

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
SECRETARÍA DE POSGRADO**

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

INFORME DE TESIS

**“Prácticas de evaluación en el primer año de la facultad de
Cs. Económicas y Sociales, U.N.M.d.P”**

AUTORA: HUERGO, MA. CONSUELO

DNI 32.383.981

e-mail: consuelohuergo@gmail.com

DIRECTORA: Mg. MIRIAM KAP

DNI 25.569.947

AGRADECIMIENTOS

Violeta Parra cantó,

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el oído que en todo su ancho
Graba noche y días
Grillos y canarios, martillos, turbinas
Ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con el las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies
cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo
canto
Y el canto de todos que es mi propio canto*

Gracias a la vida

Quiero presentar este documento de Tesis de Maestría, agradeciendo también a la vida, pero agregándole mis propias notas.

Gracias, a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en particular a cada una de las personas entrevistadas, por su apertura, por ofrecerse como posibilidad para que esta investigación viva.

Gracias, al equipo del Grupo de Investigación "Prácticas de enseñanza en la facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata; propuestas excepcionales, tradiciones, innovaciones y creaciones", por ser parte de este proceso de reflexión y nutrirme en cada debate.

Gracias, a mis compañeros y compañeras de Cauces y del Partido Socialista, con quienes comparto el anhelo de una educación transformadora, emancipadora, y junto a quienes nos animamos a debatirnos y a compartir la alegría de hacer cosas terriblemente serias. Al Rector y compañero, Alfredo Lazeretti, quien me permitió disponer de parte de mi tiempo para concretar este anhelo, en la gestión de Extensión Universitaria primero y de Asuntos Laborales después.

Gracias a mi familia, que se sigue preguntando, *¿y esto para que lo estudiabas?*, pero sigue bancando las ausencias y celebrando los logros construidos.

Gracias a la familia elegida, la del corazón, que me acompaña a cada paso y me sostuvieron en este viaje, sin la banca de algunas de ellas no hubiera concretado este viaje. A *Julia, a Vero, a Eve, a Romi*, por la amorosa paciencia, por el alojamiento, simbólico y material siempre dispuesto.

Gracias a los y las compañeras y compañeros de maestría que me alojaron y me permitieron ser parte de un hermoso colectivo crítico, cuestionador de la docencia. Que se bancaron mis crisis con la Administración y mis razonamientos en 2x siempre.

Gracias mis dos grandes, que me marcaron de manera diferente pero igual de fuerte.

A Miriam Kap, por reincidir y perseverar en acompañarme en este viaje de aprendizajes. Su cercanía en la orientación, su consejo, y también sus sanas distancias, me

permitieron perderme las veces necesarias para aprender a encontrar mis propios caminos y reencontrarnos para caminar juntas.

A Mariano Salgado, que en el día que este agradecimiento se escribe por primera vez, es recordado por muchas y muchos que fueron encendidos por su *mar de fueguitos*, a trece años de su partida física.

Finalmente, un *enorme gracias* a Iván, mi *compañero* con todas las letras, con quien no solo elegimos compartir la vida sino con quien también compartimos *momentos de tesis*, transitar juntos cada uno de esos instantes, nos permitió encontrarnos, conocernos y elegirnos. Las largas horas de trabajo individual, pero también los significativos debates sobre categorías mestizas que nos fuimos prestando, son solo *una* de las *muchas formas en las que crecemos juntos*.

Gracias,

Gracias,

Gracias,

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Coqui', with a long horizontal stroke extending to the right.

Coqui

INTRODUCCIÓN

Esta presentación previa al índice, se propone advertir a quien lea sobre algunas decisiones que tomé como autora respecto de la organización del texto, así como algunas cuestiones semánticas, a la vez que sobre el final ofrece una ajustada síntesis sobre el contenido de los capítulos que conforman la producción.

Quiero contarles que el documento comenzó a cobrar vida a partir de su índice. Borronear que cuestiones relatar o narrar en cada apartado, fue parte de un proceso necesario para ordenar las ideas y estructurar la propuesta. Casi sin proponérmelo, el índice fue ganando espacio ya no como organizador, sino como parte constitutiva de una obra. El índice que presento a continuación contiene los grandes trazos, los nombres finales que definen los capítulos y sus títulos principales, que se proponen como una presentación general de la estructura del documento. En su primera versión, emulaba las partes en la composición de una orquesta, con sus cuerdas, movimientos y ensambles. Pero con el correr del tiempo y del trabajo, la metáfora orquestal ya no resultó completamente adecuada y fue preciso reconfigurar, sin perder dos aspectos centrales de la investigación; la dimensión colectiva y los movimientos que la acompañan, y, por otro lado, mi intencionalidad como autora de sostener un intento poético de aportar musicalidad al texto.

En la medida que el texto fue creciendo, me pareció necesario ganar en estructura y mantener presente el hilo conductor a la vez que proponer una ceremonia de apertura en cada apartado que aproxime a quien lea en los devenires del recorrido que propongo. En ese sentido, al momento de presentar los diferentes capítulos que conforman este documento, decidí reiterar el índice particular incorporando una presentación más detallada, que sirviera como referencia próxima para la lectura del mismo.

Durante el documento me propuse utilizar lenguaje neutro de género siempre que sea posible, y cuando no lo fue, utilicé la terminación en “e” por reconocer su carácter interseccional en materia de alusión al género, aspecto reconocido institucionalmente tanto en la Universidad Nacional de Mar del Plata, como la Universidad Nacional de Rosario.

Es importante remarcar que este trabajo entiende a la persona como producida y productora de su condición socio histórica, cargada de subjetividad. En este sentido, se verá el uso alternado de la expresión “la persona” como denominación neutra de género para referirnos al sujeto, dada la complejidad lingüística de forzar el inclusivo para dicho término, así como en ocasiones se sostendrá el término sujeto en su masculino original. Tanto en ese caso, como otros, se podrá ver en el texto que se ha sostenido la generalización en masculino cuando la traducción al lenguaje inclusivo, en algún sentido, podría implicar *hacerles decir* cosas que no han sido explicitadas por sus autores y autoras, en sus documentos originales. En esas situaciones, mantuve las expresiones originales y las señalé en cursiva.

Ahora bien, esta producción está integrada por seis capítulos que recorren el proceso, que como investigadora transitó en la construcción de mi Tesis de Maestría. Durante todo el trayecto formativo, abordamos la necesidad de reconocernos como personas implicadas en la enseñanza, y en la investigación recuperando el marco que la investigación biográfico narrativa aportó en el desarrollo y crecimiento de las ciencias de la educación. Por ello, en el

Capítulo, *De las Razones y las Pasiones*, me presentó como autora, docente para recuperar mi interés por esta formación y por las prácticas que me propuse conocer e interpretar.

En el segundo Capítulo, *de los encuadres y las coordenadas*, describo los propósitos de esta indagación, así como las categorías conceptuales que la sostienen tanto teórica como metodológicamente; presento diferentes dimensiones sobre las prácticas docentes y en ella, la evaluación como práctica compleja. Describo a su vez, el enfoque metodológico de la investigación y las coordenadas metodológicas que le permitan a quien lea, comprender el recorrido de campo propuesto en el Capítulo III. En él, presento la descripción del trabajo empírico de la investigación organizado en un apartado documental, uno relativo a las voces docentes y finalmente, en relación a otras asignaturas del mismo año. Se denomina *De los decires, o dicen que dicen*, porque no solo describo sino también aproximo una primera interpretación sobre los sentidos atribuidos a los discursos sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, entre otras dimensiones.

En el capítulo cuarto, *De las Resonancias*, me propongo recuperar los rasgos significativos de la configuración didáctica de la asignatura como parte necesaria del proceso para comprender las prácticas docentes en materia de evaluación. Dar cuenta de los vaivenes de la propuesta de evaluación que aparecen tensionando la configuración actual y finalmente, recuperar algunas ideas que se fueron sedimentando con el paso del tiempo y la reflexión.

En el quinto capítulo, finalmente, *Re-Capítulo* sobre el recorrido construido para recuperar los sentidos originales de la indagación y encontrarme con las preguntas que le dieron lugar. También recupero otros sentires emergidos de investigaciones previas sobre las representaciones de estudiantes en torno a la evaluación para finalmente, Capitular esta etapa compartiendo algunas reflexiones y nuevos interrogantes.

El capítulo final, *De las referencias*, reúne una selección de los materiales de campo bajo la forma de anexos, con los que quiero habilitar que otros recorran mis pasos, para favorecer otras miradas sobre las prácticas.

Espero que la lectura resulte agradable, amena, y que los intentos literarios den sus frutos para humanizar la narrativa, para no perder de vista, que tanto esta indagación como las prácticas revisadas, son sostenidas por personas.

| | |
|--|-----|
| I: CAPÍTULO DE LAS RAZONES Y LAS PASIONES | 3 |
| Importa saber quién soy..... | 3 |
| De dónde vengo | 4 |
| Y hacia dónde voy..... | 6 |
| II: CAPÍTULO DE LOS ENCUADRES Y LAS COORDENADAS | 8 |
| Aperturas | 10 |
| Estado del arte..... | 11 |
| Encuadre teórico..... | 13 |
| Prácticas docentes; de la noción al sujeto y sus creaciones didácticas | 14 |
| La evaluación como práctica compleja..... | 25 |
| Coordenadas metodológicas | 47 |
| Para la aproximación al campo..... | 47 |
| III: CAPÍTULO DE LOS DECIRES O <i>DICEN QUE DICEN</i> | 59 |
| <i>Parte I: Los papeles andan diciendo</i> | 61 |
| Modalidad Presencial | 61 |
| Modalidad Virtual..... | 75 |
| Aproximaciones desde la mirada Documental..... | 88 |
| <i>Parte II: Les profes andan diciendo</i> | 94 |
| Cantar solista | 94 |
| Cantar por cuerdas | 108 |
| <i>Parte III: Primer año anda diciendo</i> | 136 |
| IV. CAPÍTULO DE LAS RESONANCIAS..... | 144 |
| Puntos de referencia | 146 |
| Marco institucional..... | 146 |
| Propuesta de enseñanza | 147 |
| Propuesta de evaluación | 149 |
| Movimientos | 150 |
| En los protagonistas del diseño | 150 |
| En el diseño del instrumento..... | 151 |
| En la valoración de las producciones..... | 152 |
| Resonancias | 154 |
| Imparcialidad..... | 154 |
| Ilusión de presencia..... | 156 |
| Obsesión por el control | 159 |
| La coherencia como mantra | 161 |
| Buena enseñanza como práctica de cuidado | 162 |
| V: <i>RE-CAPITULANDO</i> | 166 |
| <i>Volver al origen de la investigación</i> | 168 |
| <i>Para finalmente, poder capitular</i> | 180 |
| VI: CAPÍTULO DE LAS REFERENCIAS..... | 182 |
| Bibliografía consultada | 183 |
| Anexos Documentales..... | 193 |
| Anexos Entrevistas..... | 244 |
| Anexo Primer año | 272 |

I: Capítulo de las razones y las pasiones

Este capítulo intenta compartir con quien lea el documento, los motivos que dieron lugar a elegir esta maestría y el recorrido que me encontró y sostuvo en la indagación sobre la evaluación como parte intrínseca de la práctica docente. Es importante presentarme como autora porque es imposible escindir mis intereses de mi historia como docente, como investigadora, como profesional de la administración. Es por ello, que primero intentaré contarles quien soy, de dónde vengo y hacia dónde voy con este trabajo de investigación. Comenzaré explicitando que este documento se narra en primera persona, ya que forma parte del conjunto de decisiones epistemológicas que atraviesa la investigación. Hablar sobre prácticas docentes, como algo extranjero, ajeno a la persona que las produce y a la/s que reflexionan sobre ellas, sería situarlas fuera de las prácticas, como objeto de estudio. En parte, sería negar la implicación que supone ser portadora de concepciones, juicios previos, portadora de una historia y trayectoria formativa y profesional, singular.

Importa saber quién soy

Llegué a la maestría con una idea bastante ajustada sobre qué quería estudiar en la “tesis”, que buscaba complementar el trabajo final de la especialización en docencia concluida antes. Haber tenido clara esta idea fue una gran ventaja, porque me permitió registrar claramente aportes puntuales de los seminarios, madurar las preguntas de investigación, la formulación metodológica. Durante el primer tiempo, diría el primer año de cursada, tener una idea sobre el proyecto era contar con un hilo conductor, que mantenía el sentido de viajar y me permitía focalizar mis esfuerzos. Abierta la puerta a pensar, entonces fue posible darle forma al proyecto. Aparecieron múltiples colores en el documento “Ideas tesis”, recuperando los momentos de escritura (primera, segunda, tercera, etc.), comentarios ampliatorios que surgieron del trabajo en cursada y de las reuniones con mi directora. Incluso una vez presentado y aprobado el proyecto de trabajo final, ese documento siguió estando

vigente y recibiendo comentarios, aspectos a revisar que asomaron en el Taller de análisis y reflexión sobre la práctica.

La idea inicial giraba en torno a las representaciones, porque mi trabajo anterior tenía ese enfoque en relación a los estudiantes y la evaluación, pero con el correr de los seminarios y aportes fue encuadrándose en las prácticas docentes de evaluación. Así es que pude formular título, tema. Para poder pensar las preguntas de investigación, hubo que dejar *correr más agua bajo el puente*. Revisarlas implicó incorporar la dimensión del poder, elementos de lo institucional, enfocar en el aspecto didáctico de la evaluación que inicialmente representaba un *cuco*. Pensar la implicación docente en las prácticas para poder desarmarlas y mirar lo que subyace, lo implícito, los modos en que se construyen tanto las prácticas como sus sentidos. Fue complejo, al igual que traducirlas a objetivos de la investigación. A la hora de escribir el proyecto a presentar, no fue más sencillo; primero abrirse a la idea y después ir dando vueltas en torno a la ella hasta que se hiciera clara. Los “marcos” (el estado del arte, teórico, metodológico) fueron sencillos de resolver una vez desanudado lo anterior. Escribir el proyecto fue como tener una larga conversación conmigo misma, mediada por una pantalla, pero no a solas.

Y un día presenté el proyecto como trabajo final del Taller de Tesis, y luego vino la presentación a la Facultad, la Resolución de aprobación. Pero, ¡pasó hace tanto!

Nadie me lo pidió, pero siempre me pareció importante registrar el proceso. Quizá por eso, la escritura fluye entre los dedos y no fue difícil encontrar ejes para vertebrar las ideas.

En este momento, y creo que, de aquí en más, *necesito* conversar sobre mis prácticas. Conmigo misma ya lo hago, en mi diario de clases, en los informes que entrego cuatrimestralmente en las asignaturas en que participo. Preciso entablar *diálogos* con pares, sobre lo que hacemos, sobre los que nos pasa cuando lo hacemos. Y lo preciso, creo, porque apareció la necesidad de socializar, porque, en definitiva, del intercambio se aprende. Aunque eso ya lo sabía de hacer extensión universitaria, es nuevo otra vez. Nuevo porque ya no se trata de cualquier conocimiento, ahora es conocimiento profesional docente, ahora es práctica, y no cualquiera. Quiere ser práctica reflexiva, quiere ser *continuum*. Ahora la espiral, que llamaba enroscarse, se llama hermenéutica.

Creo que sigo viajando con mi Mochila de Ideas, como dice Facu Galli, un amigo músico que me regaló la vida, en su canción:

*Voy con mi mochila de ideas hasta el sol, si es que puedo llegar
tengo tantos planes que olvido, lo que vine a buscar
algo se renueva sol de primavera, sobre el mar
pero todo esta tan jodido que no hay tiempo de pensar
Qué confuso, oigo luces veo ruidos,
quién se atreve a aclararse hoy conmigo*

De dónde vengo

Me formé en la Universidad Nacional de Mar del Plata como Licenciada en Administración luego de algunas derivas incidentales por otros intereses, como la Sociología o el Trabajo Social. La administración representa mi formación inicial y mi encuadre profesional principal, porque me enseñó, formalizó, un razonamiento esquemático propio de las Ciencias Económicas que se encuentra presente en la vida de las organizaciones, lo quieran éstas o no. La vida de cualquier persona

transcurre en organizaciones y el desafío profesional que me convocó a la carrera tiene que ver justo con las derivas, la dimensión humana, social, de la experiencia organizativa, de la organización en sentido amplio. Pero por otras derivas, allá por el 2006, un docente me invitó a participar de un Programa de extensión universitaria que trabajaba con Cooperativas de trabajo, ViSoPro. Y desde allí pude resolver mis dudas vocacionales, encontré un espacio para vincular la Administración con las necesidades sociales reales de algunas organizaciones. Participando activamente en el diseño y desarrollo de talleres, me di cuenta de que hay muchas formas de ejercer la docencia y que se trata no solo de lo que una deja en el aula o pone en juego, sino de lo que se construye en cada situación de enseñanza. Talleres en el basural, en el galpón de la cooperativa de reciclado, con olor a basura y a podrido por donde pisaras, con los trabajadores sucios, con su vergüenza por estar así y con la nuestra de estar tan limpios. En esas experiencias aprendí mucho de la docencia, y mucho sobre qué profesional quería ser, desde qué lugar quería pararme y mirando hacia dónde. Por esa experiencia me interesé en la docencia universitaria donde comencé como estudiante, y al graduarme, esa inclinación fue la que me empujó a transitar mi primer trayecto formal de formación en docencia en la Especialización en Docencia Universitaria que me aportó un sinnúmero de dudas nuevas y las primeras categorías para pensar la docencia como práctica, aunque aún no la llamara de esa forma.

Hoy me reconozco como profesional de la administración y de la docencia, que sigo ejerciendo en la Facultad donde me gradué y que es motor de mi inquietud permanente por conocer, por mejorar, por revisar. Mi labor actualmente es como auxiliar graduada, en dos espacios de práctica muy diferentes; uno relativo a las Funciones Organizacionales y otro relativo a la práctica profesional en el campo comunitario. Este último es donde se sinergizan tres de mis pasiones; la docencia, la administración y la extensión. El inicio y el fin de la maestría coincidió con mi periodo de gestión como funcionaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como Subsecretaria de Extensión de la Universidad. Un enorme y apasionante desafío profesional que me enseñó y exigió de forma cotidiana y muchas veces compitió con la posibilidad de que este documento sea escrito.

Finalmente, durante el año 2020, 2021 y continuando, la humanidad transitó la pandemia de Covid-19 y con ellos todos nuestros mundos se trastocaron. La docencia dejó el aula de ladrillo y se trasladó a la pantalla, la gestión compartió oficinas, pantallas y teléfonos. Re inventamos la docencia, cada quien, en la medida de su necesidad, nos hicimos preguntas nuevas o compartimos (esta vez, con eco) preguntas viejas. Nos dimos la oportunidad de revisar porque hubo que accionar rápido y porque compartíamos incertidumbres. Aprendimos, extrañamos, nos enojamos, nos cansamos. Esta investigación incorporó entonces, realidades nuevas, revisó la idea original. Cambió.

Como dice Mercedes Sosa,

*Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo*

*Y lo que cambió ayer
Tendrá que cambiar mañana
Así como cambio yo
En esas tierras lejanas*

Y hacia dónde voy

Este proyecto nació de algunas conclusiones provisorias obtenidas en un estudio previo sobre las representaciones de estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS), respecto de la evaluación. En él, les estudiantes le asignaron un lugar protagónico al docente en la construcción del oficio como tales.

Partiendo de comprender a la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y parte sustancial de la reflexión docente al momento de planificar la enseñanza y pensar los modos de aproximación a los aprendizajes esperados, es que en este proyecto pretendo comprender cuáles son las prácticas de evaluación que construyen los docentes y qué sentidos le otorgan.

En el primer año del ciclo superior, particularmente durante el primer cuatrimestre de cursada, en la FCEyS se produce un gran desgranamiento de estudiantes. Esto se agudizó, en términos estadísticos, con la implementación del ingreso no eliminatorio y la emergencia sanitaria.

La evaluación es un proceso esencial tanto para quien enseña como para quien aprende. Es a su vez el indicador por excelencia para conocer desde la médula, el tipo de vínculo que se establece entre docentes y estudiantes, ya que expresa a través de las propuestas que la integran, entre otras; las relaciones de poder, el reconocimiento o no del otro en tanto sujeto, las intencionalidades éticas y políticas docentes.

A partir de la propia experiencia, y como conclusión provisoriosa de la indagación antes mencionada, el examen es considerado el dispositivo por excelencia para la evaluación. En el caso de la facultad donde se sitúa el análisis, a las razones históricas, podemos agregarle una cultura universitaria en la que es preciso establecer garantías al cumplimiento de los derechos de los estudiantes¹. Por lo tanto, la evaluación queda atrapada entre las normas internas y las condiciones de dedicación docente, por un lado, y la cantidad de estudiantes por cada cátedra, por otro. No obstante, la evaluación debe ser revisada a la luz de las condiciones actuales de ejercicio profesional docente y del desafío de innovación al que nos compromete la Reforma Universitaria y los nuevos cambios políticos, económicos, sociales y culturales que nos atraviesan socialmente, y en particular, jóvenes y adultos que conforman la comunidad universitaria o potencialmente universitaria. En este sentido, el contexto ha de considerarse una puerta al debate profundo sobre las estrategias de enseñanza, para discutir la relación: evaluación igual a examen.

Es en ese plano que considero necesario repensar los dispositivos de evaluación, de cara a construir nuevos sentidos para el examen y su calificación. Razón por la que se vuelve preciso, en mi modo de ver, inscribir las prácticas de evaluación en la propuesta de la Buena Enseñanza que Bain (2012) define como aquella en la que los estudiantes consiguen aprendizajes profundos. En ella, los estudiantes "(...) están interesados en (...) comprender, en las formas de aplicar sus ideas a problemas trascendentes, en las implicancias, en las ideas y en los conceptos" (Bain, 2012, pág. 66)

Es parte de la práctica docente promover espacios donde quienes estudian puedan trabajar las dificultades que surgen en el error y proponer estrategias que partan de sus intereses como factor convocante hacia los problemas de la disciplina. Si les ofrecemos espacios para trabajar el error, antes

¹ Tal como se expresa en la O.C.A N° 1560/11 de Régimen Académico de la Unidad Académica respectiva, cuyos aspectos principales se detallan en el Anexo 4.

de que se evalúen institucionalmente sus esfuerzos, “(...) entonces es probable que aprendan profundamente” (Bain, 2012, pág. 70)

II: Capítulo de los encuadres y las coordenadas

En este capítulo se describen los propósitos de esta indagación, así como se da marco a las categorías conceptuales que la sostienen tanto teórica como metodológicamente.

Inicia presentando los objetivos y las preguntas que la movilizan. Seguido, se describe brevemente el enfoque metodológico de la investigación y el estilo de la misma. Por último, se desarrolla el encuadre teórico seguido de algunas coordenadas metodológicas que le permitan a quien lea, comprender el recorrido de campo propuesto en el Capítulo III.

ÍNDICE DEL CAPITULO

| | |
|---|----|
| <i>Aperturas</i> | 10 |
| <i>Estado del arte</i> | 11 |
| <i>Encuadre teórico</i> | 13 |
| Prácticas docentes; de la noción al sujeto y sus creaciones didácticas | 14 |
| Nociones sobre las prácticas | 15 |
| La docencia como práctica | 16 |
| Construcción del conocimiento profesional docente | 19 |
| La práctica docente como dispositivo pedagógico para la enseñanza | 20 |
| Decisiones didácticas: prácticas de-veladas | 21 |
| Teorías implícitas en las decisiones didácticas | 23 |
| La evaluación como práctica compleja | 25 |
| Enfoques sobre la enseñanza | 27 |
| Tensiones en la práctica | 31 |
| El mundo de la didáctica | 33 |
| Planificar la evaluación | 34 |
| ¿Cuándo evaluar? | 35 |
| ¿Qué actividades proponer? | 36 |
| ¿Cómo y qué comunicar sobre la evaluación? | 37 |
| Entonces, ¿qué es lo justo y cómo se decide? | 39 |
| El mundo de la institución, y de lo institucional | 40 |
| Usos institucionales de la evaluación | 40 |
| Condicionantes institucionales de la práctica | 41 |
| Tradiciones de las disciplinas | 43 |
| ¿Qué evaluaciones son posibles? | 45 |
| <i>Coordenadas metodológicas</i> | 47 |
| Para la aproximación al campo | 47 |
| Instrumentos de aproximación al campo | 48 |
| Relevamiento y análisis documental | 49 |
| Criterios para la aproximación documental | 49 |
| Entrevistas | 52 |
| Elementos necesarios para analizar los discursos | 54 |
| Elementos necesarios para analizar la evaluación y la práctica docente como discurso social | 56 |

Aperturas

Esta indagación buscó **comprender las prácticas de evaluación que construyen los docentes del primer año de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales** y en particular,

- Conocer las prácticas de evaluación de los docentes del primer año en la cátedra Principios de la Administración.
- Indagar el significado que adquiere la evaluación en relación con la enseñanza y/o el aprendizaje.
- Analizar las teorías implícitas que emergen en las prácticas de evaluación.
- Interpretar las decisiones didácticas de los docentes sobre la evaluación.

Mi preocupación central como docente investigadora, fue comprender ¿cómo construyen las prácticas de evaluación los docentes del primer año de la cátedra Principios de la Administración? ¿De qué modos se construyen? ¿Qué significados adquiere la evaluación en las prácticas en el primer año del nivel superior universitario? ¿Cuáles son las teorías implícitas que ponen en juego en ellas? ¿Cuál o cuáles son las relaciones que se establecen entre las prácticas de evaluación y la enseñanza? ¿Y entre la evaluación y el aprendizaje? ¿Qué significa para los docentes una “buena evaluación”²?

Ahora bien, ¿por qué esta asignatura? Como describí antes, la investigación que precede a ésta tuvo lugar con estudiantes del primer año, en particular que transitaban la cursada de dos asignaturas comunes a todas las carreras. Éstas eran Introducción a la Economía, y Principios de la Administración. En ese proceso de indagación, pude recuperar la mirada de un grupo de estudiantes sobre la evaluación de estas asignaturas y tomar contacto con las profundas huellas que ésta deja. La maestría, mi formación de base, mi ejercicio docente actual en el área de Administración y, en particular, la baja tasa de aprobación de Principios de Administración durante varios ciclos lectivos, me convocaron a profundizar la indagación sobre la evaluación, pero pensando ahora en un caso particular.

Esta indagación quiere producir análisis sobre las prácticas docentes, y por ello es preciso adoptar una postura hermenéutica interpretativa (Erickson, 1989). Se interpelan las narrativas, en sus diferentes formatos de aparición, para comprender a los docentes a partir de ellas. Particularmente las prácticas de evaluación que, como sostuve antes, son entendidas como proceso histórico y social de carácter dinámico por lo que no nos es posible cuestionarlas desde un paradigma positivista o conductista, ya que interesa comprender los significados que las personas asignan a la cuestión de la evaluación. Al decir de Erickson “(...) una distinción analítica crucial para la investigación interpretativa en la distinción entre conducta, o sea, el acto físico, y acción, que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes este interactúa” (1989, pág. 220).

Para sostener la investigación, es ineludible anclarla metodológicamente la misma en el marco de la hermenéutica y los estudios interpretativos, que consideran la centralidad de la investigación narrativa en educación (Mc Ewan, 1998). Los aportes de Goodson (1991; 1996; 2001) y de Clandinin y Connelly (1994, 1992, 1996), Connelly y Clandinin, (1990) (1995) (1994) (2000), Mc

² En el marco del trabajo final de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, me propuse indagar y conocer las representaciones que estudiantes del primer año, tenían sobre la “Buena Evaluación”. Esta categoría surgió de modo exploratorio, con la intención de reconocer las características de una Buena Evaluación y sus posibles articulaciones con la Buena Enseñanza (Bain, 2012) (Litwin E., 1998). Del trabajo realizado, surge una definición provisoria que reconoce la Buena Evaluación como “...aquella capaz de recuperar el interés de los jóvenes y desafiarlos, posibilitando la meta-cognición por un lado y aprendizajes propios del oficio de estudiante por otro, y no solo la evaluación de aprendizajes” (Huergo, 2016, pág. 46)

Ewan (1998), o Hargreaves ((1996b), (2003)), fueron estratégicos para recuperar la voz de los docentes y su subjetividad como tales. En ese marco, llevé adelante un estudio de caso, que se centra en conocer en profundidad las prácticas docentes en relación con la evaluación en una cátedra particular, de una Facultad, de una Universidad pública de la provincia de Buenos Aires siguiendo la definición del caso que propone Stake (1995) y Vasilaschis (2006).

Estado del arte

En una primera etapa de indagación sobre investigaciones realizadas acerca del objeto de este proyecto, realicé una búsqueda por palabras claves³ en repositorios de alcance nacional e internacional (Eric, Reserch Gate, Latindex, Nülan, Open Acces, Ssoar, Ebsco, La referencia, Riberi). De ella surgieron treinta y cuatro (34) publicaciones con proximidad temática con mi objeto de estudio. Solo trece (13) respondían a algunas de las categorías en exploración. Se encontraron en formatos diversos: capítulos de libros, ponencias en jornadas y artículos científicos publicados en revistas especializadas. Dos de ellos corresponden a publicaciones internacionales (Honduras y España) en tanto el resto es de producción nacional. Consideré para la búsqueda un rango de antigüedad de diez años (2011-2021) ya que lo entiendo representativo de los procesos formativos y de indagación de docentes de esta rama del saber.⁴

Pude acceder a la totalidad de investigaciones completas que surgieron de la búsqueda, resultando once de ellas de relevancia para este estudio por su proximidad en el campo de estudio, su enfoque investigativo o su correspondencia con experiencias docentes del ámbito de las Ciencias Económicas y Sociales. Las presento a continuación.

Cordoba Go (2002) recupera la necesidad de revisar las prácticas de evaluación, ya que sostiene que aún pese a las probadas muestras de la necesidad de superar el modelo tecnocrático, éste aún se practica. Su propuesta, discute el modelo social, económico y político en el que se enmarcan estas prácticas, para recuperar la urgencia de pensar la educación (y en ella la evaluación en particular) con mayor vinculación con la realidad donde tiene lugar.

Celman (2001) produce un breve relato que sistematiza la experiencia de la autora en torno a su preocupación por la evaluación universitaria. En el marco de los objetivos del trabajo se pregunta ¿por qué analizar las prácticas evaluativas concretas? Y en su respuesta remite a la implicación dinámica en las prácticas, que en muchas ocasiones resultan contradictorias, pero reflejan la realidad del aula. De igual forma suscribe a la idea de equipo en tanto “que cada sujeto, desde su lugar, aporta para la construcción de una mirada, entre muchas posibles” (pág. 1) El trabajo propone des ocultar los

³ Se utilizaron como palabras clave; evaluación, práctica docente, primer año universitario, decisiones didácticas, teorías implícitas.

⁴ Desde el año 1997, la Universidad Nacional de Mar del Plata cuenta la carrera Especialización en Docencia Universitaria, de la que se registra el primer trabajo final de docentes provenientes de las Ciencias Económicas y Sociales en el año 2007. Así como la facultad de Ciencias Económicas de la UBA desde el año 2014 cuenta con una carrera similar pero orientada específicamente a docentes de esta disciplina, siendo la única en el país.

supuestos de la concepción tecnocrática como concepción evaluativa dominante y en muchos casos excluyente. Para ello aborda, entre otros, los siguientes supuestos; “(...) la preocupación centrada en el resultado o logro de objetivos, los usos de control y de sanción, el énfasis en la evaluación sumativa, el examen como única fuente de información, la preocupación por la fiabilidad, la eficacia y la eficiencia, la atención centrada en unidades discretas”. (pág. 2)

Jimenez et. al. (2015), compilaron las reflexiones de un grupo de docentes participantes de la cátedra “Maestros hacen Maestros”, un espacio de reflexión para la constitución de profesionales críticos. En ella plantean la necesidad de complejizar la práctica pedagógica comprendiéndola más allá del ámbito de la clase. Destaco el segundo capítulo, en el que proponen diferentes dimensiones que hacen a la comprensión de la labor docente como práctica pedagógica para analizar tres dimensiones que le dan sentido y sobre las que se proponen estrategias de trabajo. Su valor, a los efectos de esta investigación, radica en el recorrido construido entre los integrantes del espacio para la conceptualización de la práctica, constituida como un espacio de socialización profesional y por tal, de construcción de conocimiento profesional sobre la práctica docente.

Yarros y Lainiuk (2015) por su parte, indagan sobre la incidencia de la experticia en la transformación de prácticas evaluativas a partir de las expresiones de docentes. Entre sus afirmaciones plantean a la evaluación formativa como evaluación didáctica en tanto posibilita el diálogo respecto a objetivos y logros entre docente y estudiante, y esto origina procesos de revisión en las practicas docentes y de mejora en el aprendizaje de estudiantes.

Steiman (2008) en su libro da cuenta del recorrido como docente en instituciones de educación superior y reflexiona sobre lo que entiende como *desvirtuaciones de la evaluación* respecto de las cuales las prácticas de evaluación de los docentes tienen responsabilidad.

Acercándonos al campo de las Ciencias Económicas y Sociales, Kap y Pesciarelli (2017) dan cuenta de los procesos reflexivos de docentes de la facultad donde se inscribe este estudio, a partir de un relevamiento realizado con posterioridad a la participación en cursos de formación docente. En relación con el tema de mi investigación, las autoras destacan que “los cursos permitieron a los docentes pensar en la redefinición de estrategias, de consignas de trabajo y de evaluaciones, concibiendo a esta instancia como parte de los procesos educativos y no de manera aislada o como cierre de los mismos” (Kap M. y., 2017, pág. 11). Elemento que me permite incluir, como dimensión en el relevamiento a docentes, su participación en instancias de formación del programa de formación pedagógica de la facultad u otros, así como la presencia de comportamiento “de cátedra” entre docentes de una misma asignatura para repensar sus prácticas.

Sabulsky (2016) en la misma línea que Kap, trabaja sobre la comunidad de práctica como estrategia de formación docente en ciencias económicas, poniendo acento en la innovación a partir de lo relevado en un informe de autoevaluación institucional, en particular sobre las practicas docentes más empleadas por el cuerpo de la casa.

Decidí incluir la experiencia que relata Cinquetti (2015) ya que representa la reflexión de una docente sobre su práctica pedagógica, en primera persona, que participa de una cátedra de Administración del primer año. Durante este proceso reflexivo aborda las discrepancias entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación que fueron una oportunidad para el abordaje conjunto con la Unidad Pedagógica de su Facultad. En la misma línea, Sabbatini (2014) realiza un análisis del comportamiento

de los estudiantes en un curso anual en Ciencias Económicas en donde puede establecer que la asistencia al aula de clase, que sufría fuertes desgranamientos sobre el final del curso, se vio favorecida ante la adopción de la promocionalidad. En el esquema de promocionalidad que recupera, enfatiza en dar valor al compromiso y al esfuerzo de los estudiantes al poder acreditar sus aprendizajes de forma procesual. No obstante, su reflexión destaca la necesidad de acompañar esta modificación con una reforma de la propuesta evaluativa en sí, ya que sus resultados mostraron al equipo docente, que el rendimiento de los estudiantes no daba cuenta de cambios significativos.

En el marco de la revisión de la Biblioteca Digital de la Fac. Ciencias Económicas de la UBA, pude conocer dos trabajos finales integradores que me resultaron de interés, ya que, aunque no se trata del campo específico de Administración, representan propuestas que sostiene prácticas de evaluación alternativas. Goldfryd (2014) presenta una propuesta de portafolio para la evaluación de un curso del área contable, en la que recupera el sentido de pensar estrategias *no tradicionales* para buscar evidencias de aprendizajes y enfatiza en valor de la retroalimentación para superar el repositorio de trabajos. En tanto, Vega (2015) propone llevar adelante un proceso de investigación-acción en el que se empleará la evaluación diagnóstica a estudiantes, para reorientar las estrategias de enseñanza con la finalidad de promover aprendizajes significativos.

Tal como se desprende del relevamiento realizado, no abundan las investigaciones que analicen las prácticas de evaluación de docentes del primer año de las ciencias económicas y sociales, en particular, aunque si como se han descripto existen estudios que dan cuenta de que la preocupación por la evaluación está íntimamente vinculada con la práctica docente y la enseñanza, razón por la que esta investigación puede resultar en un aporte concreto para el avance del campo particular.

Encuadre teórico

Este título aglutina la columna vertebral del trabajo de investigación al presentar los conceptos estructurantes de la investigación. Es el resultado de una construcción espiralada que inició en la presentación del proyecto de tesis y concluyó cerca del final, con la revisión producida y provocada por el trabajo con el material empírico.

Brevemente y a modo de introducción, adelanto que esta propuesta recorre los entrecruzamientos complejos que se trama en torno a la noción de práctica docente, los acuerdos, debates y tensiones entre las diferentes formas de nombrar al hacer docente y sus alcances. Ese diálogo, convoco a la mesa de debate el proceso complejo de construcción del habitus docente, y con el tanto la práctica reflexiva como los procesos de construcción de conocimiento profesional docente, con sus velos tanto didácticos como del ideológicos.

Finalmente, presento en su complejidad a la práctica evaluativa, sus diálogos con los modos de concebir la enseñanza y sus tensiones. Ya que el recorrido didáctico hizo posible, recuperar las preguntas centrales que debemos formularle a la evaluación, para recuperar su sentido pedagógico.

Sin perder de vista, los condicionantes a los que está expuesta en la realidad cotidiana del hacer educativo y el complejo entramado institucional del que es parte.

Prácticas docentes; de la noción al sujeto y sus creaciones didácticas

En este apartado pretendo recorrer los conceptos que forman parte de la columna vertebral de este proyecto. Propongo un recorrido que, tal como ofrece el título, permita transitar los aportes de algunos autores centrales en relación a la noción de práctica y práctica docente, en particular su relación con la práctica reflexiva y con la construcción de un *habitus* profesional.

Las prácticas, de acuerdo a lo propuesto por Barbier (2000) y Litwin (1997a), implican construcciones inéditas de conocimiento, que se producen en el hacer. En la enseñanza en particular, la práctica docente asume un conjunto de dimensiones complejas que se entrecruzan y toman la forma de dispositivo pedagógico (Sanjurjo L. , 2009). Ahora bien, reconocer el lugar de la reflexión en ello es central, ya que es indispensable para poder efectivamente producir conocimiento profesional y producir espiraladamente el *habitus*. Como sostiene Perrenoud (2006), para que haya práctica reflexiva debe haber *habitus*⁵ (Bourdieu, 1985). La constitución del mismo implica pensar un proceso de formación en el que una abandona su oficio para posicionarse como protagonista, reconociendo su implicación, aceptando la incertidumbre y el riesgo que ocasiona la complejidad de la realidad. Tardif (2004), por su parte propone que

los *habitus* pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión e incluso, en rasgos de la “personalidad profesional”: se manifiestan, por tanto, a través de un saber ser y de un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano. (Tardif, 2004, pág. 38)

En suma, la construcción de conocimiento profesional docente nutre el *habitus* y, tal como la entiende Montero (2001), es un proceso complejo que recupera diferentes formas del saber, y resulta un punto desde el que analizar las prácticas docentes.

