor claridad al momento de plantear y llevar adelante el repaso.

D. Participación activa y construcción colectiva del conocimiento

Códigos asociados: participación, coevaluación, colaboración, escucha activa, formulación de consignas, comentarios entre pares.

Ejemplo de esta categoría son los siguientes recortes

“Armar las preguntas me pareció re buena idea. Me hizo sentir parte de la materia.”

“Cuando me tocó comentar lo que dijo mi compañera, tuve miedo, pero vi que no era para juzgar.”

La innovación evaluativa propuesta promueve una participación activa. Las palabras de los estudiantes permiten inferir que valoran la idea de ser incluidos. No solo como

receptores, sino como actores del proceso evaluativo, Es esperable que esto refuerce la identidad académica y el sentido de pertenencia además de mejorar los aprendizajes específicos de Psicología General

E. El lugar de la docente y acompañamiento

Códigos asociados: confianza docente, guía, devolución, presencia, consigna clara, flexibilidad.

Ejemplo de esta categoría son los siguientes recortes

“Me pareció valioso poder cambiar la consigna si uno no se sentía cómodo.”

“La profe contestó ella algunas preguntas. Esa devolución me sirvió para otros temas también.”

Mi lugar, en las palabras de los estudiantes, aparece como facilitadora del proceso, genera seguridad, claridad y contención. La apertura, la posibilidad de adaptar consignas y la devolución orientadora aparecen resaltadas en las devoluciones.

8.2 Análisis categorial descriptivo

A continuación, se presenta el esquema de categorías surgidas de la codificación de los discursos de las participantes:

Categoría	Valoraciones positivas	Valoraciones negativas / resistencias
Emociones frente al parcial	Superación del miedo, autoconfianza	Miedo a sentirse expuesto, ansiedad persistente
Transformación evaluativa	Evaluación como aprendizaje	Sensación de falta de cierre o ambigüedad
Repaso/simulación	Clave para reducir ansiedad	Deseo de mayor organización, confusión
Participación estudiantil	Empoderamiento, sentido	Miedo a opinar, a

	de pertenencia	equivocarse
Rol docente	Confianza, contención, guía	Algunas dudas sobre expectativas claras

8.3 El modelo en las palabras de los estudiantes

La implementación del modelo de evaluación formativa en la asignatura *Psicología General* generó distintas reacciones por parte de los estudiantes. Las mismas se organizaron en tres grandes núcleos de sentido: la sorpresa ante el carácter inusual de la propuesta, ciertas resistencias vinculadas a las expectativas tradicionales de evaluación, y la valoración positiva de la experiencia como instancia de aprendizaje significativo y colectivo.

Es interesante señalar que el modelo genera mociones ambivalentes. Por un lado la evaluación oral genera ansiedad inicial, pero en muchos casos puede transformarse esta idea y llegar a considerar que la experiencia es una instancia de crecimiento emocional y académico. Los estudiantes pueden construir la idea de evaluación como proceso formativo. Se resignifica el acto de evaluar como parte integral del aprendizaje, más allá de la calificación.

La instancia de repaso toma valor como herramienta pedagógica, siempre. Pero, en este caso, además permite al ensayar el formato, reducir la incertidumbre y funciona como una manera de organizar cognitivamente a los estudiantes.

Es interesante retomar la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso. De sus palabras se desprende que, en muchos casos, valoran su inclusión como co-constructores en su lugar que fue desde formular preguntas hasta comentar la respuesta de sus pares. El lugar de la docente favorece la seguridad, la motivación y el aprendizaje.

La propuesta de innovación permite modificar la posición frente a la evaluación oral. En primer lugar, muchos estudiantes manifestaron asombro e incertidumbre frente al formato

del parcial oral, especialmente al tratarse de un examen grupal, con consignas abiertas y con una lógica dialógica. Esta reacción fue particularmente visible en las primeras semanas del cuatrimestre, cuando se comunicó la propuesta. Algunos expresaron no saber cómo imaginar un examen sin una consigna escrita que pudieran estudiar ~~de~~ memoria”. Una estudiante comentó, con desconcierto, que *“parece más una clase que un examen”*, lo que pone en evidencia la internalización de un modelo evaluativo centrado en la repetición y el aislamiento. La clase de repaso se realizó un ensayo del parcial, los estudiantes en grupos de a dos redactaron las preguntas (con programa en mano) y después pusieron en práctica el modelo, para evaluarlo.

Considero que la sorpresa inicial, sin embargo, fue transformándose progresivamente en curiosidad y compromiso (para varios de ellos) a medida que las clases fueron incorporando dinámicas participativas que anticipaban la lógica del examen. En este sentido, se observa lo que Martínez Bonafé y Rogero Anaya (2021) señalan como una de las condiciones para el pensamiento pedagógico, la *ruptura* de las rutinas escolares. La propuesta de evaluación, al cambiar la idea de dispositivo clásico de evaluación, habilitó nuevas formas de apropiación de los contenidos y de circulación del saber entre pares.

