

Nuevas secuencias didácticas para trascender limitaciones contextuales de los estudiantes



Laura Paulo-Bevilacqua¹
Universidad de la República
laura.paulo@cienciassociales.edu.uy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0057-6862>

DOI: <https://doi.org/10.21158/2357514x.v7.n1.2019.2325>

Cómo citar este artículo: Paulo-Bevilacqua, L. (2019). Nuevas secuencias didácticas para trascender limitaciones contextuales de los estudiantes. *Revista Virtu@lmente*, 7(1), 81-93. DOI: <https://doi.org/10.21158/2357514x.v7.n1.2019.2325>

Fecha de recepción: 22 de enero de 2019

Fecha de aprobación: 04 de abril de 2019

¹ Candidata a Doctora por el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de la República). Master en Políticas Públicas (Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT Uruguay). Especialista en Políticas Sociales (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República). Licenciada en Trabajo Social (Universidad de la República).

RESUMEN

El curso Políticas Sociales perteneciente al programa de Licenciatura en Trabajo Social de Universidad de la República de Uruguay, recibe estudiantes con situaciones de vida que complican su dedicación al estudio: tienen mucho tiempo de traslado, trabajan además de estudiar o han formado familia, lo que insume parte de su dedicación. En atención a estas limitaciones el equipo docente construyó una estrategia didáctica que combina presencialidad y actividades a distancia; tareas obligatorias y otras de participación voluntaria; trabajos grupales y entregas individuales; grupos al azar y grupos constituidos libremente.

Estas nuevas secuencias didácticas han demostrado trascender las limitaciones contextuales de los estudiantes y, por lo tanto, permiten buenos desempeños curriculares a pesar de sus circunstancias actuales de vida. En forma concomitante se logró un equilibrio entre acreditación y evaluación convirtiendo a esta última en un proceso para el aprendizaje y no ya una instancia de control del aprendizaje.

En suma, la propuesta didáctica de la actividad curricular Políticas sociales despliega diferentes abordajes que habilitan maneras diversas de acercarse al objeto de estudio, al objeto de evaluación y al estudiante evaluado. Nadie queda condenado a una sola modalidad, así como nadie queda extremadamente favorecido por un único instrumento que le es más propicio. En esta asignatura –además de los contenidos específicos que le competen— se trabaja para dislocar el énfasis en pasar pruebas como fin en sí mismo y por el contrario, da mayor relevancia a la reflexión y auto-percepción sobre el manejo de tales contenidos.

Palabras clave: secuencias didácticas; estrategias pedagógicas; estrategias didácticas; procesos de aprendizaje; desempeños curriculares, enseñanza en trabajo social.

New teaching sequences to transcend contextual limitations of students

ABSTRACT

The Social Policy course belonging to the Bachelor program in Social Work of Universidad de la República de Uruguay, receives students with life situations that make their dedication to studies somehow complicated: they have long commutes, they not only work but also study or have already formed their own families, which requires part of their dedication. In view of these limitations, the teaching team built a didactic strategy that combines on-site and distance activities; mandatory tasks and other voluntary participation tasks; group work and individual deliveries; random groups and freely constituted groups.

These new didactic sequences have demonstrated to transcend the contextual limitations of the students and, therefore, allow good curricular performances despite their current life circumstances. Concomitantly, a balance between accreditation and evaluation was achieved, making the latter a process for learning and not an instance of learning control.

In sum, the didactic proposal of the Social Policy curricular activity displays different approaches that enable different ways of approaching the object of study, the object of evaluation, and the evaluated student. No one is condemned to a single modality, just as nobody is extremely favored by a single instrument that is more conducive to himself or herself. In this subject - in addition to the specific contents that correspond to it - we work to dislocate the emphasis on passing tests as an end in itself, and on the contrary, it gives greater relevance to the reflection and self-perception about the management of such contents.

Keywords: didactic sequences; pedagogical strategies; teaching strategies; learning processes; curricular performances; teaching in social work.