Por otro lado, y de forma complementaria, pensarlas como dispositivos pedagógicos, nos permite poner en juego decisiones didácticas que son guiadas muchas veces con un grado elevado de incidencia de lo que está implícito.

Para recorrer ese camino, recupero en este apartado, los aportes de Foucault (1993), Deleuze (1999), Sanjurjo (2020) y Souto (1999), en materia de dispositivos, así como los realizados por Camilloni (2016), Litwin (2015) (1997a), Jackson (1998), Brunner (1999), De Alba en relación a la didáctica y las teorías implícitas.

Este primer recorrido permite preparar a quien lea, en torno al marco para pensar la evaluación en la didáctica, las relaciones entre aprendizaje y enseñanza, no en búsqueda de una total comprensión y transparencia, sino en clave de prácticas opacas que puedan ser, acaso, aclaradas a partir de dar lugar a la pregunta, a la reflexión y a la palabra.

⁵ “(...) pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” Bourdieu, 1985, pág. 209

Nociones sobre las prácticas

Sennet (2009) en su libro *El Artesano*, propone analizar las prácticas en la evolución de los diferentes oficios a lo largo de los años. Entre las cuestiones que aporta nos permite pensar la práctica superando la idea de la repetición mecánica, de la técnica, y para ello nos propone concebirla como un nivel superior del desarrollo de una habilidad. En la habilidad reside una relación rítmica, en continua expansión, entre solución y descubrimiento de problemas. Este ritmo, oscilante entre anticipación y repetición, construye una estructura de funcionamiento e interés que le es propio. El autor dirá entonces que para construir la práctica será preciso construir un ritmo que, reflexiones por medio, permita pasar del compromiso como deber (la obligación) al compromiso de decidir sostener la práctica. Sin embargo, en este proceso de construcción, también operan factores de resistencia, elementos/hechos que se interponen en la voluntad. Dewey creía que la clave de la supervivencia es trabajar en colaboración con la resistencia, que se expresa en su contexto, sea natural o social; la experiencia de la resistencia nunca es un acontecimiento aislado. Es decir que es importante establecer o reconocer, *dónde tienen lugar*. ¿Por qué es importante trabajar con las resistencias? Porque es necesario desarrollar la habilidad de reconfigurar los problemas, encontrar sus límites, pero también, sus lugares de intercambio por donde es posible pensar alternativas para superarlos, para identificarse con el problema y nutrir el ritmo. Al hacerlo, se enriquece el proceso de reflexión que permite construir y sostener la práctica.

En esta misma línea, Barbier (2000) propone pensar las prácticas como una construcción inédita de conocimiento, al definirla como “un proceso de transformación de una realidad en otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano” (pág. 12). Pero esto me permite distinguir los saberes de los que se habla en relación a las prácticas en dos grupos; a) saberes producidos por la investigación que se constituyen como nuevas representaciones diferentes de la persona que es su soporte; b) saberes surgidos del acto de formación, que son reconocidos como nuevas capacidades parte de la persona que las soporta, y no diferentes de él. En el mismo sentido que el primer grupo, Litwin (2015) caracteriza las prácticas como aquellas acciones fundadas en la experiencia y no en saberes teóricos. Se trata de una oportunidad para provocar una ruptura sustantiva en la experiencia que permita analizarla críticamente con nuevas categorías y de este modo, aportar al desarrollo profesional. Sanjurjo (2009), por su parte, enfatiza en la necesidad de comprender el significado que la experiencia (ella dirá acciones) tiene para las personas. Interpretar las acciones “... ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social, y con ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores, quienes, si se reconocen en esa interpretación, podrán modificarlas” (Sanjurjo L. , 2009, pág. 18).

Sin embargo, pensar las prácticas en sí mismas, como objeto de estudio, también permite reconocer tres procesos que se encuentran implicados en ellas; a) el proceso operativo relativo al funcionamiento de la práctica; b) los procesos afectivos (en torno al reconocimiento de placer-desplacer, satisfacción-sufrimiento) y; c) los procesos de conducción (de registro de las actividades mentales implicadas en la práctica), que se dan lugar en el acompañamiento de la práctica en el que se encuentran implicadas las personas que intervienen en determinado campo (Barbier, 2000). Estos elementos serán importantes para analizar los discursos docentes sobre sus propias prácticas e intentar comprenderlas.

Davini (2016), por su parte, propone una definición de prácticas que nos permite superar la racionalidad técnica y pensarlas como “(...) la capacidad de intervención (...) en contextos reales

complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales” (2016, pág. 16). Este desarrollo nos permite pensar la docencia en el marco de una práctica, compleja, histórica, situada, cuya finalidad es la transmisión cultural y la enseñanza de conocimientos socialmente relevantes, producto del desarrollo científico, que produce transformaciones subjetivas y sociales. Se encuentra fundamentada en conocimientos teóricos experienciales, producto de un trayecto formativo, y dado que se trata de una práctica de interés público está regulada por el estado.

La docencia como práctica

Tal como se indica previamente, pensar la práctica docente como campo es una tarea reciente, en la que sucintamente podemos identificar tres momentos:

- a. La preocupación política sobre la práctica docente surge con la escuela y la necesidad de reclutar, formar y normar la profesión docente.
- b. Una preocupación técnica, a partir del desarrollo de las disciplinas y con una mirada positivista (mediados de los 90) para definir qué debe hacer un buen docente.
- c. Una preocupación teórica reciente, la formación en las prácticas profesionales como objeto de estudio e investigación. Tratamiento epistemológico de la práctica.

Ahora bien, en el recorrido intelectual que se ha construido existen diferentes miradas sobre el alcance del concepto “práctica docente”, ampliando o circunscribiendo sus esferas de dominio en relación al hacer en el aula, aunque conservando en común la complejidad que ésta representa.

Achilli (1986) aporta una mirada particularizada de la práctica docente que sostienen maestros en las escuelas. Aunque en el caso de esta investigación se trate del nivel superior, la definición que ofrece permite distinguir en la práctica docente un subconjunto de prácticas que remiten a otros campos, como lo institucional y lo pedagógico;

...la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por le docente. (pág. 6)

Por otro lado, define la práctica pedagógica en torno al proceso que tiene lugar en el aula donde sucede una “... determinada relación maestro-conocimiento-alumno centrada en el “enseñar” y el “aprender” (pág. 7). A esta dimensión García Cabrero et. al. (2008) la denominará “práctica docente” y la definirá como “... el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (pág. 4). Para estos autores, la mirada general que resulta abarcativa de la dimensión cognitiva y social que antes describiéramos como institucional y pedagógica, se denomina “práctica educativa”. Sin embargo, esta propuesta sólo reconoce un conjunto limitado de los aspectos que podemos reconocer en un contexto organizacional, focalizado en las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

Esta limitación presenta una barrera para comprender la complejidad del entramado institucional que bien describe Fernández (1994). Ambas miradas, igualmente, comparten la consideración de que la práctica representa una unidad, que solo se descompone a fines analíticos, pero que sucede en la cotidianeidad como un torbellino entreverado.

Parte de la discusión teórica a la que alude el tercer momento, se encuentra atravesada por la preocupación por la construcción de conocimiento docente a partir de las prácticas. En ese recorrido, podemos reconocer aportes de múltiples autores y autoras que recuperan el rol central de la reflexión, partiendo de los aportes de Dewey (1980) sobre la inclusión de la práctica reflexiva como parte del discurso didáctico. Es que la reflexión implica confiar en la relación que se da entre hechos presentes. El autor describe el pensamiento reflexivo reconociendo algunas fases: "... 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad" (pág. 12). El estado de suspenso que construye el pensamiento reflexivo, requiere secuencialidad, continuidad u ordenamiento de las ideas fuerza, de modo tal que su conclusión sea digna de creer en ella, de hacerla digna de confianza. Perrenoud (2006) dirá tiempo después, que no inventamos nuestras acciones de forma cotidiana, sino que se conforman como variaciones sobre una trama bastante estable, que el autor denomina *esquema*. La organización constante de la conducta para una clase de situaciones determinadas se trata de una guía que orienta, pero que no impide la variación, innovación.

La obra de Jackson (1998) permitió observar cómo la práctica docente comparte la complejidad de otras, pero posee características propias que la diferencian. La enseñanza, sucede en vivo, y eso le ofrece condiciones de inmediatez que conviven con la preparación previa de cada encuentro. Cada instancia, requiere de decisiones continuas, pero singulares, en marcos altamente imprevisibles. Estos rasgos, entre otros, le otorgan características singulares a las que prestar atención para poder comprenderlas en su total dimensión y complejidad.

Perrenoud (2006) caracterizó la práctica docente en el marco de las profesiones, reconociendo la enseñanza como actividad profesional. En ese marco, describió las profesiones como aquella gobernada por unos *objetivos* (determinados ya sea por su patrón o mediante un contrato con su cliente) y una *ética* (codificada por cualquier tipo de entidad corporativa). Una persona profesional cuenta con habilidad para crear y ejecutar y no conoce anticipadamente la solución a un determinado problema de su práctica habitual pero tampoco parte de cero, se nutre de los métodos más probados, la experiencia y los conocimientos más avanzados. Cada problema plantea una necesidad singular que requiere de su capacidad para "gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real" (pág. 11). La formación profesional insiste en el aprendizaje de las reglas y su respeto, pero también en la construcción de autonomía y del criterio profesional que requiere del reconocimiento de la dimensión histórica de una práctica profesional en tanto práctica colectiva. Al hacerlo vincula estos criterios a la capacidad del sujeto de reflexionar en y sobre la acción, lo que requiere de espacios para el desarrollo de la misma.

Para Schön (1992) la autonomía se conforma construyendo un *prácticum* reflexivo, es decir, orientando a la persona desde su formación para superar la racionalidad técnica que gobierna el hacer. Esta racionalidad no es suficiente para abordar la realidad, sino que la propia definición del problema real necesita de una actividad reflexiva que lo redefina. Este autor, avanza en la

conceptualización explícita de la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción. El *prácticum* reflexivo se propone como un elemento de singular importancia en la preparación de profesionales: se refiere a prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resulten esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica⁶. En sintonía con la propuesta de Dewey (ut supra), el autor distingue tres instancias, que permiten comprender diferentes niveles de acercamiento a la tarea reflexiva. De este modo, la reflexión en la acción, reconoce la existencia de sensaciones que provocan reacción, irreflexiva, no intelectualizada, pero resuelve situaciones de la realidad cotidianas, aun cuando no construye conocimiento intelectualizado. Por otro lado, la reflexión sobre la acción, permite reconocer lo actuado, reconocer errores y evitar repetirlos, o repetir aciertos. La sorpresa ante una situación inesperada activa una respuesta espontánea, interactiva, que nos hace responder desde la acción. Y finalmente, la reflexión desde la acción, se constituye un nivel profundo de reflexividad, en la que la intervención dialógica transforma la situación problemática en un proceso reflexivo en sí mismo. Desde esta perspectiva, la reflexión en la acción es un tipo de experimentación.

Davini (2016) complementa la propuesta de Schön a partir de distinguir zonas indeterminadas de la práctica que se encuentran reguladas objetivamente y zonas conscientes. Las primeras refieren a la incidencia de las políticas, normas, reglas, documentos formales y otros que cercenan las acciones individuales tal como podremos observar en profundidad mediante un análisis institucional en el sentido de Fernández (1994) y Frigerio (1992). En tanto las segundas, son las que “permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias” (2016, pág. 28). Ambas dimensiones abonan a la consideración que formula Achilli respecto de la “práctica docente”.

Litwin (1997a) reconoce que el desarrollo de pensamiento crítico y de la reflexividad, requieren condiciones que puedan favorecerla, fortaleciendo la idea de que no se trata de un contenido a enseñar sino de una perspectiva que ha de ser introducida desde el propio hacer docente. De una dimensión de la práctica favorecedora de la Buena Enseñanza.

Sanjurjo dirá:

... el profesional docente es responsable de los resultados que dependen de su acción, tanto de los impactos individuales como sociales de su práctica. Pero que, además, puede superar posiciones ingenuas, lo que le permite comprender qué otros factores intervienen y atraviesan las prácticas pedagógicas, comprometiéndose en la denuncia de aquellos que obturan que la educación sea un bien para todos. (2009, pág. 34)

Tal como veremos en los siguientes títulos, la toma de decisiones puede tener múltiples fuentes de saberes, sin embargo, siempre produce una práctica singular, y es resultado de un proceso social.

⁶ El *prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Hay *zonas indeterminadas de la práctica*, como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que escapan a los cánones de la racionalidad técnica que manda a hacer de acuerdo las reglas técnicas aprendidas separadas del contexto social donde se producen. El concepto instalado por el autor, propone desarrollar prácticas reflexivas para el aprendizaje de hacer en acción que permitan que los jóvenes desarrollen la capacidad reflexiva. Son estas zonas las que los profesionales prácticos han empezado a entender como centrales en la práctica profesional.

Construcción del conocimiento profesional docente

La preocupación por sobre la enseñanza, es muy anterior al surgimiento de la didáctica como campo, y con ella la ocupación de tratar de comprender el conocimiento docente que se pone en juego en la enseñanza. El surgimiento de la didáctica, como campo del saber, ofreció un marco significativo para el desarrollo de múltiples estudios que acompañaron los diferentes enfoques sobre la enseñanza.

En el marco de esta investigación centrada en las prácticas de evaluación, me interesa detenerme, aunque sea superficialmente, en la preocupación por comprender cómo aprenden los profesores a enseñar. Como presenté antes, no somos solo lo que nos han enseñado de forma literal y lineal, sino un continuo complejo de nuestras trayectorias de vida, en la que la enseñanza ocupa un lugar.

Montero (2001) recupera que, en un estado inicial, aproximarse a conocer como aprenden los profesores requiere indagar sobre qué conocimientos emplean al hacerlo, cuáles necesitan, cómo los adquieren, qué relaciones establecen entre su teoría y su práctica, entre el conocimiento y la acción durante las fases de su vida profesional, entre otros. Tardif (2004) dice que el saber docente es un saber devaluado porque se nutre de los saberes académicos legitimados por las instituciones, que configuran el conocimiento de la enseñanza, pero no se le reconoce al docente su lugar de productor de conocimiento desde la propia experiencia. En esa línea, Montero propone que aprender a enseñar es un proceso que implica incorporar un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos a lo largo de la vida profesional en relación a los contextos en los que éste tiene lugar. El conocimiento que se genera, es entonces conocimiento de los profesores. La autora define al conocimiento profesional como:

el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuando del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional. (2001, pág. 201)

Adicionalmente, Shulman (2005) estructura diferentes tipos de conocimientos que considera base para la enseñanza, y que permiten pormenorizar el análisis en lo relativo a los procesos de formación inicial y en ejercicio a los que alude Montero. Estos grupos de contenidos permiten reconocer dimensiones del saber que facilitan la observación tanto de la clase como de los discursos sobre la enseñanza. Entre ellos encontramos el conocimiento específico del contenido (propio del saber sabio), el conocimiento didáctico (propio de la pedagogía), y el conocimiento didáctico del contenido (propio de la forma particular de enseñanza del contenido de cada docente).

Su propuesta no reconoce el valor del conocimiento práctico, del que se han ocupado también múltiples producciones, como la de Fenstermacher (1984) que denomina conocimiento práctico a aquel que adopta la forma de metáforas, imágenes, ritmos, principios prácticos, reglas, utilizados como oportunidad para conocer el conocimiento que portan. Connely y Clandini (1984) (1985) refuerzan el valor de las imágenes como componente del conocimiento práctico, y como recurso para hablar sobre él. Definen imagen como “una manera de organizar y reorganizar la experiencia; encarna la experiencia personal, encuentra expresión en la práctica, es la perspectiva para interpretar una nueva experiencia” (1984, pág. 166). Las imágenes representan concepciones de los docentes sobre su propio trabajo. Elbaz (1993) amplía estos aspectos, reconociéndolos como la estructura del

contenido práctico, que junto a las orientaciones y el contenido lo integran. La dimensión del contenido incluye, contenido de sí mismo, del medio, de la materia, de desarrollo del currículum y de la instrucción. En tanto las orientaciones son los modos que expresan la relación activa del conocimiento con las situaciones de la práctica (situacional, personal, social, experiencial y teórica). En esa misma línea de pensamiento, Tardif, define los saberes experienciales como el

conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción. (2004, pág. 37)

Tal como dicen Buckman (1984) pensar pedagógicamente no es instintivo, y por eso sostiene la necesidad de reflexionar sobre los mundos familiares donde se alojan concepciones y creencias sobre los que se basan las nuevas informaciones. Retomando entonces la definición ofrecida por Montero (2001), el conocimiento profesional docente cuenta con un componente de reflexión que determina una forma de relación entre teoría y práctica:

- La reflexión como *acción instrumental*- el conocimiento teórico determina la práctica.
- Como *proceso de deliberación*, elección, entre alternativas diferentes, la más adecuada en función del contexto – el conocimiento teórico informa la práctica.
- La reflexión como *reconstrucción de la experiencia*. Supone la redefinición de la situación por los profesores; conciencia de los propios supuestos que guían la actuación, reflexión sobre los fundamentos valorativos y políticos subyacentes a la acción.

La práctica docente como dispositivo pedagógico para la enseñanza

Pensar las prácticas docentes como dispositivos pedagógicos nos permite pensar la enseñanza en toda su complejidad.

El dispositivo puede ser entendido como la red de articulaciones entre las relaciones de saber/poder que incluyen tanto los elementos discursivos como los no discursivos organizados con una finalidad específica en un momento de espacio y tiempo determinado. El dispositivo como tal, existe en la medida que el sujeto los atraviesa y los hace cuerpo produciendo subjetividad (Fanlo García, 2011).

Todo dispositivo es una construcción social con fundamentación epistemológica y teórica, que tiene una construcción técnica (instrumentos concretos que materializan/corporiza el dispositivo). Representa una creación que se hace viva en el campo de la acción y expresa una relación teoría-práctica. Al decir de Souto, el dispositivo, así pensado, es un: (...) provocador de relaciones interpersonales; de aprendizajes sociales; de conocimiento; de pensamientos; de reflexiones; de nuevos significados; de lo imaginario; de la circulación fantasmática para operar sobre los estereotipos, sobre las formaciones ideológicas que justifican las acciones, las creencias; de procesos dialécticos; de toma de conciencia de lo político, del lugar de poder, de la vigilancia sobre sí mismo. (Souto, 1999)

El dispositivo pedagógico propone entonces un modo de comprender la práctica no asociado a la repetición maquinal, sino vinculada al hacer reflexivo que involucra a la persona en tanto le exige soluciones singulares, que requieren dar cuenta de las propias acciones y sus condicionantes. Es poseedor de una función concreta inscrita en una relación de poder, y resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. Se lo puede pensar también, como posibilidad de intervenir en una red de relaciones que responden a una relación de fuerzas para atender una urgencia/necesidad cuya existencia se reajusta por consonancia o contradicción. Esta línea de fuerza trata de la dimensión del poder como espacio interno del dispositivo, que lo atraviesa todo, pero no como una máquina inflexible, sino atravesado por las subjetividades (Foucault, 1993). A la vez que ejerce el poder, crea condiciones para analizarlo, y generar una disposición que posibilita la creación con la intencionalidad de provocar cambios (Sanjurjo L. , 2009).

Pensar la práctica docente como dispositivo pedagógico implica reconocer su condición contextual. En la medida que fue constituido en un momento de espacio y tiempo, posee una parte de historia y una parte de lo actual (lo que vamos siendo), dado que es la capacidad de construir subjetividad y la puesta en acto la que traza senderos nuevos en cada función (Deleuze, 1999). Al decir de Agamben, los dispositivos deben siempre implicar un proceso de subjetivación, deben producir su sujeto (1999, pág. 256).

Decisiones didácticas: prácticas de-veladas

Pensar las decisiones que tomamos los docentes, implica conceptualizar acerca de qué implica la didáctica y su papel en la enseñanza, así como las diferentes perspectivas que movilizan este hacer complejo.

Basabe y Cols (2016) proponen que la enseñanza involucra las acciones *del profesor* respecto de la que recupera la existencia de una relación asimétrica de saberes entre docente y estudiante, y atribuye a le docente un cuerpo de saberes que es valioso transmitir en el marco de un proyecto educativo. La idea de transmisión, se encuentra asociada un proceso de influencia sobre le estudiante, que busca dar lugar al desarrollo de la subjetividad de ambos. En ese sentido, reconocen al saber, como un objeto cultural que ha sido construido en un contexto social y que ha de traducirse, hacerse asequible para les estudiantes y allí reside en parte el rol docente, como mediador entre éste y el estudiantado. En este recorrido, entienden que le enseñanza se dota de sentidos a partir de los conocimientos, teorías y creencias personales de docentes. Y en esta línea, se resulta relevante para la investigación recuperar la relación entre el conocimiento práctico y experiencial y el conocimiento especializado acerca de la enseñanza, ya que, como señalaran las autoras, la misma no se reduce a los aspectos visibles, sino que implica “pensar, valorar, anticipar, imaginar, hablar acerca de ella y ser capaz de comunicar a otro las propias intenciones, las valoraciones y decisiones” (Basabe, 2016, pág. 53). Tal como expresa Camilloni,

... la didáctica se propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar. Su discurso se compone, entonces, no sólo de teorías que responden a concepciones diferentes, sino, también, de enunciados de diferente carácter. Cuando describe trata de presentar una realidad objetivada y conceptualizada que abarca tanto a los actos que se observan en los otros cuanto los procesos mentales y afectivos que se infieren a partir de la comprensión e interpretación de lo observado en uno mismo y en los demás. Cuando

explica, la didáctica se ocupa de los componentes de la acción y la situación de enseñanza, de las relaciones entre los componentes, de la naturaleza y los alcances de esas relaciones, así como de la incidencia de las variables y los rasgos de los factores que se logra identificar y que interactúan en la situación didáctica. (2016, pág. 51)

El discurso didáctico entonces, habla a quienes tienen a su cargo la enseñanza, pero con una clara referencia a la práctica. La didáctica recupera el surgimiento de la pedagogía como campo, destacando el aspecto normativo y prescriptivo que le permitieron constituirse como una disciplina que ordena la resolución de situaciones prácticas. En su historia, inicialmente, tomó las teorías fuertes de otras disciplinas como la psicología, la sociología o la teoría organizacional. Hasta configurar un cuerpo propio que permite definir a la didáctica como una disciplina que estudia las prácticas de enseñanza. La agenda clásica, durante mucho tiempo, se concentró en indagar sobre los contenidos de la enseñanza y sobre los métodos. El contenido ha sido una preocupación clásica, desde el discurso de Comenio. En la década del cincuenta Hilda Taba, se propuso distintos organizadores de la secuencia de contenidos; como de cercano a lejano, de fácil a difícil, de simple a complejo, entre otras. Sin embargo, este enfoque ha sido cuestionado por diversos autores, quienes han planteado, por un lado, la necesidad de pensar la organización del contenido⁷ y quienes, por otro, se centran en la selección. No obstante, el contenido no es un cuerpo homogéneo, sino que es necesario diferenciar el saber erudito, del aquel que se seleccionó para enseñar y del saber que se enseña. Esta diferenciación puede dar cuenta de diferentes desarrollos de conocimiento a lo largo de la historia, sus relaciones y distancias con el resto de los saberes, del proceso de formación docente y sus relaciones con el pensamiento de los docentes. En igual sentido, la selección de contenidos implica reconocer que se dejan cosas por fuera.

La preocupación por encontrar una respuesta orientadora para el acto de enseñar también acompaña la historia de la didáctica y de la pedagogía. Aunque el enfoque que mayormente se instaló fue un enfoque instrumentalista, concentrado en los pasos técnicos, en el abstracto, sobre el hacer de docente en torno a la clase. Pensar este enfoque requiere pensar de forma separada, método de técnicas. El primero "(...) refiere a principios generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines" en tanto "(...) las técnicas, entendidas como medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales" (Litwin E. , 2003, págs. 60-61).

El enfoque instrumental, disoció el análisis de las estrategias metodológicas del estudio del método y con ello, lo vació de sentido. Sin embargo, a lo largo del tiempo algunas investigaciones han dado cuenta de una preocupación presente en todas las corrientes: la motivación e interés de los estudiantes. Las propuestas se concentraron mayormente en modernizar la enseñanza desde la inclusión de diferentes medios (tecnológicos o no) para reavivar la continua *novedad* de la propuesta, librando una batalla contra el aburrimiento. Aunque también esta preocupación motivó a los docentes a posicionarse en el lugar de *facilitadores*, buscando medios contruidos en otros contextos y puestos a disposición de los estudiantes. Este lugar de intermediación implica que los temas de la enseñanza pueden ser enseñados sin considerar los contextos educativos o las características de los grupos de estudiantes. En el otro extremo, también están quienes creen que las tecnologías anulan capacidades

⁷ Por contenido se entiende a "los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidos por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento" (Litwin E. , 2003, pág. 48).

que se deben promover. No obstante, Litwin (2003) propone recuperar críticamente algunas cuestiones; por un lado, reconocer la compleja tarea de enseñar no como una suma de tareas o de diseño de instrumentos, sino como una construcción compleja teórica y metodológicamente, que dan cuenta de la construcción del conocimiento profesional docente. Estas construcciones metodológicas están ancladas en un contexto, requieren del diseño de actividades que pongan en marcha procesos cognitivos con el objeto de generar la construcción de conocimiento. La actividad, entendida tanto como expresión del pensamiento docente sobre la disciplina como situación posibilitadora de procesos constructivos por parte de los alumnos. Sobre esto último, la intención clara de la autora es superar el reduccionismo sobre la idea de la actividad pensada como instancia de aplicación de la teoría o de revisión, que pretenden que los estudiantes acumulen información. Proponiendo la lectura de las actividades como parte de procesos reflexivos, necesarias para lograr la metacognición (Litwin E. , 1998).

En este recorrido, la autora mencionada propone problematizar la agenda, las prácticas a partir del concepto de la *configuración didáctica*. Este potente concepto se presenta para intentar comprender las decisiones docentes sobre su práctica, no como un fenómeno segmentado, sino como un entrelazado de decisiones que se expresan en cada clase. Una configuración didáctica da cuenta del entramado de múltiples dimensiones; tipos de preguntas, determinados procesos reflexivos por parte de los docentes o estudiantes y la utilización de prácticas meta cognitivas que los explicitan, rupturas con los saberes cotidianos, recurrencias al oficio o profesión en el campo disciplinar de que trata, movimientos en la red conceptual de la estructura de la disciplina, referencias a un nivel epistemológico, utilización de la ironía o juego dialéctico en las exposiciones de determinados segmentos de la clase que busque especialmente generar contradicciones, entre otras. En este sentido, comprender las prácticas de evaluación requiere reconocer las configuraciones didácticas que llevan adelante los docentes, ya que como dijimos la evaluación es, en parte, mediadora entre el proceso de enseñar y de aprender.

No obstante, es indispensable reconocer que aun cuando las configuraciones didácticas nos permiten comprender mejor la práctica docente, existe un sinnúmero de elementos subjetivos que se conjugan en una práctica siendo el docente consciente o no, de que ello ocurre. Es por ello, entonces, que para completar el anteojo con el que mirarlas, se hace necesario incorporar la dimensión de lo implícito, de lo velado, de aquello que ocupa un lugar invisible en las prácticas cotidianas docentes.

Teorías implícitas en las decisiones didácticas

Como Jackson, es interesante preguntarse ¿en qué medida la enseñanza me cambió? El proceso reflexivo al que nos convoca esa pregunta es constructor de conocimiento sobre el hacer profesional docente tal como experimentó Jackson al escribir sus conferencias Sacks, en relación a su propio proceso de descubrimiento. En ese sentido, todo esfuerzo por develar dónde y cómo se construyen esas prácticas, porque cambian a lo largo del tiempo, representa en sí mismo un proceso de aprendizaje no solo sobre el propio hacer, sino sobre la validez de las conclusiones, siempre provisionarias que se construyen en cada tiempo.

... la significación de lo que ocurre en las aulas y de lo que descubrimos cuando volvemos nuestros pensamientos hacia nuestros antiguos maestros, o a los recuerdos de nuestra propia experiencia como docentes o como estudiantes, está menos en la inmediatez de lo que vemos

o recordamos que en lo que llegan a representar nuestras observaciones y nuestras evocaciones, en lo que nos hacen apreciar y reconocer. (Jackson, 1998, págs. 123-124)

Fenstermacher (1989) sostiene que la manera de entender la docencia, así como el sentido que se le otorga a la educación en el marco de lo social, tiene mucho que ver con la práctica de la persona docente. En esa línea, comprender las concepciones que éstas sostienen ofrece una variedad de maneras para reflexionar sobre la práctica y su relación entre expectativa y realidad. La aguda mirada ética que propone House (1980), en particular sobre la evaluación, pone de manifiesto que las concepciones docentes también operan en la definición de justicia implicada en el acto de evaluar. Opera como marco de referencia, implícito, distribuyendo el peso de los argumentos de determinadas formas y moldeando la práctica.

Es por ello que es necesario trabajar la práctica como construcción social porque nos permite analizar el proceso de constitución e identificar los mandatos y el impacto de la biografía escolar, entre otros. Para ello, los aportes de Bruner (1999) nos permiten revisar desde la mirada psico cultural las problemáticas educativas. Y si bien el autor las propone en el marco orientar o señalar las dificultades que se generan cuando pretendemos evaluar, es posible ampliarlas a la persona docente en la situación de enseñanza.

El postulado perspectivista, reconoce que la construcción de cualquier hecho o proposición es relativa al punto de vista desde el cual es construido. Esto implica pensar la evaluación para conocer los caminos alternativos que desarrolla le estudiante para la construcción de conocimiento. El postulado de los límites, reconoce la incidencia de nuestro pasado en la construcción de nuestros modos de conocer, pensar, sentir o percibir. En este sentido, reflexionar sobre la biografía escolar permite reconstruir la trayectoria sobre la que se han consolidado nuestras concepciones sobre la enseñanza y la evaluación. En conexión con éste, el postulado narrativo recupera el valor del arte de narrar como instrumento en la construcción de conocimiento didáctico. Tanto el postulado institucional como instrumentalista, nos permiten profundizar sobre el sentido de la práctica tanto de enseñanza como de evaluación.

No es posible comprender íntegramente la complejidad del acto educativo si no lo pensamos desde el postulado interactivo, si no reconocemos la necesaria existencia de otro, su participación y compromiso, imposibles de disociar. Ya que como se presenta en el postulado de externalización, aprender implica realizar ensayos, resolver problemas plantear preguntas en diálogo.

Como ha quedado ya planteado,

las teorías implícitas actúan a modo de referentes o parámetros desde los cuales se construyen las líneas que definen la ideología pedagógica de una cátedra, su diseño de enseñanza, construcción y apropiación del conocimiento, que incluye desde la selección y organización de los contenidos en función de ciertas metas u orientaciones hasta la propuesta de evaluación. (Rodrigo, 1993, pág. 6)

Santos Guerra (2003) propone claramente de qué forma la evaluación permite develar las concepciones, actitudes y principios éticos de quien evalúa. En particular, aporta preguntas para interrogar la práctica y promover la reflexión docente sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje y sobre la naturaleza de la profesión docente. De esta forma entiende el autor que es posible no solo reflexionar sobre la práctica como algo que se produce fuera del sujeto en interrelación con otros,

sino también interpelar la subjetividad docente. En la medida en que es posible hacer visible los principios éticos que se ponen en juego sobre la estructura social, la finalidad de las instituciones y las exigencias morales de la profesión, es posible mirar con ojos nuevos las actitudes de las que nos hablan las prácticas. Actitudes que no solo se ponen en juego en el plano subjetivo, sino que también hablan de cómo se concibe a los evaluados y colegas.

Anijovich y Cappelletti (2017), por su parte, incorporan como dimensión para pensar lo implícito, la necesidad de reconocer que los profesores construyen representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de forma intuitiva a través de la práctica profesional y que en muchos casos surge de su experiencia como estudiantes. Estos marcos interpretativos configuran y condicionan las acciones que los profesores llevan adelante.

Como anticipábamos anteriormente, la forma en que un profesor evalúa, la importancia que le concede a la evaluación, los criterios e instrumentos que utiliza, el uso que hace de los resultados y las expectativas respecto de sus alumnos reflejan, en definitiva, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. (pág. 40)

Creencias, para las autoras, es el repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales que, generalmente, no tienen base teórica que las sustenten, pero configuran el comportamiento de los profesores y las agrupan en dos categorías:

1. Considerar la evaluación como instrumento de control, proveedora de información objetiva que permite comprobar aprendizajes conceptuales, que se identifican, básicamente por medio de pruebas escritas.
2. Considerar la evaluación como una oportunidad para realizar una mirada sobre sus propios procesos de enseñanza y que aporta entonces, la posibilidad de "... comprender, construir y reconstruir los procesos de aprendizaje de los estudiantes y con los estudiantes" (Anijovich & Cappelletti, 2017, pág. 43).

Planteada la necesidad y complejidad de revisar las prácticas, no como actos en escena aislados de las personas que las realizan, sino implicados en una trama compleja de teorías implícitas que la modelan, le asignan sentidos y la sostienen en escena, muchas veces de forma contradictoria con el discurso. Queda ahora entonces, adentrarse en el mundo particular y complejo de las prácticas de evaluación.

La evaluación como práctica compleja

Evaluar es una práctica que se lleva adelante desde mucho antes de ser incorporada a la didáctica como campo de estudio. Su estudio fue iniciado hacia finales de la década del cincuenta, aunque sus orígenes se remontan a los tiempos de las castas chinas, tal como lo explicita Díaz Barriga (1992) y Gimeno Sacristán (1992). En una primera instancia, comprendida como sinónimo de examen, debemos reconocerla como un espacio de convergencia de problemas sociológicos, políticos, psicopedagógicos y técnicos, en el que se sintetizan problemas de orden económico (asignación de presupuestos), de orden social (justicia distributiva), de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto) (Díaz Barriga, 1993). El autor presenta un conjunto de inversiones que permite comprender mejor el sentido social de la evaluación en las sociedades:

- La primera de ellas, convierte los problemas sociales en pedagógicos: refiere al uso clasificador del resultado del examen que es en sí mismo un problema social, que moviliza que el

instrumento deba tener “cientificidad”. Para ello resultan importantes la objetividad, la validez y la confiabilidad. “En ocasiones la técnica se usa para ocultar los problemas sociales, de ahí el carácter políticamente conservador que subyace en esta perspectiva instrumental” (pág. 15).

- La segunda, propone la inversión de los problemas metodológicos en problemas solo de examen: recupera que, en la didáctica magna de Comenio, el examen formaba parte del último tramo en el proceso de aprender, y que solo se sometían a él aquellos que podían salir airoso. “Promover y calificar el desempeño estudiantil a través del examen, por una parte, separó al examen de la metodología -aquel dejó de ser un aspecto del método ligado al aprendizaje-: por otra, **pervirtió** la relación pedagógica al centrar los esfuerzos de estudiantes y docentes solo en la acreditación” (pág. 16). El autor señala que vivimos en una pedagogía de la acreditación, descuidando los procesos de formación, cognitivos y de aprendizaje. “La uniformidad con la que se pretende valorar al hombre del siglo XX responde a un proyecto social (un proyecto de modernidad) que circunscribe y subordina todas las características que lo hacen sujeto a una dimensión exclusivamente técnica, ahistórica y productivista (eficientista) (pág. 17).
- Y finalmente, una inversión que reduce los problemas teóricos de la educación al ámbito técnico de evaluación. “La tarea educativa no debe coadyuvar a formar estudiantes con pensamiento propio, sino estudiantes que muestren el repertorio de conductas que han sido preestablecidas como modelo de aprendizaje. El debate conceptual, la génesis de preguntas originales sobre determinados temas, el placer por el saber, han sido expulsados de la relación pedagógica” (pág. 25).

Tal como señala Álvarez Méndez (2001), la evaluación “es un constructo social y por tanto un invento, una convención susceptible de cambio, al que se le dan usos ideológicos y políticos confundidos con los usos educativos” (pág. 174). Sin embargo, es innegable que refleja relaciones de poder que se entrelazan con relaciones de saber, “de manera que se presentan como si fueran relaciones de saber las que fundamentalmente son de poder” (Díaz Barriga, 1993, pág. 14). El aporte de Foucault y otros sobre la mirada normalizadora del examen, permitió ampliar el análisis sobre esta dimensión (Foucault, 1993; Díaz Barriga, 2010; Gimeno Sacristán, 2008; Litwin E. , 1998). Gimeno Sacristán (1992) retomaba esta idea, al identificar entre las funciones pretendidas de la evaluación el poder de control, al reconocer que la posibilidad de acreditación “dota a quien lo tenga de un instrumento importante de poder sobre los evaluados” (págs. 22-23). En este sentido, tanto docente como estudiantes, son evaluados en el marco de procesos educativos institucionalizados complejos.

La evaluación, entonces, está protagonizada por personas que se encuentran implicadas en relaciones de saber-poder, en donde las posiciones que se juegan producen tensiones entre el discurso y la práctica. Por ello, reconocer la base ideológica que sostienen las decisiones sobre evaluación permite comprender la práctica y todo lo que sucede en el aula; quiénes realizan la evaluación, quiénes son los destinatarios de la información que ella provee y el sentido por el que se lleven adelante, entre otros.

Desde su reconocimiento como campo, se han publicado variadas reflexiones que analizan, en mi criterio, dos dimensiones centrales de la evaluación, que me permitirán más adelante en este apartado, profundizar en algunos aspectos: la dimensión didáctica y la dimensión institucional en profunda tensión entre ellas (Anijovich R. , 2004) (Celman S. , 2002). La primera, concentrada en

analizar la evaluación en relación a los problemas didácticos, al tratamiento de la retroalimentación y su relación con el aprendizaje y el error, en torno a los instrumentos, su diseño y administración, entre otras. Y la segunda, preocupada por la mirada del poder, en donde se hace necesario mirar los procesos de diseño y construcción de la propuesta en relación con los equipos, la distribución de tareas, los modos de participación, los modos de organización de la revisión, criterios, en el marco de entramados normativos, características de la práctica docente, y de las tradiciones disciplinares, que condiciona el hacer cotidiano.