Es interesante no pasar por alto que se registraron algunas resistencias que merecen ser analizadas. En particular, la oralidad como forma de evaluación generó ansiedad en ciertos estudiantes que asociaban el examen oral con la exposición pública, la posibilidad de ~~quedarse~~ “quedarse en blanco” o la dificultad para organizar sus ideas con claridad. Una estudiante expresó en la clase de repaso: *“Prefiero mil veces escribir, hablar me pone nerviosa”*.

Esta tensión se trabajó explícitamente durante el cuatrimestre, insistiendo en que el rol de la docente era acompañar y no sancionar, y que la intervención de los compañeros estaba permitida como forma de apoyo, no de competencia. De todas maneras, sobre todo en mi rol de trabajadora de la salud, habilité que quienes no se sintieran cómodos con el modelo de evaluación, rindieran por escrito en otro momento.

Cabe señalar que este tipo de resistencia no se interpreta como rechazo a la propuesta en sí, sino como expresión de un malestar ligado a trayectorias escolares previas en las que la evaluación había sido vivida como instancia de exposición al error y de asimetría de poder (Duschatzky & Corea, 2002). En este contexto, el formato oral grupal buscó resignificar esa experiencia, promoviendo un espacio de circulación horizontal del saber.

Finalmente, la mayoría de los estudiantes valoró positivamente la experiencia al finalizar el parcial. Muchos destacaron el hecho de haber podido hablar, escuchar a otros, y pensar juntos. Una estudiante escribió en su autoevaluación: *“Nunca me imaginé que un parcial podía ser así. Me sentí escuchada y aprendí de mis compañeros. Me fui con más ganas de seguir estudiando”*. Este tipo de devoluciones refleja la potencia pedagógica del modelo: al habilitar la dimensión colectiva del conocimiento y promover la participación genuina, la evaluación se convierte en parte del proceso de formación, y no solo en un criterio de acreditación.

Este conjunto de resultados permite afirmar que la propuesta evaluativa no solo incidió en los modos de estudiar y prepararse para el examen, sino que también resignificó la experiencia misma de ser evaluado. Como señala Edith Litwin (2009), *“cuando la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y se asocia a la reflexión, al diálogo y a la construcción del conocimiento, se transforma en una herramienta poderosa para aprender y enseñar”* (p. 85).

9. Conclusiones

La sistematización de experiencias desarrollada en este trabajo permitió analizar un modelo de evaluación innovador para la asignatura Psicología General de la Universidad Nacional de Quilmes. Se incorporó la idea de evaluar para aprender y una perspectiva participativa, tal como se planteó en el objetivo general. Desde esta propuesta se llevó adelante una revisión crítica integral del proceso de evaluar desde dimensiones éticas, políticas y pedagógicas. En tal sentido, se trató

de mucho más que una transformación instrumental: la propuesta implicó revisar críticamente el lugar de la evaluación en las prácticas de enseñanza universitarias, tensionando los modelos tradicionales y promoviendo una concepción formativa, participativa y situada.

En relación con el primer objetivo específico, el trabajo revisó críticamente la práctica evaluativa predominante en la asignatura, visibilizando cómo ciertas lógicas de tipo aprendizaje memorístico y punitivas aún operan como dispositivos excluyentes. Probablemente esto se hace especialmente en los primeros tramos de la trayectoria universitaria, donde se sitúa la asignatura. El modelo que se propuso concibe la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta idea, que aspiró a ser innovadora, supuso también una toma de posición ética frente a los modos de relación pedagógica: evaluar no como control ni como filtro, sino como posibilidad de acompañamiento, comprensión y diálogo. En este marco, el saber docente no se ejerce como posición técnica, sino como responsabilidad ética respecto a los modos en que habilitamos o clausuramos el aprendizaje.

Respecto del segundo objetivo específico, la articulación de fundamentos teóricos permitió comprender y sostener la estrategia de evaluación formativa implementada. El marco conceptual integró aportes de la didáctica crítica (Litwin, 2009), la pedagogía de Paulo Freire (Freire, 1993) y los estudios sobre evaluación formativa contemporáneos. En consonancia con la propuesta de Litwin (2009), se partió de la convicción de que "la evaluación forma parte constitutiva de la enseñanza y puede ser una oportunidad para aprender, si se la piensa como proceso, y no como juicio" (p. 85). Este andamiaje teórico resultó fundamental no solo para justificar conceptualmente la propuesta, sino también para sostenerla frente a las tensiones institucionales que implica toda innovación pedagógica.