Novas sequências de ensino para transcender as limitações contextuais dos alunos

RESUMO

O curso de Políticas Sociais, pertencente ao programa de Bacharel em Serviço Social da Universidade da República do Uruguai, recebe alunos com situações da vida que dificultam sua dedicação ao estudo: perdem muito tempo transportando-se, trabalham e estudam ou têm família, o que não permite a sua total dedicação ao curso.

Considerando essas limitações, a equipe docente construiu uma estratégia didática que combina atividades presenciais e a distância; tarefas de participação obrigatória e outras voluntárias; trabalho em grupo e entregas individuais; grupos aleatórios e grupos constituídos livremente.

Essas novas sequências didáticas demonstraram transcender as limitações contextuais dos alunos e, portanto, permitem bons desempenhos curriculares, apesar das atuais circunstâncias da vida. Assim, foi alcançado um equilíbrio entre acreditação e avaliação, tornando-o um processo de aprendizado e não uma instância de controle do aprendizado.

Em suma, a proposta didática da atividade curricular de Políticas Sociais apresenta diferentes abordagens que possibilitam diferentes formas aproximar-se ao objeto de estudo, o objeto de avaliação e o aluno avaliado. Ninguém é condenado a uma única modalidade, assim como ninguém é extremamente favorecido por um único instrumento que seja mais favorável a ele.

Nesse curso, além dos conteúdos específicos correspondentes, trabalha-se para deslocar a ênfase em passar nos testes como um fim em si mesmo e, ao contrário, confere maior relevância à reflexão e à auto percepção sobre o gerenciamento de tais conteúdos.

Palavras-chave: sequências didáticas; estratégias pedagógicas; estratégias de ensino; processos de aprendizagem; desempenhos curriculares, ensino em serviço social.

Nouvelles séquences didactiques pour transcender les limites contextuelles des étudiants

RÉSUMÉ

Le cours de politiques sociales du programme de licence de l'université de la république d'Uruguay accueille des étudiants dont les situations personnelles peuvent compromettre leurs études : temps de déplacement et trajets chronophages, activité professionnelle, responsabilités familiales, entre autres. Face à ces obstacles, l'équipe pédagogique universitaire a élaboré une stratégie didactique flexible associant des activités présentielles et virtuelles, des travaux obligatoires et facultatifs, un travail en groupe et individuel.

Ces séquences didactiques plus adaptées ont permis aux étudiants de s'affranchir de leurs limites contextuelles, améliorant leurs performances scolaires malgré des conditions de vie adverses. Parallèlement, un équilibre entre accréditation et évaluation a été mis en place favorisant le control continu aux examens de fin de cycle.

La proposition didactique du cursus de politiques sociales offre ainsi différentes approches de l'objet d'étude et du mode d'évaluation. Aucun étudiant ne se trouve contraint à une seule modalité d'étude ni favorisé par un instrument unique de qualification lui étant davantage favorable. Cette stratégie didactique permet de dissocier l'accent mis sur le fait de passer des examens comme une fin en soi, en donnant plus d'importance à la réflexion et à la perception de la gestion des contenus académiques.

Mots-clés: séquences didactiques; stratégies pédagogiques; stratégies d'enseignement; processus d'apprentissage; performances curriculaires, enseignement en travail social.

1. Introducción

El Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales desarrolla la Licenciatura en Trabajo Social, dentro de cuya trama se ubica la unidad curricular Políticas Sociales. Es una actividad optativa para otras formaciones profesionales de la Universidad de la República y de universidades extranjeras. En los últimos años, se viene registrando una inscripción inicial en el entorno de los 300 estudiantes. Muchos son originarios del interior del país y otros tantos están inmersos en el mercado de empleo. Esta situación de masividad, continuos traslados por motivos de residencia y compromisos laborales, ha llevado al equipo docente a explorar estrategias para sortear las dificultades que acarrea la particular situación de los cursantes.