En el marco de esta producción definiremos la evaluación como una práctica social compleja protagonizada por sujetos socio históricos en relaciones de asimetría en torno al saber-poder. Mediadora entre las experiencias de enseñanza y aprendizaje, entre docente y estudiante, en tanto brinda información respecto de la enseñanza y permite aproximarse a conocer en qué medida, los indicios encontrados tienen relación con la intención de promover aprendizajes profundos (Bain, 2012). En esa tarea, le docente diseña una propuesta que permita que suceda el diálogo, previendo espacios para que los estudiantes se expresen y reflexionen sobre el conocimiento, promoviendo relaciones democráticas en torno al saber y al poder (Alvarez Mendez J. , 2001). Sin embargo, la tarea de evaluar no levita libre de contexto, sino que se encuentra profundamente marcada por las exigencias sociales indirectas que presionan sobre ella, y por los marcos institucionales en los cuáles se desarrolla la tarea de enseñar (Fernández, 1994). Anijovich en varias de sus producciones recupera la diversidad de actores que se encuentran involucrados en la evaluación, entre los que recupera dos grandes intereses desde los que mirar las prácticas; la evaluación orientada a mejorar la enseñanza y orientada a los aprendizajes. Sobre este último se concentra la autora, y dedica vastas obras a realizar y compilar aportes de diversos autores, para contribuir al debate sobre la relación entre la evaluación y el aprendizaje (Anijovich R. , 2004) (2013) (2017). Sin embargo, en el marco de esta investigación, centrada en las prácticas docentes me interesa poder establecer relaciones con la enseñanza, y por ello, se vuelve preciso entonces caracterizar ambos conceptos.

Enfoques sobre la enseñanza

La didáctica como campo de estudio se ha constituido como una disciplina en deuda con otros campos (Camilloni A. , 1997) tomando partido de los aportes de la sociología, de la antropología, de la filosofía y la psicología, por mencionar algunas. Es por ello que presentar la evolución del campo, resulta un trabajo complejo que entrecruza miradas epistemológicas, y diversas posiciones en relación con las agendas de investigación de otras disciplinas. No obstante, en la actualidad es posible delimitar sus objetos de conocimiento y en apartados previos he intentado abordar algunas cuestiones que resultan centrales como: la práctica docente, la construcción de estrategias de enseñanza y el pensamiento de los docentes. Restan abordar en profundidad elementos relativos a lo institucional y en particular, a la evaluación.

En ese marco quisiera, breve e intencionalmente, recuperar algunos enfoques sobre la enseñanza y sus características ya que no es posible pensar la evaluación disociada de la enseñanza, y parte activa en la re/producción del sistema social en el que esta inserta. Las ideas que presento me permitieron analizar las características de la propuesta de enseñanza a la que refería cada persona entrevistada y por eso me resulta significativo, recuperarlas de modo sintético.

Voy a tomar como punto de referencia para profundizar en el tema, lo propuesto por Soler et all (2018) sobre las variables que intervienen en la caracterización de un enfoque de enseñanza; intención y

estrategia y la naturaleza de la asignatura, el contexto docente y de sus estudiantes. El trabajo descriptivo que producen les permitió reconocer dos estrategias generales; una centrada en la interacción *profesor/estudiante*, y otra centrada en *el estudiante*. Esta propuesta que esquematiza los enfoques, me interesa ponerla en diálogo con la propuesta que elaboró Fenstermacher (1989) para caracterizar diferentes formas de concebir la enseñanza; el enfoque *ejecutivo, liberador y terapeuta*. Resulta significativa esta presentación, ya que creo que refleja tres grandes corrientes en tensión en la práctica docente universitaria y que como se podrá ver en el Capítulo III, me permitió interpretar el discurso para caracterizar a las personas que lo producen y portan.

Iniciaremos por el *enfoque ejecutivo*, que ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles. Los docentes ejecutivos, se preocupan por la efectividad y por organizar la labor de forma que “planifican, ejecutan el plan, evalúan sus esfuerzos, luego hacen una revisión y vuelven a actuar. El aprendizaje sucede por el estudio que realiza el estudiante, y la calidad o cantidad de aprendizaje depende del tiempo dedicado. El tiempo entonces, incide en un doble sentido; por un lado, el tiempo curricular destinado al tratamiento de los contenidos, y por otro, el tiempo efectivo de estudio por parte de el estudiante. Se asemeja en ese aspecto al maestro bocina de Kohan que, ocupado de *impartir* su conocimiento, de deslumbrar con su sapiencia, “sopla saberes que ni siquiera sabe usar” (2013, pág. 86) o como lo define Soler et al (2018), elige estrategias de transmisión de información centrada en la figura docente, y alimenta lo que los autores nombran como *circulo vicioso de la enseñanza por transmisión de Información*. En este modo de comprender la enseñanza lo que importa es el saber docente que controla íntegramente la situación de enseñanza, y la preocupación central, que luego fue retomada por la didáctica del curriculum, es la distribución de tiempos para la enseñanza de los contenidos que son valiosos, para formar a las personas, para poder otorgar la credencial de persona educada. Entonces, podemos sintetizar las cinco características centrales de este enfoque:

- Le docente administra el tiempo de exposición al contenido de los estudiantes.
- Las indicaciones que brinda le docente para alertar a sus estudiantes sobre lo que hay que aprender y el modo de alcanzar ese aprendizaje.
- La retroalimentación evaluativa, mediante la que se corrigen rápidamente los errores.
- El refuerzo simbólico, que implica la actitud positiva o negativa de le docente sobre el desempeño estudiantil, como una muestra del ejercicio del poder.
- Brindar la oportunidad de aprender lo que se les enseña, con una adecuada selección y presentación de contenidos, que depende de la habilidad y saber docente.

Será por ello que lo vínculo con una ética utilitarista de corte liberal, y lo asocio al enfoque tradicional de enseñanza. Porque le docente en este enfoque es portador de saberes sabios (Schön, 1992) que han sido consensuados en el seno de una disciplina y permiten organizar la tarea de enseñanza. Este modo de mirar a le docente como un *proveedor* de saberes y a le estudiante como un *consumidor*, reduce la labor docente a la tarea de explicar, de impartir el conocimiento que ha acumulado en la disciplina mediante clases que dan cuenta de su maestría.

Este enfoque ha sido criticado por asemejarse al enfoque productivista de las fábricas, al concebir a la enseñanza como un proceso al que le estudiante llega vacío y sale educado. Sin embargo, aumenta la probabilidad de que más estudiantes aprendan más del contenido. Analogías como estas, en tiempos “modernos” también se ven reflejadas en obras musicales, como el videoclip de la banda Pink Floyd,

The Wall en que el reflejan este esquema fabril aplicado a la educación de masas. Es necesario reconocer que este enfoque educativo resultó ampliamente funcional a una industria en crecimiento en el mundo, para compatibilizar la inclusión educativa de masas con las crecientes necesidades de consumo social.

Veamos ahora el *enfoque liberador* que pone gran énfasis en el contenido y menos en las habilidades docentes específicas; importa ser modelo a seguir. Una de sus premisas sería: “en el aula debe suceder aquello que se enseña, de forma que los alumnos puedan ver qué significa que ellos hagan ciencia” (1989, pág. 83). Importa especialmente entonces, la manera⁸ de ser docente porque determina en gran medida el conocimiento y la aptitud que le estudiante debe aprender para poder liberar su mente de la ignorancia. Este enfoque continúa centrado en el contenido disciplinar, en donde la enseñanza es mostrar, explicitar, hacer, pero la actividad de aprendizaje es pasiva, de mero observador. Este modo de concebir los aprendizajes, aun cuando incorpora la experiencia observadora como elemento motivacional para los aprendices, dista de implicarlos en el proceso. En alguna medida el enfoque expositivo que recupera Pozo (1997) refleja el intento de recuperar los intereses de los estudiantes por el tema de estudio, sin llegar a pensarse como un enfoque estrictamente constructivista, en tanto que no se preocupa de la forma en que los estudiantes construyen sus aprendizajes, pero sí recupera la necesidad de motivarlos y de partir de sus realidades próximas.

Finalmente, Fenstermacher propone el *enfoque del terapeuta*, que propone a le docente como una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí. Este enfoque incorpora algunas preguntas nuevas sobre la enseñanza en relación a cómo es la clase, cómo son los estudiantes, qué les interesa. A sabiendas de la heterogeneidad, la definición central de le docente, es decidir qué hacer ante ella. Le docente puede encontrar algunos atajos para pensar “que no es posible adecuar” la enseñanza a la heterogeneidad, ya que ésta representa un obstáculo para la enseñanza, pero también podría representar un gran favorecedor. En definitiva, este enfoque considera que no es posible separar lo que le estudiante es, piensa, siente y hace, y, por lo tanto, la enseñanza será la actividad de guiarle y asistirle para que seleccione y trate de alcanzar el contenido, en el marco de lo que él es. El acto de enseñar se encuentra mucho menos enfocado en preparar el contenido y mucho más concentrado en preparar a le estudiante para elegir las tareas, entre otras.

...el propósito de enseñar es el de capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser, una persona capaz de tomar decisiones que definan su carácter como desea que sea definido. (Fenstermacher, 1989, pág. 59)

En esta mirada, lo importante no es lo que puede ser enseñado, sino más bien, lo que se aprende. Por ello es que trazo puentes con la mirada del maestro interesante de Kohan (2013) porque le docente se preocupa por que le estudiante quiera saber, y así comprender aquello que sabe. Tiene una actitud activa hacia los intereses, pero no se traduce en control sino el guía. Esta mirada está más claramente asociada al aprendizaje significativo, en tanto aprender implica pasar conscientemente por un proceso

⁸ Una manera en este contexto, es la disposición relativamente estable para actuar de un modo determinado en circunstancias que requieren una acción semejante.

de integración de elementos nuevos con los ya aprendidos, pero es esencialmente una actividad singular del sujeto. Le docente asume un rol de facilitador, de constructor de escenarios para promover el aprendizaje (Acevedo Ahumada, 2005). En igual sentido, puedo pensarla en estrecho contacto con el círculo virtuoso al que alude Soler et al (2018) que orienta las estrategias de enseñanza centrada en el estudiante.

En este punto del desarrollo, no es posible continuar sin hacer mención a la provocadora propuesta de Ranciere (2019) y su *maestro ignorante*, porque me parece una apuesta política para recuperar la esencia de la enseñanza en un sentido Freireano. Al recuperar los lazos que se construyen en torno a las relaciones de des/igualdad y la enseñanza como proceso social, me hizo volver a pensar el paraqué de enseñar. La propuesta que se sintetiza en dos modos de *ser maestro* (uno embrutecedor y otro emancipador) no hace más que poner en evidencia el sentido ético político de la enseñanza. Sin intención de querer simplificar el planteo del autor, encuentro en el *maestro ignorante*, un llamado a revisar la posición docente en la enseñanza y abandonar toda pretensión de saber sabio en razón de posibilitar aprendizajes profundos. No significa esto, abandonar la posición de maestro, sino de recentrarla para que el protagonismo real sea asumido por quien aprende y no sustituido por el lenguaje de la explicación docente. La apuesta de Ranciere, que hago propia en este documento, es una convocatoria del estilo de Meirieu (2016) de recuperar la pedagogía en su sentido ético esencial, de revisar el sentido real de la educación y el lugar de los educadores en ella, para reflexionar sobre qué propuesta ética de sociedad re/produce. Autoras referentes de la didáctica contemporánea como Litwin, Camilloni han hecho sus aportes, para mirar esta provocación en aras de formar docentes que se ocupen (y no solo preocupen) en promover mejores y más profundos aprendizajes. Esta idea, resulta muy próxima a la propuesta Buena Enseñanza que Bain define como aquella en la que los estudiantes consiguen aprendizajes profundos, y en ellos, los estudiantes "... están interesados en (...) comprender, en las formas de aplicar sus ideas a problemas trascendentes, en las implicancias, en las ideas y en los conceptos" (Bain, 2012, pág. 66).

La Buena Enseñanza, no como concepto cerrado sino como uno en permanente construcción, posibilita que los docentes asumamos un posicionamiento ético respecto de nuestros desafíos en el aula y fuera de ella. Tal como recuperaba Litwin, se trata no de una definición sino de una provocación para despertar en los estudiantes (y en los propios docentes) el pensamiento apasionado que ella misma describe:

El pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. Se trata, entonces, de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación– para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y los jóvenes. (Litwin E. , 2015, pág. 29)

Sin embargo, para encuadrar la propuesta docente en este marco, no sólo se trata de pensar la programación de las clases, la secuencia didáctica, sino también de incluir a la evaluación. La evaluación entendida como aquel proceso que permite tanto a docentes como a estudiantes conocer en qué medida se han apropiado de los saberes, poner a prueba las propuestas de aprendizaje y aprender sobre sí mismos. Implicar a los estudiantes en las propuestas de evaluación significa pensar

que en ellas no se valora de forma exclusiva lo que se sabe, sino que el conocimiento esta intrínsecamente relacionado con la experiencia de le estudiante.

Tensiones en la práctica

La frase que cierra el apartado anterior, es justamente la apertura a las tensiones. Como dice Fenstermacher (1989) las personas no son siempre de la misma forma, y es posible que alguien por momentos sea ejecutivo, por momentos terapeuta, para proponer un estilo de enseñanza que mejore las posibilidades de sus estudiantes en materia de aprendizajes. Tan sutil como complejos son los movimientos entre enfoques, que es preciso tener una actitud de vigilancia epistemológica para que nuestras prácticas no terminen refutando nuestras intenciones.

Camilloni (1997) plantea las deudas que la didáctica tiene con otras disciplinas, pero también que son deudores de otros campos y eso interpela a les didactas a profundizar en el estudio de los temas de la disciplina. Uno de ellos, sin duda, es la evaluación. Ya que, si bien en los últimos años han proliferado producciones sobre el tema, su estudio no encuentra grandes desarrollos comparados con los enfoques de la enseñanza y en relación con la práctica docente. La bibliografía recorre caminos dispares; por un lado, profundizar en elementos circundantes, como los instrumentos, la retroalimentación; o bien en la evaluación institucional o de la práctica docente o, por otro, en adjetivar la evaluación en el afán de encontrar un concepto más amigable para comprender una práctica tan compleja.

En esta línea, intentaré preguntarle a cada uno de los enfoques propuestos algunas cuestiones respecto de la evaluación, para dejar planteadas algunas ideas sobre las formas que asume la evaluación en el marco del movimiento de le docente entre los diferentes enfoques. Concentraré la mirada sobre el propósito de la evaluación, sobre los aprendizajes que provoca, sobre la retroalimentación y el tratamiento del error, para finalizar destacando algunos usos posibles (aun no diremos habituales) de cada enfoque en la práctica universitaria.

Revisando la propuesta del enfoque ejecutivo, de la enseñanza tradicional, resulta ineludible pensar la necesidad de corroborar el conocimiento aprendido por le estudiante. Tal como se describió antes, el saber lo posee le docente quien lo imparte a les estudiantes cuya responsabilidad es estudiar para poder dar cuenta de ellos. La evaluación entonces, no pretende desarrollar habilidades o dar cuenta de procesos cognitivos de le estudiante, sino de la habilidad de recordar, en particular, los conocimientos aportados con la maestría de le docente. Aprender es un proceso exógeno que sucede por la duradera exposición al contenido; podremos recordar por mucho tiempo los contenidos conocidos, pero no necesariamente podremos *usarlos*, ponerlos en juego en una situación. Desde esta mirada, la evaluación no requiere formar parte activa, continua, del proceso de enseñanza. Puede darse en el momento en que le docente entienda que ha concluido con las lecciones, dado que la acción verificadora que implica el evaluar, busca satisfacer el anhelo docente de reconocer sus palabras en las producciones de les estudiantes. Tampoco se trata de juzgar de narcisismo este enfoque, que bien permite otorgar devoluciones generales a grupos amplios, que brinden información sobre los grados de alcance de lo esperado, en un ejercicio de comunicación unilateral. Esta evaluación no resulta participativa, ni democrática, no implica a le estudiante en ningún momento más que en la realización de sus instrumentos. Incluso, aun cuando la responsabilidad por la evaluación es mayoritariamente de le docente, la responsabilidad ante los resultados es exclusiva de le estudiante. Por grande que sea la tentación de pensar que esta evaluación es autoritaria, sumativa, o bancaria,

será preciso suspender los juicios. Esta modalidad de evaluación es recurrente en el nivel universitario caracterizado por cursos masivos, con una baja dotación docente para la cantidad de estudiantes. Al mismo tiempo, aun cuando los aprendizajes resulten superficiales o reproductivistas, esta modalidad resulta económica para sondear a grandes rasgos algunas ideas o conceptos que puedan ser abordados con mayor profundidad en futuros procesos de enseñanza, e incluso para entrenar habilidades de la memoria, necesarias para desarrollos cognitivos superiores.

El enfoque liberador comparte algunos rasgos con el anterior, en la medida en que el contenido tiene un lugar central en la propuesta de evaluación, pero con la intención de recuperar en qué medida le estudiante ha abierto su mente al conocimiento. Le docente se instituye como modelo en la acción de enseñar, por lo que le estudiante aprende en la escucha y en la observación. Esta última implica a le estudiante en un proceso más activo que solo la escucha, ya que observar implica desarrollar habilidades críticas y es una poderosa puerta para la internalización de ideas nuevas. En esa línea, la propuesta de evaluación consistirá en recuperar los procesos e ideas que ha aprendido, por lo que no solo pesa la memoria sino la capacidad de narrar, de poner en juego la construcción de relatos sobre lo observado.

En el enfoque del terapeuta, el protagonismo de le estudiante es mayor, ya que le docente se corre del lugar exclusivo de poseedor del saber, y asume un lugar de acompañamiento. En ese sentido, el propósito de la evaluación se vincula con el desarrollo de la autonomía de le estudiante para superar las dificultades y acercarse al conocimiento de forma tutelada. Se promueve el desarrollo protagónico de le estudiante en el aprendizaje; aun cuando no se lo sitúe en el lugar de la experimentación práctica se lo requiere implicado. La guía docente no sustituye el esfuerzo de le estudiante en la acción de aprender, que requiere de la actitud activa e inquieta por el conocimiento. En esta propuesta la retroalimentación será permanente, en tanto le docente asume el lugar del acompañamiento y brinda información a le estudiante sobre su recorrido, pero también propone alternativas para superar obstáculos. La maestría de le docente se expresa en las capacidades alcanzadas por sus estudiantes, es copartícipe de sus éxitos y frustraciones. El grado de personalización que requiere esta propuesta no siempre es posible en el marco de lo universitario. La tendencia natural sería reservarlo a cursos pequeños para el desarrollo de habilidades superiores.

Como habrán podido observar, todas las prácticas posibles de evaluación universitaria encuentran eco en alguno de los enfoques propuestos, sin embargo, no satisfacen la necesidad de pensar una evaluación tal como fue descrita ut supra. Litwin nos propone que;

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. (...) en tanto recupera tranquilidad es proveedora de seguridad y protege a les estudiantes: por tanto, se imbrica en la buena enseñanza. (Litwin E. , 2015, pág. 173)

La noción de Buena Evaluación no ha sido estudiada como tal sino, como se desprende de lo anterior, como un modo de caracterizarla en el sentido epistemológico que propone Fenstermacher respecto de la buena enseñanza. El autor propone que, “si las condiciones de evaluación se introducen como elaboraciones sobre el concepto genérico, entonces sucederá que la buena enseñanza requerirá que el profesor se adapte a la disposición de los alumnos para aprender, y que aliente su interés por el material” (1989, pág. 7).

En una investigación previa construí una idea sobre Buena Evaluación a partir de las representaciones de los estudiantes; hoy toca pensarla desde la mirada de la práctica docente. Si podemos pensarla como aquella que permite la realización de aprendizajes, en tanto posibilita diálogos entre el estudiante y el saber, podemos recuperar a la docente terapeuta en su afán de facilitar propuestas que permitan diálogos, donde los estudiantes se expresen y reflexionen sobre el conocimiento. Si el estudiante se implica en la resolución, pone en juego sus habilidades y conocimientos en un marco de confianza y libertad. El vínculo docente- estudiante es el vehículo para que el camino recorrido sea tanto o más valioso que el resultado en sí mismo. En el diálogo, el estudiante se involucra personalmente en sus reflexiones, se posiciona y asume un rol activo en un contexto de honestidad y confianza. Este vínculo entre docente y estudiante, resulta aún más interesante que el resultado en sí mismo (Huergo, 2016).

La búsqueda por mejorar la comprensión sobre la evaluación refleja una intención genuina de partir hacia la transformación de las prácticas evaluativas, pero se trunca en algún punto del camino. Este estudio no pretende indagar profundamente sobre esos devenires, pero sí proponer algunos entrecruzamientos entre la evaluación y los diferentes enfoques sobre la enseñanza, para poner en el centro de la escena, a la docente. A la persona, actora, decisora, que en la trinchera del aula se enfrenta a la convergencia de diversos mundos, al poner en acto su práctica docente.

El mundo de la didáctica

Para adentrarnos en este mundo es necesario recuperar la pregunta ¿por qué evaluamos? desde la didáctica. Entonces se vuelve claro que tiene relación con la enseñanza y el aprendizaje, que interesa mejorar la comprensión sobre nuestra tarea como docentes. Por otro lado, interesa conocer en qué medida los estudiantes han podido *hacer algo* a partir de, con, nuestras prácticas. Pensar la evaluación de los aprendizajes implica reconocer situaciones que nos permiten autoevaluarnos en nuestro hacer cotidiano, sobre la tarea de enseñar. Anijovich y Cappelletti (2017) recuperan algunas funciones de la evaluación vinculadas a lo pedagógico en función de las decisiones a tomar y proponen cinco grupos. De ellos recupero tres que me resultan más claramente vinculados a estos fines:

- *Diagnosticar – predecir*, que brinda información para ajustar la propuesta de enseñanza con base en las producciones de los estudiantes.
- *Registrar – verificar* el desempeño de los estudiantes a partir de sus logros para avanzar en las secuencias de aprendizaje.
- *Ofrecer devoluciones- orientaciones*, vinculada a situaciones puntuales en las que la retroalimentación promueve el reconocimiento de errores y nuevas sugerencias de abordaje para el asunto.

Pero justamente donde esa información se ofrece, es en la experiencia de un sujeto que podrá o no aprender sobre aquello que hemos intentado enseñar, o incluso que podrá desarrollar ideas diferentes a partir de la enseñanza. Considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos singulares, aunque conectados, implica reconocer que el diseño representa una declaración de intenciones, sobre lo que creo que es necesario enseñar y aprender, y por tal, permite explicitar los recortes.

La evaluación no es transparente, en ella se encuentran implicadas decisiones respecto de su diseño que incluyen una selección sobre la que operan juicios de valor que realiza la docente. Todo el proceso

de diseño de la propuesta de evaluación representa un proceso decisorio, en el que se seleccionan unos contenidos, propósitos, autores, marcos epistemológicos y otros quedan fuera. Y aun cuandoelijamos transparentar estas decisiones, le estudiante realiza interpretaciones tanto sobre la selección, como sobre las propuestas al momento de su concreción. De idéntica forma la devolución docente sobre las producciones implica una nueva mirada sobre la producción. Que este sinnúmero de miradas subjetivas, opacas, represente un obstáculo o un potenciador, depende en gran medida de los grados de explicitación y del carácter democrático de la propuesta.

Este trabajo se concentra en las prácticas docentes de evaluación, como se ha venido relatando hasta aquí y requiere mirarlas de forma multidimensional. Por ello, en este apartado pretendo recuperar algunos elementos que hacen al recorrido esencial, del *abc* formativo, sobre ella.

Planificar la evaluación

Muchos autores, entre ellos Litwin (2015), advierten sobre la necesidad de pensar la evaluación junto con la enseñanza, ya que existe el riesgo de pensar la enseñanza a partir de la evaluación sobre todo en instituciones altamente condicionantes para la práctica como se desarrollará en el apartado siguiente. Pensar la evaluación en el marco de la enseñanza es darle espacio a una pregunta central ¿qué quiero evaluar? Deseo conocer si se recuerda lo enseñado, si se ha comprendido lo propuesto, si se han desarrollado habilidades, si se han realizado aprendizajes, deseo que la evaluación permita aprender en sí misma. Pero para poder responder ese interrogante resulta necesario tener claro qué aprendizajes espero promover. No se necesita optar por una sola opción, pueden ser múltiples, pero cada una requerirá recolectar indicios, evidencias de aprendizaje diferentes. Es decir, sí, es posible pensar más de una forma de evaluación. La institución luego nos pedirá que demos cuenta de qué/cuáles recorridos permiten acreditar el espacio académico, pero la evaluación nos permite diseñar un mapa de posibles recorridos para dar cuenta de los diferentes aprendizajes que esperamos incentivar. Planificar la evaluación entonces, implica elaborar un presupuesto de trabajo que, junto con la enseñanza, orientará la labor durante un curso. El paso del tiempo y la presencia o ausencia de espacios de reflexión sobre la práctica, pueden adicionar un factor rutinario que convierta en estático y programable algo que esencialmente debería repensarse cada vez.

Pensar la evaluación en clave de información para la enseñanza, no representa únicamente integrar miradas sobre las acciones emprendidas, ni realizar una encuesta a los estudiantes sobre la actuación docente. Esta mirada permite pensar que en cada situación en la que recupero información sobre el desempeño y la actuación de los estudiantes, estoy observando también un reflejo de la enseñanza. A no confundirse el lector, no significa que le estudiante aprende producto de la enseñanza, sino que los indicios que me ofrece sobre sus aprendizajes, en una medida, también dan cuenta de la propuesta didáctica de le docente en tanto son convocados por esta. Si la práctica docente interpela la mente de le estudiante, sería esperable encontrar reflejos de ello en las producciones que analicemos desde la mirada de la evaluación. Le docente convoca en su práctica de enseñanza un conjunto de contenidos, actitudes y habilidades que espera que le estudiante comprenda. En ese sentido, evaluar los aprendizajes puede entenderse orientada a dar cuenta de los conocimientos construidos acerca de:

- Dominio sobre información relevante.
- Comprensión, relación e integración de contenidos, uso de los conocimientos para resolver problemas, analizar situaciones, tomar decisiones, crear productos.

- Uso de estrategias cognitivas generales (por ejemplo, comunicación clara y precisa) y específicas, de cada dominio disciplinar (por ejemplo, uso de un procedimiento eficiente para la resolución de un problema matemático). (Anijovich & Cappelletti, 2017)

Sin embargo, planificar la evaluación implica recolectar indicios sobre la existencia de aprendizajes. Anijovich (2017) y Camilloni (2015) proponen recolectar evidencias del aprendizaje, comprendiendo en ella elementos que nos permitan conocer con certeza qué sabe el estudiante o, en un sentido coloquial, revelar o demostrar algo que permita la construcción argumentada de un juicio de valor. Camilloni en particular, indica que es posible recuperar evidencias observables como la resolución de un ejercicio en una prueba, pero que es preciso distinguirlo de los fundamentos que sostienen esa realización. En esa línea no se trata solo de pensar “¿qué saben los alumnos sobre un tema?, ¿qué tendría que preguntarles o pedirles que hagan para saber que saben?” (Anijovich & Cappelletti, 2017, pág. 62) sino también de analizar “ante esta prueba respondió de esta manera, ¿cómo respondería a otras pruebas? ¿qué conocimientos le permitió dar esta respuesta?” (Camilloni A. , 2015, pág. 58). En lo que sigue del documento opté por el término indicios (Elola & Toranzos, 2000) en lugar de evidencias, ya que considero que no es posible determinar la realización de un aprendizaje como quien reconoce un paso en un procedimiento. Por ende, solo podemos dar cuenta de aproximaciones, realizar inferencias sobre los aprendizajes y en esa línea, los indicios se constituyen en pistas posibles para construir el trazo. McTighe y Wiggins, (1994) propusieron un diseño en retrospectiva que nos propone el armado de una hoja de ruta para planificar la búsqueda de indicios en la que invita a partir de la pregunta sobre ¿qué quiero que comprendan, conozcan y sean capaces de hacer los estudiantes? para construir los indicios esperados y poder anticipar las tareas o actividades que propondremos para dar cuenta de los aprendizajes. Casanova (1998) por su parte, propone la construcción de referentes de evaluación que requieren la elaboración de un parámetro con el que comparar el desempeño de los estudiantes. Este referente puede ser construido de forma democrática entre estudiantes y docentes, con asistencia de externos, y puede ser estadístico o particularizado. En un sentido más amplio, puede implicar definir el universo de contenidos y habilidades que formaron parte de la propuesta de enseñanza. La definición del referente permite más fácilmente construir criterios de evaluación en los que se explicita el enfoque del evaluador.

¿Cuándo evaluar?

La decisión sobre cuándo se desarrollarán actividades de evaluación es importante en la construcción de la propuesta, y debe guardar coherencia con ella. En la mirada clásica sobre la evaluación se han analizado tres enfoques que podemos relacionar con las funciones que destacábamos antes sobre la evaluación; la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La primera alude a la constitución de instancias que nos permitan conocer un estado de situación sobre los aprendizajes en una disciplina, o alcance de una habilidad. En los cursos suele proponerse formalizada al inicio, para facilitar la construcción de un mapa de los estudiantes en relación al tema, pero su uso se amplifica informalmente en el aula, cuando utilizamos preguntas de apertura que intentan recuperar las nociones de los estudiantes en torno a un tema, o sus preconcepciones. Por su parte, la evaluación formativa, apareció en la agenda del campo de la evaluación con los aportes de Michael Scriven (1967) en relación al currículo con el propósito de “... ayudar a responder la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando” (Gimeno Sacristan, 1992). Sin embargo, su noción fue variando a lo largo del tiempo de acuerdo con las teorías didácticas. Así, encontramos registros de acepciones propuestas por Bloom, Hastings y Madaus (1973) quienes sugieren seguir una serie de pasos para identificar

cuánto han aprendido los estudiantes en un área acotada de contenido y para determinar si la enseñanza ha sido conducida y propuesta adecuadamente. Anderson y Block (1985) avanzaron luego en indicar que la misma debe proveer información continua e inmediata con respecto al progreso de le estudiante durante la enseñanza, y en manifestar que deben ser frecuentes y sobre pequeñas unidades en pos de proponer acciones que permitan revertir los desvíos. Según Camilloni (2004), la evaluación formativa es el enfoque de la evaluación en el que la regulación concierne de manera prioritaria a las estrategias docentes “Cuando los alumnos aprenden claramente los criterios de evaluación expuestos previamente, (...) la evaluación se convierte en una verdadera técnica pedagógica que permite a los alumnos dirigir sus trabajos y mejorar sus desempeños” (1998, pág. 11) Esta noción se ha encontrado siempre en debate en relación a la evaluación sumativa que busca establecer e identificar aquellos aspectos que han sido aprendidos por le estudiante al cierre de un ciclo, con la finalidad de reportar dicho resultado en un registro. La expresión de los resultados de la evaluación sumativa puede quedarse en el ámbito de la relación privada entre profesores y alumnos cuando se evalúa por medio de parciales, pero suele ser el tipo de evaluación que después se proyecta al exterior, reflejándola en informes institucionales de calificaciones (Gimeno Sacristan, 1992). La evaluación institucional suele estar enmarcada en esquemas sistemáticos, en producciones de estudiantes requeridas a tales fines y no tanto así basada en lo incidental (Camilloni A. , 1998).

La definición de la oportunidad de evaluar es significativa ya que puede permitir, o no, vínculos sinérgicos con las instancias de enseñanza. Es importante de inicio, recuperar una decisión muchas veces invisibilizada sobre la modalidad de trabajo durante las propuestas de evaluación: definir si se realizarán de forma sincrónica o asincrónica. Esta decisión implica no solo seleccionar un tiempo específico para la producción, sino que implican otros elementos que hablan de la concepción de quien evalúa sobre el aprendizaje y sobre la evaluación. ¿Cuánto tiempo es necesario para resolver la propuesta?, ¿su resolución es singular o admite una “respuesta tipo” ?, ¿admite colaboración entre pares?, ¿requiere conocer de memoria? En definitiva, ¿se puede aprender en la evaluación más allá de cuándo suceda? La situación evaluativa ha sido analizada en múltiples ocasiones para dar cuenta del atravesamiento emocional que implica el momento del examen.

¿Qué actividades proponer?

Definir qué instrumentos utilizar, qué actividades proponer para recuperar indicios, requiere conocer al menos brevemente algunas de las propuestas más tradicionales, alternativas e innovadoras.

Las propuestas tradicionales recuperan principalmente al examen, en su historia y complejidad que es relatada por Díaz Barriga (1993) como instancia central de la evaluación, al punto que durante muchos años la literatura los trató como sinónimos. En ese marco, proliferaron técnicas como la selección múltiple, el Verdadero o Falso, de respuesta breve. Rafaghelli (2000) aporta algunos instrumentos que denomina alternativos y que recuperaremos brevemente;

- Trabajos escritos, de bajo nivel de complejidad para realizar en tiempos breves: consisten en la resolución, grupal o individual, de actividades relacionadas con uno o algunos de los temas del módulo. Los trabajos escritos pueden tener extensiones diversas.
- Trabajos escritos, de mayor nivel de complejidad para realizar en tiempos prolongados.
- Exámenes orales
- Las autoevaluaciones; su valor reside en que les estudiantes puedan realizar procesos autónomos y no dependan de le docente para confirmar si lo que hacen está bien o mal. Les

alumnos que realizan la autoevaluación, con honestidad y seriedad, desarrollan además una capacidad metacognitiva que les permite reconocer el modo en que realizan las tareas y autorregularlas.

Como se ve a simple vista se trata de estrategias que, si bien resultan alternativas, se encuentran incorporadas en las propuestas normativas de la mayoría de las instituciones en la actualidad. A estas se les agregan otras propuestas que también son tratadas en la bibliografía específica, como:

- El portafolio, es un espacio para reunir las mejores producciones de los estudiantes en relación a un curso.

Los folios no constituyen las hojas de una carpeta de registros; los estudiantes seleccionan sus mejores trabajos, que son el resultado de proyectos y no de las actividades diarias que se realizan. Cada trabajo conforma un folio; cada folio ha sido confeccionado, revisado, actualizado, corregido, recoge sugerencias para el mejoramiento por parte de los docentes y da cuenta del progreso que puede realizar el estudiante. (Litwin E. , 2015, pág. 177)

Requieren de mucho tiempo de trabajo, tanto por parte de los estudiantes y de los docentes, no debieran ser para tiempos breves y puede estar asociados solo a la evaluación o constituirse como estrategia de enseñanza.

- La coevaluación, que es mencionada también como entrevista, evaluación de pares y es muy utilizada en la evaluación de prácticas profesionales o residencias. (Acevedo Ahumada, 2005)

¿Cómo y qué comunicar sobre la evaluación?

Hasta aquí venimos hablando sobre la oportunidad que ofrece la evaluación en materia de la práctica docente y del aprendizaje. Sin embargo, hay un elemento que es significativo a la hora de pensar que la enseñanza (y en ella la evaluación): es un acto comunicativo, por lo tanto, no sería coherente pensar que la evaluación cierra con la valoración que realiza la persona que evalúa. Esto abre dos elementos importantes; por un lado, cómo se lleva adelante el diálogo entre evaluador-producción (sobre todo para evaluaciones que no son orales), y por otro, cómo se gestiona el diálogo evaluador-evaluado cuando este último conoce las valoraciones sobre su trabajo. En ambos, subyace la concepción docente (o del equipo) sobre el error, aunque en la resolución final operen los marcos institucionales de los que hablaremos luego.

Astolfi (1999) recorre la noción de error en diferentes enfoques sobre la enseñanza que resultan interesantes para complementar los enfoques de enseñanza propuestos momentos antes. En su obra, revisa al error en el marco del modelo conductista o de la enseñanza tradicional, en el que se posiciona al error como un fallo, algo del proceso que no ha salido bien y hay que corregirlo; con el rotulador rojo para señalar los errores de los estudiantes o para cuestionar la enseñanza impartida. Pero centralmente, el error es algo a evitar, algo lamentado. Porque los saberes disciplinares son intocables, se aprendan o se olviden. Y el acto de aprender es reducido al mito naturalista de la secuencia lineal enseñar-aprender. Luego propone la mirada del constructivismo, que recupera al error como un indicador y analizador de los procesos intelectuales puestos en juego. Se trata de profundizar en la lógica del error y sacarle provecho para mejorar los aprendizajes. No basta con reconocer el derecho al error, sino que hay comprenderlo. ¿Cómo no errar cuando no se conoce el camino? Si alguien nos lo enseña, podríamos evitar errar por un tiempo, pero sabemos que en cuanto

nos dejen solos tendremos que asumir el papel del que hasta ahora nos guiaba. En otro enfoque, nos propone el error que enmascara el progreso. En esta mirada aprender es arriesgarse a errar. La única persona que se equivoca es la que no hace nada. El error da testimonio de los esfuerzos intelectuales reales que hacen los estudiantes por adaptar sus representaciones de un fenómeno a una nueva situación didáctica. Finalmente, propone al error creativo, que surge en situaciones auténticas de trabajo intelectual cuando en realidad reflejan momentos creativos de los estudiantes que resuelven por fuera de la regla establecida.

La bibliografía denomina a este proceso de comunicación, retroalimentación, tomando el término de las ingenierías para referir a la información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema. Se trata de informaciones que circulan de un punto a otro, y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y pueden, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso el sistema mismo. En el campo de la psicología se lo definió desde el paradigma conductista como una serie de procedimientos que se utilizan para informar a le alumno lo que está bien y lo que está mal (Anijovich & Cappelletti, 2017). En otra producción (Anijovich R. , 2010) la autora dedica un apartado a trabajar sobre el lugar docente en la retroalimentación, en el que trae algunas cuestiones interesantes para pensar este proceso central. ¿Sobre qué impacta la retroalimentación? ¿impactan sobre sus conocimientos, procesos de aprendizaje, autoestima, motivación, acciones futuras? En ese sentido, la autora propone que este proceso debería fortalecer las capacidades para administrar el aprendizaje, la auto regulación como paso necesario para el desarrollo de la autonomía. De qué forma se distribuye, en cantidad y calidad, que ofrecen los docentes a diferentes tipos de alumnos. Es habitual que la retroalimentación se utilice en beneficio docente, para solicitar a le estudiante más información en la que fundamentar su valoración sobre la producción. ¿Supone mirar hacia el pasado o trabajar hacia el futuro? ¿el impacto y el cambio posterior a la retroalimentación perduran? Para poder construir una reflexión sobre este punto es preciso que la retroalimentación sea continua. En este sentido, y en línea con lo que proponen Askew y Lodge (2000) si se ofrece como un “regalo”, en lugar de instalarse como un espacio de diálogo, le estudiante responde de forma pasiva.