El tercer objetivo específico permitió la descripción detallada de la propuesta evaluativa que se implementó. Esto dio lugar a hacer visibles sus posibilidades formativas y la posibilidad de promover la participación más activa de los estudiantes. La modalidad implementada que se basa en consignas abiertas, trabajo colaborativo, intercambios entre pares y devoluciones cualitativas orientadora; habilitó la producción de sentido y construcción colectiva del conocimiento. La

modalidad elegida habilitó espacios de producción de sentido, intercambio entre pares y escucha activa. Las palabras de los estudiantes dan cuenta tanto de los desconciertos iniciales como de la valoración positiva que emergió al transitar un proceso evaluativo que no buscaba errores, sino acompañarlos en la construcción del conocimiento. En ese recorrido, la evaluación se constituyó también en una práctica de reconocimiento: del otro, de sí mismo como sujeto pensante, y del saber cómo campo colectivo en disputa (Bourdieu).

En cuanto al cuarto objetivo específico, el análisis del proceso evaluativo desde la perspectiva ética y política trabaja a la evaluación como una práctica de reconocimiento: del otro como sujeto pensante, de sí mismo en el proceso de aprendizaje, y del saber cómo campo colectivo en construcción (Bourdieu, 1999). Es esperable que, en sucesivas mejoras, que la propuesta genere, cada vez mejor, condiciones pedagógicas para que la instancia de evaluación no se viva como un momento amenazante, sino como espacio de integración conceptual, participación activa y validación subjetiva.

Este trabajo se abocó a pensar las maneras de transformar las lógicas evaluativas predominantes. La evaluación comienza con una planificación coherente que, desde el inicio del proceso, mantiene un enfoque dialógico del aprendizaje. Las resistencias iniciales pudieron resignificarse, en su mayoría, en la medida en que los estudiantes trabajaron y comprendieron la lógica interna de la propuesta. Esto les permitió apropiarse de conocimientos que se construyeron de manera colectiva durante la cursada.

Lo que me resultó más interesante, además de la revisión teórica, fue la posibilidad generar condiciones para que los estudiantes desarrollaran capacidades de expresión oral, escucha activa, posicionamiento crítico frente al conocimiento y construcción colaborativa del saber. En este sentido, permitió un espacio de subjetivación y reconocimiento mutuo, en consonancia con una pedagogía que, como sostiene Freire (1993), asume que "enseñar exige respeto a los saberes de los educandos" (p. 67).

Desde la perspectiva de la formación docente permanente, la revisión teórica permitió sostener la importancia de concebir las decisiones evaluativas como decisiones políticas. En el contexto de

una universidad pública comprometida con la democratización del conocimiento, resulta indispensable construir dispositivos pedagógicos que reconozcan la diversidad de trayectorias estudiantiles y habiliten formas alternativas de aprender y ser evaluado.

La evaluación formativa, en este marco, va más allá de una dimensión técnico-instrumental y se posiciona como una práctica ética que asume el desafío de enseñar con otros y no sobre otros, de evaluar para aprender y no para excluir. Esta experiencia, si bien circunscripta a una asignatura específica, aporta elementos conceptuales y metodológicos que pueden ser adaptados y resignificados en otros contextos formativos universitarios.

Esta concepción permitió pensar la evaluación no como una instancia final y clasificatoria, sino como parte del entramado pedagógico que estructura el sentido del curso. El andamiaje teórico resultó imprescindible no solo para justificar la propuesta, sino también para sostenerla frente a las tensiones y desafíos institucionales que implica toda innovación.

Desde mi rol de “evaluadora- evaluada” (o evaluadora en revisión crítica) considero que uno de los principales aportes de esta experiencia reside en haber generado condiciones pedagógicas para que el parcial no se viva como un momento amenazante, sino como un espacio de integración conceptual, participación activa y validación subjetiva. Esta transformación fue posible gracias al esfuerzo de sostener (dentro de lo posible) una planificación coherente que, desde el inicio del cuatrimestre, mantuvo un enfoque dialógico del aprendizaje. Las resistencias iniciales frente a formas poco convencionales (tales como la oralidad grupal o la consigna interpretativa) fueron resignificadas en la medida en que los y las estudiantes reconocieron la lógica interna de la propuesta y se apropiaron de los sentidos construidos colectivamente en la cursada.

La idea de promover condiciones para que los y las estudiantes hablen, escuchen, propongan, se posicionen frente al conocimiento y frente a sus compañeros de manera activa es lo más rico de la experiencia.

10. Alcances y limitaciones del trabajo

Este trabajo se propuso sistematizar una aproximación a una experiencia de innovación en las prácticas evaluativas en el nivel universitario, con foco en la implementación de un modelo de evaluación formativa en la asignatura *Psicología General* de la Universidad Nacional de Quilmes. En este sentido, uno de sus principales alcances se encuentra en la posibilidad de reconstruir y analizar críticamente mi propia práctica docente situada, para generar conocimiento pedagógico contextualizado, que dialogue tanto con marcos teóricos recorridos en la carrera de especialización como con las condiciones reales del aula universitaria.

La propuesta permitió explorar cómo ciertas decisiones didácticas (en particular aquellas que interpelan el formato tradicional de examen) pueden incidir en las dinámicas de aprendizaje, la participación de los estudiantes, y la construcción de un clima pedagógico más horizontal. Por otro lado, el trabajo también moviliza a una reflexión sobre el rol docente en la formación universitaria. Se puede pensar en nuestro lugar no solo como transmisor de contenidos, sino como diseñador de experiencias formativas significativas.