La unidad curricular se estructura en cuatro módulos temáticos que combinan el encuentro en aula y el trabajo en la plataforma Moodle de la universidad, llamada "entorno virtual de aprendizaje" (EVA). Esta plataforma es utilizada como otro medio de comunicación, socialización del conocimiento y participación. Se apela a sus herramientas para establecer un escenario complementario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La estrategia didáctica incluye, durante todo el semestre: a) encuentros presenciales y actividades a distancia, b) tareas obligatorias e instancias de participación voluntaria, c) trabajos grupales y producciones individuales, y d) grupos al azar y grupos autodefinidos. Estas combinaciones y sus logros en los desempeños estudiantiles, así como las retroalimentaciones recibidas, confirman que tal diseño didáctico se adapta a las circunstancias actuales de vida de los estudiantes mejor que los anteriores formatos.

El objetivo de esta comunicación es visibilizar el uso del entorno virtual de aprendizaje como herramienta complementaria a la labor docente y como mecanismo para aumentar el acceso a la oferta académica. Los contenidos surgen del análisis de los informes de trabajo del equipo docente y los resultados de proyectos de innovación didáctica aplicados en el curso en años pasados², los informes obtenidos del aula virtual del curso y la lectura de autores de referencia en el ámbito de la educación universitaria. De esta forma, se elaboró un documento que recoge resultados y reflexiones sobre esta práctica docente específica.

² Se destaca especialmente el proyecto «Prácticas tradicionales mínimas y expansión de aprendizajes activos», financiado en 2014 por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. A partir del impulso que significó este proyecto, se continuaron haciendo mejoras en el diseño del curso en los siguientes años.

2. Adecuación entre estrategias de enseñanza y procesos de aprendizaje

El equipo docente está en constante revisión de las prácticas de enseñanza tradicionales de las que procede, con la meta de llegar a favorecer aprendizajes activos. En este sentido, ha adoptado una perspectiva de aprendizaje cooperativo, partiendo del supuesto de que las interacciones entre pares, debidamente estructuradas, promueven procesos de aprendizajes perdurables. Los estudiantes aprenden, basados en las ayudas mutuas que se establecen entre ellos, siempre que se encuentren acompañadas y en un marco diseñado por los docentes (Durán y Vidal, 2004).

Wells (2001) entiende que el aprendizaje no se alcanza de forma individual, sino que es el fruto de la actividad social con otros sujetos, quienes brindan su ayuda. Ello permite a la persona alcanzar gradualmente mayores niveles de autonomía. En esta misma línea, Pastré (1994) expresa que el aprendizaje no se construye individualmente, sino dentro de un espacio intersubjetivo, en la interacción entre el sujeto y el contexto en el que se relaciona.

En la actividad curricular del curso Políticas Sociales se promueven diversas instancias de trabajo, que sirven de andamiaje para el aprendizaje y permiten gradualmente adquirir mayores niveles de autonomía. Dos aspectos fueron claves en esta propuesta, por un lado, el establecimiento de

una interdependencia positiva entre los estudiantes, pues para que exista una estructura organizativa cooperativa, las metas de cada estudiante deben estar relacionadas entre sí. Por otra parte, la versatilidad de las herramientas y recursos de la plataforma virtual que hicieron posible la colaboración en forma independiente de la presencialidad y del horario.

La estrategia didáctica que aquí se reseña tuvo como eje sustantivo al trabajo colaborativo. «En el aprendizaje colaborativo, los componentes del grupo llegan a tomar el control del proceso de aprendizaje y las interacciones, negociaciones y diálogos dan origen a nuevo conocimiento» (Espiro, 2012, p.15). Se pensó el trabajo colaborativo tanto en su modalidad virtual como presencial, entendiendo que se producen distintos tipos de vínculo en cada una de esas variedades. Además, como fuera dicho, la semipresencialidad se introdujo –entre otras cosas– porque era la forma de asegurar a una porción de estudiantes, la posibilidad de sostener el ritmo del curso.