Otro elemento interesante para pensar es si hay que ofrecer retroalimentación *individual o grupal*. Si la devolución es grupal y el compromiso de cada integrante del grupo es bajo, nadie se siente dueño de la información. En la medida en que el compromiso y el grado de conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades sea mayor, las devoluciones grupales enriquecerán a cada integrante del grupo y estimularán el intercambio de ideas, estrategias y recursos. Aunque no siempre es posible en condiciones de masividad, llevar adelante un proceso individual personalizado. Finalmente, recuperando la enseñanza como acto comunicacional, es sustantivo preguntarse si los docentes poseen las competencias necesarias para llevar adelante este proceso y superar las marcaciones típicas; sólo efectuar marcas sobre errores o aspectos que no cumplen con los criterios solicitados. El diálogo, entendido como una actividad dirigida al descubrimiento y a generar una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de quienes que forman parte de él, puede tomar dos formas;

- *El diálogo como conversación*, que se refiera a la cooperación y la tolerancia, que busca comprender, en el que hay un intercambio de sentidos y la creación de nuevos.

- *El diálogo como indagación*, intercambios para encontrar una respuesta, resolver un problema, alcanzar un consenso en una cuestión común, coordinar acciones con un propósito compartido, tratar diferencias morales.

En definitiva, lo que se pone en juego es la posibilidad de que el estudiante se apropie de los comentarios que argumenta el juicio docente sobre su trabajo y pueda, a partir de ellos, redireccionar sus esfuerzos en marcos de confianza que alivien el estrés que apareja la situación de evaluación. Cuando eso ocurre, Litwin (2015) dice que se imbrica en la buena enseñanza.

Entonces, ¿qué es lo justo y cómo se decide?

En la definición que recuperaba al inicio de este apartado hablamos de dos elementos constitutivos de la evaluación; la participación y la democracia. La primera alude centralmente al proceso de diseño y funcionamiento de la evaluación, pero centrada en los equipos docentes y será abordado con mayor profundidad en los próximos apartados. Es importante recuperar que la retroalimentación implica una dimensión participativa ineludible si se pretende que la misma abone para que el estudiante aprenda y gane autonomía en sus aprendizajes. Cuando hablamos de democracia en la evaluación, hablamos no solo de la participación sino también de la posibilidad de construir consensos sobre el sentido, la forma y el tono de la misma. En definitiva, pensar la evaluación es poner en juego una noción de justicia. El planteo ético que sobrevuela a la práctica docente en su sentido social, también se expresa en la evaluación al momento de definir usos, instancias, criterios, y sentidos (House, 1980).

En el devenir histórico de la evaluación, como categoría ha ido asumiendo como propias algunas características que quedan incómodas en los discursos progresistas sobre la evaluación y la enseñanza pero que, sin embargo, se encuentran profundamente arraigadas. La preocupación por la objetividad, la validez y la imparcialidad se instalaron en la didáctica para abonar a la construcción de la disciplina científica. La objetividad se puede entender en dos sentidos; en un sentido cuantitativo, esto es “a través de las experiencias de un conjunto de sujetos u observadores. La experiencia común hace pública la observación mediante el acuerdo intersubjetivo” (House, 1980, pág. 83). En cambio, en el sentido cualitativo, no importa la cantidad de observaciones sino la calidad, y se considera objetiva aquella que se atiene a los hechos y no agrega elementos tendenciosos (considerados subjetivos). Una opinión puede ser objetiva desde el punto de vista cualitativo y subjetiva desde el punto de vista cuantitativo. La objetividad cualitativa se puede ver en la trayectoria del individuo en relación con estas cuestiones y por sus intereses personales actuales. Un error común de la evaluación es sacrificar la validez por la fiabilidad, en educación “ser objetivo” ha llegado a significar tener un instrumento “valido” (exactamente como un elevador electrónico). La validez, se basa en la idea de la concordancia entre lo que se intenta y lo que se lleva a cabo. Cronbach (1971) dice, por el contrario, que la validez depende del uso que se haga de los datos, no de su correspondencia estadística. Se trata de la validez de una inferencia: ¿la inferencia se deriva correctamente de los datos y las premisas? Según Ennis (1973) podemos distinguir validez interna y validez externa. La segunda se refiere a la capacidad de generalizar, en tanto la primera, sobre la consistencia de los enunciados internos que no requieren una generalización. Camilloni (2013), por su parte, sostiene que la validez no tiene que ver con los instrumentos, sino con el uso que se le da a los mismos en el marco de un propósito pedagógico. Eso no significa que no sea posible analizar la validez de los instrumentos, y para ello, recupera la propuesta de Messick en torno a seis aspectos interdependientes: validez de contenido, sustantiva, estructural, generalizabilidad, factores externos y aspectos consecuenciales.

¿Basta decir que la persona que evalúa es objetiva? House (1980) dice que, además de buscar objetividad, lo que debe promoverse es que quien evalúa sea imparcial, en la medida en que sea alguien sensible a las argumentaciones adecuadas, pero capaz de equilibrar las tensiones en juego, en lugar de negarlas. Quien evalúa debe ser considerado como alguien que no toma partido de antemano a favor de una u otra persona (Acuña & Chudnovsky, 2015).

El mundo de la institución, y de lo institucional

Las instituciones son concebidas por Fernández (1994) como formaciones culturales que regulan el comportamiento de las personas al tiempo que establecen los márgenes de aceptabilidad. Si bien son construidos fuera ellas, con el tiempo se van internalizando por lo que las personas pasamos a ser arte y parte en la construcción/reproducción de la institución. Esto implica que para poder analizar un fenómeno como institución debemos intentar desmontar los velos que vamos construyendo en este proceso intrincado donde confluye lo material y lo simbólico, lo singular y lo grupal, lo normativo y lo histórico. Acuña y Chudnovsky (2015) destacan el aspecto regulatorio de las instituciones al situarlas en sus propios contextos, influenciadas y constructoras del mismo, por tanto, no aisladas de la materialidad social. Considerarlas de este modo nos fuerza a analizar la institución como un fenómeno dinámico que responde a un proceso histórico.

La evaluación en sí misma, representa una institución en la educación, se trata de un fenómeno complejo que tensiona las relaciones entre enseñanza y aprendizaje a la vez que refleja y debe dar respuesta a múltiples intereses.

Usos institucionales de la evaluación

Decíamos al inicio del apartado de evaluación, que en esta práctica convergen necesidades del orden de lo social, lo económico, además del orden pedagógico. La necesidad social de organizar la educación en un sistema formal, de definir el alcance de la política educativa, y su correlato con las expectativas singulares de empleo y acceso a bienes culturales y de consumo, sin lugar a duda tensionan la evaluación hacia la necesidad de clasificar mediante la acreditación de saberes reconocidas por el estado y la sociedad. En ese sentido, no es casual que numerosos estudios refieran inicialmente a la evaluación por su función clasificatoria en vínculo con instrumentos como el examen. El acceso masivo a la educación trajo consigo problemas sobre las expectativas de acceso y distribución de la riqueza (no vaya el lector a creer que estos problemas no existían antes de la masificación de la educación). El crecimiento de los estados sumados al crecimiento de la demanda de bienes de consumo en la segunda postguerra, agregó complejidad a la política educativa.

En ese marco, las instituciones universitarias se encuentran posicionadas dentro del sistema educativo por su incidencia en la formación de profesionales y científicos, pero además por su capacidad de otorgar títulos habilitantes en múltiples profesiones. No es la intención profundizar en la discusión sobre la habilitación profesional, ya que sería objeto de análisis histórico sobre la gestión universitaria, pero no podemos eludir que, en algunas disciplinas, a consecuencia de dicho proceso, solo basta con un título superior para el ejercicio de la profesión. Con ello, no solo se ejerce estrictamente la profesión aprendida, sino que además se accede a una posición social, un status, una red de relacionamientos, entre otros.

Sin embargo, para quienes ejercen la docencia como profesión (por su formación inicial docente o por el ejercicio como profesión secundaria) el *peso* de la posición universitaria se vive además en las aulas o talleres donde se la ejerce. Ahora forman/formamos parte de un engranaje del sistema educativo,

que entre sus muchas finalidades requiere que nuestra tarea permita arribar a juicios para otorgar certificaciones a los estudiantes, para que puedan ocupar una posición en la distribución social. Por muy maquinal que suene lo anterior, no deja de ser cierto. En el marco de ese proceso, queda atrapada la evaluación (y la enseñanza). Veamos en qué sentidos, por un lado, el docente en su ejercicio será juzgado por los resultados de sus estudiantes. Debe dar cuenta ante las autoridades del rendimiento, de los niveles de aprobación, y en ese hecho somete a juicio su actuación, aunque muchas de las veces no sea siquiera consciente de ello. Desde la administración y el reformismo universitario, sostendremos que, además, en esa práctica se juega la transparencia, la periodicidad de cátedra y la democracia interna. De idéntico modo, el docente para construir dichos informes elabora juicios previos, de forma solitaria o colectiva, sobre los aprendizajes de sus estudiantes. En particular, sobre la suficiencia de los mismos en relación con lo esperado por la institución. La elaboración de dichos estándares, sería menester de otro trabajo de investigación, por lo que en este ámbito nos circunscribiremos a decir que se realizan de forma colegiada en órganos decisores en donde se juegan las tradiciones disciplinares, académicas, pero también, y principalmente, la correlación de fuerzas políticas para imponer una mirada sobre el sentido de la universidad.

Condicionantes institucionales de la práctica

Habida cuenta de que el docente no hace simplemente aquello que desea, sino que se encuentra *a priori* condicionado por los sentidos sociales e institucionales de la educación, es preciso aditar complejidades de la micro escena educativa en la que se sitúa este trabajo. Veamos algunos de esos condicionantes particulares.

Comenzaremos indicando que las organizaciones requieren de la coordinación para el logro de sus objetivos, aún más, precisan de la división del trabajo que segrega, secciona, recorta el hacer cotidiano para darle profundidad. Sin embargo, la una es necesaria por consecuencia de la otra, sin importar el orden en que sea leído. El currículum aporta una malla organizada de secciones que debieran encontrarse en relativa armonía y coordinación para garantizar el avance del estudiante en su trayectoria educativa. En este sentido, el currículum como tal representa un obstáculo para el diseño de los tiempos de la enseñanza y la evaluación en la medida que impone (o propone) un ritmo de avance. Como recupera Stenhouse,

Los proyectos curriculares, partiendo del consenso social y de la dirección política de cuál es la cultura básica de un determinado nivel educativo, la presentan en «paquetes» debidamente estructurados para cumplir con ese papel de transformadores de la realidad, incorporando una auténtica programación docente en sus líneas más genéricas.

Un problema central en la teoría del currículum y en la práctica de su traslación hasta las aulas es superar la brecha que existe entre el currículum como intención y los mecanismos para hacerlo operativo, lo que es un reflejo, también en el tema curricular, de la separación entre la teoría y la acción. (1991, pág. 8)

La existencia de normativas o acuerdos generalizados sobre los criterios para la organización de la tarea de enseñanza y evaluación y un mecanismo para la resolución de las disputas que en ello pueda ocurrir, agrega nuevos condicionantes. Sin contar, además, que para promover la equidad de acceso en la heterogeneidad de situaciones que afrontan los estudiantes, se vuelven necesarios los cronogramas y calendarios que estructuran los tiempos en los que es posible desarrollar la enseñanza y la evaluación. Finalmente, las condiciones particulares para el desarrollo de la tarea coronan un corsé

que va restringiendo la libertad inicial de le docente, soñador, altruista, en su afán de educar. Veamos cómo las universidades públicas argentinas experimentaron desde la década del '50 en adelante un proceso de ampliación en su matrícula producto de las políticas de gratuidad de la educación superior y el impulso de una economía en crecimiento que requería mayores grados de cualificación. Sin embargo, la masividad no se correspondió en idéntica medida con la dotación de los equipos docentes, sea en relación a la cantidad de docentes por equipo, como sus dedicaciones horarias. La expresión de relación docente/alumne, es una tasa que intenta mostrar este desbalance y que, en ocasiones, es utilizada como excusa estadística para mantener el statu quo.

Por otro lado, las instituciones son concebidas por Fernandez (1994) como formaciones culturales que regulan el comportamiento de los sujetos al tiempo que establecen los márgenes de aceptabilidad. Si bien son construidos fuera del sujeto, con el tiempo se van internalizando por lo que los individuos pasamos a ser arte y parte en la construcción/reproducción de la institución. Esto implica que para poder analizar un fenómeno como institución debemos intentar desmontar los velos que vamos construyendo en este proceso intrincado donde confluye lo material y lo simbólico, lo singular y lo grupal, lo normativo y lo histórico. Acuña y Chudnovsky (2015) destacan el aspecto regulatorio de la institución al situarlas en sus propios contextos, influenciadas y constructoras del mismo, por tanto, no aisladas de la materialidad social. Considerarlas de este modo nos fuerza a analizar la institución como un fenómeno dinámico que responde a un proceso histórico. La noción de cátedra tiene orígenes históricos añejos que se remontan al surgimiento mismo de la tarea de enseñar, y qué como ella, ha ido cambiando a lo largo de los años. En particular la noción de cátedra asociada inicialmente a su término original en el latín *cathedra* que representaba la silla/sillón desde el cuál quienes poseían el saber lo impartían al resto de los aprendices. Esta noción permitió organizar la enseñanza de las disciplinas en el tiempo en que la inquietud por el conocimiento para comprender la naturaleza guiaba la tarea de enseñar. Con la llegada de las universidades, como espacios estructurados de enseñanza para institucionalizar la formación de los hombres del saber, y como elemento unificador de culturas entremezcladas, otorgando la posibilidad de crear una participación colectiva en la producción del saber (Perez Lindo, 1985). En su historia, la universidad ha permitido al hombre sobreponerse a la naturaleza y construir un producto cultural producto de su propio esfuerzo. Sin la estabilidad del conocimiento, los avances de la modernidad no hubieran tenido lugar, de modo tal que post revolución francesa, los centros de producción y de difusión del saber se multiplicaron y complejizaron preparando el terreno para una transformación total de la sociedad tradicional. En ese marco, los enseñantes ocuparon una posición de privilegio sobre el saber, nueva fuente de poder.

A lo largo de la historia se han reconocido a los espacios de saber (que hoy llamamos asignaturas) bajo el nombre de sus principales maestros ampliando la posición de poder sobre el saber; de la persona a la asignatura. Construyendo a partir de esa idea una noción de jerarquía entre quienes no poseen el saber (les estudiantes), quienes tienen grados de conocimiento menores al del catedrático, pero ocupan una posición como aprendices colaboradores y el dueño del saber en sí mismo. Esta noción fue ampliamente empleada en las instituciones formativas a lo largo de la historia y en nuestro país en particular, incluso con posterioridad a la Reforma Universitaria.

En torno a la cátedra, en este movimiento se cuestionaba la forma de acceder a la cátedra universitaria, la posibilidad de diferir en criterios y conceptos entre profesores, de no guiarse por un dogma sino considerar al conocimiento en continuo movimiento (la cátedra libre). No obstante, no se cuestionaba la existencia de la cátedra en sí como forma de organización del saber y estructura de

jerarquización entre los poseedores del mismo. La reforma sostuvo el sistema de cátedras reconocido por Glavich, como “(...) una suerte de 'régimen patronal' expresado en la propiedad de un campo del saber por parte del titular de cátedra con una organización verticalista estamentaria” (s.f). En esta idea también se reconoce un proceso de producción y reproducción del conocimiento, en el que el estudiante (aprendiz) tiene un lugar pasivo en el proceso, contraponiéndose incluso a los principales preceptos reformistas sobre la participación de los estudiantes en las decisiones de la universidad. Las normativas de la Universidad Nacional de Mar del Plata - aun cuando no mencionan en los diferentes Estatutos que ha visto en su historia- se hace mención a la organización de los contenidos en asignaturas y describe la estructura jerárquica vertical que seguirá hacia el interior de los equipos docentes de las asignaturas definiendo claramente la división del trabajo correspondiente a cada estamento de mayor a menor. Esta referencia opera también en las ordenanzas de la carrera docente y los regímenes académicos que organizan los marcos regulatorios del hacer docente en las facultades. No obstante, se hace alusión a la noción de cátedra cuando se mencionan los instrumentos que regularan la evaluación periódica de los docentes. Pareciese entonces, en el marco de uso sinónimo que se propone, establecerse algunas diferencias al relacionar la cátedra a la división del trabajo en relación a las posiciones de saber/poder, en tanto el término asignatura se emplea en relación a lo estrictamente curricular (Foucault, 1993).

Del mismo modo, tal como sugiere Fernández (1998) un aspecto que se pudo tener que ver con la dinámica institucional, como estrategia para poder comprender los modos de abordar las dificultades. La dinámica institucional analiza los modos en que se desarrollan los conflictos, como formas de tensión propias de la división del trabajo que acarrea una distribución desigual del poder. Para ello analiza, diferentes miradas sobre la configuración del medio político interno: la organización del equipo docente, sobre los espacios de jerarquía y autoridad y sobre los elementos que son valorados por ellos a la hora de sostener una determinada postura sobre el aprendizaje o la enseñanza. El trabajo interpretativo sobre los personajes que fueron entrevistado, partió de concebirlos como actores, que según Acuña y Chudnovsky significa ser:

(...) todo sujeto individual o colectivo cuya identidad le permite reconocerse como colectividad o como parte de ella, y con capacidad de acción estratégica: esto es, con capacidad de identificar/definir sus intereses y traducirlos en objetivos, diseñar un curso de acción (estrategia) para alcanzarlos y relativa autonomía (recursos y capacidades para implementar ese curso de acción. (2015, p. 33)

Tradiciones de las disciplinas

Con el retazo de libertad con que llega el docente hasta este punto, se vuelve necesario hacer aparecer en escena un elemento tan central como constitutivo de la práctica docente en evaluación: la tradición disciplinar.

Este trabajo se encuadra en el marco de las Ciencias Económicas, en particular de la Administración. Y si bien no existen producciones acabadas sobre las características que asume la docencia en estas disciplinas, con el correr de los años la necesidad de socializar experiencias ha ido construyendo documentos donde los docentes reflejan sus prácticas. Ante la ausencia de marcos didácticos propios, podemos pensar la realidad disciplinar a partir de lo que no es.

Coria (2005) nos acerca a la complejidad de la enseñanza en las Ciencias Económicas por la heterogeneidad de disciplinas que la integran y por su inclusión, a su vez, dentro del campo de la

Ciencias Sociales. En esa línea, las particularidades que asigna a la enseñanza de la Administración se caracterizan por la presentación lineal y acrítica de múltiples enfoques sobre las Organizaciones.

La producción realizada por Sabulsky (2016) se encuentra centrada en la necesidad de construir una comunidad de práctica para favorecer la innovación. En ese sentido, es interesante el pensamiento invertido, ¿existen previamente comunidades de prácticas?, si es así ¿las prácticas son estáticas, cristalizadas? Aunque la publicación narra una experiencia de Comunidad de prácticas, recupera algunas dificultades emergidas que permiten abonar a la caracterización de las tradiciones disciplinares. La extrema división del trabajo y fragmentación del conocimiento se expresa también en la tarea docente, que se agrega a la sobrecarga de trabajo y al aislamiento, y termina de configurar la ausencia de una cultura profesional colaborativa.

En el mismo sentido, Kap et al. (2019) en el marco de las II Jornadas Aulas Abiertas, han recuperado un dossier que reúne experiencias de enseñanza en este campo. La reflexión elaborada por sus autores, así como su lectura, resulta muy interesante ya que proponen tres conclusiones que resultan transversales: pensar nuevas posiciones⁹ para el estudiante; revisar la actitud docente en el aula; y problematizar el vínculo entre docentes y estudiantes. Comprendiendo que el marco de las Jornadas convoca a un docente predispuesto a la reflexión, y aun cuando la producción no describe o caracteriza la enseñanza en las Ciencias Económicas de forma directa, igualmente resultan potentes para reconocer indicios que permitan aproximar una caracterización. El primero de los elementos mencionados podría hablarnos de las concepciones docentes sobre el aprendizaje, en la medida en que el material habla de promover mayor protagonismo estudiantil, de ofrecer espacios más activos, de problematizar qué esperamos que haga el estudiante para aprender. Podríamos pensar inversamente que, entonces, ahora los espacios propuestos no son activos (o lo suficientemente convocantes) para movilizar el interés de los estudiantes. También podríamos pensar que la propuesta de enseñanza concibe al aprendizaje en un sentido más pasivo, de mayor responsabilidad por parte del estudiante. Una tesis exagerada podría indicar que la propuesta de enseñanza asume que la tarea de aprender depende exclusivamente del esfuerzo del estudiante al estudiar. Por otro lado, cuando las autoras hablan de revisar la actitud docente en el aula, nos remiten a la propuesta de enseñanza. El documento recupera la necesidad de reflexionar (singular y colectivamente) sobre la práctica docente; lo marca como una ausencia y de ahí la necesidad de encontrar espacios para construir la cultura de la colaboración (Sabulsky y otros, 2016). Pero también habla de encontrar una pose más cómoda en el aula, que supere lo expositivo, que se torne de acompañamiento, que reconozca un sujeto histórico en el ejercicio de profesiones múltiples. En este sentido, que problematice la práctica para encontrar herramientas que mejor permitan vivir nuevas experiencias dentro del aula. Pienso entonces, que la práctica de enseñanza que sucede, se encuentra alejada de esas realidades que se expresan como deseo; que repiten las palabras de otros autores en lugar de elaborar recorridos propios, que se pierden en el tecnicismo de las herramientas y sitúan al docente próximo a la posición del maestro bocina de Kohan o del enfoque ejecutivo de Fenstermacher. Finalmente, el documento habla del vínculo y a partir de él recuperamos la enseñanza como acto esencialmente comunicativo. Reclamar más vínculo puede significar que no haya vínculo afectivo sino

⁹ Si bien el documento habla “del lugar del estudiante”, me permito resignificar esta expresión tomando la noción de posiciones a la que alude Dubet (2011) para referirse al entramado complejo de relaciones de poder que se juegan en un campo.

sólo transaccional. Concebir la educación en un sentido de comunicación unilateral descendente, refuerza la idea de un docente en una posición dominante de poder/saber.

Como recuperábamos antes, la ausencia de trayectos formativos en pedagogía para profesionales que ejerzan la docencia, refuerza la incidencia de la biografía escolar universitaria en las prácticas docentes. Sumar espacios de reflexión sobre la práctica, aporta en la construcción de las didácticas específicas y a multiplicar las iniciativas que movilicen las prácticas.

¿Qué evaluaciones son posibles?

Si recuperamos la definición inicial sobre evaluación, hay tres elementos que parecen haber quedado sin abordar hasta aquí; participación, democracia y justicia.

Para abordar los dos primeros es necesario reconocer la incidencia de la cátedra como institución operante en la evaluación universitaria. La noción de cátedra tiene orígenes históricos añejos que se remontan al surgimiento mismo de la tarea de enseñar y que, como ella, ha ido cambiando a lo largo de los años. Se han reconocido a los espacios de saber (que hoy llamamos asignaturas) bajo el nombre de sus principales maestros, ampliando la posición de poder sobre el saber; de la persona a la asignatura. Construyendo a partir de esa idea una noción de jerarquía entre quienes no poseen el saber (les estudiantes), quienes tienen grados de conocimiento menores al del *catedrático*, pero ocupan una posición como aprendices colaboradores y el dueño del saber en sí mismo. Esta noción fue ampliamente empleada en las instituciones formativas a lo largo de la historia y en nuestro país en particular, incluso con posterioridad a la Reforma Universitaria.

En las normativas de la Universidad Nacional de Mar del Plata se hace mención -aun cuando ello no ocurre en los diferentes Estatutos que ha visto en su historia- a la organización de los contenidos en asignaturas y se describe la estructura jerárquica vertical que seguirá hacia el interior de los equipos docentes de las asignaturas, definiendo claramente la división del trabajo correspondiente a cada estamento de mayor a menor. Esta referencia opera también en las ordenanzas de la carrera docente y en los regímenes académicos que organizan los marcos regulatorios del hacer docente en las facultades. No obstante, se hace alusión a la noción de cátedra cuando se mencionan los instrumentos que regularán la evaluación periódica de los docentes. Parecería entonces, en el marco de un uso sinónimo que se propone, establecerse algunas diferencias al relacionar la cátedra a la división del trabajo en relación a las posiciones de saber/poder, en tanto el término asignatura se emplea en relación a lo estrictamente curricular (Foucault, 1993).

El modelo de cátedra¹⁰ funciona siguiendo la estructura vertical de distribución de poder -autonomía a través de las jerarquías de los cargos docentes (Fernandez, 1994) en primer término, y luego de acuerdo a la legitimidad que otorgan quienes ocupan las jerarquías. En el proceso de legitimación opera fuertemente la antigüedad en combinación con la actitud constructiva hacia la propuesta de los líderes de la cátedra. Del mismo modo, tal como sugiere Fernández (1998), resulta indispensable analizar la forma en que se desarrolla la dinámica institucional para poder comprender los modos de abordar las dificultades. La dinámica institucional analiza los modos en que se desarrollan los conflictos, como formas de tensión propias de la división del trabajo que acarrea una distribución desigual del poder. Es imperante incorporar en el análisis la mirada sobre la configuración del medio

¹⁰ En este caso tomando la cátedra como institución, se emplea de forma sinónima a la expresión *modelo institucional*, para reflejar las características elaboradas en la historia propia del establecimiento, y los niveles de las formas de funcionamiento deseadas (Fernández, 1994).

político interno: la organización del equipo docente, los espacios de jerarquía y autoridad y los elementos que son valorados por ellos a la hora de sostener una determinada postura sobre el aprendizaje o la enseñanza (antigüedad, formación pedagógica, reconocimiento, por nombrar algunas), así como la relación teoría – práctica en materia de la organización de los espacios de aprendizaje. Sin embargo, para poder comprender este fenómeno, es preciso analizar los actores¹¹ de la institución, desde sus relaciones sociales y los procesos instituyentes. El escenario de la cátedra impone tensiones y complejidades a la evaluación en materia de su diseño, su implementación y sus resultados. ¿Quién diseña los exámenes? ¿qué grados de conocimiento y consenso tienen con el equipo docente?, ¿qué consensos existen sobre el sentido de la evaluación?, ¿qué idea de equipo de trabajo se desprende de las anteriores? ¿qué lugar tiene el docente como enseñante en el proceso de evaluación?, son algunas de las preguntas que guían el trabajo de campo para analizar esta dimensión. Sin embargo, para que una evaluación sea democrática deben darse condiciones didácticas e institucionales. Aun cuando en la resolución de los interrogantes encontráramos indicios de apertura a la discusión, de la búsqueda de consensos hacia el interior de la cátedra, se requiere no solo a los equipos docentes sino a los estudiantes. Este elemento no lo facilita, sino por el contrario, en el marco de los condicionantes planteados encuentra nuevas complejidades.

Es indispensable mencionar una idea que atraviesa la evaluación en todas las dimensiones pero que, a su vez, es fuente de tensiones permanente y es: la idea de Justicia. House (1980) nos aporta múltiples elementos para comprender qué tan hondo se encuentran las raíces sobre la idea de justicia que construimos, tanto social como subjetivamente. Es ineludible encontrar elementos de la ética utilitaria en los recorridos que hemos propuesto para pensar la evaluación, sin embargo, es indispensable proponer el debate sobre la construcción de una ética de la equidad. No solo pensado desde el sentido social, de la distribución y acceso a los bienes culturales, sino para obligarse a pensar que la justicia opera en las micro prácticas cotidianas del aula y del pasillo de la institución. Si la evaluación representa tanto en la trayectoria educativa de una persona, entonces, no podemos eludir la obligación moral de le docente de problematizar su hacer para encontrar intersticios desde los cuales hackear las lógicas dominantes.

11 Según Acuña y Chudnovsky un actor es: (...) todo sujeto individual o colectivo cuya identidad le permite reconocerse como colectividad o como parte de ella, y con capacidad de acción estratégica: esto es, con capacidad de identificar/definir sus intereses y traducirlos en objetivos, diseñar un curso de acción (estrategia) para alcanzarlos y relativa autonomía (recursos y capacidades para implementar ese curso de acción (2015, pág. 33).

Coordenadas metodológicas

Como se describe al inicio del capítulo, esta investigación es hermenéutico interpretativa. Para ello, debe partir de recorrer las voces y encontrar a las personas que las producen, para poder distinguir mi voz como autora en diálogo con ellas. Este apartado presenta y argumenta las diferentes decisiones metodológicas que tomé en la investigación en dos grupos; en relación al campo empírico y sobre el tratamiento de los discursos que allí emergieron.

Para la aproximación al campo

Esta indagación trata de producir análisis sobre las prácticas docentes, y por ello es preciso adoptar una postura hermenéutica interpretativa (Erickson, 1989). Se interpelan las narrativas, en sus diferentes formatos de aparición, para comprender a los docentes a partir de ellas. Aun cuando no se utilice la historia de vida como instrumento, Goodson (2003) describe el sentido de concebir a las personas como centro de la investigación:

La intención al emplear métodos relacionados con la historia de vida para estudiar la vida y el trabajo de los docentes en un contexto social más amplio consiste claramente en desarrollar, en colaboración, nuevas perspectivas bien fundamentadas para la construcción social de la enseñanza. De ese modo, las historias de la acción de los docentes pueden reconectarse con las “historias del contexto”. (Goodson I. F., 2003, pág. 74)

Por otro lado, me interesó indagar particularmente las prácticas de evaluación que, como sostuve antes, son entendidas como proceso histórico y social de carácter dinámico por lo que no nos es posible cuestionarlas desde un paradigma positivista o conductista, ya que interesa comprender los significados que las personas asignan a la cuestión de la evaluación. Al decir de Erickson “(...) una distinción analítica crucial para la investigación interpretativa en la distinción entre conducta, o sea, el acto físico, y acción, que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes este interactúa” (1989, pág. 220).

La investigación narrativa en el ámbito de la educación ha sido una corriente que recobró fuerza en la década del sesenta y principios de los setenta en el marco del giro epistemológico. Éste otorga un lugar protagónico en la construcción de la realidad en la que participan las personas, desde una misma situación cultural (Mc Ewan, 1998). El autor de mayor relevancia en la difusión de este enfoque fue Goodson ((1991); (1996); (2001)). Desde un lugar más próximo a lo narrativo también se encuentran los trabajos de Clandinin y Connelly ((1994), (1992), (1996), Connelly y Clandinin, (1990) (1995) (1994) (2000), Mc Ewan (1998), o Hargreaves ((1996b), (2003)),

(...) quienes llevan dos décadas avanzando en esta estrategia de investigación y avanzando posiciones relevantes en la comprensión de las voces de los profesores en lo que esta denominado como punto de vista posmoderno de la investigación que supone la recuperación de la subjetividad y de la voz de los sujetos como tales, en el sentido que ya antes he indicado. (Mc Ewan, 1998, pág. 26)

Parte importante del rol que se le asigna a la narrativa en educación tiene que ver, por un lado, con la antigua tradición de la cultura oral, pero por otro, con la necesidad de dar voz a las personas que protagonizan una realidad educativa, política y social. El relato que se produce nos permite, entre otras cosas, recuperar la voz en cuanto a “(...) contenido del currículum, y a otros aspectos de la

enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; solo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización” (Mc Ewan, 1998, pág. 26).

Hacer comprensibles las acciones constituye un aprendizaje donde el discurso narrativo es una herramienta que permite aprender más sobre nosotros y sobre nuestros modos de aprendizaje.

Pero en el abanico de estudios narrativos, decidí desarrollar un estudio de caso, dado que pretendo conocer en profundidad las prácticas docentes en relación con la evaluación en una cátedra particular, de una Facultad, de una Universidad pública de la provincia de Buenos Aires. Como mencionaba al inicio del capítulo, propongo realizar un estudio del caso de las prácticas de evaluación de la asignatura Principios de Administración, ya que indagaciones previas me permitieron conocer recuperar la mirada de un grupo de estudiantes sobre la evaluación de estas asignaturas y tomar contacto con las profundas huellas que ésta deja. En ese sentido, las practicas llevadas adelante por el equipo docente de la asignatura representaba un fenómeno social y educativo particular, poseedor de una mirada específica y abordable desde diferentes perspectivas en la investigación.

De acuerdo con Vasilaschis (1992) un caso de estudio debe ser construido a partir de un recorte empírico subjetivo, como el que describí antes, pero también debe representar un tema o problema de investigación. En este caso el problema de investigación reside en comprender los sentidos que atribuyen a las prácticas de evaluación los docentes de esta asignatura. Sin embargo, enunciada de esa forma, podría admitir un tratamiento diferente ya no como caso, sino desde otra metodología de investigación, una mirada estrictamente narrativa o de historias de vida, por ejemplo. No obstante, elijo el estudio de caso en la convicción de que el problema de investigación puede ser analizado en profundidad, si me concentro en las prácticas, concepto que se ha definido en el apartado de Encuadre Teórico al inicio del capítulo. Las prácticas de evaluación pueden ser analizadas como conjunto finito de experiencias a partir de las instancias que son reconocidas a tales fines; de igual manera, se puede dialogar con sus productores para conocer desde su experiencia y mirada diferentes aspectos sobre el diseño, puesta en marcha y reflexiones sobre la materia, y finalmente, podemos interrogar los documentos donde se explicitan los sentidos pedagógicos, institucionales y operativos con la intención de acercarnos a su conocimiento y comprensión.

En ese sentido y en acuerdo con lo planteado por Stake (1995) fundamentar la selección de un caso, requiere renunciar a la pretensión de generalidad para adentrarse en la particularidad del caso estudiado. Entonces, la elección del caso es el resultado del recorte temático y su estudio, queda definido por el interés en el mismo, para la comunidad academica y la investigadora.

Para que la particularidad pueda ser validada, será preciso llevar adelante procesos de triangulación que permitan reconocer los puntos de saturación, la cristalización de aquellas ideas que reflejen reflexiones propias al caso en estudio.

En los títulos que siguen se presentaran las decisiones metodológicas tomadas en relación al campo, para transparentar los criterios conceptuales y operativos que permitieron conducir la investigación.

[Instrumentos de aproximación al campo](#)

Se describen a continuación los diferentes espacios que me permitieron acercarme a conocer el campo:

Relevamiento y análisis documental

El uso de la investigación documental es propio de la sociología y la historia, y su valor principal tiene que ver con volver al pasado para poder comprender mejor el presente. Suele ser utilizado en la etapa de preparación del proyecto, dado que permite acercar a quien investiga al conocimiento del problema, para justificar su interés y oportunidad (Valles, 1999). El relevamiento documental es entendido como una estrategia metodológica para obtener información, dado que a los documentos (su contenido, momento de producción, etc.) también se los puede interrogar, hacerles consultas, observarlos. No obstante, se sugiere tener precaución respecto de los ruidos que deben ser considerados por quien investiga respecto del momento y condiciones de producción del documento. Platt (1981) menciona dos conjuntos de problemas en la investigación documental a considerar:

- Autenticidad del documento (autoría, reproducción o edición del original, fecha).
- Relacionados con la disponibilidad de la documentación.
- Problemas de muestreo.
- Problemas de credibilidad.
- Posibilidad de hacer inferencias, a partir del contenido de los documentos, sobre los rasgos individuales del autor, sobre aspectos sociales de la época o sobre las características de su audiencia.

En el caso de esta investigación, se relevaron documentos que cuentan con aval legal de la institución donde se desarrollan, como el Plan de Trabajo Docente propuesto por la cátedra y aprobado por el Consejo Académico de la Facultad, así como otros cuya producción queda a criterio de la cátedra, como son los instrumentos de evaluación parciales, recuperatorios y finales. Esta documentación será la referida al año académico 2019 y 2020 que incluye a su vez documentos de modalidad presencial y de modalidad virtual emergidos ante la realidad del Covid-19.

Criterios para la aproximación documental

Describiré a continuación los criterios seleccionados ex ante para analizar los diferentes tipos de documentos.

Mirar la planificación

El documento Plan de Trabajo Docente, tanto en su formato como en su contenido se encuentra reglamentado por la Ordenanza de Consejo Académico 038/2013. La misma surge de lo que encomienda el Consejo Superior en su Ordenanza 690/93 y la Resolución del Rector 1413/05 respecto de los instrumentos de evaluación de la carrera docente.

Si bien la normativa en la materia representa documentos de análisis particulares para este trabajo de investigación, en tanto condicionan las prácticas como parte del entramado institucional legal, no será objeto de análisis exhaustivo en esta ocasión. Su mención alude justamente a su carácter de condicionante de las formas y contenidos de la planificación docente que se encuentra bajo análisis.

Esta normativa establece que el formato debe ser estandarizado y ha de ser completo por quien se desempeña a cargo de la asignatura junto con el informe de rendimiento académico del ciclo lectivo inmediato anterior. Aun cuando la actualización mínima del PTD debe realizarse cada dos años, la información relativa al cronograma y rendimiento académico es de presentación anual.