No obstante, también es necesario señalar una serie de limitaciones que presenta el enfoque adoptado. En primer lugar, el carácter cualitativo de la sistematización implica que los resultados no pueden ser generalizados a otros contextos institucionales, asignaturas o modalidades de cursada. La validez externa del trabajo es muy limitada. La experiencia relatada se enmarca en condiciones específicas (como el tamaño reducido de los grupos, el tipo de contenidos trabajados, y el compromiso docente sostenido) que no necesariamente son replicables en todos los espacios del nivel superior.

En segundo lugar, si bien se incorporaron observaciones, registros de clase y devoluciones estudiantiles como fuentes de análisis, no se realizó una recolección sistemática de datos mediante entrevistas en profundidad o cuestionarios estructurados, lo que limita el alcance del trabajo. La interpretación de los resultados se basa, por tanto, en una triangulación

entre experiencia docente, teorías pedagógicas y manifestaciones espontáneas del estudiantado, sin pretensión de exhaustividad.

Finalmente, cabe señalar que toda sistematización es también una lectura situada, atravesada por la posición de la autora como docente-investigadora. Tal como advierte Jara Holliday (2018), sistematizar no implica una narración objetiva de los sucesos, sino una reconstrucción de la experiencia desde una perspectiva crítica y reflexiva. Se intenta reconocer los saberes que se producen en la intervención, pero no siempre se logra de manera exhaustiva. Esta característica puede ser al mismo tiempo una potencia y una limitación, en tanto permite una comprensión profunda del proceso, pero desde un lugar necesariamente implicado, que tiñe la mirada sobre los hechos.

A pesar de estas limitaciones, considero que la experiencia analizada puede aportar elementos valiosos para repensar la evaluación en la universidad pública, especialmente en las etapas iniciales de las carreras, donde los dispositivos pedagógicos pueden tener un impacto decisivo en la trayectoria de los y las estudiantes. Este trabajo no cierra conclusiones, abre puertas para seguir pensando.

11. Una reflexión final

Al terminar este Trabajo Final Integrador (que revisé muchísimas veces, y todas la veces sufrió modificaciones) queda abierto un proceso de reflexión, escritura y revisión permanente de mi práctica docente, que nunca es un acto individual, sino como una experiencia situada en la universidad pública, en diálogo permanente con mis estudiantes, con mis colegas y con las condiciones históricas que configuran la práctica pedagógica en 2025. Con un segundo cuatrimestre corriendo y en peligro.

Revisar de manera crítica una propuesta de evaluación, que me es muy significativa, me permitió interrogar no solo los modos de calificar, sino también los supuestos que subyacen a nuestras formas de enseñar, de vincularnos con el saber, y de habitar el aula. La evaluación, en este recorrido, fue construyéndose, desde la teoría, dr un dispositivo

técnico con fines administrativos a un espacio que, además, pueda permitir producción de subjetividad, de circulación del conocimiento y de responsabilidad ética (que no deja de tener fines administrativos y académicos, claramente).

Como docente universitaria, sostengo que nuestra práctica no puede dejar de lado de las condiciones sociales, políticas e institucionales en las que se inscribe. Enseñar en una universidad pública en Argentina hoy implica decidir, en cada clase, cómo construir un vínculo con el conocimiento que no sea reproductor de desigualdades, sino habilitador de preguntas, de pensamiento crítico y de reconocimiento mutuo. En este sentido, retomo la mirada de quien estuvo en el prefacio, para pensar el cierre Edith Litwin (2005), quien nos invita a pensar la enseñanza como una práctica situada, en la que se juega una ética, una política y una concepción del otro. Evaluar, entonces, no es neutral: es también una toma de posición frente al otro, frente a lo que se considera saber válido, y frente a lo que la universidad está dispuesta a escuchar y a alojar.

Esta experiencia me permitió ratificar que las transformaciones en las prácticas evaluativas no implican sólo modificar formatos o consignas: nos exige revisar nuestras propias creencias como docentes, habilitar la escucha, sostener la incertidumbre y confiar en la potencia del aula como espacio colectivo. Las voces de los y las estudiantes, sus intervenciones, sus preguntas, y sus devoluciones, fueron el recurso más valioso del proceso, y confirman que la evaluación puede y debe ser también una oportunidad para aprender juntos.

Finalizar este trabajo es, también, proyectar el deseo de seguir preguntándome por los sentidos de la enseñanza, de sostener una práctica pedagógica comprometida con el derecho a la educación y con la construcción de saberes significativos. Porque, como sostiene bell hooks (1994), “la educación como práctica de la libertad no puede existir sin el deseo de enseñar, sin el deseo de aprender” (p. 201). Este deseo persiste.