Otro rasgo a destacar es que los procesos mixtos concebidos no solo implicaron la modalidad de las propuestas –virtual y presencial–, sino también la constitución de los grupos –al azar y autodefinidos–. El equipo docente valoró las ventajas tanto de grupos autoconstituidos por los propios estudiantes en función de sus intereses y afinidades, como los conforma-

dos al azar³. En el primer caso, se entiende que favorecen la cohesión y así los equipos suelen ser más cooperativos, logran mayor productividad y, por tanto, otro tipo de situación de aprendizaje. «El encuentro entre pares, promueve procesos en el colectivo que participa aportando tanto a los itinerarios educativos y formativos de los estudiantes como a las relaciones que establecen con los procesos de aprendizaje» (De León, 2012, p. 64). Por su vez, intercambiar debates con personas con las que habitualmente no se trabaja, tiene la ventaja de hacer evidentes otras formas de expresión y de pensamiento. También permite procesar cuestionamientos diferentes a los que se está acostumbrado en otros grupos y dinamiza los aprendizajes.

3. Innovaciones didácticas

Como es habitual, la unidad curricular inicia con la presentación del equipo docente y la panorámica de la propuesta global de trabajo para hacer visible el escenario completo del curso, donde se destacan los principales hitos estructurantes. Luego, se dedica una secuencia de clases al desarrollo del módulo temático, seguida de la secuencia de evaluación procesal mixta del módulo en cuestión. Durante la evaluación, el equipo docente se mantiene disponible para respaldar a los estudiantes. Cabe señalar que se manejan dos tipos de foros como herramientas complementarias: a) Foro Intercambios, accesible en forma permanente para expresar

asuntos generales dirigidas al grupo, y b) Foro Revisión de Contenidos, con funcionamiento solo durante dos días posteriores a la exposición temática a los efectos de canalizar asuntos exclusivos del módulo.

La evaluación mixta comienza con el foro virtual con grupos al azar, siguiendo una consigna que favorece el intercambio y aporta al enriquecimiento de la discusión. El análisis de estos foros a través de los años, poniendo énfasis en dimensiones tales como tipo de intervención y de contribución, nivel de cumplimiento de la consigna y cantidad de intervenciones, permite realizar algunos comentarios generales. De acuerdo con los datos acumulados, se puede observar la preponderancia de la descripción y definición de asuntos que, a medida que avanza el curso, logra una cierta profundización y una mayor práctica en el manejo de otras habilidades cognitivas por parte de los estudiantes. En muchos casos, los estudiantes inician una conversación nueva, pero en su mayoría se da una acumulación en el mismo hilo de conversación. En general, las intervenciones más breves facilitan el intercambio, al tomar sólo algún aspecto del tema y dejar trayectos discursivos abiertos al resto del grupo.

El siguiente paso en el proceso de evaluación del módulo es el trabajo presencial colaborativo con base en equipos constituidos libremente por los propios estudiantes. Esta actividad se desarrolla en el aula con acompañamiento docente. El producto esperado es un texto grupal de una carilla, que sintetice la discusión de la nueva consigna, la reflexión conjunta y el contraste con lo rescatado del foro previo. Ambas elaboraciones colaborativas (virtual y presencial) son subsidiarias de la siguiente fase y, en general, se percibe el

³ Función «crear grupo automáticamente» de Moodle.

involucramiento con la tarea en aula, con un clima de alta productividad. Esta constatación superó las expectativas del equipo docente y sirvió para equilibrar la modalidad no presencial.