Seleccioné algunos criterios que me permitieron aproximarme tanto a lo que refiere a la planificación didáctica de los encuentros, como a los aspectos que hacen a la relación pedagógica que se construye

en el aula tomando como base los elementos centrales de la investigación. Sin embargo, en la generalidad descriptiva no fue posible encontrar elementos que convirtan el concepto en variable. Para ello formulé una serie de aspectos, descriptores observables que me interesaban relevar en el documento. En éste, son enunciadas, fundamentadas y descriptas de forma individual en relación a diferentes dimensiones:

- **Vincular;** en el marco de la propuesta de Basabe y Cols (2016) de considerar a la enseñanza como un proceso esencialmente de comunicación, en el que se constituyen las subjetividades tanto de le docente como de le estudiante. Resulta interesante pensar qué aspectos de la planificación docente dan cuenta de las características de los intentos que se emprenden en ese sentido. Por ello, distinguí al menos tres aspectos que parecieran poder aportar indicios sobre ello:
 - Respecto de la propuesta de **organización en aula**, me interesó observar qué se propuso para la organización del tiempo/espacio.
 - **Estilos de Comunicación;** ¿cómo se llevó adelante la comunicación con los estudiantes? y ¿entre el equipo docente?
 - **Participación estudiantil:** ¿cuáles fueron las actividades que requirieron participación activa de los estudiantes? ¿Qué tipo de prácticas se estimularon en los estudiantes? ¿Qué valor se le asignó a su participación en la evaluación?
- **Propuesta de enseñanza**
 - Los propósitos de la enseñanza, permiten conocer aquellos aspectos que se desea priorizar en la enseñanza poniendo el acento en la responsabilidad docente; expresan condiciones que la enseñanza aporta para promover ciertas experiencias formativas. En tanto los **objetivos** están concentrados en el logro posible, íntimamente vinculados con la fijación de criterios necesarios para la evaluación de aprendizajes (Basabe y Cols, 2016). Considerando que el documento describe objetivos que han sido formulados por profesionales sin formación pedagógica, formulé una serie de preguntas que permitieran conocer cuál era su finalidad en el documento y a qué enfoque se aproximaban: ¿qué tipo de objetivos se proponen? ¿Se proponen orientados al aprendizaje de contenidos/habilidades/aptitudes? ¿De quienes hablan? ¿Quiénes son los sujetos implicados en los propósitos?
 - **Contenido académico:** cuáles son los organizadores de contenido; las unidades, la bibliografía. Respecto de ella observé; cantidad, secuenciación, relación entre bibliografía y unidades en estudio.
 - **Propuesta didáctica:** las preguntas orientadoras fueron ¿cuáles son los recursos previstos para la didáctica? ¿Qué actividades se proponen? ¿Qué finalidad persiguen?
 - **Incorporación de tecnologías:** ¿se menciona el uso de tecnologías en el proceso de enseñanza, de aprendizaje, o de evaluación?
- **Propuesta de evaluación:** Litwin propone pensar la evaluación desde una perspectiva didáctica en la que *se relacionan e implican* el enseñar y aprender. En tal sentido agrega, “implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Litwin, 1998, pág. 13). Las planificaciones me permitieron conocer algunas dimensiones de la propuesta, sin embargo, fue preciso ponerlas en suspenso hasta abordar los instrumentos de evaluación, en particular. Entonces, intentaremos indagar ¿cuál es la propuesta de evaluación que se describe? ¿cuáles son sus finalidades? ¿cómo se propone que se instrumente?

- **Organización de la tarea docente:** la tarea docente no se realiza en soledad, no solo porque implica un diálogo con los estudiantes, sino porque las asignaturas de primer año de un ciclo superior, tienden a ser las de mayor cantidad de estudiantes, y en general, cuentan con una cantidad significativa de docentes, tanto profesores, como ayudantes graduados y estudiantes. Pero que reúnan entre 20 y 30 docentes, no significa que exista un grupo en el sentido virtuoso del dispositivo (Souto, 1999), sino que bien se puede explicar en el marco de cátedras universitarias. Estas pueden ser consideradas una institución en la universidad, al instaurar dinámicas de organización del trabajo en torno a relaciones de saber/poder (Foucault, 1993) que funcionan como estructurantes del comportamiento de quienes la integran, que a su vez son actores/as de la dinámica institucional (Fernández, 1998). En este sentido, me interesó conocer qué se propone respecto de quienes ejercen la tarea en torno a dos cuestiones:
 - **Organización de la labor en el aula:** cómo se organizó internamente el equipo docente en materia de tareas/responsabilidades.
 - **Formación:** ya que la cátedra se instala en la organización jerárquica de las tareas siguiendo la normativa institucional, que delimita diferentes responsabilidades en torno a diferentes niveles acercamiento al saber/poder sobre una materia; ¿qué se proponen en materia de formación de los docentes de la asignatura?, ¿cómo se lleva adelante la dinámica de trabajo docente?
 - Resultó interesante indagar en la existencia de **prácticas innovadoras**, en tanto ellas permiten “promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados” (Litwin, 2015). En ese sentido, ¿se menciona la existencia de espacios que promuevan la innovación docente?

Mirar los instrumentos

Se observaron cinco instrumentos de la modalidad presencial y tres instrumentos de modalidad virtual. En la modalidad presencial se trató de tres exámenes teóricos y dos prácticos. En tanto que en la modalidad virtual se organizaron de forma de único instrumento por etapa y se analizó el primer parcial, el segundo y el primer llamado a final virtual.

Los documentos de ambas modalidades fueron observados en virtud de las tres dimensiones presentadas antes; **Vincular, propuesta de Enseñanza y propuesta de Evaluación**, sobre los que ampliaré algunos los aspectos observados para este tipo de documento en particular;

Vincular; distinguí qué estilo de comunicación se propone entre estudiantes y docentes sobre la instancia, y para ello, interesa observar qué tipo de información se le brinda a le estudiante en el documento, y qué información se requiere de ellos. Por otro lado, analicé la participación de los estudiantes en la instancia, en particular qué tipo de participación les requiere. Interesa mirar la participación en adición al estilo de consignas propuestas, ya que esta categoría permite analizar a le estudiante como persona protagónica, como ciudadane universitarie.

Propuesta de Enseñanza; en esta dimensión se observó particularmente los objetivos propuestos para las actividades que propone la evaluación, a partir de analizar la explicitación de los criterios de revisión y de construcción de las consignas, así como sus propósitos. Presencia y contenido de las aclaraciones realizadas a las propuestas.

Propuesta de Evaluación; en esta dimensión analizaremos específicamente aspectos relativos a la propuesta. La organización y estructura de las consignas, la organización y jerarquización de contenidos mediante la distribución de consignas y asignación de puntajes, el contenido de las

consignas en su estilo de formulación y en cuanto al recorte de contenidos. Finalmente, respecto del diseño, el grado de explicitación sobre la confección del instrumento y otros elementos brindados para conocer las estrategias de retroalimentación.

Entrevistas

El ámbito de la entrevista como espacio de comunicación próximo a la conversación informal, nos permite reconocer aspectos en el discurso vinculados con: las personas, la situación y las reglas de interacción. Caplow (1956) indica que para que la entrevista sirva a sus objetivos, la persona entrevistada debe sentirse en una conversación sin darse cuenta de la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas o los objetivos de quien entrevista. En este caso, se concretaron entrevistas *basadas en un guion* que contuvo los temas generales y particulares que resultaron de interés sobre los que conversar. Este guion pretendió orientar la conversación, pero no significó una clausura al lugar de otras repreguntas o consultas sobre aspectos no decididos con anticipación. En efecto, ellas surgieron del contenido mismo de la entrevista. Para la preparación de las entrevistas, se consideró lo propuesto por (Valles, Técnicas cualitativas de investigación social; reflexión metodológica y práctica profesional, 1999). Se previó que toda entrevista retorne a le entrevistade una vez transcripta, como posibilidad para alguna aclaración u reorganización de las ideas, aunque, en la mayoría de las recibidas, finalmente solo se trató de aspectos de forma.

A partir de los resultados y lo trabajado en el análisis documental se realizó una búsqueda de informantes claves que permitiera desarrollar entrevistas en profundidad para la etapa final. La decisión sobre a quiénes convocar y con qué criterios pensar esta selección, estuvo marcada por la incidencia del concepto de identidad profesional docente, ya que es un constructo singular y colectivo a la vez, está nutrido de todo aquello que hemos incorporado en los diferentes procesos de socialización y nos permite configurar de modo dinámico, un modo distintivo de ser docente. Barbier (2000) define la noción de identidad desde un punto de vista operatorio y descriptivo; nos ofrece un primer nivel en el que pensarla como *un conjunto de componentes representacionales* (contenidos de conciencia en la memoria de trabajo o en la memoria profunda), *operatorios* (competencias, capacidades, habilidades, saberes y dominio de prácticas, etc.) y *afectivos* (disposiciones generadoras de prácticas, gustos, deseos, intereses, etc.) *producidos por una historia particular y cuyo agente es el soporte o quien detenta en un momento dado esta historia*. Este nivel permite captar la identidad como un estado y como un proceso, que pueden ser captados en el plano individual o colectivo. También podemos pensarla como producto de una práctica, es decir, es posible pensarla como producto de acciones y de experiencias anteriores de un agente individual y colectivo, ya que lo anterior deja sedimentos que contribuyen a la formación de la identidad.

La preocupación por comprender cómo les docentes construyen sus prácticas requiere recuperar, entre otras cuestiones, qué relaciones entre su teoría y su práctica, entre el conocimiento y la acción, van desarrollando durante las fases de su vida profesional. Diferentes autores han realizado investigaciones en este campo, entre la que se destaca la de Huberman (1990) quien desarrolló un conjunto de etapas que, describe, no son secuenciales ni completas, sino que representan un conjunto de características presentes en diferentes momentos del hacer docente tomando como base la experiencia que éste ha acumulado en su trayectoria. Construcción que perfecciona Torres Herrera (2005) a partir del estudio de un conjunto de incidentes críticos en la vida profesional docente, que le permite luego organizar un conjunto de fases en función de las edades de los docentes¹². Esta

¹² El autor propone siete grupos que describen los comportamientos más frecuentes;

clasificación me permitió perfeccionar los criterios de selección de quienes fueron entrevistadas en el marco de la investigación, ya que fue posible convocar docentes en diferentes momentos de su ciclo de vida profesional. Si bien el autor desarrolla su categoría analizando la edad biológica, en mi caso interpreto la edad como antigüedad docente en la asignatura y función, ya que se trata de un estudio que no se centra en la dimensión biográfica de cada trayectoria docente, sino de un uso instrumental de la clasificación a fines metodológicos.

De esta forma, se solicitó entrevistar inicialmente a un profesor y una profesora adjuntos/as con antigüedad en la asignatura y a la jefa de trabajos prácticos, mediante nota dirigida a la docente adjunta a cargo de la asignatura¹³ ya que los entendía como docentes que se encuentran estabilizados en su posición y, dada su antigüedad, próximos a pensar su retiro. Sin embargo, como se verá en profundidad en el Capítulo III, estos docentes reflejaron mayor afinidad a la de experimentación.

A partir de este primer grupo de entrevistas, y dado que no obtuve respuesta de la jefa de Trabajos Prácticos para la misma, amplí el grupo de entrevistadas a dos adjuntas de antigüedad diferente; una con apenas 1 año de antigüedad en el rol y otra de antigüedad intermedia con los mencionados previamente. En el primer caso, suponía que la primera etapa en este nuevo rol como profesora podría reflejar una etapa de Supervivencia y exploración del nuevo rol, aspecto que se pudo constatar; en tanto con la segunda, esperaba encontrarme en con una realidad de Estabilización, aunque algunas de sus expresiones pudieron asociarse a la Experimentación.

Finalmente, para complementar la mirada docente asociada a la categoría de Profesor/a, me propuse sumar auxiliares de trabajos prácticos, también con diferentes edades y antigüedades docentes, buscando reflejar la misma distribución de etapas que para los profesores. En este sentido, entrevisté a tres auxiliares de trabajos prácticos, una de las cuáles durante el año 2020 se desempeñó en las funciones de jefa de trabajos prácticos informalmente, en materia de adecuaciones tecnológicas.

Todas las entrevistas fueron grabadas en formato video con sonido, con la autorización de las partes, y fueron transcritas por una persona ajena a la investigación. Luego de este proceso fueron puestas a disposición de las personas entrevistadas para que pudieran realizar ampliaciones, correcciones de sentido u otras que consideraran. Durante este proceso no se realizaron cambios de fondo, sino de forma en la presentación de las ideas.

-
- Supervivencia o exploración: momento inicial de la actividad docente en el que sucede un choque con la realidad que genera dudas, preocupaciones sobre la capacidad de hacer. Así como también se evidencia entusiasmo por comenzar, y la sensación de ser parte de un cuerpo de profesionales.
 - Estabilización: en este momento se demuestra un compromiso definitivo con el entorno de experiencia, que permite sentirse más cómodo y seguro respecto de la propia práctica y el repertorio pedagógico desplegado en el aula.
 - Experimentación y diversificación: por un lado, la seguridad personal permite correr los límites en el aula y probar con estrategias innovadoras, en tanto también puede significar combatir las “aberraciones del sistema”. La rutina tensiona el ejercicio profesional y es posible que la respuesta a ella sea a través del despertar de la ambición personal.
 - Replanteamiento: la rutina tensiona la labor cotidiana y produce algún atisbo de crisis existencial que moviliza a preguntarse sobre el sentido de la docencia en este momento.
 - Serenidad y distancia afectiva: resulta mayormente un estado de ánimo relacionado con el cansancio, sensación de no estar a la altura, pero sin preocupación sobre el desafío, ni sobre los estudiantes o las relaciones con pares institucionales.
 - Queja: en esta etapa el vínculo institucional está en declive, se profundiza el desinterés hacia los desafíos de la realidad y se expresa a través de la insatisfacción permanente.
 - Ruptura: finalmente la carrera llega a su ciclo final. Esta salida puede ser amarga o serena, dependiendo de la dispersión de establecimientos en donde se haya desempeñado, del clima institucional, entre otros.

¹³ Ya que no cuenta actualmente con docente titular por la reciente jubilación del mismo.

Para el tratamiento de los discursos

Las fuentes indicadas antes representan para mí instancias del discurso sobre la práctica docente y sobre la evaluación, y es por ello que en este trabajo pretendo recorrer algunos elementos necesarios para su análisis. Elementos construidos, tanto de los apuntes tomados durante la cursada del seminario, como de la lectura de una selección de autores propuesta en el programa del mismo.

Organicé los apartados siguientes en función de la necesidad de presentar, primero, la noción de discurso y los elementos esenciales para su comprensión y análisis, y luego, el discurso social, para poder incorporar elementos que permitan problematizar las prácticas docentes y la evaluación desde esta óptica.

Elementos necesarios para analizar los discursos

Es preciso comprender la teoría de la enunciación para realizar un análisis del discurso, ya que el lenguaje, intermedia entre el pensamiento y el mundo permitiéndonos conocer una representación.

¿Cuál es la diferencia entre lenguaje y discurso?

En la introducción del apartado, mencioné que las fuentes documentales y orales que se emplearon en la investigación podían ser consideradas instancias del discurso sobre un tópico, por lo que, resulta importante, adelantar algunos conceptos para comprender en que dimensiones fueron leídos e interpretados.

Para comprender el mundo podemos utilizar dos modos: a) la mediación y b) la interpretación. La primera implica reconocer dos niveles, el nivel semiótico (de la lengua) con sus significados consensuados culturalmente, por un lado, y el nivel semántico, al discurso; es decir, reconocer que los términos significan por la diferencia que los hace puntuales/históricos. En el segundo, se interpreta el habla de la persona y sus significaciones del tema en la red cultural de significaciones que circulan en el lenguaje en el momento en que se produce su palabra. La red cultural de significaciones instituye las representaciones que se materializan en el enunciado. Scavino (1999) plantea que en realidad no existen hechos, sino interpretaciones, en la medida que no podemos garantizar que la existencia de un único referente común a expresiones que, en apariencia significan lo mismo. Desde esta idea, las interpretaciones son en realidad modos de construcción de la realidad, en las que se ponen en juego los mundos de sus hablantes. Hablar de mundos, en plural, implica reconocer la singularidad y la finitud de lo humano en su condición de ser cultural. Estos dos modos se hacen presentes, aunque mi tarea como investigadora se ocupó mayormente de la interpretación.

La construcción de las interpretaciones no remite entonces a una cosa, un referente unívoco, sino que para que puedan tener validez para la comunidad de hablantes, se debe compartir el mundo, habitarlo. En suma, un enunciado verdadero no dice lo que una cosa es, sino lo que presuponemos que es dentro de una cultura particular. Y este presupuesto, a su vez, es un conjunto de enunciados acerca de otro presupuesto. "Se habla entonces de prejuicios porque los juicios o las interpretaciones están siempre "antes" que las cosas o son sus condiciones de posibilidad (sin interpretaciones no hay cosas)". (Scavino, 1999, pág. 49) Si el hecho "textual" ya no existe fuera de la interpretación, entonces la lectura crea el texto, es decir, que un texto puede tener varias interpretaciones, heterogéneas, incluso divergentes, siempre y cuando estas respeten al consenso de la comunidad. La denominación juegos del lenguaje, permite reconocer nuevos usos, funciones para complementar el uso tradicional semánticos asociado a lo denotativo; lo performativo. En esta expresión incluye aquellos enunciados

que generan efectos en función del contexto en el que son empleados y a partir de la legitimidad, la autoridad de quienes los enuncian, quienes juegan determinados roles al momento de la enunciación. Esta distinción resulta de interés en la medida que permite agregar complejidad en tarea de construcción de interpretaciones de segundo y tercer orden, ya que incorpora elementos institucionales y sociales al marco interpretativo.

Todas las fuentes mencionadas, tanto las documentales (escritas) como las entrevistas a docentes (en su instancia oral de intercambio tanto como en su transcripción), son parte de un género discursivo; en tanto son cadenas de articulación entre los procesos históricos que articulan la praxis humana y sus enunciados particulares. En este caso particular, se trata además tanto de géneros discursivos primarios como secundarios; al referirse a entrevistas con asiento real en el contexto de enunciación y, por otro lado, en tanto representan prácticas complejas desarrolladas en marcos institucionales portadores de tradiciones propias, así como otras provenientes de las disciplinas. El género discursivo permite comprender y analizar el discurso, *en sus propios términos*, es decir en función de ciertas estructuras y reglas propias del género. En ese sentido, la construcción del enunciado adquiere características propias. El enunciado es un espacio en el que se construye un punto de vista que entra en relación con las demás personas enunciantes, relaciones jerárquicas (simétricas o asimétricas) y grados de proximidad o lejanía de las voces de otros. El acto de producir dicho enunciado es reconocido como enunciación y se produce cumpliendo algunas de las funciones que aporta Benveniste (1991):

- la *interrogación* es una enunciación construida para generar una respuesta;
- la *intimación*, son órdenes, llamados, pensados como imperativo, que implican una relación viva e inmediata quien enuncia y quien recibe el enunciado, en una referencia necesaria;
- la *aserción*, que apunta a comunicar una certidumbre, es la manifestación más común de la presencia del hablante en la enunciación, hasta tiene instrumentos específicos que la expresan o implican, que asertan positiva o negativamente una proposición.

Como podrá entenderse hasta ahora, la enunciación no sucede en abstracto, en el vacío, sino que, siguiendo a Voloshinov,

... la situación forma parte de la enunciación como la parte integral necesaria de su composición semántica (...) un enunciado se compone de dos partes; 1) de una parte realizada verbalmente y 2) del sobreentendido. Es por eso que se puede comparar un enunciado de la vida real con un entimema" (1982, pág. 115).

En todo enunciado producido hay un nivel de análisis en relación a la situación de enunciación (quién, cuándo, cómo), un nivel de lo enunciado (lo dicho, lo efectivamente producido), y un nivel de lo presupuesto (lo no dicho, que forma parte de la interpretación). Asimismo, también se analiza la referencia; ¿con qué palabras? ¿en qué orden? ¿con qué principio y final?... ¿se puede decir todo? El reconocimiento del componente sobreentendido o presupuesto, nos permite reconocer tres momentos:

- 1) Un horizonte espacial compartido por ambos hablantes (la unidad de lo visible: la pantalla del zoom donde se realizó la entrevista, el fondo de cada participante, etc.)
- 2) El conocimiento y comprensión común de la situación, asimismo compartido por ambos. (el contexto institucional compartido, en su condición de docentes colegas)

- 3) La valoración compartida por ambas, de esa situación (un acuerdo, adhesión de participar y dialogar sobre los temas acordados)

En el recorrido de las entrevistas y del documento de planificación, existe una *voz de* autoridad, que a veces es enunciada y a veces sobreentendida. En este sentido Bourdieu (1985) nos aporta una dimensión para pensar la palabra, no ya desde la teoría de la enunciación sino en el marco de la sociología. Para él, le hablante no se refleja a sí mismo, sino que es portavoz de un poder delegado en su persona, es decir que el poder de las palabras de quien habla es testimonio de lo que se ha instituido en le locutore. Este proceso de institución convierte a la persona en portavoz autorizada, le confiere el “...capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y *de cuyo poder esta investido*” (Bourdieu, 1985, pág. 69).

La dimensión de voz autorizada que incorpora este autor, permite distinguir entonces que no cualquier situación de comunicación es legítima, sino que requieren de unas condiciones sociales de producción y reproducción habilitantes. Es la habilitación lo que dota de eficacia simbólica el uso de las palabras, y lo que provoca sumisión a ellas. El acto de institución (de habilitación, de conversión en voz autorizada) “... es un acto de comunicación, pero de un tipo particular; *significa* a alguien su identidad, pero a la vez el sentido que la expresa y la impone expresándola frente a todos, es decir, notificándole así con autoridad lo que él es y lo que él tiene que ser” (Bourdieu, 1985, pág. 81).

Elementos necesarios para analizar la evaluación y la práctica docente como discurso social

Cuando indico, como en el título, la necesidad de pensar estas dos categorías como discurso social, me refiero a incorporar elementos que permitan reconocer en unas determinadas coordenadas de tiempo-espacio, el análisis sistemático de las recurrencias en torno al discurso sobre estas dos cuestiones. Es por ello que se vuelve necesario encontrar claves para leer la retórica institucional. Esas formas típicas para legitimar discursos, imponer aceptabilidad sobre lo que se dice y escribe, estratificar grados y formas de legitimación. En el apartado anterior, quedaron descriptos los elementos que permiten comprender el nivel léxico y discursivo de las instancias del discurso. Pero hace falta incorporar el nivel retórico, es decir, los efectos de sentido que producen las estrategias discursivas en un aquí-ahora institucional, para poder pensar qué de aquello constituye un estado del discurso social sobre la evaluación y/o sobre la práctica docente.

Angenot (2010) denomina *discurso social* a “los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible -lo narrable y opinable- y aseguran la división del trabajo discursivo” (pág. 21). Esta definición implica una ambición de totalidad sobre la producción social de sentido y representaciones del mundo que se encuentran muy por fuera de los alcances de mi trabajo final. No obstante, resulta interesante porque, a la vez, implica pensar el discurso social como hechos sociales, históricos.

La perspectiva del autor retoma lo que se narra y se argumenta, aislado de sus manifestaciones individuales, pero que a la vez no puede ser reducido a lo colectivo. Se trata de extrapolar de esas manifestaciones individuales aquello que puede ser funcional en las relaciones sociales, en lo que se pone en juego en la sociedad y que, por tal, es vector de fuerzas sociales que permite observar regularidades, previsibilidades. En ese sentido las huellas que quedan en el discurso son los rasgos que se interpretan.

Ya no hablaremos entonces de hablante singular, sino de una cultural que es comprendida en un proceso de identificación. Este proceso cultural que podríamos emparentar en el impacto subjetivo con el acto de institución que propone Bourdieu (1985) te dice quién sos, y luego te reagrupa con aquellos que comparten identidad. Se trata de un colectivo, la subjetividad existe en un entorno social de un nos(yo) y otros, lo que puede implicar pensar que la persona se encuentra alienada en la cultura.

El discurso social es homogeneizador, se propone el monopolio de la representación de la realidad. Representación que implica seleccionar lo decible, pero sobre todo desplazar a las sombras lo no decible y legitimar dicho proceso. La función más importante de los discursos sociales es producir y fijar, hacer públicos gustos, opiniones e informaciones. Porque todo discurso legítimo contribuye a legitimar prácticas y maneras de ver. Es el resultante de una infinidad de micropoderes, de arbitrarios formales y temáticos. Tal como se indicaba antes, el discurso social produce sociedad, produce identidades a la vez que enlaza “en un consentimiento mudo a aquellos a quienes niega el derecho a la palabra. La lógica de la hegemonía dóxica es el consenso, el sentido común, la opinión pública, el espíritu cívico” (Angenot, 2010, pág. 71). Es en este sentido que el autor señala bajo la forma de la hegemonía, de la que hablaré luego, *dos* lógicas concomitantes; los factores de cohesión (recurrencia, co-inteligibilidad) y de especialización (disimilación, migración por avatares, distinción gradual, y también confrontaciones reguladas y particularismo) que contribuyen en este proceso. La producción de individualidades e identidades requiere de un discurso que hable de ellas, legitimándolas.

Angenot (2010) describe al discurso social como “un objeto *compuesto*, formado por una serie de subconjuntos interactivos de migrantes elementos metafóricos donde operan tendencias hegemónicas y leyes tacitas (pág. 24). Es decir, se vale del concepto gramsciano de hegemonía para describir al conjunto complejo de reglas prescriptivas que indican lo decible, retomando las nociones de intertextualidad e interdiscursividad que propone Bajtín (1998), que nos permite considerar a los enunciados no como cosas sueltas o eslabones de una cadena, sino como diálogos, interacciones provocadas por la circulación e interacción¹⁴. Reconocer la hegemonía implica entonces reconocer los modos de conocer y significar lo que es propio para una sociedad (comunidad), que a la vez regula y trasciende al discurso social.

Entendemos entonces, por hegemonía el conjunto complejo de las diversas normas e imposiciones que operan contra lo aleatorio, lo centrífugo y lo marginal, indican los temas aceptables e, indisociablemente, las maneras tolerables de tratarlos, e instituyen la jerarquía de las legitimidades (de valor, distinción y prestigio) sobre un fondo de relativa homogeneidad. (Angenot, 2010, pág. 32)

Es preciso distinguir que la hegemonía no es una ideología dominante, un modo de pensar la evaluación, la docencia, la organización social, sino una dominancia en el juego de las ideologías. Es aquello que produce lo social como discurso, es decir, que establece entre las clases la dominación de un orden de lo decible que mantiene un estrecho contacto con la clase dominante. No es propiedad de una clase, pero instituye lo que predomina, los intereses, valores y, por ello, favorece a quienes están mejor situados para reconocerse en ellos: sirve más a las clases dominantes que a las dominadas.

¹⁴ Se entenderá *intertextualidad* como circulación y transformación de ideologemas, es decir, de pequeñas unidades significantes dotadas de aceptabilidad difusa en una *doxa* dada, y por *interdiscursividad* la interacción e influencia mutua de las axiomáticas del discurso.

Para poder analizar tanto la evaluación, como la cathedra, en el marco de la definición propuesta por Fernández (1994) para lo institucional, debemos intentar desmontar los velos que vamos construyendo en este proceso intrincado donde confluye lo material y lo simbólico, lo singular y lo grupal, lo normativo y lo histórico. Acuña y Chudnovsky (2015) destacan el aspecto regulatorio de la institución al situarlas en sus propios contextos, influenciadas y constructoras del mismo, por tanto, no aisladas de la materialidad social. Considerarlas de este modo nos fuerza a analizar la institución como un fenómeno dinámico que responde a un proceso histórico.

La evaluación en sí misma, representa una institución en la educación, se trata de un fenómeno complejo que tensiona las relaciones entre enseñanza y aprendizaje a la vez que refleja y debe dar respuesta a múltiples intereses.

Desde esta perspectiva, cuando pensamos el discurso en clave de las instituciones es inescindible pensarlas como tópicos de poder que legitiman los discursos y a sus voces, así como conductas ritualizadas y un lenguaje de la institución.

III: Capítulo de los decires o *dicen que dicen*

En este capítulo, analizo los cambios y continuidades en la propuesta pedagógica de la asignatura *Principios de Administración* a partir del cambio de modalidad de cursada emergido ante la situación sanitaria provocada por el Covid-19. La inclusión de nuevas tecnologías de información y comunicación en el aula no es un debate nuevo en la enseñanza. Sin embargo, y aunque esta producción no tiene su centro en ello, fue ineludible interpretar los efectos que ocasionó la virtualidad forzada por la emergencia sanitaria. Kap (2014) se anticipó a este fenómeno cuando planteó las tensiones que se producen en torno al discurso sobre la inclusión de la tecnología, tanto el ámbito de la subjetividad docente, del diseño didáctico y de la práctica de enseñanza. Este capítulo pretende compartir un recorrido que permita reconocer las prácticas de los docentes, para poder interpretar las diferentes tensiones didácticas que atravesaron la asignatura en sus dos modalidades. Sabiendo que la modalidad presencial posee mayor trayectoria por su continuidad en el tiempo y, por lo tanto, en un equipo relativamente estable, resulta en parte performativa del estilo de la asignatura (Fernandez, 1998); y, por lo tanto, las tensiones emergidas en ante el cambio de modalidad, no pueden ser aun reconocidas como estilos, pero sí como acontecimientos críticos para la reflexión docente.

ÍNDICE DEL CAPITULO

| | |
|--|------------|
| <i>Parte I: Los papeles andan diciendo.....</i> | <i>61</i> |
| Modalidad Presencial | 61 |
| La planificación | 61 |
| Hallazgos..... | 62 |
| Reflexiones provisorias..... | 68 |
| Instrumentos de evaluación | 69 |
| Exámenes teóricos..... | 69 |
| Exámenes prácticos | 71 |
| Reflexiones provisorias..... | 73 |
| Modalidad Virtual..... | 75 |
| La planificación | 75 |
| Instrumentos de la modalidad virtual | 77 |
| Primer parcial | 78 |
| Segundo parcial | 80 |
| Primer Final..... | 81 |
| Reflexiones provisorias..... | 85 |
| Aproximaciones desde la mirada Documental..... | 88 |
| La coherencia en la propuesta..... | 89 |
| La propuesta de evaluación | 90 |
| <i>Parte II: Les profes andan diciendo</i> | <i>94</i> |
| Cantar solista..... | 94 |
| Cantar por cuerdas..... | 108 |
| Suenan las prácticas docentes y van diciendo que,..... | 108 |
| el titular se jubiló | 108 |
| la virtualidad fue forzosa | 111 |
| alguien armó el campus..... | 113 |
| Entonces, ¿ya han cortao el bacalao?..... | 115 |
| Muda la enseñanza..... | 118 |
| ¡A revisar el equipaje!..... | 118 |
| Actos, escenas y transiciones | 119 |
| Quiero tiempo, pero tiempo no apurado | 122 |
| Aproximar, simplificar ¿esa es la cuestión? | 123 |
| Cavila el aprendizaje..... | 124 |
| ¿se puede aprender sin le docente?..... | 125 |
| Trina la evaluación..... | 126 |
| Les estudiantes se copian | 128 |
| Diálogos docente-producción | 131 |
| Reverbera la retroalimentación..... | 132 |
| Fugaz el vínculo | 133 |
| <i>Parte III: Primer año anda diciendo.....</i> | <i>136</i> |
| En la presencialidad..... | 136 |
| En la virtualidad | 138 |
| En clave tensionante | 140 |

Parte I: Los papeles andan diciendo

En este apartado presentaré las primeras interpretaciones que surgieron del análisis documental de la asignatura. Las presento organizadas de acuerdo a la modalidad de dictado de la asignatura porque permite comprender sus particularidades desde diversos puntos de vista. Cada modalidad fue analizada revisando documentos de planificación e instrumentos de evaluación.

Modalidad Presencial

La Facultad donde se desarrolla esta asignatura dicta sus carreras en modalidad presencial y sólo el ingreso se dicta en semi presencialidad para casos particulares y fundamentados. Si bien la Universidad cuenta con experiencia en sistemas de educación abierta y a distancia, la Facultad cuenta con una plataforma de Campus Virtual que es utilizada como complemento a la cursada presencial y, mayormente, como repositorio. La presencialidad representa una marca distintiva de la organización de la enseñanza. La normativa interna establece condiciones para el desarrollo de turnos de cursado, la organización de cronogramas coordinados para las instancias de evaluación para organizar el uso adecuado de los espacios físicos.

La planificación

El documento en análisis fue el *Plan de trabajo docente de la asignatura Principios de Administración para el ciclo 2019*.

El documento inicia con el Anexo II de la ordenanza antes citada que indica los valores correspondientes al rendimiento académico del ciclo 2018, diferenciado por cuatrimestre. Se trata de una asignatura que atiende, según se indica, 1483 estudiantes al año, en una relación de 60/30 entre el primer y segundo cuatrimestre, teniendo un promedio de ausentes del 29%. En el primer cuatrimestre se dicta la cursada “regular”, es decir, la que figura en el plan de estudios de todas las carreras de grado de la unidad académica, en tanto en el segundo cuatrimestre funciona una “cursada especial” a modo de contracursada y la cursada “regular” para la carrera de turismo. El documento del PTD, propiamente hablando, describe en primera instancia aspectos formales de la asignatura (denominación, código, área curricular, carreras para las que se dicta, carga horaria) entre los que se distingue la carga horaria distribuida en igual cantidad de horas semanales dedicadas a la teoría que a la práctica (3hs a cada una) junto con la relación numérica de docentes por estudiantes en relación a la cantidad de docentes por categoría y la cantidad de comisiones de cada especie.

Luego describe la composición del “equipo docente” mediante diversos cuadros, en los que se brinda información sobre el título de grado o postgrado con que cuenta cada docente, y se incluyen los estudiantes que desempeñan tareas como Ayudante estudiante. La organización de tareas se encuentra organizada de acuerdo al cargo de cada integrante de la asignatura, su dedicación (siendo la totalidad dedicaciones simples de 10hs semanales) y la condición del cargo, así como las horas presenciales frente a estudiantes, e incluye las tareas que se realizan en cada cuatrimestre.

Luego de esta presentación, inicia nominalmente el “Plan de trabajo del equipo docente” en el que se describen los objetivos generales de acuerdo al plan de estudios, junto a los contenidos mínimos y los objetivos generales de la asignatura y, finalmente, se definen los objetivos específicos por unidad. Seguido a ello, se describe el programa sintético de contenidos y el programa analítico y, en el apartado siguiente, la bibliografía por cada unidad, distinguiendo bibliografía obligatoria de ampliatoria. Se describen las actividades de aprendizaje indicando tres actividades pedagógicas que serán de la misma especie, identificando qué unidades serán evaluadas en cada caso. Sigue a ello un

cronograma en el que se indica fecha del encuentro, temas y actividades a desarrollar y casos prácticos relacionados. En el apartado sexto, denominado “procesos de intervención pedagógica”, se describen cuáles (del abanico que ofrece la normativa) se llevarán adelante con una breve descripción de cada una, así como también se dedica un apartado a las “estrategias de integración de los contenidos relevantes de la asignatura”. El apartado séptimo se refiere íntegramente a la evaluación, describiendo cómo funciona la acreditación de la asignatura, con sus instancias, requisitos y contenidos.

Finalmente, el último apartado contiene el fundamento de los diferentes aspectos de la propuesta, tanto en materia pedagógica como disciplinar, siendo ésta la más desarrollada.

Hallazgos

Como apertura, es conveniente explicar cuál fue el proceso que llevé adelante para aproximarme al documento. En función de las dimensiones definidas y sus observables, organicé la información que se desprende del documento en un cuadro de doble entrada. Esta operacionalización permite conocer los elementos literales que el documento propone para cada observable disponible además de ofrecer una síntesis, que permite describir de forma general la propuesta docente de la asignatura, constituyendo un primer nivel de interpretación.

Lo primero que me resulta interesante destacar es que el documento de planificación tiene una presentación compleja de seguir, atendiendo de forma taxativa a los ítems descriptos en la reglamentación de marco. Es difícil comprender cómo funciona la asignatura a partir de la lectura de su planificación, ya que resulta un desbalance entre los diferentes tipos de informaciones brindadas y una presentación muy segmentada que no permite comprender cómo se relacionan los contenidos, la bibliografía, las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Comenzaré analizando algunos aspectos de la dimensión **organización de la tarea docente**, indicando que la descripción de la composición de los docentes de la asignatura ocupa un lugar central en el documento, describiendo en diferentes apartados las tareas y afectaciones de sus integrantes, en algún sentido, justificando la dotación del personal con que se cuenta. Es importante destacar que, durante el año 2019, la unidad académica atravesó el proceso de acreditación de la carrera de Contador Público ante la CONEAU, y si bien no se alteró el formato requerido a las asignaturas, se realizó un fuerte hincapié en dar cuenta de actividades docentes en el denominado “cuatrimestre pasivo”¹⁵. En este caso, la asignatura para dar respuesta a la creciente demanda de estudiantes ante la apertura de nuevas carreras y el crecimiento de matrícula, hace ya tres años dicta la asignatura en un formato de “cursada especial” en el contra cuatrimestre o cuatrimestre pasivo. No obstante, la información brindada sobre las labores docentes amerita algunas consideraciones en cuanto a su contenido.

La estructura de asignación de tareas docentes en la asignatura sigue la forma prescrita por la ordenanza de carrera docente¹⁶, presentada inicialmente en este trabajo considerando la cátedra universitaria como una institución en sí misma. Entonces, la distribución de tareas sigue una lógica

¹⁵ La Unidad Académica tiene instalado en la cultura organizacional que las asignaturas se dictan sólo en el cuatrimestre que indica el plan de estudios, dependiendo de la dinámica de la cátedra la asignación de tareas en el cuatrimestre donde no se dicta de forma regular, denominado *cuatrimestre pasivo*.

¹⁶ OCS 690/93 que indica las tareas permitidas para cada tipo de cargo en la composición del plantel docente de una asignatura.

jerárquica proponiendo mayores responsabilidades a las mayores jerarquías docentes (titulares y adjuntos) asociadas a las acciones de diseño, selección y planificación tanto del contenido como de los recursos didácticos. En tanto, a las jerarquías menores (ayudantes graduados y ayudantes estudiantes) se les asigna alguna tarea de planificación de material didáctico, pero mayormente sus tareas refieren a la concreción del diseño realizado por otros: corrección y calificación trabajos prácticos, comprobación de asistencia de los estudiantes. No obstante, la propuesta incluye un apartado en el que se otorga a la docente a cargo de la práctica un rol de acompañamiento y promotor de la autonomía estudiantil. Ante la ausencia de propuestas de formación para los docentes integrantes de la asignatura, se advirtió la necesidad de indagar en las creencias sobre los modos de construcción del conocimiento profesional docente, y las diferentes modalidades de promoción hacia el interior del espacio académico. Dado que resulta interesante conocer las variables que operan en la toma de decisiones didácticas y las formas de acceso al poder para la toma de decisiones, fue de interés indagar en las instancias interpersonales; si se sigue el escalafón, cuáles son las variables que inciden en el crecimiento en la pirámide jerárquica, las fuentes de legitimación de autoridad académica, entre otras.

Finalmente, el documento no da cuenta de la existencia de espacios organizados para las prácticas de innovación. No se encuentra limitada ni prohibida, pero tampoco promovida. Al asignar a la docente autonomía para la planificación de casos prácticos se debe suponer que la existencia de prácticas innovadoras dependerá de las características de cada integrante, así como de la posición de la docente en el entramado de poder interno, la relevancia o significatividad de dicha práctica en la propuesta didáctica del espacio. Estos representaron un aspecto interesante para retomar en la indagación interpersonal, en particular una vez que se pueda comprender cómo funciona la toma de decisiones hacia el interior del espacio, para analizar las prácticas innovadoras en relación a la evaluación.