La reflexión desarrollada a lo largo de este trabajo me permite sostener que la evaluación

universitaria no puede ser entendida únicamente como un procedimiento técnico orientado a la medición de aprendizajes. Se trata de un acto político, atravesado por relaciones de poder, que legitima determinadas visiones del mundo y modelos educativos. Retomo a quienes iluminaron mi razonamiento, Foucault (1975/2002) y Bourdieu (1983), que señalan que el poder no se reduce a la coerción directa, sino que se ejerce de manera sutil, simbólica y productiva, configurando marcos de acción y significados que inciden en la subjetividad de estudiantes y docentes. Evaluar, en este sentido, implica siempre decidir qué saberes, competencias y actitudes serán reconocidos como legítimos, reproduciendo o cuestionando estructuras de desigualdad (Apple, 2004; Santos Guerra, 2003).

Esta dimensión política se enlaza ineludiblemente con una dimensión ética. La evaluación conlleva consecuencias concretas sobre las trayectorias y las percepciones de los sujetos evaluados, dejando huellas indelebles en su experiencia educativa (Litwin, 2009). Asumir esta responsabilidad exige reconocer que los criterios e instrumentos de evaluación no son neutrales, y que toda decisión evaluativa debe sustentarse en fundamentos claros, transparentes y coherentes con el proyecto formativo. La perspectiva de Montero (2001) sobre la otredad subraya que evaluar es también un acto de encuentro con el otro, que debe sostenerse en el respeto a la diversidad y en el reconocimiento de formas distintas de conocer.

En la experiencia desarrollada, la transformación del tradicional examen parcial escrito en una evaluación oral, grupal y formativa permitió desplazar el foco desde la mera acreditación hacia la construcción compartida de conocimientos. La dinámica implementada —con planificación anticipada, participación activa y estrategias de andamiaje— favoreció el desarrollo de habilidades metacognitivas, la cooperación entre pares y la reflexión crítica sobre los contenidos. Esta modalidad, en coherencia con Celman (1988), demostró que la mejora de las instancias evaluativas comienza mucho antes del momento de la prueba: se construye en el diseño pedagógico, en la claridad de los objetivos, en la explicitación de criterios y en la generación de espacios de diálogo.

En síntesis, comprender la evaluación como acto político, ético y formativo supone un

compromiso docente con prácticas que promuevan la inclusión, la participación y el aprendizaje significativo. Ello implica desafiar los modelos reproductores y avanzar hacia propuestas que, más que medir, potencien la capacidad de los estudiantes para apropiarse críticamente del conocimiento y transformarlo.

Referencias Bibliográficas

Abate, S. M.; Orellano, V. (2015). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias Universitarias*, 1(1).

Abreu, S. A. (2017). La ética en la investigación educativa. *Revista Scientific*, 2(4), 338-350. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Allal, L. (2005). *La evaluación formativa en la escuela: de la teoría a la práctica*. Graó.

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces De La educación*, 2(3), 31. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>

Anijovich, R. y Cappelletti, Gr. La evaluación como oportunidad. Paidós, *Voces de la Educación*, 2017, 157 p. Praxis Educativa , vol. 21, núm. 1, 2017 Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. DOI: 10.19137-2017-210108

Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*, El Búho -Corporación Síntesis.

Barnechea García, M. M., y Morgan Tirado, M. de la L. (2010). La sistematización de experiencias: Producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y retos*, 1(15), 97-107.

Bakhtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination*, in M. Holquist (ed.), trad. C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Black, P. y Wiliam, D. (1998). "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education*, vol. 5, pp. 7-74.

Black, P. y Wiliam, D. (2004). "The formative purpose: Assessment must first promote learning", en Wilson, Mark (ed.), 2004: 20-50.

Black, P. y Wiliam, D. (2009). "Developing a theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, (1): 5-31.

Bloom, B. S. (1968). "Learning for Mastery", *Evaluation Comment* (UCLA-CSIEP), vol. 1 (2):1-12.

Bloom, B. S.; J. T. Hastings; G. F. Madaus *et al.* (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, Nueva York. McGraw-Hill.

Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Folios.

Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". En *Revista de Educación*, No 292.

Brunner, J. J. (2005). *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad*. Universidad Diego Portales

Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran. En A. Camilloni *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Canguilhem, G. (2009) "¿Qué es la psicología?", G. Canguilhem, *Estudios de historia y filosofía de las ciencias*, Buenos Aires: Amorrortu

Carlino, P. (2004). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 23(1), 6-14.

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.

Cols, E. B. (2004). Programación de la enseñanza. Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

Danziger, K. (1990). El contexto social de la investigación y la historia de la psicología. En W. Baker, R. Van Hezewijk, M. E. Hyland, & S. Terwee (Eds.), *Tendencias recientes en psicología teórica* (pp. 297-303). Nueva York, NY: Springer-Verlag.

Díaz Barriga, F. (2006). La docencia como construcción del conocimiento didáctico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1–18.

Denzin, NK y Lincoln, YS (2005). Introducción: La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa. En NK Denzin y YS Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed., págs. 1-32). Sage Publications Ltd.