El último tramo de la evaluación es todo a distancia y tiene dos momentos diferenciados. En primer lugar, se apela a la herramienta taller de Moodle que, a su vez, contiene tres diferentes fases realizables a distancia: envío, elaboración de comentarios, recepción de retroalimentaciones. El taller ha sido valorado como la herramienta más completa y compleja de las que ofrece la plataforma Moodle (Baños, 2007). Posibilita la evaluación orientada al aprendizaje –que busca maximizar las posibilidades de aprender para los estudiantes– en contraposición a la validación de conocimientos desde una evaluación sumativa (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz, 2012). En consecuencia, el taller de Moodle provoca que la evaluación se convierta en una instancia más de formación. Logra una retroalimentación rápida con los estudiantes pares, que en otros sistemas de evaluación no es posible implementar. Según Arcos et al. (2010) este dispositivo lleva hacia un aprendizaje dinámico, donde el trabajo en equipo permite construir significados en forma colectiva.

Cada estudiante redacta dos carillas con base en una consigna, la envía en el enlace taller y luego –por esa misma vía– recibe, al azar, cinco redacciones de otros integrantes del grupo. Se le solicita que en esa fase realice aportes para mejorar cada uno de esos textos, que destaque aspectos positivos, realice sugerencias y valoración general –confunde, complementa, genera discrepancias, provoca nuevas interrogantes, etc.–. Para una mejor orientación de esa tarea,

se trabaja con los estudiantes la escalera de la retroalimentación. (Wilson, 2006); los planteamientos deben realizarse como reflexiones que permitan al autor mirar su producción desde otra óptica. Estas retroalimentaciones en el aprendizaje se solicitan pensando en guiar sobre cómo resolver los problemas para optimizar el trabajo y/o animar a persistir en las fortalezas identificadas.

Finalmente, se da una última instancia para que cada estudiante analice las retroalimentaciones de sus pares, las valore y se permita nuevas reflexiones. Desde esa posición, se les pide que vuelvan sobre sus documentos originales, lo revisen tomando en cuenta los comentarios recibidos y si lo estiman pertinente, lo reescriban. Es recién este nuevo documento eventualmente reformulado en base a retroalimentaciones, lo que envían mediante el enlace en la plataforma y lo que recibe calificación del equipo docente. A lo largo de los años, se han constatado mejoras sustantivas entre la primera versión y la tarea definitiva entregada, lo cual opera muy a favor de la calificación final de curso.

4. Valoraciones estudiantiles recientes

Al momento de redactar esta comunicación, se tuvieron los resultados de la consulta realizada a los estudiantes de la actividad curricular edición 2018 en la que se acababa de aplicar el sistema de evaluación procesual mixto para cada uno de los módulos temáticos. La consulta se efectivizó a través de la

herramienta «encuesta de la plataforma virtual». Cabe señalar que los datos que se exponen no guardan rigor estadístico, pues la consulta fue de respuesta voluntaria y es posible que quienes respondieron tuvieran motivaciones sesgadas.

De un total de 153 estudiantes consultados, 75 de ellos la contestaron, lo que corresponde al 49 %. Casi la totalidad manifestó que manejó la herramienta foro sin grandes dificultades. También, se manifestaron mayoritariamente a favor de que la fase del foro con grupos al azar los vinculó con nuevas formas de expresión, redacción, pensamiento, etc.; ayudó a ajustar lo que habían entendido sobre los temas del módulo y aportó para la actividad grupal presencial que hubo a continuación. De igual modo, la respuesta fue mayoritaria al señalar que el trabajo grupal en aula logró una reflexión conjunta de los temas y que intercambiar con personas elegidas facilitó la discusión de la consigna. Coincidieron en destacar que el trabajo colaborativo presencial ayudó a ajustar lo discutido en el foro y aportó para el trabajo escrito.

Con respecto al taller –herramienta casi no utilizada por otros docentes de esta Facultad– nuevamente, casi la mayoría de quienes respondieron expresaron haberla utilizado sin dificultades. Se reconocieron como comentaristas que hicieron aportes que seguramente ayudaron a mejorar los documentos de sus pares y destacaron que la lectura de otros documentos permitió analizar nueva información, reflexionar sobre ella y revisar el propio escrito. Manifestaron que las retroalimentaciones en el aprendizaje recibidas alentaron a volver a pensar los contenidos del documento originalmente enviado y a mejorar la tarea definitivamente entregada.