En relación a la dimensión **vincular**, comenzaré el análisis indicando que, si bien se trata de un documento formal que se entrega a un órgano de gobierno, el tono formal/legal no implica que requiera distancia afectiva en su texto. No obstante, el documento enuncia desde la distancia la relación entre docentes y estudiantes. Las referencias a la implicación docente en la enseñanza son mínimas y acotadas al lugar de acompañamiento del ayudante graduado en materia de las clases prácticas. Expresión de ello es la existencia de un cronograma unificado para todas las comisiones que prescribe los contenidos y casos a abordar en cada encuentro en relación a las unidades en estudio, aun cuando este último aspecto no es presentado de esta forma en la planificación propuesta. De igual forma, no se establece en este documento la existencia de canales de comunicación que excedan la modalidad presencial en el aula de clase en particular para los estudiantes. Respecto del plantel docente, se menciona que los profesores adjuntos y titular deben coordinar una reunión semanal de cátedra y el jefe de Trabajos Prácticos asistir, aunque no figura ninguna mención a cuándo suceden o cómo se articulan con el cronograma propuesto. La comunicación de los docentes entre ellos y para con los estudiantes, configura el elemento significativo sobre el que resultó de interés indagar en profundidad; dado que me interesó conocer qué lugar ocupaba en la propuesta didáctica la participación de los estudiantes y qué tipos de participaciones eran estimuladas. Resulta significativo ampliar el conocimiento de estos aspectos para poder comprender la propuesta de enseñanza y de aprendizaje, en la que las prácticas docentes en relación a la evaluación tendrán vida. Si bien en un apartado se expresan en forma de expectativas las actitudes deseadas para los estudiantes, se encuentran enunciadas en relación a lo que se espera que las tareas docentes promuevan, aspecto

que será retomado en la dimensión de la propuesta didáctica. Se puede mencionar, para finalizar esta dimensión, que la participación no es valorada en ningún aspecto relativo a la evaluación de la asignatura y este elemento ha sido abordado con anterioridad en otros estudios que permiten reconocer que, aun cuando le docente no le asigna valor formal a la participación, los estudiantes se sienten juzgados en sus participaciones en clase y reclaman otro tipo de vínculos con sus docentes, en la ardua tarea de estudiar (Fenstermacher, 1989).

Respecto de la **propuesta didáctica**, podría decir que responde en términos generales a una propuesta tradicional (Litwin, 1997a) aunque el espacio se posiciona discursivamente en un paradigma de educación crítica. Fue preciso reconstruir la relación entre los diferentes elementos componentes de la propuesta pedagógica, ya que la presentación no permitía dar cuenta claramente del funcionamiento del espacio. Iré analizando cada variable que se ha relevado para fundamentar dicha afirmación.

Se proponen **objetivos** que representan expectativas de logro posible a desarrollar tanto por estudiantes como docentes. Estos se presentan de forma intercalada sin distinción de si refieren a objetivos de enseñanza o de aprendizaje de los estudiantes. Resulta interesante distinguirlos en un documento de planificación, en tanto es el mismo documento el que se circula a los estudiantes como pautas de funcionamiento de la asignatura. Por consiguiente, sería valioso para organizar la labor distinguir los esfuerzos que hará el cuerpo docente para estimular la realización de aprendizajes, y en qué sentido se espera que sucedan éstos.

Ya en la tarea de distinguir los tipos de objetivos propuestos, se encuentran algunos referidos a aprendizajes esperados para los estudiantes, y objetivos relativos al dominio de contenidos que no enuncian quién se espera que lo logre y se presume que refieren a los estudiantes. En relación a los primeros, es importante destacar que se encuentra presente en todas las unidades al menos un objetivo que explicita lo que se espera que logre el estudiante. Al hacerlo, se emplea mayoritariamente la fórmula “lograr que el estudiante comprenda”, en adición a “relacione”, “conceptualice” y “conozca”. Otros enunciados indican “deberá comprender” y en alguna ocasión “reconocer”. Vale la pena dedicar algunas líneas a recuperar algunas reflexiones respecto de qué esperamos que piensen los estudiantes cuando planificamos objetivos. Incorporar explícitamente las expectativas de logro para los estudiantes, puede ser una forma de acercarlos a conocer la intencionalidad pedagógica docente. Sin embargo, es importante relacionarlos con la propuesta de actividades y los recursos didácticos que se propongan, para analizar cómo se completa la cadena de pensamiento que se propone para el aprendizaje de los estudiantes y en qué parte y a través de qué intervenciones se piensa la tarea de enseñar. En este sentido, el documento solo permite conocer algunas actividades muy vinculadas a la propuesta de evaluación, por lo que en materia del desarrollo de las clases falta información para conocer con claridad los alcances de la propuesta.

Como una forma de superar la taxonomía de objetivos que organizan las tareas del pensamiento en jerarquías lineales, Ritchhart et al (2014) recuperan los movimientos del pensamiento que proponen Perkins y Tishman, (1997) (2001) como una forma de responder genuinamente a la motivación detrás de la planificación de los objetivos: ¿por qué queremos que los estudiantes piensen? ¿cuándo es útil el pensamiento? ¿para qué sirve?

Mención aparte implica el enunciado “deberá” que, aun cuando podría funcionar como jerarquizador de contenidos dentro del programa y en torno a los saberes que serán exigidos a los estudiantes en la

evaluación, establece como exigencia hacia ellos el dominio de las capacidades que lo acompaña, sin aportar indicios de cuál será el lugar de le docente en ese proceso. Ampliaré este aspecto cuando se avance en el análisis de los instrumentos generales de evaluación propuestos por la asignatura, ya que me interesa comprender ¿qué implica esta formulación en materia de propuesta de enseñanza y de aprendizaje?

El **contenido** que se enuncia habla centralmente de contenido académico de la disciplina y se organiza en torno a él toda la planificación didáctica. No se encuentra diferenciación con el contenido a enseñar por parte de los docentes, por lo que se presume que todo el contenido enunciado ha de ser enseñado, así como no se refieren a otros contenidos no específicos de la disciplina que se ponen en juego en la situación de enseñar, sean estos intencionales o no. El programa, en sus múltiples versiones, se encuentra organizado en cinco unidades de acuerdo a contenidos globalizadores. Cada una de ellas contiene varios puntos (entre dos y cuatro sub ítems, alguno de ellos con varios ítems dentro) que desagregan los aspectos centrales a conocer sobre cada grupo de contenidos. Se observa que el contenido no está distribuido equitativamente entre unidades, considerando la bibliografía básica obligatoria y ampliatoria para cada punto de la unidad, tanto en materia de la extensión en páginas como cantidad de aspectos a considerar. La selección bibliográfica, tanto en materia de los autores que se proponen como en los aspectos concernientes al recorte de contenidos, no ha sido fundamentada en la planificación que construye una argumentación general respecto del valor del estudio de las organizaciones, aun en niveles introductorios por su elevado valor herramental cotidiano. Por lo tanto, resultó de interés indagar en mayor profundidad respecto del proceso de selección de contenidos tanto académico como otros no considerados en la propuesta de forma explícita. Si bien el objetivo del trabajo de investigación no profundiza en los procesos de construcción de las prácticas docentes en sentido amplio, sino en relación con la evaluación, se tornó significativo conocer la dinámica de funcionamiento del grupo docente dado que la selección de contenidos, así como la estructuración de objetivos, guardan profundo vínculo con la evaluación (Litwin E. , 1998).

En la presentación del cronograma se describen “temas y actividades” y luego se indica qué prácticos se proponen para abordar esos temas sin mención a qué sucede en los espacios de teoría, ya que la planificación del contenido a enseñar no ha sido explicitada. Solo es posible presumir que coinciden con los temas centrales que abordan las clases teóricas, dado que la organización curricular propone (mientras las aulas así lo permitan) que la teoría se dicte antes que la práctica, ya sea inmediatamente antes o en días previos. No obstante, es importante marcar que la fundamentación enuncia que se pretende proporcionar un ámbito de construcción activa y participativa de conocimiento, en articulación entre teoría y práctica.

La fundamentación de la propuesta, a su vez, incluye aspectos relativos al aporte de una asignatura introductoria en relación con el perfil profesional de las carreras de la Unidad Académica ya que se trata de una asignatura compartida por varias profesiones. En relación con ello, se enuncia que los contenidos se organizan gradualmente en relación a su complejidad, en consonancia con la propuesta del diseño curricular organizado en ciclos acumulativos que van de los general a lo especializado. En este sentido, la asignatura Principios de Administración corresponde a una asignatura del ciclo básico de las carreras, ya que se propone brindar los fundamentos necesarios para el desarrollo de conocimientos y habilidades específicas (Camilloni A. , 2016).

En relación con los **recursos didácticos** que describe comenzaré diciendo que las únicas tecnologías que se mencionan indirectamente son las referidas al Aula, en donde se presume la existencia de pizarra, materiales de escritura, bancos y sillas. No se describen las condiciones en las que se desarrollan las clases, ni el modo en que se propone que funcionen.

En los diferentes apartados, más allá de bajo qué título se describen, se distinguen actividades que desarrollaran los docentes y los estudiantes. En relación con los últimos, se formulan tres tipos de propuestas que involucran su participación y acción:

- Cuestionarios, asociados a una instancia de evaluación periódica, sobre contenidos de la bibliografía o conceptuales. En el documento se distingue uno de otro, por su finalidad, siendo el de lectura para constatar que le estudiante ha leído e indagando que ha “comprendido” de aquello; en tanto el conceptual se propone evaluar grados de conocimiento sobre los conceptos, formas de expresión sobre ellos y el texto indica “fije” los conceptos teóricos desarrollados. Sobre esta última expresión vale preguntarse, si lo que el cuerpo docente incluye en “fije”, refiere a la realización de aprendizajes o la memorización.
- Análisis de casos prácticos, que se entiende se propondrán en las clases prácticas, con el acompañamiento de los ayudantes graduados. Se los describe como situaciones próximas a la actuación profesional, en las que se promueve que le estudiante intervenga proponiendo decisiones o resoluciones analíticas mediante las cuales, va construyendo un criterio profesional propio.
- Debates conducidos, que no se logra dilucidar en qué espacio de clase sucederán ya que no se explicita si referirá a temas teóricos, prácticos o situaciones que involucren ambos. Estas actividades pretenden promover el razonamiento estudiantil respecto de lo que ha leído, en la búsqueda de la construcción de la propia opinión sobre los temas.

Las dos primeras actividades se encuentran incluidas en el cronograma de trabajo, ya sea mediante la realización de una APE (actividad pedagógica evaluable) o mediante los casos prácticos que se proponen, en tanto los debates conducidos no son planteados en el cronograma. Esto no inhabilita que se desarrollen sin programación previa, pero sí explícita dónde se encuentra la prioridad de las actividades que se proponen a todos los estudiantes. En la selección de materiales y actividades, operan decisiones didácticas e ideológicas respecto de lo que es valioso proponer para la enseñanza en un determinado curso, que será interesante hacer visibles para poder comprender la propuesta didáctica. En un momento del documento, se indica que las actividades propuestas por los docentes deben generar “las condiciones para que [le estudiante] pueda indagar y analizar la realidad en situaciones problemáticas que no le son habituales y comunes; que pueda cuestionar, investigar y reflexionar acerca de su práctica y avanzar en procesos que le permitan estructurar nuevos conocimientos y generar e implementar alternativas de solución a las problemáticas planteadas” (PTD 2019), pero se observa que los docentes no están habilitados institucionalmente a salirse del cronograma o del abanico de prácticos a desarrollar en clase. Por esta razón resultó especialmente interesante conocer qué ocurría con el contenido a enseñar y el enseñado, ya que es en acto cuando sucede la enseñanza.

En relación a las actividades que desarrollan los docentes, aparecieron referencias generales a su hacer en menciones a su posición en el aula; coordinar debates, promover la participación activa, acompañar a le estudiante, aunque la referencia más concreta a un recurso didáctico se encontró

relacionada con el desarrollo de la clase y sus consecuentes casos prácticos. En el documento de planificación no se dispone de la guía de trabajos prácticos, pero se conoce que la misma se va entregando en la medida que avanzan las unidades y, de acuerdo a la organización de las tareas, ésta es elaborada por la jefa de Trabajos Prácticos. En relación a los docentes a cargo de espacios teóricos, en el documento se describen principalmente dos actividades:

- Clases magistrales, bajo la forma de la explicación doctrinaria en la que le docente transmite información sobre los autores (concebida como doctrina), y la opinión de la cátedra respecto de los temas. Se menciona una intención de que los estudiantes elaboren sus propias opiniones, pero no se avanza en la descripción de propuestas que lo promuevan concretamente, con excepción de la mención a los debates conducidos de los que he hablado antes.
- Ejemplificación, descrito en la planificación como “ejercicios prácticos” pero proponiendo centralmente acompañar las explicaciones doctrinarias con ejemplos que permitan que el estudiante “aplique” la información (conocimiento, dirá el documento) a casos concretos.

Mucho más allá de la cuestión semántica sobre el uso del término ejercitación o práctica, resulta interesante considerar que la propuesta docente para el desarrollo del contenido académico cuenta con un repertorio acotado de propuestas instituidas. Resultó interesante entonces, conocer qué ocurría con lo efectivamente enseñado, no sólo en materia de contenidos sino de recursos didácticos utilizados.

Como comentario final del apartado, diré que cuando el documento refiere a las estrategias de integración que se proponen, lo recuperan como finalidad de las iniciativas antes descriptas, sin proponer estrategias particulares para promover cognitivamente los movimientos del pensamiento que posibilitan la integración.

Propuesta de evaluación

Comenzaré diciendo que la propuesta es descripta en dos momentos del documento, en el apartado particular y al referirse a las Actividades Pedagógicas Evaluables (APE). En ninguna de estas menciones se explicita el posicionamiento de la asignatura sobre la evaluación, sino que el mismo debe interpretarse. Lo que se describe, resulta un recorte de lo propuesto en el régimen académico¹⁷ respecto de la acreditación de la asignatura; describiendo cómo se deben desarrollar las instancias de parciales y recuperatorios, que se organizarán por abordaje del contenido teórico o práctico, habilitantes y finales. Si bien resulta valioso contar con esta información en pos de garantizar la transparencia en el cumplimiento de los derechos de los estudiantes, resulta insuficiente para conocer la finalidad de las propuestas didácticas de evaluación y aproximarnos así a las prácticas docentes en esta materia, elemento central para este trabajo de investigación. Por esta razón sólo diré, y de modo provisorio ya que se desarrolla en profundidad en el apartado de Instrumentos de evaluación, que la

¹⁷ OCA 1560/11 reglamenta los aspectos que deben seguir las diferentes asignaturas en función de su posición curricular, en materia de tipos de actividades, características y requisitos de la propuesta de acreditación. En particular, esta asignatura corresponde al ciclo básico, por lo que entre sus dispositivos pedagógicos se habilita la existencia de Actividades Pedagógicas Evaluables (APE) cuyo propósito es facilitar el proceso de aprendizaje y permitir la oportuna detección y corrección de las deficiencias que pudieran haberse producido en su desarrollo. Cada asignatura puede requerir hasta cuatro, de las cuales deben aprobarse el 50%. Adicionalmente se describe cómo pueden desarrollarse los exámenes parciales, recuperatorios, la instancia de habilitante y los exámenes finales.

asignatura pareciera considerar que la propuesta de evaluación se reduce a las instancias de examen u otras que posibilitan la acreditación de la misma por parte de los estudiantes, sin hacer menciones a si se establecen relaciones entre el aprendizaje y la evaluación. Para indagar en dichas cuestiones fue preciso inmiscuirme en los instrumentos empleados para evaluar y dialogar con los integrantes de la asignatura para reconocer actores protagónicos en su diseño. Las preguntas que me formulé frente a los instrumentos y sus actores/autores fueron: ¿cómo se relaciona esta propuesta de enseñanza con la evaluación? ¿de qué forma se construyen los instrumentos? ¿cuáles son las dimensiones que se consideran? ¿existen definiciones individuales o colectivas sobre la evaluación más allá de lo prescrito?

Reflexiones provisionarias

La lectura del Plan de Trabajo Docente de la asignatura me ha permitido caracterizar provisoriamente la propuesta pedagógica del espacio como una propuesta tradicional al describir una relación secuencial y jerárquica entre teoría y práctica, que implica una concepción de práctica vinculada a la ejercitación. Por otro lado, fue posible observar tensiones que buscan romper el binomio enseñanza-aprendizaje, aunque la propuesta que se prescribe es mayormente consecuente con ello. Si bien se detectaron esfuerzos discursivos para construir un posicionamiento pedagógico crítico, ello no logra traducirse en la propuesta didáctica, ya sea solo por referirse al contenido académico como contenido a enseñar como por referirse a las actitudes de participación activa de los estudiantes como un acto a promover, pero sin consecuencias didácticas concretas.

Más allá de las cuestiones que me ha permitido conocer, resulta muy significativo como documento de apertura para continuar en la indagación tanto documental como interpersonal, ya que ha abonado a construir interrogantes en las diferentes dimensiones que se resumo a continuación:

- **Vincular:** ¿Qué lugar ocupa, en la propuesta didáctica, la participación de los estudiantes y qué tipos de participaciones se estimulan?
- **Propuesta de enseñanza:**
 - *Objetivos:* ¿Cómo se conectan con las actividades de aprendizaje? ¿De qué modos y a través de qué intervenciones se piensa la tarea de enseñar?
 - *Contenidos:* ¿Cómo se selección los contenidos? ¿Qué criterios se ponen en juego en la selección bibliográfica? ¿Cómo y entre quiénes, se planifican los contenidos a enseñar?
 - *Recursos didácticos:* ¿Cómo se articula la propuesta de teoría y práctica? ¿Cómo se integran los modos de abordaje del contenido a enseñar?
- **Propuesta de evaluación:** ¿Cómo se relaciona esta propuesta de enseñanza con la evaluación? ¿De qué forma se construyen los instrumentos? ¿Cuáles son las dimensiones que se consideran? ¿Existen definiciones individuales o colectivas sobre la evaluación más allá de lo prescrito?
- **Organización de la enseñanza:** ¿Qué variables operan en la toma de decisiones didácticas? ¿Y en las formas de acceso al poder para la toma de decisiones? ¿Cuáles son las variables que inciden en el crecimiento dentro del escalafón? ¿Cuáles son considerados espacios para la innovación en las prácticas?

Una consideración final. Ha llamado mi atención el elevado nivel de desaprobación observado en el documento: el 35% de los estudiantes desaprobó la asignatura de forma directa y un 28% adicional,

resta definir su situación por adeudar final o habilitante. Estos valores si bien son cuatrimestrales son similares en ambos bloques de tiempo. Pese a ello, no se observa en la propuesta ninguna mención que intente abordar los indicadores como algo problemático que pueda ser trabajado desde la planificación de la enseñanza.

Instrumentos de evaluación

La evaluación se encuentra organizada en dos instancias parciales con sus instancias recuperatorias, y se desarrolla de forma separada en teoría y práctica. En términos generales diré que el examen teórico es de estilo memorístico, apelando a los contenidos textuales de los materiales trabajados en las clases teóricas. En tanto en el examen práctico se repite la dinámica de los casos trabajados en clase, proponiendo en ambas instancias agrupamientos de temas en formato “bloques” que tienen relación con los requisitos de cumplimiento para la propuesta de calificación. La propuesta evaluativa es, en todos los casos, individual y sincrónica, y se desarrolla en ambientes destinados a la misma; el espacio se distribuye en filas de bancos separadas entre sí, entre donde circulan los docentes tanto para resolver consultas como para controlar la transparencia del examen. A partir de observaciones realizadas en instancia de evaluación¹⁸, es posible indicar que el clima en el aula es de tensión, el titular no responde preguntas en tanto el resto del equipo docente sí lo hace. Durante el examen el ambiente es de silencio por parte de los estudiantes, no así por parte del equipo docente que por momentos sostienen bullicios que irrumpen en el clima de concentración de los estudiantes. Las preguntas suceden en voz baja y de forma individual.

Pude observar documentos de exámenes parciales, recuperatorios correspondientes al primer grupo de temas y al segundo, tanto de contenidos teóricos como prácticos. Ambos tipos de documentos cuentan con un encabezamiento formal, en el que se indican datos institucionales de contexto (Universidad, Facultad, Asignatura, instancia, fecha) y se requiere de los estudiantes información para identificar la autoría de la resolución (apellido y nombre, DNI, comisión, turno, *apellido del profesor*, cantidad de hojas entregadas). Se entregan impresos en hoja oficio o A4 en impresión simple faz y se permite iniciar la resolución al dorso del enunciado. En el caso de la teoría, al encabezamiento formal sigue un bloque de indicaciones para la resolución del examen, los criterios de aprobación y, finalmente, las consignas a resolver organizado en bloques de contenidos. En tanto en la práctica, luego de la información contextual se presenta el enunciado del caso práctico a analizar y un bloque final con los contenidos de las consignas a resolver organizadas en bloques de contenidos.

Exámenes teóricos

Observé tres documentos correspondientes a instancias de parcial teórico en modalidad presencial: primer parcial, recuperatorio y segundo parcial.

Vincular; los documentos fueron formulados en tono indicativo íntegramente, formal y distante, tanto para señalar las pautas de resolución como los criterios de evaluación. En las pautas de resolución se incluyen aspectos de forma, como pedir cuidado en la caligrafía, al origen de las preguntas y al funcionamiento de la instancia. Se brinda información necesaria sobre lo que le docente considerará para analizar la resolución:

¹⁸ Como parte del trabajo del Grupo de Investigación “Prácticas innovadoras en la enseñanza y en la evaluación en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, dirigido por la Mg. Miriam Kap.

“Si considera que falta algún dato, deje constancia de los supuestos que toma para resolver cada pregunta. Si no está seguro de haber interpretado una consigna, deje constancia de lo que usted cree que se le pide”

Y en la misma línea se argumenta: “la interpretación del enunciado forma parte de la evaluación”. Se entiende aquí que *interpretar* implica comprender lo que se solicita en la consigna, ya que no podría anticiparse el sentido de la consigna sólo por la lectura de su enunciado y el mismo no se encuentra explicitado. Se trata entonces de una simplificación del término, que deja en soledad a le estudiante respecto de las intenciones de quien le evalúa. Aunque el tono es indicativo, se ofrecen pautas para mejorar el desempeño de les estudiantes:

“Tiene tiempo suficiente”. “Escriba tranquilo/a y pausado/a”. “Esta evaluación es el reflejo de su conocimiento y usted dará lo mejor de sí, está aquí por su voluntad, no se presione”.

El contenido del mensaje parece afable, afectuoso, con la finalidad de tranquilizar a le estudiante, aunque la forma sea distante. En este mismo sentido funcionan las fórmulas que intentan anticipar a le estudiante lo que le docente espera en cuanto a forma y contenido. En materia de las condiciones de aprobación, el tono es estrictamente indicativo: se encuentra expresado en letras mayúsculas e indica que no se puede desconocer un tema para alcanzar la nota de aprobación (cuyo puntaje no se indica) y luego se aclara que se debe alcanzar la nota 4 sin redondeos. No se indican otros criterios de aprobación relativos al contenido de las respuestas, ni se agrega a lo planteado antes sobre las pautas de resolución.

Propuesta de enseñanza; en los documentos analizados, tal como se adelantó en el punto anterior, los objetivos de la evaluación se presentan como parte de las pautas de resolución para les estudiantes, poniendo acento en que refleja una instancia de demostración de conocimientos y extensión natural de lo sucedido en el aula de clases. En esta línea, lo que se explicita es que la resolución es una tarea autónoma e independiente de cada estudiante, y que todo lo requerido esta explicitado en la hoja, por tanto, no debería haber interacción con les docentes durante la instancia. No se explicitan propósitos u objetivos particulares relativas a las consignas propuestas o al sentido general de la evaluación. Los únicos dos criterios explicitados se encuentran en relación a los criterios de aprobación, mas no sus objetivos o propósitos.

Propuesta de evaluación; en los tres instrumentos analizados, se estructura el contenido en bloques que nuclea varios temas y son anunciados en la denominación del mismo. Aunque varíen los contenidos, en los instrumentos analizados se mantienen tres bloques que aglutinan entre once y catorce preguntas teóricas a resolver por les estudiantes.

La evaluación da cuenta de diferentes estrategias de jerarquización de contenidos que se pueden analizar al observar: a) la organización de los mismos y los temas evaluados; y b) la asignación de puntajes por pregunta y el peso relativo del puntaje en relación a la aprobación.

Respecto del primero de los aspectos, en el caso del primer parcial y su recuperatorio, el contenido se presenta articulado en bloques que se presentan de forma estable, con mínimas variaciones en la cantidad de consultas por tema. El bloque de contenidos sobre Comunicación y Decisión no se modifica ni en composición ni en su peso relativo, dando cuenta esto de un criterio de jerarquización del contenido que se evalúa en el mismo. En el caso de segundo parcial, no pude acceder al recuperatorio para analizar esta dimensión, aunque la estructura de bloques observada se mantuvo

en el parcial. Por otro lado, comparando la misma instancia (primer parcial) desde cada enfoque de abordaje del contenido (teoría o práctica), se puede observar que hay temas que solo se consultan en uno de los dos, como es el caso de Trabajo Directivo en la teoría. Estos abordajes no han sido fundamentados ni anticipados en los documentos de planificación. Por otro lado, hay pequeñas variaciones en la denominación de algunos bloques, como es el caso de Estructuración, que se denomina así en la teoría y Organización en la práctica.

En relación a la asignación de puntajes, ésta se produce en función del contenido a evaluar, encontrando dispersión de puntajes en las diferentes preguntas, aunque un comportamiento relativamente estable en la distribución por bloques. Es decir, el criterio de jerarquización del peso relativo del contenido está dado, por bloques en primera instancia, y en segunda instancia por la consulta en relación al bloque. Como se indicaba al inicio del apartado, le estudiante no debe desconocer ningún tema (o bloque) por lo que no es claro a la vista de le estudiante si existen temas más significativos que otros, a no ser por la asignación interna de puntajes. Presentarlo de esta forma posibilita que le estudiante, en su oficio de estudiar, diseñe una estrategia en la que focalice su energía en aquellas preguntas que maximizan el puntaje ofrecido en cada bloque, perdiendo entonces la integralidad tanto de la propuesta evaluativa como de los aprendizajes resultantes.

En los parciales teóricos las consignas que solicitan mayormente *describir, explicar o desarrollar* son formuladas en forma de afirmaciones en vínculo con algún contenido. También se encuentra frecuentemente *enuncie*, a veces en par con *explique*, a veces solo para indicar un punteo de aspectos. Hay preguntas que son formuladas como interrogaciones, aunque son las menos frecuentes y mayormente requiere que les estudiantes identifiquen Cuál o Cuándo. Raramente se trata de preguntas de reflexión, de respuesta singular y subjetiva, mayormente son respuestas que podrían contar con una “fórmula” de resolución tipo.

En ese marco, se pueden distinguir dos tipos de consignas; las primeras, aluden a verbos como describir, graficar, enunciar, explicar, que demandan de le estudiante dar respuesta puntual y concreta apelando centralmente a la memoria sobre los temas vistos y autores analizados. Se trata de la mayoría de las consignas del instrumento y acumulan la mayor participación en la puntuación;

“*Describe* los aspectos que plantea el dilema de las organizaciones modernas.” 1PT, BA;

“*Describe* las formas de superar las barreras de la comunicación” RPT, BB;

“*Explique* el concepto de control como sistema de realimentación.” 2PT, BC.

El segundo grupo es menos frecuente, pero remiten a afirmaciones o interrogaciones de resolución dicotómica (si/no) seguidas de una pregunta para ampliar la decisión previa requiriendo un razonamiento inductivo al estudiante.

“¿Estudiar para rendir este primer parcial fue una decisión racional? Explique por qué.” 1PT, BB;

“¿Las etapas se suceden siempre de manera secuencial? Grafique 1RPT, BC

Exámenes prácticos

Observé dos documentos correspondientes a instancias de parcial práctico en modalidad presencial: primer parcial y recuperatorio del segundo parcial.

Vincular; en ambos documentos se presentan las condiciones de aprobación; el tono es estrictamente indicativo, se encuentra expresado en letra mayúsculas e indica que no se puede desconocer un tema para alcanzar la nota de aprobación (cuyo puntaje no se indica). Luego se aclara que se debe alcanzar la nota 4 sin redondeos. No se señalan otros criterios de aprobación relativos al contenido de las respuestas, ni se agrega a lo planteado antes sobre las pautas de resolución.

Propuesta de Enseñanza; los únicos dos criterios explicitados se encuentran en relación a los criterios de aprobación, mas no sus objetivos o propósitos.

Propuesta de Evaluación; si bien no se explicitan criterios de selección de contenidos en relación a los previstos en el programa de la asignatura, la asignación de puntajes a los bloques y a las consultas (con sus respectivos estilos) representan una forma de jerarquización de contenidos.

En los instrumentos analizados, se estructura el contenido en bloques que nuclean varios temas y son anunciados en la denominación del mismo. En el primer parcial se presentan tres bloques que aglutinan las diez preguntas de la instancia, en tanto en el segundo se presentan cuatro bloques que nuclean las ocho consignas formuladas. El primer parcial reúne nueve temas presentados en los bloques en tanto el segundo, cinco. Hay temas que son enunciados solo en esta dimensión como *Autoridad y El administrador*.

La asignación de puntajes sigue el mismo criterio que los exámenes teóricos, con asignación relativamente estable de puntaje por bloque y disparidad hacia el interior de cada uno. Cada consigna tiene una asignación diferente de puntaje, presentando mayor dispersión que los exámenes teóricos. En el segundo parcial, cada bloque contiene igual cantidad de preguntas, aunque los bloques de Planeamiento y Organización tienen un punto más que los restantes. En esta instancia, las preguntas de mayor puntaje son las referidas al proceso de planeamiento, al relevamiento de estructura (organización) y al proceso de control. Los exámenes se encuadran en lo que Camilloni (2013) describe como evaluación analítica, en la que cada bloque implica una parte del puntaje total a obtener en el examen.

En cuanto al estilo de las consignas, resultan mayormente afirmaciones que solicitan que los estudiantes *identifiquen, enuncien, expliquen* algún aspecto teórico reconocido en el texto del caso práctico. Hay pocas formulaciones con forma de interrogación y algunas de ellas apelan a la construcción de la respuesta por parte de le estudiante, pero mayormente se trata de reconocer en el caso contenidos teóricos. Se emplea el verbo *analizar* asociado a *ejemplifique*, no quedando claro para le estudiante si debe incluir elementos teóricos en su resolución o sólo basarse en lo visto en la práctica. Se incluye la expresión *fundamente o justifique*, pero no se explicita en el enunciado qué tipo de argumentación se espera. Se conoce por el documento de solución propuesta, que se espera que los estudiantes transcriban del texto la frase/párrafo literal del enunciado en el que se encuentra la información que da respuesta al punto consultado, aunque esto no se encuentra explicitado en el documento. En general, se trata de consignas puntuales que se reiteran respecto de lo visto en las clases prácticas, tanto en su contenido como en su formulación. Tal como indica Santos Guerra (2017), la naturaleza de las tareas se encuentra en estrecha vinculación con la naturaleza de la evaluación. Este autor presenta una lista de tareas que ha jerarquizado por su complejidad intelectual, de la que resulta que las tareas relativas a memorizar, comprender, analizar, se encuentran entre las de menor complejidad.

Al analizar los dos grandes grupos de consignas, fue posible comprobar que se repiten los propuestos de las consignas teóricas, siendo predominante el primer grupo referido a consultas puntuales. Esto se observa en los verbos indique, explique, identifique:

“Desarrolle las etapas del proceso de decisión de exportar” 1PP, BB

“Indique en qué etapa de formación se encuentra el equipo de trabajo de Aldo. ¿Qué tipo de Equipo es?” 1PP, BC

“Explique la situación de equilibrio del cliente analizando los factores de deseabilidad y facilidad” 2RP, BA

“Releve la estructura de Volga, *indicando* niveles jerárquicos y los criterios de departamentalización.” 2RP, BB

“Identifique las etapas del proceso de control presente y el tipo de control de acuerdo al momento que se realiza. Fundamental” 2RP, BD

Se puede ver un nuevo grupo que propone algún grado de análisis por parte de los estudiantes en su resolución, ya sea establecer relaciones entre dos conceptos o analizar la aplicabilidad de un concepto en alguna situación, aunque aparece solo en el primer parcial, a veces seguida de la fórmula *fundamente*:

“¿Qué elementos de hecho y de valor influyeron en la decisión?” 1PP, BB

“¿Cómo legitiman la autoridad de Aldo (0,5) y qué uso de la autoridad destaca en su equipo? Justifique” 1PP, BC

“¿Qué estilos de liderazgo utiliza Aldo? ¿Son eficientes? Fundamental.” 1PP, BC

Reflexiones provisionarias

Los instrumentos analizados son parte de la propuesta de evaluación de la asignatura y, por tanto, elementos significativos en la propuesta de acreditación de la misma en el régimen de promocionalidad. Este aspecto es relevante para comprender la importancia que se le otorga en la enseñanza, así como comprender el contexto de construcción de la propuesta (Díaz Barriga, 1993).

La organización de la instancia en la presencialidad se encuentra caracterizada por el clima de nerviosismo y tensión; toda la disposición del espacio y de las personas anticipan una instancia caracterizada por una mirada controladora de la evaluación. La actitud docente durante la instancia, la disposición de los bancos, el silencio, las consignas, todo habla de una intención de que el estudiante trabaje en soledad en su hoja, librándose un duelo entre el estudiante y el saber. Y allí, el lugar de la docente es de vigía que circula garantizando las condiciones necesarias para que la batalla cobre lugar, en una versión del panóptico foucaultiano (Foucault, 1993).

Se trata de una asignatura del primer cuatrimestre del primer año, y hay algunos aspectos relativos al acercamiento al mundo universitario que se evidencian en la propuesta al tratar de recuperar cierta condición de calma en los estudiantes. Se ofrece un documento estable que aporta seguridad sobre la propuesta de evaluación y esto resulta tranquilizador más aún en la experiencia del primer año (Litwin E. , 2015) (Huergo, 2016). No obstante, hay otros aspectos relativos a las condiciones de aprobación que se presentan de forma difusa o dando por sabidas algunas condiciones.

Los documentos analizados no ofrecen mucha información para ampliar las cuestiones abiertas por el documento de planificación. Sin embargo, sus aportes más significativos son en torno a los tipos de actividades propuestas a los estudiantes, de los que se pueden inferir algunas características de la propuesta de enseñanza y de aprendizaje.

En primer lugar, durante las instancias de examen no se permite el diálogo de docentes con estudiantes para formular consultas, y esto en parte permite presumir que los docentes consideran que los instrumentos propuestos son transparentes, perfectos. Esto representa una ilusión ya que los instrumentos son construidos por sujetos con su implicación subjetiva y sus mundos particulares (Boggino & Bares, 2016).

Al mismo tiempo, existen algunas discrepancias entre los instrumentos en torno a la presentación de los temas, su denominación, su abordaje, que no sólo no son anunciados, sino que no se argumentan. Los instrumentos indican que son reflejo de lo que sucede en clase, les proponen a los estudiantes que confíen en lo que vivieron en esos encuentros, no obstante, estas pequeñas ficciones descriptas antes, dejan lugar a dudar sobre ello, al tiempo que se pueden convertir en pequeñas trampas que estimulen mayores desconciertos a los que pueden emerger en la evaluación (Santos Guerra M. A., 2017).

¿Qué tipo de aprendizajes estimula este estilo de instrumento? El tipo y tono de las consultas, así como la composición del puntaje mayoritario en cada instancia, refuerza el estilo general de los exámenes, mayormente memorísticos, promoviendo un estudiante capaz de recordar y reproducir, reconocer e identificar; no estimulándose así operaciones cognitivas más complejas relacionadas con la comprensión que incitan a la producción propia. Se trata de actividades educativas que requieren bajo compromiso intelectual de le estudiante y por lo tanto poca implicación subjetiva. El diálogo que se provoca entre le estudiante y el contenido, no tiene como finalidad la construcción de conocimiento (Boggino & Bares, 2016). Se trata de un diálogo unidireccional entre estudiante-producción; le docente consulta, le estudiante responde (sepa o no, porque no debe desconocer ningún tema) y se cierra la conversación en torno al conocimiento. No se provocan preguntas nuevas o diálogos extendidos que excedan la instancia. Incluso en sus formulaciones es interesante observar que las funciones naturales a los enunciados (Benveniste, 1991) se encuentran distorsionadas en la enunciación, utilizando proposiciones asertivas e imperativas en la mayoría de los casos y muy pocas veces se provocan preguntas genuinas, con independencia de que la redacción se de en la forma interrogativa. Hasta la devolución, no habrá nuevos diálogos en torno a lo consultado.

Por otro lado, le docente que debe analizar la producción de le estudiante se enfrenta a una tarea repetitiva y mecánica, ya que existe una respuesta tipo para abordar la resolución de cada producción.

El estilo, mayormente homogéneo con independencia del enfoque, permite construir algunas conjeturas sobre la relación que existe en ellos. En primer lugar, sostiene el lugar de primacía de la teoría sobre la práctica en tanto supedita la actividad práctica a actividades reconocimiento e identificación de los conceptos teóricos en una situación denominada "Caso Práctico". Se refuerza aún más esta cuestión cuando se requiere fundamentar o justificar y se espera una cita textual del caso en lugar de una explicación elaborada con palabras de le autore del examen. Por otro lado, el estilo de las consultas en los diferentes enfoques es similar, por lo que se entiende que el mismo no influye en la determinación del tipo de actividad de aprendizaje propuesta en cada caso. Las consignas proponen actividades tendientes a estimular la memoria, recordar conceptos, poder transcribirlos y reconocerlos en una situación. En suma, se estimulan solo actividades cognitivas de baja complejidad, de aproximación. No obstante, aun cuando se trata de una asignatura de aproximación a una disciplina, los objetivos de aprendizaje podrían no ser exclusivamente introductorios.

Modalidad Virtual

Si bien la educación a distancia, y aún más particularmente mediada por internet y plataformas virtuales, tiene casi veinte años de historia en el debate didáctico (Litwin E. , 2005), la Facultad en estudio no cuenta con una oferta académica que se dicte íntegramente en dicha modalidad. Sí se contaba con un campus virtual, que se utilizaba como complemento a la cursada presencial y solo en casos excepcionales para sustituir la presencialidad en algún curso. La emergencia sanitaria provocada por la pandemia global de Covid-19 convocó a las instituciones de educación superior a promover la continuidad pedagógica y la Universidad Nacional de Mar del Plata hizo lugar al planteo mediante diversos actos administrativos que garantizaron el funcionamiento virtual de la enseñanza¹⁹, que se sumaron a los procesos de reorganización del área de Educación abierta y a distancia que ya se proponían para la institución²⁰.