Domingo, J. C., y de Lara Ferré, N. P. (2014). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones

Morata.

Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein G. (2014) *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* / Glenda Morandi y Ana Ungaro; coordinado por Glenda Morandi y Ana Ungaro. - 1a ed. - La Plata: EDULP, 2014. ISBN 978-987-1985-51-7

Elliot, J. (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Ediciones Morata

Escudero Escorza, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: Fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Espinoza, O. (2016). Evaluación de la calidad de la educación: una visión crítica. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 15–37.

Espinoza, O. (2016). Democratización y segregación en el sistema de educación superior en Chile: La perspectiva de los resultados. En D. Del Valle, F. Montero, & S. Mauro (Comps.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. xx-xx). IEC-CONADU / CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170306103220/El_derecho_a_la_universidad.pdf

Fals Borda, O. (1991): *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly*. Nueva York, Apex Press.

Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Edición. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 21ª Edición. Madrid: Siglo XXI.

Feldman, D (2015). Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema de la Universidad. *Trayectorias Universitarias. Volumen I* | Nº 1 | 2015 | ISSN 2469-0090 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias> Rec

Fuster García, C. (2020). La invisibilidad de las periferias escolares: diferencias personales y propuestas para mejorar el aprendizaje. En *Los recursos y la organización curricular* (pp. 79-97). ISBN 978-84-18047-22-0

Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa* Nº 81 y 82. Universidad de València.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1992). La evaluación en la enseñanza. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Morata.

Giroux, H. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. Obert, G. y Eliggi. G. (Traductoras) / *Critical Pedagogy in dark times* Obert, G. y Eliggi. G. (Translators). *Praxis Educativa*, 17(2), 13–26. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648>

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). Thousand Oaks: Sage.
- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora: Una propuesta fundamentada. En R. Anijovich, R. W. de Camilloni, A. Cappelletti, J. Hoffmann, R. Katzkowicz, & L. Mottier López, *La evaluación significativa*. Paidós.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (J. M. Álvarez & A. Mora, Trads.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994)
- Jara Holliday, O. (2018). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Ediciones CEEA
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1998): *The Action Research Planner*. Victoria, 3ª ed. Australia, Deakin University.
- Klappenbach, H. (2000). El psicoanálisis en los inicios de la psicología argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 21(3-4), 141-156.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Litwin, E. (2005). *La formación docente entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Litwin, E. (2010). La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En R. W. de Camilloni, A. Celman, E. Litwin, & M. d. C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. xx-xx). Paidós.
- López Pastor, Víctor Manuel Sonlleve Velasco, Miriam Martínez Scott, Suyapa (2019) Evaluación formativa y compartida en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* Vol. 12 Núm. 1 Pág. 5-9
- Marchese, E., Hoz, G., & Allusón, J. S. (2018). *La evaluación como parte del proceso de enseñanza: Análisis de una experiencia en el marco de la cátedra de Didáctica de la FaHCE-UNLP*.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/231>
- Martínez-Bonafé, J., & Rogero-Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Martínez Reyes, N. R. (2023). La evaluación como instrumento de poder. *DiáLogos*, 5(7), 05–22. <https://www.revistas.udb.edu.sv/ojs/index.php/dl/article/view/210>
- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*, Santiago: cinde, flacso.

- Martinic, S. (1998). Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular. Santiago: cinde.
- Mercer, N. (2016). Education and the social brain: linking language, thinking, teaching and learning. *Éducation et didactique*, 10(10-2), 9-23.
- Montero, M. (2001). Ética y política en psicología. *Athenea Digital*, (0), abril.
<https://www.blues.uab.es/athenea/Revista/Articulos/maritza.htm>
- Moreno-Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591.
- Noddings, N. (2009). La educación moral, Propuesta alternativa para la educación del carácter. Amorrortu editores
- Penzo, W., Fernández, V., García, I., Gros, B., Pagés, T., Roca, M., Vendrell, P. (2010). Cuadernos de docencia universitaria. Guía para la elaboración de actividades de aprendizaje. Barcelona: Octaedro.
- Resplandor, G., Araujo, M., Chaparro, V., & Di Scipio, D. (2007). Poder, saber y currículo. *Revista Copérnico*, 4(7), 25-34.
- Restrepo, B. (2009). *Investigación de aula: formas y actores*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Rodríguez, F., Fernández, M. (2022). Saber compartido y contextualización en universidades argentinas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 18(3), 45-68. <https://doi.org/10.1353/ride.2022.003>
- Rodríguez, R. (2003). Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald. *Revista de Pedagogía*, 24(71).
- Santos Guerra, M. A. (2021). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación En La Escuela*, (20), 23–35. <https://doi.org/10.12795/IE.1993.i20.02>
- Sbaraglia, C. (2021). Desarrollo de comunidades de aprendizaje en universidades argentinas. *Revista de Educación Superior*, 42(1), 89-110. <https://doi.org/10.4430/rued.2021.42.1.89>
- Schön, D. A. (1998), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally
- Stake, R. (1995): The art of case study research. London, Sage Publications.
- Torquemada, A. D. y Loredó, J. (2021). Validación de un cuestionario de evaluación de la ética profesional docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 101-114. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.006>
- Torres-Carrillo, A., & Mendoza, N. (2011). La sistematización de experiencias en educación popular. En P. Páramo, La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia

Valencia Rodríguez, W. A., & Vallejo Cardona, J. D. (2015). La evaluación educativa: Más que una acción, una cuestión ética. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (45), 210–234. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/668/1199>

Vidal, V. (2024). *Programa de Psicología General UNQ*. <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/4550/2024-PsicologiaGeneral-ProfVidal.LicTerapiaOcupacional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Original 1979). Barcelona: Crítica.

Anexos

Anexo 1 Consignas de parcial

1 a) Organice una exposición de no más de cinco minutos analizando Con qué fundamentos Wundt incluye a la psicología entre las ciencias naturales? Por qué la llama la ciencia de lo inmediato?

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

2) a) Organice una exposición de no más de 5 minutos donde analice la siguiente cita Fundamentando desde el Texto de Wundt,

—Los hechos psíquicos son acontecimientos, no cosas, ocurren... en el tiempo y no son jamás , en un momento dado lo mismo que en el precedente”

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

3-a) Organice un exposición oral de 5 minutos donde articule la cita Kohler con la perspectiva del aprendizaje de la Psicología de la Gestalt.

"Nadie puede comprender una partida de ajedrez si únicamente observa los movimientos que se verifican en una esquina del tablero” (KOHLEER, 1929)

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

4- a) Organice una exposición oral de 5 minutos donde describa, según Kohler, el insight, el pensamiento productivo y el reproductivo.

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

5) Organice una exposición de no más de cinco minutos donde articule la siguiente cita con la

noción de salud mental y género.

–Otra línea de investigación feminista en salud mental es aquella que alerta sobre la invisibilización de las mujeres en la investigación biomédica y farmacológica, preocupación que se hace presente en la bibliografía científica desde principios de 1990”

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

6 a) Organice una exposición de cinco minutos donde analice y compare el objeto y el método de la psicología según cada una de las corrientes trabajadas (Experimental, conductismo, cognitiva y gestalt)

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

7) Organice un exposición oral de 5 minutos donde articule la cita de Watson con los antecedentes de la reflexología y las críticas que el conductismo le hace a la psicología experimental

“La psicología, tal como el conductista la ve, es una rama puramente objetiva y experimental de las ciencias naturales. Su objetivo teórico es la predicción y el control de la conducta...

El conductista, en sus esfuerzos por lograr un esquema unitario de la respuesta del animal, no reconoce divisoria entre el hombre y éste. La conducta del hombre, con todos sus refinamientos y complejidad, es sólo una parte del esquema total de investigación del conductista”. (Watson 1913)

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

8) Organice una exposición oral de no más de 5 minutos donde articule la cita de Sabucedo, D' Adamo y Beaudoux con las características de la Psicología Experimental o estructuralista.

–Para Wundt la psicología individual y la psicología de los pueblos no son dos entidades diferenciadas, sino que están interconectadas. Los procesos mentales superiores de los individuos no pueden entenderse al margen de los productos culturales de los pueblos y de las comunidades. Más aún, el estudio de esos procesos no debe realizarse desde la psicología individual, sino desde la psicología de los pueblos. Fenómenos tales como el lenguaje, las costumbres y el mito, que serían típicos de la psicología de los pueblos, están condicionando el pensamiento de los individuos” (Sabucedo, D' Adamo y Beaudoux, 1997, p. 29)

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

9) a) Organice una exposición de no más de 5 minutos sobre las características más significativas del cognitivismo según Duarte

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

10) Organice una exposición oral de 5 minutos , como máximo, donde articule la cita de Kurt Lewin con el concepto de complejidad de Morín.

–Lo importante en la teoría del campo es su procedimiento analítico. En lugar de elegir uno u otro elemento aislado dentro de una situación, cuya importancia no puede juzgarse sin la consideración de la situación global, la teoría del campo encuentra útil, como norma, caracterizar la situación en su totalidad.