Se incluyó una batería de afirmaciones más genéricas sobre el proceso, dando la posibilidad de que se marcaran todas las expresiones con las que se sintieran bien identificados. Los resultados en el total de los 66 sujetos fueron los siguientes:

- Desarrollé confianza para defender mis puntos de vista: 30 personas (40 %).
- Pude argumentar mis ideas frente a mis compañeros/as: 48 personas (64 %).
- Potencí mis habilidades de comunicación oral: 17 personas (22,67 %).
- Potencí mis habilidades de comunicación escrita: 54 personas (72 %).
- Tuve un rol activo en mi proceso de aprendizaje: 56 personas (74,67 %).
- Vivencí diferencias y reconocí la heterogeneidad de mis compañeros: 40 personas (53,33 %).
- Logré identificar los conceptos más relevantes del módulo: 66 personas (88 %).
- Incorporé nuevos conceptos que puedo articular con conocimientos previos: 36 personas (48 %).
- Observé disminución del protagonismo docente y actividades cooperativas entre compañeros/as que aportaron a mis producciones individuales: 37 personas (49,33 %).

- Me siento responsable de mi proceso de aprendizaje y de mis compañeros/as: 45 personas (60 %).
- Encontré sentido a los comentarios que recibí y me ayudaron a avanzar: 44 personas (58,67 %).
- Los comentarios a mi documento enriquecieron la versión definitiva que entregué: 48 personas (64 %).
- Soy consciente del grado en que domino el conocimiento de cada módulo: 32 personas (42,67 %).
- Me interesa seguir siendo evaluada/o por este tipo de sistema: 55 personas (73,33 %).

Como se observa, las afirmaciones más destacadas tienen que ver con las habilidades comunicativas orales y escritas, aun cuando esas dimensiones no son competencias específicas del curso. También se destaca la posibilidad que da la propuesta de que los estudiantes perciban el rol activo en su proceso de formación y en el de sus pares. Lo importante, además, es que el conocimiento disciplinar que incumbe al curso, es claramente identificado por los estudiantes y que la metodología propuesta es defendida por quienes participaron en ella.

5. Conclusión

La reflexión sobre la secuencia didáctica que se acaban de exponer visibiliza aspectos no solo sobre las formas en que se han logrado trascender limitaciones contextuales de los estudiantes, sino también sobre impactos en la práctica docente. Pensar en la combinatoria de lo individual y lo colectivo, lo presencial y lo virtual, lo elegido y lo asignado, tuvo el propósito de generar entornos diversos que dieran oportunidad a las fortalezas de cada estudiante, mientras que equilibrara la incidencia de sus debilidades —disponibilidad horaria, tiempos de reacción ante consignas, expresividad oral, comprensión y producción de texto académico—. Consecuentemente, considera diferentes abordajes para reflexionar sobre los temas del curso y se adapta a múltiples formas de aprendizaje.

La manera en que se articulan diversas actividades para realizar la evaluación de cada módulo temático indaga los aprendizajes mediante intercambios entre pares que contribuyen a la producción individual. Implican secuencias basadas en el respeto, la confianza y el sentido constructivo. Se destaca, además, que las intervenciones de los cursantes permiten evidenciar que el aprendizaje no solo es producto del contexto de la interacción de sujetos, sino también en la interacción de estos con el contenido o tarea de aprendizaje. Este tipo de trabajo cooperativo permite a los estudiantes ser responsables de su propio proceso de aprendizaje y del de sus compañeros, así como constituye un aporte sustancial para la comprensión de los contenidos conceptuales del curso.