La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, en concordancia con las Resoluciones rectorales, llevó adelante un proceso de adecuación a la virtualidad del dictado de sus asignaturas y promovió algunos ajustes a las normativas relativas a la enseñanza. En ese marco, la asignatura en estudio presentó su propuesta de trabajo docente para un año cargado de incertidumbres sobre la modalidad en que se desarrollarían las actividades.

La planificación

El documento presentado para el ciclo 2020, sostiene un formato idéntico al relativo al ciclo 2019, incluso, no incluye ninguna referencia a la cursada virtual ni a la emergencia de Covid-19, aun cuando fue modificado o presentado para su aprobación una vez ya instalada la emergencia sanitaria. Describe en primera instancia aspectos formales de la asignatura (denominación, código, área curricular, carreras para las que se dicta, carga horaria) entre los que se distingue la carga horaria distribuida en igual cantidad de horas semanales dedicadas a la teoría como a la práctica (3hs a cada una) junto con la relación numérica de docentes por estudiantes, en relación a la cantidad de docentes por categoría y la cantidad de comisiones de cada especie. Luego se describe la composición del “equipo docente” mediante diversos cuadros en los que se brinda información sobre el título de grado o postgrado que cuenta cada docente, y se incluyen los estudiantes que desempeñan tareas como Ayudante estudiante. La organización de tareas se presenta de acuerdo al cargo de cada integrante de la asignatura, su dedicación (siendo la totalidad de dedicaciones simples de 10hs semanales) y la condición del cargo, así como las horas presenciales frente a estudiantes, e incluye las tareas que se realizan en cada cuatrimestre. Es interesante reflexionar sobre la ausencia de menciones propias al contexto en el plan de trabajo que, aunque normativamente deba ser actualizado cada dos años, no incluye referencias a un evento de las magnitudes globales como el que atravesamos como humanidad. No es posible asumir que ante un cambio de entorno para la enseñanza y el aprendizaje no existan modificaciones en la propuesta de enseñanza, aun en contextos de incertidumbre como los reinantes. La planificación docente es un instrumento que debería favorecer la reflexión sobre el sentido de la enseñanza y la evaluación a la vez que contribuye a la organización del equipo para la tarea (Litwin E. , 2015). El cambio de entorno previsto para la enseñanza, así como los ajustes necesarios tanto en la propuesta didáctica como de evaluación, ocasiona incertidumbres que en algún sentido fueron resueltas por el equipo docente, aunque no planteadas en el documento de

¹⁹ Resolución de Rector 3106/20 y las sucesivas.

²⁰ Ordenanza de Consejo Superior 079/18.

planificación. La impresión que deja el documento es la de tratarse de un trámite burocrático con el que se debe cumplir, más que con un documento significativo para la práctica docente.

Luego de esta presentación, inicia nominalmente el “Plan de trabajo del equipo docente” en el que se describen los objetivos generales de acuerdo al plan de estudios junto a los contenidos mínimos y los objetivos generales de la asignatura; luego se definen los objetivos específicos por unidad. En relación al documento 2019, se puede observar que hay una reorganización de la presentación de los objetivos. Si bien se mantienen en clave de contenidos, hay modificaciones interesantes en materia de las actividades que se promueven, generando, por un lado, mayor cohesión en el documento en relación a los aprendizajes, y por otro, organizando más claramente las expectativas de aprendizaje del contenido. Todo el programa procura promover actividades descriptivas (a través de los verbos describir, reconocer, identificar), y de comprensión (entender y comprender). Si bien no se explicita que sean objetivos de enseñanza o de aprendizaje, se los entiende como objetivos de aprendizaje de los estudiantes en torno al contenido central de la asignatura. La relación entre el propósito de la asignatura en el plan de estudios y los objetivos de aprendizaje sobre el contenido, muestra que hay una secuencia lineal en donde los últimos reflejan una mayor apertura sobre los contenidos mínimos. La tarea de enseñar, tal como ha sido presentada, queda circunscripta al logro de los contenidos establecidos como objetivos.

El programa sintético de contenidos fue reducido en un punto respecto del 2019, con su correspondiente reorganización de los contenidos del programa analítico. El programa sintético tiene cuatro bloques de contenidos, pero el analítico los organiza en diez unidades. Los bloques expresan caracterizaciones generales de temas, en tanto en la organización en unidades ese agrupamiento se desdibuja al presentarse las unidades en paridad jerárquica de temas y en materia de distribución de los tiempos destinados a cada una. Por cada unidad se menciona la bibliografía, sin distinguir si es ampliatoria u obligatoria, pero se observa una reducción en cantidad respecto del ciclo anterior y una diversificación de medios, incluyendo fichas de cátedra y algunos videos de YouTube. Los cambios propuestos remiten a la cantidad de material a distribuir entre los estudiantes, no así en relación a enfoques epistemológicos o sustitución de autores que se sostienen como un recorte respecto de la selección del ciclo previo.

Se describen las actividades de aprendizaje indicando tres actividades pedagógicas que serán de la misma especie (pruebas de lectura individuales) identificando qué unidades serán evaluadas en cada caso. Sigue a ello un cronograma en el que se indica fecha del encuentro, temas y actividades a desarrollar y casos prácticos relacionados. En el apartado sexto, denominado “procesos de intervención pedagógica”, se describen cuáles (del abanico que ofrece la normativa) se llevarán adelante con una breve descripción de cada una, aunque no se pueden vincular a simple vista con el cronograma presentado antes. Se dedica un apartado a las “estrategias de integración de los contenidos relevantes de la asignatura”, que es idéntico al presentado en documento anterior, en el que se la describe como una tarea de aprendizaje que se alcanzará principalmente mediante la aplicación práctica de conceptos teóricos en los escenarios propuestos por los trabajos prácticos. El apartado séptimo se refiere íntegramente a la evaluación, describiendo cómo funciona la acreditación de la asignatura, con sus instancias, requisitos y contenidos. Nuevamente sorprende que no existan menciones a las particularidades que podría asumir la evaluación en este contexto de virtualidad, dado que las modificaciones normativas, por ejemplo, implicaron decidir si la cátedra sostendría la promocionalidad o propondría final obligatorio para sus estudiantes. Lo que se desprende del

documento es que se sostuvo la modalidad ofrecida en el 2019, que es de promocionalidad, aunque luego con la emergencia sanitaria, la asignatura decidió ir a un esquema de final obligatorio.

Finalmente, el último apartado contiene el fundamento de los diferentes aspectos de la propuesta, tanto en materia pedagógica como disciplinar. Esta última argumenta sobre el valor del estudio de la Administración como disciplina, aunque no fundamenta el recorte de contenidos o enfoques presentados en el programa.

Instrumentos de la modalidad virtual

A partir de los cambios introducidos en la modalidad de cursada y evaluación ante el Covid-19, incluí en el estudio los instrumentos empleados durante la cursada 2020. Pese a que no se explicitó en la planificación cómo se realizarían, se trataron de parciales virtuales, de instancia única que aglutinaron teoría y práctica en el mismo documento. La reorganización en la modalidad no se fundamentó en los anuncios provistos, ni en la planificación, por lo que no fue posible conocer a simple vista las razones que originaron el agrupamiento de teoría y práctica, contrario a lo que sucedía en la presencialidad.

Las instancias, fueron realizadas de forma sincrónica e individual en la plataforma Moodle le Campus Virtual de la FCEyS. Para acceder a la información sobre la misma, realicé una captura de pantalla de la información ofrecida a les estudiantes en el foro de Novedades de la asignatura. Además, pude acceder por medio de una integrante del equipo docente al banco de preguntas que conformaron las diferentes instancias.

La captura de pantalla oficia de encabezado de la instancia, aunque al ser publicada en el foro de novedades de la asignatura, fue narrado como un mensaje, con tono informativo, por momentos cálido y por momentos indicativo enfatizando información resaltada con colores, o escrita en mayúsculas. Su contenido presenta y anticipa el funcionamiento de la instancia de evaluación, describiendo;

- Fecha, hora y duración de la instancia, así como el tiempo disponible para ingresar a la plataforma para realizar la misma.
- La modalidad que se describe “será teórico-práctica”, ampliando que contarán con dos formatos de consultas; elección múltiple y de desarrollo, se indica el total de preguntas, la modalidad y puntaje de cada una.
- La parte práctica del examen requiere del análisis de un caso que se brinda en la pantalla de inicio únicamente y, por tanto, se sugiere copiarlo en otra plataforma para poder volver a él cuantas veces se requiere y para ello se mencionan estrategias posibles.
- Se explicita que el examen no se puede navegar, es decir, no es posible ir y venir entre páginas (esta información se enfatiza en diferentes momentos del mensaje).
- Se explicitan las condiciones de aprobación y se ofrecen vías de comunicación para resolver en el momento cuestiones exclusivamente Técnicas, enfatizado este aspecto a través del uso de letras mayúsculas.

En el primer parcial, se aclaró que deberán ingresar en diferentes horarios de acuerdo a la comisión en la que están inscriptes. En cambio, en el recuperatorio del mismo, ingresaron todes a la vez, teniendo un horario máximo de ingreso y para resolver la instancia, siendo similar la situación para el segundo parcial y su recuperatorio. La duración de la instancia se mantuvo. Todos los encabezados, concluyen agradeciendo y deseando suerte. Al tratarse de un examen sincrónico en una plataforma

que requiere autenticación del usuario, no se requiere que le estudiante complete información personal.

Si bien los encabezados no lo informaron, se trató de preguntas seleccionadas al azar de un banco de preguntas, por lo que no existe una única versión del examen sino la combinatoria probable de acuerdo a cómo se organice el banco de preguntas del cuestionario. Solo se indica que deberán resolver 12 consignas, 10 de resolución de elección múltiple y 2 de desarrollo, debiendo alcanzar 2 puntos en cada modalidad para lograr la nota de aprobación, que no se explícita, pero se entiende que es de 4 puntos. Cada pregunta de elección múltiple tiene valor 0.50 y las de desarrollo, 2.5. La distribución de puntajes otorga igual peso a las preguntas de cada tipo, acumulando cada una el 50% del puntaje de la instancia.

No se anticipa le estudiante cuándo o cómo se informarán los resultados, ni si obtendrá devolución particular de la resolución, o que las consultas de selección múltiple sean (o no) de revisión automática. Dado que no pude acceder a la configuración de la actividad no fue posible relevar cómo se organizó la distribución de consignas dentro de cada tipo de consulta, en relación a los temas en evaluación. Por lo que se presentará a continuación el análisis realizado en relación a la composición del banco de preguntas empleado en cada instancia.

Dada esta característica distintiva de este tipo de instrumentos, hay dimensiones que son posibles de reconocer y otras que resultan preciso particularizar. La lectura y análisis tanto de las comunicaciones como del banco de preguntas de cada instancia, arrojó información principalmente sobre aspectos didácticos de la construcción de los instrumentos de evaluación, en particular sobre la **organización y jerarquización de contenidos** evaluados; así como del **estilo de actividades de aprendizaje** que requiere de los estudiantes.

Primer parcial

El primer parcial aglutinó contenidos de la primera mitad de la asignatura incluyendo cinco temas. Se trató asimismo de la primera experiencia de evaluación virtual de la asignatura.

La propuesta articuló preguntas organizadas por tipo de consulta, con independencia del tema a requerir. El banco de preguntas contuvo un total de 204 consignas, de las cuales, tres cuartos fueron consultas de elección múltiple y el resto de desarrollo. Para analizarlas en profundidad, las codifiqué de acuerdo a la instancia, grupo y tipo de pregunta, las transcribí y agrupé en función del tipo de consulta, el tema consultado y el puntaje asignado, para conocer si existía alguna relación estas dimensiones en el diseño del instrumento.

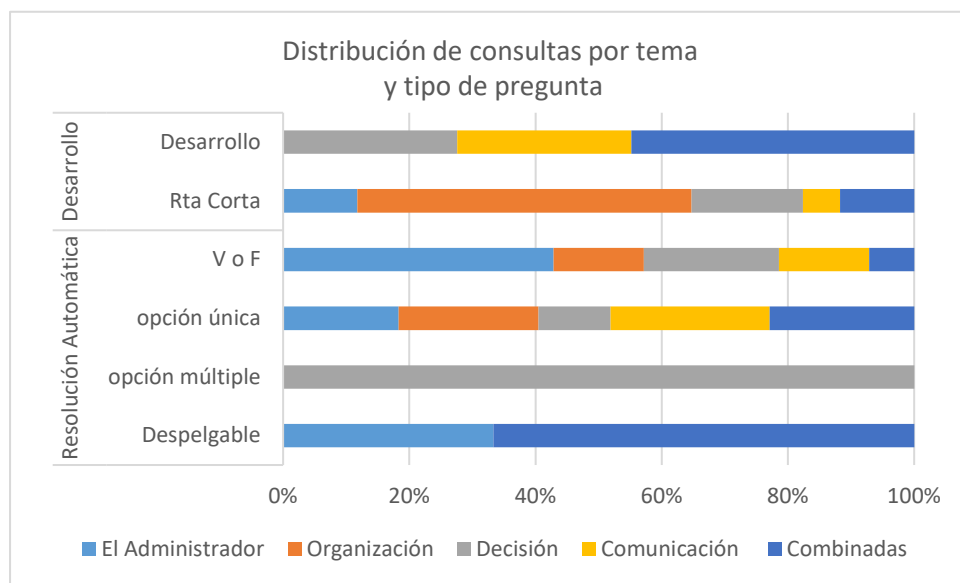
Aunque se propone un examen teórico-práctico, las consignas son eminentemente teóricas o prácticas, sean de desarrollo o de selección múltiple. Es importante considerar que proponer a los estudiantes un único instrumento de evaluación, no implica que suceda *per se* la articulación entre teoría y práctica, sino que deben analizarse las actividades propuestas para buscar indicios sobre ello.

En relación con las consultas de opción múltiple, ocho de cada diez preguntas fueron de selección de una única respuesta acertada, las restantes, se distribuyeron en formato Verdadero o Falso y luego de selección de un desplegable con lista asimilable al unir con flechas.

En cuanto a la intencionalidad didáctica de cada tipo de recurso, la mitad de las preguntas de una única solución, remitían una situación práctica enunciada en las que le estudiante debía elegir la opción correcta de un dossier de opciones presentadas. Éstas eran antecedidas por una pregunta que

remitía a *Identificar* un elemento particular entre las opciones, reflejando actividades de baja complejidad y de resolución intuitiva. Las preguntas de múltiples respuestas correctas se utilizaron equitativamente, tanto para requerir de los estudiantes que seleccionen un argumento para sostener una afirmación propuesta en el enunciado, como para preguntas de tres opciones que adicionaban las opciones *todas* y *ninguna* de las anteriores entre el dossier de alternativas, agregando complejidad.

Este recurso resulta adecuado, ya que se trata de la fundamentación de un razonamiento, en donde no hay solo un camino posible, aunque no permite ampliar la misma, sino que la reduce a la selección de un razonamiento propuesto por otro. Las consultas Verdadero o Falso, en su mayoría, remitían a



validar o refutar una afirmación propuesta, sin opción de fundamentación. En términos generales, el resto de las consultas se apoyaban de forma directa en los verbos *señale*, *indique* o se formularon como preguntas que remitían a

tipificar, *enunciar* o *identificar*. Solo una de cada cien, remitía a propuestas de mayor complejidad, al requerir establecer una relación entre nociones que se presentaban articuladas en las opciones.

En relación a las preguntas de desarrollo, fueron formuladas utilizando el recurso Ensayo²¹, y se emplearon para preguntas particulares de los temas Decisión, Comunicación y para articular, tanto Influencia y Liderazgo como, los temas de Administración y Organización; estas últimas representan la mayoría de las preguntas de este formato. Las consignas no abordaron aspectos únicos, sino que requirieron múltiples cuestiones a le estudiante. La formulación de las consultas, requirió mayormente que le estudiante *explique* seguido de *ejemplifique*, luego, aunque en menor frecuencia, se empleó *justifique* o *fundamente*, en general, en propuestas diferentes. La centralidad de las consultas se encontró en el pedido de información a le estudiante sobre el tema consultado. Analizadas en pares, algunas de las consultas que presentaron la formula *justifique-ejemplifique*²², *fundamente-explique* y *relacione*²³, así como preguntas encabezadas por *porque*, *cual* o *cuales*²⁴,

²¹ Se trata de un recurso de la plataforma Moodle que permite a le estudiante narrar, en función de los caracteres permitidos por el administrador (nombre del rol), utilizando formato enriquecido como mayúsculas, negritas, subrayados, etc.

²² PP183: "¿Qué elementos del entorno consideran que pueden influir en las organizaciones para implementar acciones de RSE? Justifique. Dar un ejemplo de aplicación de RSE en una organización e indicar a qué tipo de decisión corresponde."

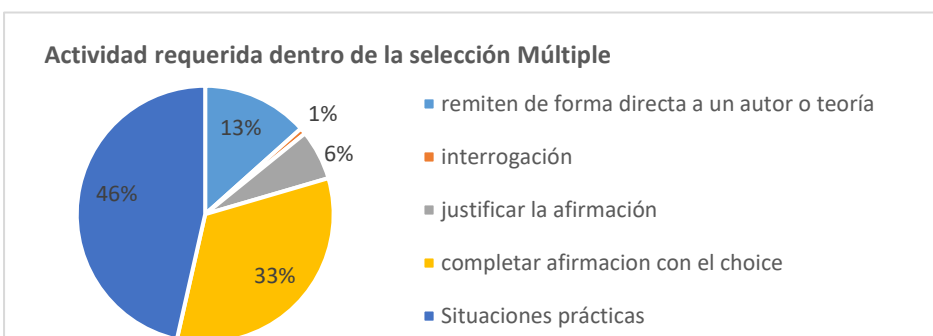
²³ PP186: "Explique las habilidades de un administrador. ¿Con cuál puede relacionar las decisiones no programadas? Fundamente."

²⁴ PP195: "Explique el significado de eficacia y eficiencia en relación a la tarea del administrador. ¿Qué estilo de liderazgo aplicaría para alcanzar la eficacia en una organización de actuación forzosa? Fundamente"

resultaron más interesantes para estimular actividades de aprendizaje que involucraran a los estudiantes y sus razonamientos aun cuando remitieran a resoluciones eminentemente teóricas.

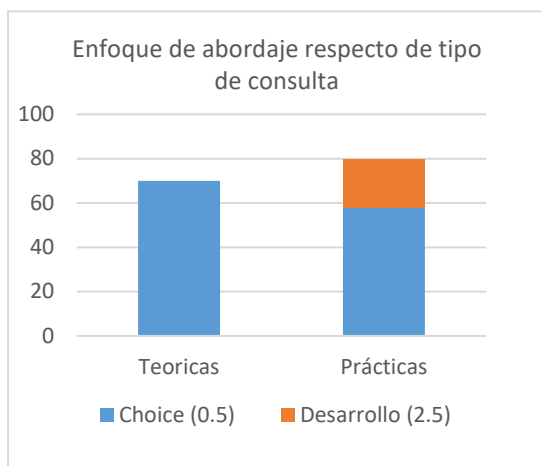
Segundo parcial

En esa oportunidad, se evaluaron contenidos de las últimas cinco unidades temáticas, y la lógica de funcionamiento de la instancia, se mantuvo. En este caso hubo una reducción de la cantidad de consultas diseñadas en el banco, y su formato fue mayormente homogéneo. Se analizaron ciento cincuenta consultas pudiendo reconocer que las consultas de Ensayo remitían de forma total a consultas prácticas, mientras que las de selección múltiple contenían además consultas teóricas. Es notorio que un 46% de las consultas en este formato, remitiera a situaciones prácticas en la que el estudiante debía mayormente resolver mediante la selección de una opción.



La distribución del formato, contó con más de ocho de cada diez preguntas de opción múltiple y solo entre una y dos, de cada diez, preguntas de desarrollo.

A diferencia del primer parcial, la modalidad de preguntas de opción múltiples fue homogénea y todas fueron de una única respuesta correcta. La distribución entre temas fue homogénea teniendo mayor cantidad de preguntas los temas de Planeamiento, Estructuración y Control. Se distribuyeron casi homogéneamente entre preguntas eminentemente teóricas y preguntas presentadas como prácticas. Dentro de las teóricas, seis de cada diez consultas requirieron seleccionar opciones para completar afirmaciones propuestas en el enunciado, le siguieron aquellas que consultaban por algún autor o una teoría propuesta por un autor (dos de cada diez) y menos de una de cada diez, proponían seleccionar argumentos para fundamentar una afirmación propuesta en el enunciado. Es decir que la consulta sobre la teoría, apeló principalmente a la reproducción de contenidos que requería solamente de la capacidad de recordar. En el caso de las situaciones denominadas prácticas, ocho de cada diez, incluyeron situaciones de aplicación de teoría al caso práctico que se resolvían mayoritariamente con la selección de alguna opción de las ofrecidas, sin mediar pregunta previa. El resto implicó completar afirmaciones que indicaban la resolución de forma incompleta o seleccionar argumentos para fundamentar la afirmación propuesta.



En relación a las preguntas de Desarrollo, que remitían a situaciones prácticas, la mayoría de ellas requirieron que le estudiante *ejemplifique*, antecedida por *indique* o *explique*. Esto representó un cambio en la centralidad de la consulta, que ya no giró en relación a la reproducción, sino a la elaboración por parte de los estudiantes de situaciones que sean ejemplificadoras ya que podían representar “indicios de comprensión, de apropiación significativa y de uso

operativo del conocimiento” (Sanjurjo L. , 2020, pág. 83).

Los temas evaluados presentaron algunos matices en cuanto a la combinación de actividades requeridas. El tema Equilibrio fue consultado por medio de *indique* y *ejemplifique*²⁵, Control fue consultado mediante consignas que emplearon *indique*, *tipifique*, *fundamente*²⁶, y finalmente, en Estructuración se retomaron las consignas que requirieron que le estudiante *explique*, *analice*, *fundamente*²⁷.

A simple vista, pareciera que se gana complejidad en las consultas en función del tema que se analice que, asimismo, se corresponde con temas vistos secuencialmente de menor a mayor complejidad. No obstante, cuando se observan las consultas de articulación entre temas, se constata que éstas se dieron por pares de temas mediante la fórmula *analice*, *indique*, *explique*, *mencione*²⁸. Sin embargo, el análisis al que se alude refiere a la lectura comprensiva del caso o situación, convirtiendo una pregunta analítica en una pregunta memorística.

Primer Final

El llamado fue escrito, sincrónico e individual y en esta cursada fue obligatorio. Se indicó la información general a través del Foro de Novedades en donde se avisó fecha y hora de inicio. Se estableció que ingresaran todos en el mismo horario, sin franjas horarias, información que se destacó con negritas, mayúsculas y resaltado en color. La duración fue igual que la de los exámenes parciales: setenta y cinco (75) minutos. Se indicó la estructura del examen, que presentó cambios respecto de los parciales, aunque no se argumentaron. El examen estuvo compuesto por cuatro preguntas para desarrollar y se indicó la distribución del puntaje, aunque no se explicitó la distinción entre ellas; “Habrá dos (2) preguntas que valdrán dos (2) puntos cada una, y otras dos (2) preguntas que valdrán tres (3) puntos cada una”. En el texto explicativo, se indicó la condición de aprobación y se anunció que se podría navegar por el cuestionario, aunque, nuevamente, no se explicaron las razones del cambio. Se destacó en negrita y resaltado, que habría una plataforma para tomar examen oral a quienes tuvieran problemas de conectividad durante el examen, de forma excepcional, atendiendo la

²⁵ SP334.1.2: *Indique cuando el participante empresario/ capitalista está en equilibrio. Ejemplifique una situación de desequilibrio del participante empresario/ capitalista en el supermercado Coto. Mencione al balance que, según la teoría del equilibrio, determina ese desequilibrio. Qué tipo de conflicto se le presenta a dicho participante a la hora de tener que decidir si abandonar o no la organización. Cuál es la causa? Cómo podría resolverlo?*

²⁶ SP340.1.8: *Qué ocurre en el proceso de planeamiento cuando ante la elección de las alternativas propuestas, los gerentes de producción y comercialización no se ponen de acuerdo, ya que cada uno tienen objetivos diferentes.*

a) *Indique que tipo de condición previa está presente para que se genere un conflicto. Fundamente.*

b) *Qué debería ocurrir para que surja un conflicto, de qué tipo se trataría y cómo se solucionaría para que ninguno tenga que sacrificar algo. Fundamente*

²⁷ SP345.2.3.: *Por qué es necesario el control en las Organizaciones? Desarrolle DOS ejemplos para cualquier área del supermercado Coto donde pueda explicarse esta necesidad de controlar relacionándola con la función de Planeamiento.*

SP340.1.8.: *Qué ocurre en el proceso de planeamiento cuando ante la elección de las alternativas propuestas, los gerentes de producción y comercialización no se ponen de acuerdo, ya que cada uno tienen objetivos diferentes.*

a) *Indique que tipo de condición previa está presente para que se genere un conflicto. Fundamente.*

b) *Qué debería ocurrir para que surja un conflicto, de qué tipo se trataría y cómo se solucionaría para que ninguno tenga que sacrificar algo. Fundamente*

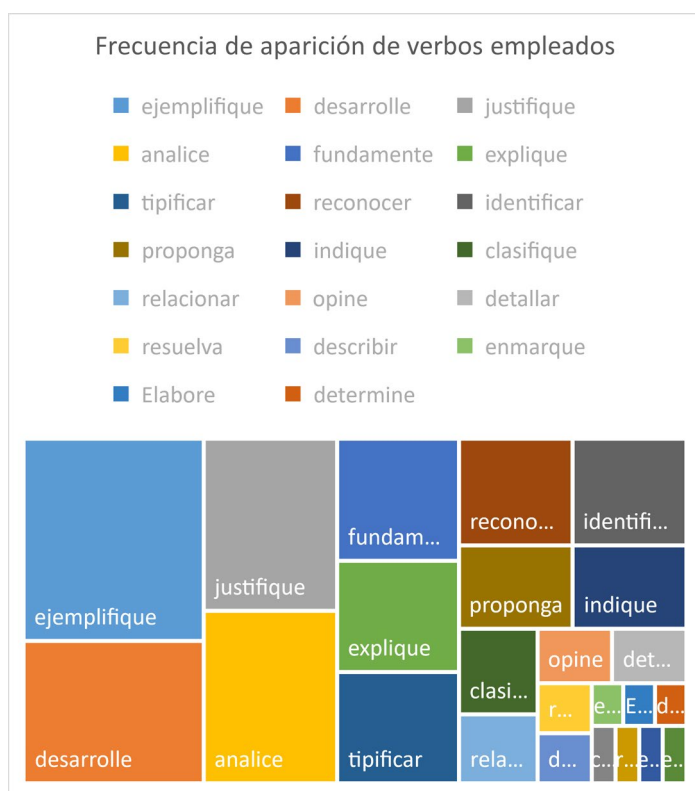
SP346.2.8: *Nombre y explique a través de dos ejemplos cualquiera en supermercados Coto los prerrequisitos para que el control sea efectivo. Relacione con los procesos de planeamiento y estructura.*

²⁸ SP348.2.4: *Analice en el caso del supermercado Coto y desarrolle un proceso de planeamiento que puedan haber llevado a cabo en el momento de incorporar la venta on line y la distribución a domicilio de sus productos detallando cada una de sus etapas. Indique dos tipos de planes para esta situación y ejemplifíquelos. Qué prerrequisitos deberían cumplirse para que luego este plan pueda ser monitoreado o controlado, explique uno de ellos y desarrolle un ejemplo.*

heterogeneidad de realidades de estudiantes en materia de conectividad. Así como se dispondría de plataformas para resolver problemas técnicos.

No se anticipó en la información brindada, pero la selección de preguntas de cada tipo fue aleatoria de un banco de preguntas, que a continuación analizo.

El banco de preguntas del primer final, se encontró compuesto por cincuenta y una consultas en el formato Ensayo, organizadas en cuatro grupos numerados. Los primeros dos respondieron a preguntas de dos puntos cada una, y los siguientes a las preguntas de tres puntos. Todas las consignas incluyeron más de un inciso y propusieron abordar, en su inmensa mayoría, diversos temas de la asignatura a partir de situaciones que daban marco a las consultas y requerían de la aplicación de la teoría en la situación propuesta. Para el análisis del banco, fue preciso transcribir las consultas



realizadas, de acuerdo a su denominación original que remitía a los grupos mencionados antes y luego fueron analizadas, en función del tipo de verbo empleado, estilo de la consulta, abordaje teórico, práctico o teórico-práctico, y los temas que consultaba.

La actividad más propuesta en las consignas fue *ejemplifique*, seguida de *desarrolle*, *analice*, *justifique*, y luego *fundamente* y *tipifique*, aunque se presentaron en combinaciones que analizaré por cada grupo de preguntas. Para poder condensar esta información, y dado que cada consulta incluía un set de preguntas, fue preciso descomponer los verbos incluidos en cada consigna y analizar su frecuencia de aparición de forma individual y combinada, sobre un total de veinticuatro verbos.

Al hacerlo pude reconocer un set mas acotado relacionado con las actividades que exigen a los estudiantes; recordar, argumentar y comprender.

Los temas fueron consultados en combinación, con excepción de Administración y Control que, además, fueron consultados singularmente. La distribución de frecuencias de temas consultados mostró homogeneidad, es decir que fueron consultados todos los temas de la asignatura, que ya habían sido consultados en las instancias parciales. No obstante, algunas combinaciones de temas se presentaron con mayor frecuencia que otras:

- Equilibrio y conflicto
- Equilibrio y organización
- Comunicación y Decisión
- Administración y Organización

Dado que el instrumento distinguió dos tipos de consultas a partir de su calificación, realicé una revisión con la intención de aproximar a la lógica que antecede a la distribución desigual de puntajes entre las consignas. Los componentes en juego tienen que ver, por un lado, con las actividades propuestas a los estudiantes, y segundo, con la distribución de temas consultados. Veamos, en cada grupo como se presentan estas características.

Grupos 1 y 2

En relación al primer grupo de preguntas, las consultas contaban con dos incisos cuya distribución de puntaje interna fue homogénea, incluso cuando algunas consultas incluían subpreguntas. Cada pregunta presentaba la articulación entre diferentes temas vistos en la asignatura. Las articulaciones más consultadas fueron entre temas del mismo bloque de contenidos. Entre las más frecuentes, se encontraron los temas:

- Equilibrio y Conflicto (2da parte)
- Administración y Organización (1era parte)
- Comunicación y Decisión (1era parte)
- Planeamiento y Control (2da parte)

Esta distribución da cuenta no solo de decisiones respecto de la jerarquización de contenidos, sino de relaciones internas propias de la disciplina que se pretenden estimular en los estudiantes.

Cuando analizamos el estilo de consigna que se propone, vemos que la complejidad es superior a las propuestas de desarrollo en las instancias de parciales, como se verá en los ejemplos que siguen;

- (a) “Ante la disminución de la demanda de uno de sus servicios, una organización de resultado, resolvió realizar una campaña publicitaria para recordar las cualidades de dicho servicio. a) Enuncie cuál sería el mensaje de esa publicidad y explique dos elementos del marco de referencia objetivo y subjetivo que consideró para emitir ese mensaje. ¿Cuál fue la significación y connotación de los receptores de ese mensaje? Ejemplifique. (1) b) ¿Qué tipo de racionalidad está presente en la elección de ese mensaje? Ejemplifique y justifique. (0,5) ¿Qué método de influencia, según Simon, utilizaría para aumentar la demanda según lo descrito? Ejemplifique y justifique su respuesta. (0,5)” 1F354.1.04

Esta consulta articula de forma encadenada tres temas, a la vez que requiere de un dossier amplio de habilidades para la elaboración de las repuestas: el uso de la memoria para poder describir, recordar los métodos de influencia, sumada a la habilidad de reconocer nociones en la situación planteada, y finalmente interpretar tanto la racionalidad presente, como la situación de forma tal de sugerir un método de influencia. Estas dos decisiones, acompañadas a su vez por la indicación de justificar la elección realizada antes, aunque se entiende que en este caso obedece a brindar una fundamentación teórica más que construir una argumentación propia. No solo la consulta es más extensa en cantidad de cuestiones requeridas, es de complejidad creciente.

- (b) “Ejemplifique una situación en la que el Gerente de Recursos Humanos de una organización de resultado, de beneficio, desempeñe alguno de los roles informativos, indicando el rol ejemplificado. (1) En el mismo ejemplo, identifique el tipo de comunicación y los elementos del proceso de comunicación: emisor, receptor y significantes (1)” 1F357.1.08.

En este caso, se requiere la construcción de un ejemplo condicionado por un conjunto de elementos en el que se reconozcan luego diferentes tipos de contenidos. Esto implica conocer y comprender los

contenidos requeridos para poder plantear una situación en el marco de los condicionantes propuestos, lo que requiere un razonamiento encadenado coherente. Y aunque se consultan menor cantidad de temas o cuestiones que en el ejemplo anterior, la complejidad del trabajo a realizar es elevada ya que se requiere que le estudiante resuelva a partir de un razonamiento. No obstante, la consulta tiene algunos puntos débiles en su formulación, ya que el uso de la fórmula *ejemplifique* al iniciar la consulta, podría representar una barrera para la comprensión de la consigna y, por lo tanto, podría ser un obstáculo para que le estudiante pueda resolverla. La construcción de ejemplos requiere niveles de comprensión elevados sobre los conceptos, y se encuentra generalmente asociada a construir situaciones que reflejen conceptos o procesos, en tanto construir ejemplos en base a situaciones condicionadas, implica interpretar las condiciones de la situación para poder reproducir una escena concreta en la que se refleje. Es un proceso de concreción, que requiere de la abstracción primero.

Grupos 3 y 4

En relación al segundo grupo de preguntas, se formularon tres consignas por cada pregunta, que adicionalmente en cada caso tenían sub preguntas. Siguiendo la distribución de temas consultados, las combinaciones más consultadas agruparon temas que vinculaban contenidos de la primera parte de la asignatura con la segunda;

- Equilibrio y Organización
- Control y Organización
- Equilibrio y Decisión
- Planeamiento y Organización

En este grupo hubo mayor dispersión en cantidad sobre los temas combinados consultados y los mencionados como más frecuentes, no se habían consultado en el Grupo 1 y 2.

Las consignas siguen el mismo estilo de complejidad que las del grupo previamente analizado, con algunas variaciones como podrá verse en los ejemplos que siguen;

- (a) "Ejemplifique para el Gerente de Producción, de una empresa de insumos médicos, Ingeniero industrial, especialista en la materia, las formas de legitimación de la autoridad de Max Weber. (1) Analice las habilidades administrativas de Robert Katz y determine si existe relación con las formas de legitimación. (1) A partir de esa relación, indique la correspondencia entre habilidad y forma de legitimación del Gerente. Fundamente su respuesta. (1)" 1F394.4.07

En esta consigna, se propone una situación respecto de la que le estudiante debe construir ejemplos para dar cuenta de un concepto requerido, recordar y establecer relaciones entre nociones, que le permitan luego correlacionar otras dos nociones y argumentar teóricamente la producción. Al igual que el ejemplo "(a)" del apartado anterior, que el centro de la consigna se encuentre en torno a *ejemplificar* podría ser problemático, si la capacidad de abstracción y concreción no se han entrenado previamente. El riesgo mayor en este estilo de consultas, es que los ejemplos construidos reiteren escenas mayormente teóricas o que la cadena de razonamiento tenga eslabones ausentes. Aunque el ejemplo en este caso es solo una parte de la consulta y las relaciones que se proponen tienen luego un carácter mayormente teóricas como el ejemplo que sigue:

- (b) "Recientemente el gobierno argentino logró un acuerdo con los acreedores externos. Teniendo en cuenta esta situación respondé las siguientes consignas:

- a) Desarrollá las etapas de un proceso decisorio hipotético que podría haber llevado adelante el gobierno argentino. (1.50)
- b) ¿De qué tipo de decisión se trata? (0.50)
- c) ¿Pensás que hubo delegación de autoridad por parte del Presidente hacia su ministro de Economía? Si tu respuesta es afirmativa, desarrolla las etapas del proceso. (1) En caso de establecer algún supuesto, acláralo antes de comenzar a redactar tu respuesta." 1F381.3.02

En este caso, se trata de consignas puntuales, que presentan un grado de encadenamiento menor que el ejemplo anterior, y la mayor valoración que se realiza en la resolución alude centralmente a procesos que apelan a la capacidad de recordar planteos de autores, agregando la complejidad de contextualizarlos en las situaciones planteadas, lo que requiere de la comprensión de los temas.

Entonces, el final...

En consonancia con lo dicho previamente, la impresión del documento es que se trató de un examen final que propuso articulación de contenidos respecto de la consulta realizada a partir de situaciones donde le estudiante debió mayoritariamente aplicar los temas vistos. No se realizaron consultas eminentemente teóricas, y fueron escasas las ocasiones en las que se requirió de forma directa explicitar planteos de autores, lo que representó una mejora en la propuesta de articulación entre teoría y práctica. Estas situaciones se acercan a la propuesta de Camillioni (2013) y Anijovich (2017) en la medida que ofrecen oportunidades para que los estudiantes elaboren sus propias reflexiones y, por tanto, se aproximen a la construcción de aprendizajes significativos.

Aunque no se explicitó el criterio de la selección de contenidos en la información ofrecida a los estudiantes, es evidente que existen articulaciones preferidas a otras. Restará indagar mediante otras fuentes, las razones de estas articulaciones. No obstante, en cuanto a la tarea requerida en cada combinación, no se observó diferenciación en cuanto a la complejidad en las consignas independientemente del grupo del que provenga. En suma, provisoriamente, los grupos funcionaron como organizadores de la cantidad de consultas realizadas y de la distribución de puntajes dentro de las consultas realizadas, sin criterio organizador. La única diferencia estructural fue la cantidad de consultas realizadas a partir de la situación, dado que en ambos casos se requirieron actividades relativas a *recordar, comprender y argumentar*.

Si bien no se indica en el banco de preguntas quiénes formularon las consultas, sí resultó notoria la diferencia de estilos en la formulación y presentación de las consignas, así como el enfoque dado a las mismas.

Reflexiones provisionarias

En primera instancia, de lo anterior se observa una propuesta de enseñanza despegada de su planificación, tanto en sus propósitos como en su instrumentación. Esta distancia puede verse no solo en la falta de contextualización que ofrece el documento respecto de la emergencia sanitaria y la virtualización de la enseñanza, sino también en cuanto a la correspondencia entre los objetivos perseguidos por la enseñanza y la propuesta didáctica de la que da cuenta la evaluación.