Después de esta aproximación preliminar, los diversos aspectos y partes de la situación soportan un análisis cada vez más específico y detallado. Es obvio que este método es la mejor salvaguardia contra la conducción equivocada por uno u otro elemento de la situación.” (Kurt Lewin 1942)

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

11) a) Organice una exposición de no más de 5 minutos dónde desarrolle la posición de María Florencia Linardelli sobre Las desigualdades de género y los padecimientos subjetivos

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

12) a) Organice una exposición en no más de 5 minutos dónde desarrolle Los tres tiempos de la historia de la psicología en Argentina según Gallegos

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

13) Organice una exposición de no más de 5 minutos, desde el texto de María Florencia Linardelli sobre el lugar de los feminismos antirracistas y la noción de interseccionalidad para establecer diálogos y contrapuntos con la biomedicina y las diferentes perspectivas feministas sobre salud mental

b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

14) Organice una exposición de no más de 5 minutos desde del texto de Aníbal Duarte dónde analice la siguiente frase de J. Bruner

–El objetivo de esta revolución era recuperar la “mente” en las ciencias humanas después de un prolongado y frío invierno de “objetivismo”

b) b) Comente el desarrollo de su compañero de la izquierda

Anexo 2 Algunos fragmentos de devoluciones de los estudiantes

Anexo 1 – Fragmentos de devoluciones estudiantiles

–Al principio me preocupò que el parcial fuera oral y en grupo. No me gustò nada. Nunca

había rendido algo así, pero después me di cuenta de que me ayudó a pensar mejor los temas, escuchando a mis compañeros.”

–El repaso fue clave. Ensayar el modelo de parcial me dio confianza. Ya no era algo desconocido, sentí que podía prepararme mejor.”

–Fue raro no tener la hoja, no me gusta hablar delante de gente. pero las líneas que te tiran me orientaron más que una calificación numérica. Me sentí acompañada en el proceso de aprendizaje.”

–No sabía que se podía evaluar de esta manera. Me sorprendió lo mucho que aprendí mientras hablaban los demás. El parcial fue como una clase más, pero más intensa. Igual, no se si termina de convencerme, la cosa. Queda medio en el aire”

–Sentí miedo al principio porque no estamos acostumbrados a hablar delante de todos. Cuando respirè, respirè, y pensé, bue no se trataba de tener la respuesta perfecta, sino de poder pensar en voz alta. Lo rari, es que te ponen una nota, pero me fue bien”

–Me gustó que hubiera un tiempo para pensar la consigna antes de responder. Eso bajó un poco mi ansiedad y me permitió organizarme lo que quería decir. La tentación de ponerte a contestar por escrito es grande, pero creo que lo manejé. Bueno, aprobè, y con nota, si, lo manejè bien”

–Me ayudó a entender que evaluar no es solo para aprobar, sino para aprender de verdad. No se si todos pueden ver lo mismo, yo ya soy grande, puedo ponerme desde ese lugar. Esta experiencia me pareció diferente a todas las evaluaciones que tuve en la universidad.”

–Al principio creí que la docente no nos iba a evaluar en serio si hablábamos todos juntos, pero si. Evaluó, porque se armò la escucha.”

–Nunca me había pasado que una profesora nos pidiera que pensáramos preguntas para el parcial. Me rei, porque le dije si queria que yo hiciera su trabajo. Igual me gustò”

–En el repaso, me asustè. La pasè mal, la verdad. La consigna que me tocó era difícil”

En el repaso, la profe, contestó ella algunas preguntas. Se ve que había estudiado... Esa devolución me sirvió para otros temas también.”

–Armar las preguntas me pareció re buena idea. Eso me hizo sentir parte de la materia, no solo alguien que responde.”

–Cuando me tocó comentar lo que dijo mi compañera, tuve miedo de equivocarme. Pero después vi que no era para juzgar, sino para sumar algo más.”

–Me pareció valioso poder cambiar la consigna si uno no se sentía cómodo. Eso mostró que la docente confiaba en nosotros, y nos dio más tranquilidad.”

–No se si que aprendí contenidos, pero si a hablar con otros, a escuchar y a valorar otras formas de pensar. Me gustaría que más materias evaluaran así.”

–Poder practicar cómo iba a ser el parcial nos ayudó a bajar la ansiedad. Me sentí mucho más tranquila cuando llegó el momento real.”

–Me gustó que no fuera solo repasar contenidos, sino también practicar la forma de la evaluación. Eso no pasa en otras materias.”

–El repaso fue como una simulación. Me ayudó a organizarme mejor con los textos y a animarme a hablar en voz alta.”

–Creo que ese ensayo del parcial fue una de las cosas más importantes de la cursada. Me permitió ver qué se esperaba de mí.”

–Nunca había hecho un repaso así, donde se nos incluya como parte activa. Me hizo sentir parte del proceso .”

–Fue interesante escuchar cómo los demás resolvían las consignas. Me dio ideas para pensar los textos desde otros lugares.”

–El ensayo me sirvió para entender cómo se evaluaba. Sentí que no tenía que adivinar lo que esperaba la docente, ya estaba claro.”

–A mí no me gustó tanto el repaso, sentí que me exponía más que en otras clases. Prefiero estudiar sola para el parcial.”

–El repaso me ayudó, pero me hubiera gustado que fuera más organizado o más parecido al

parcial real. Me desorientó un poco.”

–No terminé de entender si lo que hicimos era obligatorio o solo una práctica. Eso me generó dudas.”

–Sentí que el repaso me generó más nervios que otra cosa. No estaba segura de lo que tenía que decir y me dio miedo equivocarme delante de todos.”