Con respecto a la práctica docente, un primer elemento refiere a la construcción de un equilibrio razonable entre lo que los investigadores definen como aspectos diferentes: la acreditación y la evaluación. Asimismo, se ha incorporado el debate que versa sobre la evaluación para el aprendizaje en contraposición con la evaluación del aprendizaje. En esta línea, las decisiones tomadas para adaptarse a la realidad de vida de los estudiantes incluyeron la deconstrucción del sentido hegemónico sobre la función que cumple la evaluación en la actividad curricular –control, sanción/premiación–. La mayoría de las devoluciones vía la encuesta o en forma oral espontánea, demuestran que, una vez lograda la comprensión de la propuesta, se la valora positivamente.

Otro de los aspectos a resaltar a nivel de los impactos que estas secuencias didácticas han tenido en la práctica docente, refiere a la tarea de calificar. El hecho de que los estudiantes realicen previamente la retroalimentación a las producciones genera insumos que amplían los factores a considerar al momento de establecer la calificación. Igualmente, enriquece el contexto en el cual el equipo docente piensa el proceso para cada estudiante. Además, ubica a los diferentes actores, en un rol protagonista en la experiencia de aprendizaje. Se supera así la unidireccionalidad y se rescata el valor del vínculo, la interacción en los procesos de enseñanza.

En suma, la propuesta didáctica de la actividad curricular Políticas sociales despliega diferentes abordajes que habilitan maneras diversas de acercarse al objeto de estudio, al objeto de evaluación y al estudiante evaluado. Nadie queda condenado a una sola modalidad, así como nadie queda extremadamente favorecido por un único instrumento que le es más propicio.

En esta asignatura –además de los contenidos específicos que le competen– se trabaja para dislocar el énfasis en pasar pruebas como fin en sí mismo y, por el contrario, da mayor relevancia a la reflexión y autopercepción sobre el manejo de tales contenidos.

Por último, cabe reflexionar que un riesgo de la formación en entornos virtuales de aprendizaje es que se genere un posicionamiento tecnocéntrico, cuando lo relevante son las personas a las que se enseña –estudiantes– y lo que se enseña –contenidos curriculares–. El equipo docente de Políticas sociales se siente permanentemente exigido a atender para no caer en ese riesgo. Supone una permanente reflexión sobre el contenido curricular que se quiere trabajar con estudiantes atravesados por ciertas contingencias de vida. Consecuentemente, exige tomar las decisiones pedagógicas prácticas que se requieren para asegurar una secuencia didáctica con su correspondiente forma de evaluación. Al momento, se han logrado especificar las actividades, la secuenciación y las herramientas tal y como fueron expuestas precedentemente. Sin embargo, no se entiende que sea un punto de llegada sino un marco didáctico provisorio, una manera de concebir la intervención educativa y sus componentes, todo sujeto a una revisión sistemática.

Referencias

- Ibarra-Sáiz, M. S.; Rodríguez-Gómez, G.; Gómez-Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359(1), 206-231.
- Arcos, F.; Ortega, P.; Amilburu, A.; Cogost, N.; Galipienso, C.; García, S.; Casero, J.; Ruiz, E. (2010). La autoevaluación y la evaluación por pares en el taller de moodle como parte del blended learning o aprendizaje mixto. En: Tortosa, M.; Álvarez, J.; Pellín N. (coord.). *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Baños, J. (2007). *La plataforma educativa Moodle. Creación de aulas virtuales. Manual de consulta para el profesorado*. (Versión 1.8). Madrid: IES Satafi.
- De León, F. (2012) Aprendizajes entre pares. Vínculos interpersonales y procesos interactivos. En: A. Mosca; C. Santiviago (Ed.), *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República* (pp. 64-70). Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Durán, D.; Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Un método cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Editorial Graó.
- Espiro, S. (2012). Instituto de Formación Docente de Virtual Educa. Aprendizaje y estrategias. Recuperado de <http://bit.ly/2mswVIP>
- Pastré, P. (1994). Variations sur le developpement des adultes el tours representations. *Education Permanente*, 119(1), 33-63.
- Wells, G.; Barberán, S. (2001). *Indagación dialógicahacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wilson, D. (2006). *La retroalimentación a través de la pirámide*. Recuperado de <http://bit.ly/2ks5mbA>