En materia de la evaluación, lo que se observa es un cambio tanto en la propuesta como en las condiciones entre las instancias parciales y la instancia de final analizadas. En ambos instrumentos, no se anticipan los contenidos a evaluar ni los objetivos de aprendizaje que se pretenden con el instrumento. Siendo instancias principalmente de heteroevaluación (Acevedo Ahumada, 2005) que requiere solo la resolución de consignas sin mayor involucramiento de le estudiante. La relación con

el conocimiento se limita a describir contenidos que, en diferentes grados de elaboración, permiten atender la consulta formulada.

En los parciales, la propuesta en esencia es muy similar a la propuesta presencial, tanto en materia de organización de las consultas, distribución de temas y estilos de actividades requeridas, evaluando contenidos de forma preponderante. Ofreciendo instancias de evaluación mayormente memorísticas, de bajo compromiso intelectual, que no provoca diálogos interesantes entre estudiante y contenido, sino que se trata de una comunicación unidireccional en la que le estudiante explicita lo que recuerda o conoce del contenido consultado, pero ahora mediado por la plataforma del campus virtual. Muestra clara de que la sola inclusión de las TIC no representa necesariamente procesos de innovación pedagógicos, como recupera Barrón Tirado (2020).

En tanto en el final, se observa un incremento de la complejidad en las propuestas realizadas, tendientes a combinar habilidades más complejas en torno al contenido, a través de un instrumento íntegramente de desarrollo. Asimismo, las condiciones de circulación por el instrumento fueron diferentes, permitiendo que los estudiantes pudieran navegar el cuestionario de forma libre a diferencia de los parciales en los que solo se podía avanzar. Es importante marcar la necesidad de sostener prácticas honestas entre la evaluación y la enseñanza, que permitan que le estudiante no solo no se sienta traicionado, sino que encuentre en la evaluación una posibilidad de aprendizaje y no una trampa (Camilloni A. , 2010). Dado que no se explicitan las razones para estos cambios, a modo de hipótesis diré que resulta más difícil copiarse en ese instrumento que en los parciales, ya que la resolución requiere mayores grados de elaboración, que solo transcribir definiciones o acertar (azarosamente o no) en la opción adecuada, sino que agrega la necesidad de razonar en torno a los temas. No solo se pone en juego el impacto pedagógico en le estudiante, sino que pone bajo la lupa la ética de las prácticas docentes que se ocupan de evitar el plagio, antes que posibilitar el aprendizaje. No obstante, la propuesta didáctica del examen final resulta más congruente con los objetivos enunciados en la planificación en tanto aborda las consultas apelando al desarrollo de le estudiante, que aun fragmentado en consultas múltiples busca que se establezcan conexiones y se produzcan ejemplos, entre otros.

Ahora bien, habiendo descrito cada tipo de propuesta previamente, resulta interesante mencionar al menos tres **usos ambiguos de algunos verbos** que se emplean muy frecuentemente, ya que como verán a continuación la relación entre el verbo empleado y las actividades cognitivas que deben realizarse, no es directa o lineal. Iniciaremos con *ejemplifique*, que ganó protagonismo del segundo parcial en adelante. Este verbo se emplea tanto en preguntas prácticas como teóricas, sin indicar qué enfoque debe seguir el ejemplo que se requiere. En consignas tanto teóricas como prácticas, se emplea para que los estudiantes mencionen elementos ampliatorios de un enunciado o concepto definido previamente; correspondiéndose mejor con la tarea *mencionar o enunciar*:

"Ante los numerosos reclamos (que generan importantes pérdidas) que realizan los clientes ante uno de los productos que elabora (alimentos enlatados), el Gerente General le informó al Gerente de Producción que resolvió dejar de fabricar ese producto.
a) Clasifique a esa organización según Mayntz (aplicado/ejemplificado para el caso). (0,5). Esa decisión, el Gerente General, luego la transmitiría a todos los empleados del área de producción; en función de lo descrito, ¿qué tipo de red formal eligió esa organización para comunicarse formalmente. Justifique. Ejemplifique una ventaja de ese tipo de red (0,5)
b) ¿Qué rol/es está desempeñando el Gerente General en ese momento? Justifique. Justifique. (0,5)

¿Qué método de influencia, según Simon, utilizó el Gerente General al tomar la decisión de dejar de fabricar el producto? Justifique su respuesta. (0,5)" 1F355.1.06

Así como también, en consignas que aluden a situaciones prácticas se utilizó, a su vez, para que se construyan situaciones (inventadas o a partir de elementos propuestos) que reflejen el dominio de determinado concepto o proceso y fueron indicadas claramente:

"¿Cuáles son los roles decisivos según Mintzberg? Explique. Ejemplificar una decisión programada para un gerente de Recursos Humanos en una organización. ¿Por qué la considera como tal?" PP189

Tal como se mencionó en el apartado anterior, desarrollar un ejemplo implica desarrollar la capacidad inductiva que permita, a partir del reconocimiento de un atributo, construir una generalización del conjunto. Pedir a un estudiante que construya un ejemplo condicionando el encuadre del mismo, no solo requiere comprensión del tema o interpretación de la situación propuesta, sino que requiere poner en marcha la inventiva a partir de los atributos ya reconocidos en el encuadre (Sanjurjo L. , 2020).

En materia de argumentaciones, a los estudiantes se les convoca a esa tarea mediante tres fórmulas: *justifique*, *fundamente* o la pregunta encabezada con *porqué*. No obstante, aunque hay usos adecuados de los términos, un buen número de consultas confunde *justifique* por *fundamente*. En sentido estricto, solo las consignas que requiere justificar implican una tarea argumental, ya que implica la construcción de argumentos en primera persona que permitan dar cuenta de motivos para sostener una afirmación o resolución. En tanto, la acción de fundamentar requiere evocar las palabras de un autor o teoría para dar sostén a lo que se ha afirmado. Se trata de una fundamentación que remite a autoridad, muy utilizada en los textos académicos, pero que en materia del tipo de formulaciones que se requieren a los estudiantes, remite centralmente a tareas relativas a recordar las palabras o razones de los autores analizados. Finalmente, la pregunta *por qué* mayormente remite a situaciones de argumentación de autoridad. Las tres formulaciones se emplean casi de forma sinónima en materia de argumentación de autoridad, con la única distinción en torno al uso de *fundamente*, que en ocasiones fue empleado acompañado de la aclaración *conceptualmente*, siendo la única situación en la que se explicita al estudiante qué tipo de argumentación se espera que acompañe la resolución. Se presenta en la tabla que sigue, una comparación de los verbos en relación a sus usos.

| <i>Usos frecuentes de verbos argumentales</i> | | |
|---|----------------------------|--|
| Usos | Verbo | Consigna |
| Argumentación de autoridad | Justifique | 1F368.2.03. "Justifique a partir de los balances que desarrolla la Teoría del Equilibrio (0,25)." |
| | Porqué | 1F365.1.16. "2.- ¿Qué estilo/sistema de liderazgo según R. Likert utilizaría Ernesto Rodríguez? Desarrolle un ejemplo en el que demuestre ese estilo de liderazgo. ¿Cómo legitima su autoridad Ernesto Rodríguez según lo descrito en el caso? ¿Por qué?" |
| | Fundamente conceptualmente | 1F374.2.09. "2.- ¿Qué métodos de influencia le recomendarías que utilizara? Fundamentar conceptualmente (0.50) ¿Qué función principal de la Administración está cumpliendo Mariela en este caso? ¿Con qué tipo de roles se relaciona principalmente? (0.50)" |

| | | |
|----------------------|------------|--|
| | Fundamente | PP186. "Explique las habilidades de un administrador. ¿Con cuál puede relacionar las decisiones no programadas? Fundamente." |
| Argumentación propia | Justifique | PP200. ¿Cómo clasificaría al Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez que se menciona en el caso según Mayntz? Justifique ¿Cuál sería el estilo de liderazgo basado en el uso de la autoridad más apropiado a aplicar en este tipo de organizaciones? ¿Por qué? |

Finalmente, se utiliza *explique* para tareas que en realidad implican que le estudiante *describa o mencione* conceptos o planteos de determinados autores.

"Explique qué es y para qué sirve el proceso lógico de organización. Indique la relación entre el proceso lógico de organización, el Planeamiento, la Departamentalización y la Delegación. De un ejemplo de departamentalización y delegación en el caso Coto." SP351.2.7

La explicación es una forma de argumentación, que hace referencia a discursos en los que se articulan dos circunstancias, con el objetivo de convencer, persuadir al receptor (Sanjurjo L. , 2020). Y si bien es impensable explicar sin abordar una definición, en el uso al que remite la consigna citada, la argumentación queda trunca, ya que no se la pone en relación con otros conceptos o circunstancias. Solo propone brindar información descriptiva de los conceptos requeridos. La adición final de fundamente se inscribe en los usos argumentales descriptos antes y permite reforzar que la intención de la consulta, no es argumental sino descriptiva.

Aproximaciones desde la mirada Documental

Los documentos analizados son ampliamente complementarios a la hora de conocer e intentar comprender la configuración didáctica de la asignatura en sus dos presentaciones. Cada estilo de documento presentó aportes característicos; la planificación me ha permitido conocer múltiples aspectos del diseño institucional de la asignatura (normativos, de organización interna, entre otros) y las características principales de la propuesta de la enseñanza y de evaluación; y los instrumentos me han permitido tener una lectura más concreta de las ocupaciones didácticas que se proponen a los estudiantes así como algunas aproximaciones a las teorías implícitas de los docentes.

Se trata de una asignatura introductoria de la disciplina Administración y a lo largo del documento de planificación se enfatiza esta mirada en la organización deductiva de los contenidos, y en la ausencia de criterios que expliquen, tanto el recorte, como la selección bibliográfica. Esta última contiene tanto capítulos de manuales universitarios, como de textos originales de los autores en estudio que representan la mayoría de los materiales, con algunos agregados multimediales que trajo la virtualidad.

La cuestión de la masividad se lee en todos los documentos, pero en particular, en la organización del equipo docente y en la propuesta didáctica, en donde queda claro que la dotación docente se corresponde con la cantidad de estudiantes que acceden a la asignatura. El equipo docente se presenta organizado en función del escalafón docente y asociando las responsabilidades allí establecidas a las personas que ocupan los cargos.

La propuesta de enseñanza se reconoce como una propuesta tradicional, en las dos modalidades, de corte prescriptiva. Centra la tarea de enseñar en torno a la transferencia de contenido, proponiendo un modo de enseñanza próximo al enfoque ejecutivo de Fenstermacher (1989). En ese sentido se

proponen los objetivos, tanto de la asignatura como de las diferentes unidades que la componen. La planificación organiza la dosificación del contenido, y su correlato con las clases prácticas que son de aplicación de la teoría a situaciones propuestas en una guía de ejercicios. No se planifican actividades a proponer a los estudiantes en los encuentros teóricos, solo en los espacios prácticos. Se anticipan recursos didácticos generales, como una *guía de trabajos prácticos*, la presentación de *ejemplos*, aunque no se presentan en relación ni con los contenidos en particular, ni con sus objetivos. Es decir, se trata de una enseñanza centrada en el saber docente, protagonista en la enseñanza, propia del maestro bocina que describe Kohan (2013). El vínculo con el estudiante que se propone es distante y formal, y se lo ubica en una posición de receptor de la enseñanza y responsable por alcanzar los objetivos de contenido formulados. La planificación menciona que se promoverá la participación y la actitud crítica, pero no se encuentran estrategias concretas que la estimulen. Los instrumentos de evaluación analizados no requieren un diálogo fluido y abierto con el contenido, sino todo lo contrario como veremos en los títulos a continuación.

Lo que pudo advertirse sobre el conocimiento profesional docente es que tiene menor significatividad que el disciplinar, sea por la nula mención a la formación pedagógica del equipo, tanto como por las escasas menciones a espacios de encuentro donde éste se pueda construir (Tardif, 2004). Solo se anuncian espacios semanales (que restará conocer si existen y bajo qué forma), que nuclean a los profesores adjuntos y la jefa de trabajos prácticos. No hay mención a espacios que encuentren a los auxiliares, tanto como no hay mención a espacios de formación o socialización de prácticas.

La coherencia en la propuesta

Un aspecto interesante para analizar es si existe correspondencia entre lo propuesto en los documentos de planificación y los instrumentos de evaluación. En particular, daré cuenta de dos lecturas, por un lado, la relación que se establece entre objetivos planificados e instrumentos, y entre selección-jerarquización de contenidos y propuesta de evaluación, por otro (Camilloni A., 2010).

En relación al primer elemento, en la modalidad presencial se propone desarrollar cuatro habilidades, comprender, relacionar, conceptualizar y conocer, a partir de la organización del contenido en espacios teóricos y prácticos. En esa línea, la propuesta de evaluación, sigue la estructura de la clase, organizada en consultas teóricas y prácticas de forma separada. La propuesta busca que los estudiantes den cuenta del dominio del contenido del programa a partir de actividades de bajo compromiso cognitivo que estimulan mayormente la memoria y favorecen la aplicación acrítica. De esta manera, la propuesta planificada queda distante de las prácticas construidas. En materia de la propuesta virtual, vemos un desplazamiento en la planificación que propone un conjunto de objetivos de aprendizaje orientado a promover tareas descriptivas (describir, reconocer, identificar), y de comprensión (entender y comprender). En algunas unidades se apoya en la construcción de ejemplos. Y en menor cantidad de unidades, se proponen actividades que impliquen comparar y relacionar temas o argumentaciones. En las instancias de parcial, son mayormente pretendidas las tareas descriptivas, y hacia el final de la asignatura se incorpora el pedido de ejemplos que construyen el escenario para la instancia de final, en donde se requiere la totalidad de las habilidades planificadas, aunque éstas no encuentren su espacio-tiempo de trabajo explícito durante el cursado.

En relación al segundo aspecto, las planificaciones no explicitan los contenidos que se dejan fuera del programa, ni fundamentan su organización. No obstante, es en la evaluación donde podemos observar algunos elementos que nos remiten a ella. En la modalidad presencial, el corazón de la evaluación es demostrar conocimiento global de los temas que se organizan en bloques que no se modifican de una instancia a la otra (parcial y recuperatorio, por ejemplo). La asignación de puntajes es heterogénea y

se encuentra dispersa entre las diferentes consultas de acuerdo al contenido evaluado. Si todo es importante, entonces nada lo es. El valor de las consultas radica en el contenido o tema consultado, por lo que las consultas de mayor puntaje reflejan aspectos jerarquizados, a la vez que se espera que le estudiante cumpla con un conocimiento general de todo lo consultado para lograr la aprobación, ya que no puede desconocer ningún tema para aprobar. En tanto en la virtualidad, el centro de la evaluación se desplaza hacia el azar, ya que el examen es aleatorio por tipo de preguntas, y la asignación de puntajes responde al formato de la pregunta más que al tema en evaluación. En las instancias de parciales se prioriza el estilo de consulta antes que el contenido, y se asigna igual participación en la calificación final a cada estilo. En tanto, en la instancia de final, el estilo de la consulta es la misma, y se recentra en el contenido de las consultas realizadas, debiendo obtener un piso del 40% del puntaje de cada pregunta, para poder aprobar. Por otro lado, se observan diferencias en cuanto al contenido a consultar. En el primer parcial, no se repite la estructura de bloques de la presencialidad, y se preguntan temas individualizados, en tanto en la segunda instancia se agregan además preguntas que aglutinan varios temas. En la instancia final, por su parte, se preguntan temas sueltos y se agregan bloques con articulaciones novedosas entres diferentes temas de la asignatura. Es decir que el criterio de selección sobre el contenido a evaluar fue modificándose durante la cursada, tendiendo a mayores grados de complejidad en la consulta y propiciando relaciones novedosas respecto de la cursada.

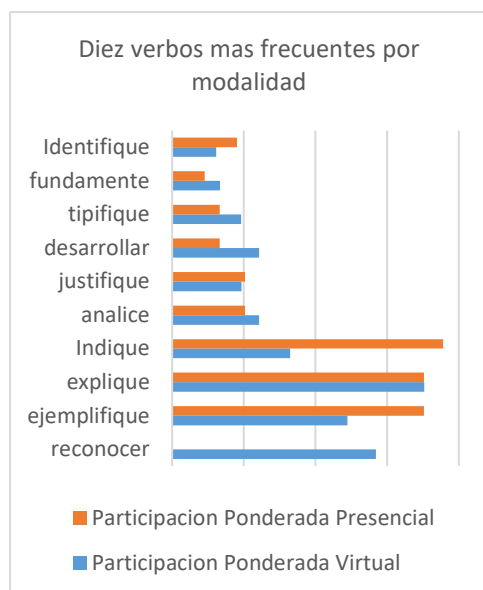
La propuesta de evaluación

Me resulta interesante destacar algunos aspectos comunes a lo analizado, para anticipar algunas recurrencias. Comenzaré sintetizando las características generales de la propuesta en cada modalidad.

| PRESENCIAL | | VIRTUAL | | | | |
|--|--|---|------------------------------|---------------------------|---|------------------------|
| Organizado en bloques de contenidos. Tema único. Evalúa contenidos | | Instrumento único. Temas múltiples, en combinaciones aleatorias por criterio. | | | | |
| estilo memorístico y aplicacionista | | Parciales | | | Final | |
| complejidad media-baja | | estilo memorístico y aplicacionista | baja complejidad | | transición de estilo hacia la fundamentación y relación | complejidad media-alta |
| P. Teóricos 11-13 consultas | P. Prácticos consultas en base a un caso | no navegables | 10 consultas opcion múltiple | 2 Consultas de Desarrollo | 4 consultas de desarrollo | navegable |

La evaluación es siempre individual y sincrónica, sea en el aula de clase o en la plataforma virtual que destaca la preminencia de la individualidad en el aprendizaje.

En todos los instrumentos analizados se formulan las consignas más de forma asertiva que interrogativa, combinadas con enunciados imperativos que pretenden no dejar lugar a dudas sobre la información provista y la tarea a resolver. Esto también puede verse en las múltiples instancias en que los documentos anticipan que no habrá consultas sobre el contenido, solo sobre aspectos técnicos. El tono y estilo de la formulación, se vuelca hacia lo interrogativo en algunas consultas de desarrollo que



utilizan la pregunta, no como introducción dicotómica a lo requerido luego, sino como preguntas genuinas. No obstante, ello, la intencionalidad de los documentos pareciera ser constatar dominio sobre los contenidos.

La ejemplificación y la descripción²⁹ son las acciones más recurrentemente requeridas a los estudiantes en ambas modalidades. Y luego, en la modalidad presencial, se suma *indique* que es sustituido en la virtualidad por formas de consulta que remiten a *reconocer*³⁰.

Santos Guerra (2017) propone un ejercicio de jerarquización de tareas que ilustra no solo el encadenamiento en clave de complejidad de las tareas propuestas, sino que visibiliza su relación con la naturaleza de la evaluación que construyen. Dada la dispersión de

consignas analizadas, fue preciso encontrar agrupamientos que describan su intencionalidad didáctica. Se analizaron 454 consignas; 52 correspondientes a la modalidad presencial, el resto relativas a la modalidad virtual. De su escrutinio se distinguieron 28 variedades de verbos utilizados en relación al contenido. Pero para arribar a estas categorías fue preciso analizar minuciosamente no solo los verbos en sí, sino sus combinaciones, en cada tipo de instrumento analizado y en su frecuencia de aparición. Analice su presencia ponderada en relación a la participación de cada instancia en relación al banco de preguntas analizado, lo que me permitió darme cuenta que en realidad el análisis detallado no resultaba significativo para poder aproximar, sobre todo porque la dispersión de verbos empleados eran tal que resultaba muy complejo concluir. Por esa razón, decidí que agruparlos en virtud de sus usos principales, y a partir de ello construí siete familias de verbos. Las familias, a su vez, fueron nombradas por un verbo que permitiría definir cualquiera de los verbos que la integran, y fueron organizadas en el gráfico de Venn de forma acumulativa, siguiendo la línea propuesta por Sanjurjo (2020) al intentar desmenuzar las operaciones que se encuentran implícitas en las tareas que requerimos a los estudiantes.

Es decir, la familia *argumentar* incluye en materia de operaciones necesarias para construir la argumentación al resto de las familias presentadas, y así sucesivamente de forma descendente. Veamos, qué acciones se incluyeron en cada familia y cuáles son las razones del agrupamiento.

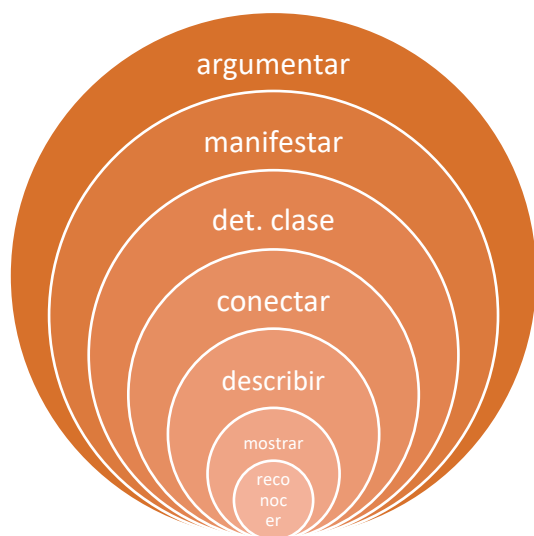
Reconocer, aglutina al conjunto de verbos que implican distinguir que una determinada cosa es la misma que se busca o se supone, y por ello se agrupan en esta familia las acciones *enmarcar*, *ubicar*, *identificar* y *relevar*. La acción que da nombre a la familia no fue empleada en sí misma para encabezar consultas, pero sí remite a la acción requerida por un conjunto de preguntas narradas en formato de interrogación y la mayoría de las consultas formuladas en las preguntas de opción múltiple.

²⁹ Se emplea mayormente el verbo *explique*, pero su uso se relaciona con la tarea de describir, más que explicar mediante argumentos o razonamientos.

³⁰ Esta forma se observa tanto en consultas formuladas mediante preguntas, como las múltiples variedades de preguntas de opción múltiple.

Mostrar, agrupa verbos que remiten distinguir algo por medio de indicios, palabras. En esta familia se incluyeron los verbos *enuncie, indique, mencione, señale y nombre*.

Describir, implica relatar con cierto grado de detalle un evento, noción, concepto, que permite que se



genere una idea clara de lo que se está presentando. En este grupo se incluyeron los verbos, *explicar, desarrollar, detallar, defina, elabore y analice*. Aunque este último pueda implicar la construcción de un razonamiento, al igual que explique, ambos son empleados para remitir a acciones descriptivas.

Conectar, remite de forma exclusiva a la labor de establecer puntos de encuentro entre dos o más propuestas y por eso remite a los verbos *relacionar y vincular*.

Determinar clase, alude a la labor de reconocer la pertenencia de un elemento a una clase, esto es un conjunto agrupado por aspectos comunes. Se emplea mayormente utilizando *clasifique y tipifique*.

Manifestar, implica expresar un pensamiento organizado y fundado. Implica elaboración y producción por parte de los estudiantes y ha sido invocado con los verbos *opine, proponga y resuelva*, así como un conjunto de preguntas que posicionan a le estudiante ante el pedido de opinión.

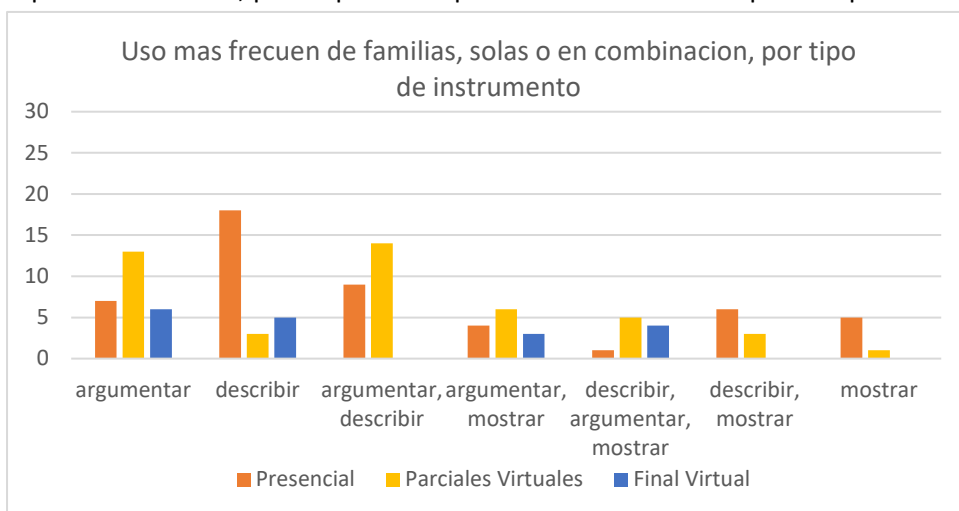
Argumentar incluye verbos como *justifique, fundamente, fundamente conceptualmente, fundamente del texto y ejemplifique*.

Ahora bien, tener las familias no es suficiente para caracterizar su uso en la propuesta pedagógica, por lo que volví a clasificar la totalidad de las preguntas del banco, asociando cada verbo principal a las familias correspondientes, para mirar ahora, por instrumento y por modalidad, las frecuencias de aparición, solas o combinadas.

Los instrumentos parciales tanto presenciales como virtuales, presentan una distribución estable entre las familias de consignas, entre enfoques teóricos y prácticos, aunque predominan las familias *describir, argumentar y mostrar*. La virtualidad amplió el universo de cuestiones a requerir, principalmente por la cantidad de consignas a elaborar para que la aleatoriedad funcione. Esta similitud permite ver cómo las diferentes tecnologías acompañan las decisiones didácticas, en particular, en este caso de virtualización forzada por la situación sanitaria. Resultó interesante indagar en las entrevistas cómo se dio el diseño de las evaluaciones en la modalidad virtual y de qué forma se produjo la adecuación a la nueva modalidad. Fue importante distinguir la instancia de final virtual del resto, ya que en ese diseño no solo operaron cambios estructurales en el diseño de las consultas, que fueron todas de desarrollo, sino que se amplió la familia de verbos utilizados priorizando *describir, argumentar y agregando manifestar*.

Ahora bien, las consignas proponen una combinación de familias, ya que abordan múltiples cuestiones. Es interesante analizar la forma de estas combinaciones, ya que el orden y la combinación

no es reflejo del azar, sino que, desde el plano discursivo, es parte del componente sobreentendido y para este estudio, puede permitir aproximar a las teorías implícitas que los docentes ponen en juego



(Voloshinov, 1982). La tendencia mostró que la instancia de final virtual requirió a los estudiantes que combinen la capacidad de recordar, que narren y que argumenten sus decisiones resultando en una instancia relevante

como propuesta de aprendizaje, o por lo menos de mayor complejidad que las previas.

Si repasamos las principales conclusiones que arroja el análisis, tal como puede verse en el cuadro que sigue, se podrá observar que, con independencia de la modalidad los exámenes parciales, mantuvieron un estilo similar concentrados en evaluar el contenido, siendo las instancias presenciales un poco más complejas que las virtuales, en particular, la teoría más que la práctica. Una de las condiciones institucionales que cambió entre ambas instancias tuvo que ver con la adecuación de la asignatura a las nuevas flexibilidades que se abrieron en materia del régimen de enseñanza, ante la situación sanitaria. La asignatura, tal como lo indicó en su campus virtual, dejó de ser promocionable durante el año 2020, con lo que las instancias de parciales fueron necesarias para acceder al examen final obligatorio mediante el cual se acredita la asignatura. Siguiendo esta lectura, los parciales virtuales fueron inicialmente de muy baja complejidad, y aunque la intención en la formulación de las consultas de desarrollo fue en grado creciente, esta característica se mantuvo en ambas instancias. Por el contrario, el examen final del cursado analizado (el primero de las cuatro instancias a las que pueden acceder los estudiantes) presentó características más complejas, en una transición abrupta entre el estilo memorístico y la aplicación argumentada de contenidos a micro situaciones. En esta instancia como en las siguientes, los estudiantes ponían en juego su acreditación en la asignatura por lo que, en clave de las funciones de la evaluación, resultaba una instancia definitiva.

Parte II: Les profes andan diciendo

Este apartado presenta las condiciones de marco para la realización de las entrevistas, que son descritas mediante breves fichas de cada una, así como una primera interpretación del discurso docente en relación con las categorías provisorias de la investigación.

Cantar solista

En este apartado presentaré el guion de entrevistas que se empleó como base para el desarrollo de cada una, y luego, presentaré una reseña de cada una de las entrevistas concertadas.

El guion posible de preguntas tuvo cuatro bloques de temas iniciando por una breve caracterización de contexto sobre el ámbito de desempeño de la persona entrevistada. Un bloque relativo al enseñar y al aprender, donde se pretendió consultar por las prácticas docentes en la presencialidad y la virtualidad forzada por el Covid-19. Se propuso conversar también sobre las características de las clases en las dos modalidades, sobre la trayectoria de sus clases a lo largo de su carrera. Un bloque relativo a la evaluación, que procuró conversar sobre el sentido de la evaluación, sobre las prácticas de evaluación en las dos modalidades, sobre el diseño de los instrumentos, sobre la organización del trabajo docente en torno a la corrección y revisión de los instrumentos. Sobre las devoluciones hacia los estudiantes, y en ese contexto sobre el tratamiento de los errores, sobre el funcionamiento del equipo docente entorno a la evaluación y, finalmente, en algunos casos fue posible conversar sobre la evaluación ideal. El último bloque propuso dialogar brevemente sobre innovación y realizar un balance de las prácticas de la modalidad virtual que desearían conservar en una eventual vuelta a la presencialidad.

Lógicamente, el guion no fue prescriptivo sino orientador de la conversación, por lo que algunos temas fueron profundizados con algunas de las personas entrevistadas y otros no tratados.

Entrevista 1

La entrevista se desarrolló sin sobresaltos en el receso académico de invierno. La entrevistada es mujer y se desempeña como adjunta a cargo de la asignatura. Compartió sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y la forma en que éstas fueron cambiando a lo largo del tiempo, con la experiencia vivida y los diferentes roles que fue desempeñando en su trayectoria docente. Dialogamos sobre las prácticas docentes en la presencialidad y cómo se vieron impactadas ante la virtualización de la enseñanza por el Covid-19. En relación con esto, ponderó las limitaciones y potencialidades del escenario al momento de la entrevista, tanto en materia de prácticas de enseñanza, de organización para el trabajo por parte del equipo docente, sobre la evaluación y la retroalimentación, así como en relación a la accesibilidad para los estudiantes. Durante toda la entrevista fue amable, dispuesta, y reflexiva sobre el hacer docente y las experiencias transitadas.

Define **enseñar**, *“es muchas cosas, es compartir, es vivenciar, es aprender, es construir, es desaprender y es un desafío. Un desafío todos los días”*. En relación con aprender, reconoce que no se trata de una actividad pasiva de le estudiante, sino que requiere que le docente se “reinicie”, cambie la cabeza para poder adaptarse a las nuevas realidades. Admite que esta noción fue cambiando con el tiempo *“... bueno a través de todos estos años hemos tenido que desaprender muchas cosas”*. En esa tarea enfatiza en la construcción de un vínculo de cercanía con los estudiantes, a pesar de la masividad de la asignatura y la virtualidad *“... de a pesar que estemos con pantallas, de sentirlos y hacerles sentir que estábamos cerca. Me parece algo muy importante en el alumno de primer año”*. Se juzga un poco

maternalista en esta actitud. Reconoce que es una de las cuestiones que más le costó de la virtualidad, sea tanto en la instancia de encuentro virtual como al momento de diseñar las clases y sus recursos didácticos. La interacción en vivo con los estudiantes aporta nuevos puntos de vista a lo que la docente pensó sobre un tema, y permiten profundizar. “... Yo en la clase los miro y ya sé el que está volando, el que se fue de clase y eso me da a mí una posibilidad de adaptar mis estrategias de acuerdo al momento. Que por ahí en esta instancia lo pierdo. Eso no se si es una habilidad o tantos años que adquirí el termómetro de cómo está la clase, sentís la clase, que por ahí acá eso no es tan así”.

Sobre el **equipo docente**, comenta que el titular se jubiló y la asignatura se encontraba en un proceso de revisión bibliográfica antes de la pandemia. Desarrollaron reuniones semanales con el equipo docente de teoría, la jefa de trabajos prácticos y las auxiliares que asistían en la tarea del campus virtual. Todo el equipo trabajó en el diseño y la planificación. Durante la presencialidad las reuniones eran al inicio, alguna durante la cursada y al final de la misma. El diseño de las evaluaciones también fue diferente en las dos modalidades; en la presencialidad cada adjunto construía preguntas de temas rotativos y la responsabilidad final de armar el instrumento era del Titular; en tanto en la virtualidad, se recuperó el trabajo colaborativo, extenuante dice, que implicó no solo el diseño de las consultas, sino la revisión previa a la carga en la plataforma, la carga y su revisión posterior. La modalidad de trabajo construida durante la virtualidad, posibilitó espacios para intercambiar experiencias entre colegas de la asignatura, compartir recursos, aprender.

Por primera vez, en su experiencia, tuvo un espacio de coordinación con **otras asignaturas** del primer año de la facultad. Lo reconoce como un espacio valioso de articulación, de aprendizaje y de intercambio de experiencias.

En materia **didáctica**, la pandemia les “... obligó a repensar y a jerarquizar”. Los espacios de encuentro con el equipo permitieron “... repensar cuáles son los contenidos relevantes que queremos que todos los alumnos, finalizada la unidad, tengan claros”. Enfatiza en este aspecto como un punto positivo de la necesidad de virtualizar, porque favoreció la creatividad en el marco de la singularidad de cada docente, y promovió reflexiones fuertes sobre los contenidos indispensables en el tiempo disponible. Así como redefinir ciertos recursos didácticos que se empleaban esporádicamente en la presencialidad como las guías de lectura y las autoevaluaciones, que “... les permiten hacer un aprendizaje independiente, también a los alumnos, a lo que muchas veces pedimos que sean independientes y demás, pero no les damos recursos”. La virtualidad, señala, cambió el guion de la clase magistral (que denomina tradicional) y “nos obligó a pensar en un alumno que no está con nosotros, que puede verlo en ese momento o en otro, que puede estar haciendo otra cosa mientras nos ve, bueno, muchas realidades que nos fuimos imaginando y decir bueno, cómo hago para llegar en esa circunstancia al alumno y con los contenidos que creemos que se deben aprender”.

En relación a la **evaluación**, la define como “verificar que el alumno haya adquirido ciertos conocimientos que nosotros consideramos que son relevantes de la asignatura y que pueda demostrar que los ha aprendido.”, “... evaluar para certificar o asegurarnos que aquellos aprendizajes que consideramos relevantes hayan sido aprendidos por los alumnos”. Sobre los instrumentos, comparte que fueron cambiando durante la cursada virtual a partir de tres cuestiones, por un lado, la necesidad de no colapsar el campus hizo que los estudiantes ingresaran por franjas horarias (son 1300 estudiantes) al inicio, por otro, por la disponibilidad del material para resolver las cuestiones y, por último, por la existencia de grupos informales de estudiantes donde se daba cierto trabajo cooperativo

sobre las evaluaciones. En torno a estas cuestiones, *“en la primera parte por ahí pensamos más preguntas de enunciar, de relacionar y demás y ahora en este recuperatorio dijimos no, pongámosle ejemplificación de situaciones, relación de concepto, es decir que, aunque por ahí tengan acceso al material, no sea una copia y pegue. Porque nos pasó que, si no, copiaban y pegaban el PowerPoint, entonces dijimos bueno. Entonces en esta segunda parte por lo menos pensamos esa situación y algo de esta situación fue salvado también en el recuperatorio”*. En torno a la estructura del instrumento virtual comenta que emplearon consultas de opciones múltiples y de desarrollo, y fundamenta: *“en las de desarrollo lo que buscábamos, (...) que desarrollaran temas de distintas unidades, es decir que sea transversal (...) y (...) en las de opciones múltiples hacer una batería muy amplia de preguntas, por ahí en cada unidad había veinte preguntas y al ser aleatorias con el resto habrá quinientas preguntas dando vuelta”*.

En relación a la retroalimentación a le estudiante, destaca algunas potencialidades de la modalidad virtual en relación a la disponibilidad, criterios y accesibilidad. La modalidad virtual permitió consensuar la necesidad de brindar devoluciones sobre las respuestas esperadas a les estudiantes; *“había que explicarle al alumno si estaba correcta, incorrecta, parcialmente correcta y porqué, además de la respuesta que estaba sugerida. Cosa que todos los alumnos tuvieron devolución y nadie quedó con dudas de porqué esa pregunta está bien o mal. Todos están escritos”*. En la modalidad presencial había una propuesta de solución, pero el grado de acuerdo y estilo de devolución dependía de cada profesor. Por otro lado, la producción digital posibilitó no tener inconvenientes de legibilidad de las respuestas y/o devoluciones. La accesibilidad para todo el equipo docente de las respuestas brindadas por otros colegas favoreció el control en el uso de criterios y permitió mejorar las prácticas de revisión y devolución.

Entrevista 2

Se trata de la segunda edición de la entrevista, ya que se realizó una primera durante el mes de Julio cuyo registro fue perdido por motivos tecnológicos. Fue en un encuentro de algo más de una hora y media de duración, en la que el entrevistado mostró gran predisposición para conversar sobre los temas propuestos, ampliando con anécdotas de su experiencia. Durante toda la entrevista, el entrevistado (docente adjunto regular) hizo presente el contenido de las asignaturas donde se desempeña como docente para aportar ejemplos concretos.

Dialogamos sobre la enseñanza apasionada y profundizamos sobre las decisiones didácticas y la evaluación a partir de revisar la experiencia presencial y la virtual. También sobre los modos de organización del equipo docente para la tarea y las modificaciones que fue teniendo a lo largo del tiempo. Vinculó su hacer docente con su vida personal. Fue reflexivo y crítico durante todo el encuentro. Comenzó el relato compartiendo cómo llegó a la ser docente en la facultad y su paso por las diferentes asignaturas en las que dio clases. Fue docente auxiliar de Principios de Administración, de Funciones Organizacionales y de Sistemas de Información, asignatura que dejó cuando obtuvo su primer cargo de profesor en Principios de Administración.

Definió **enseñar** como un acto para despertar pasiones e interés, un motivador por el conocimiento, y atribuyó esa capacidad a “los buenos docentes”, en particular recordó dos experiencias; una en su secundaria y otra en el ingreso a la Universidad. Definió el aprendizaje desde la mirada de Piaget, a quien atribuye la idea de que el aprendizaje requiere que la persona pueda asimilar información

novedosa, en articulación con otras ya aprendidas y ponerlas en funcionamiento en situaciones concretas.

Describe **sus clases** como muy lógicas, razonadas, dado que todo lo que trata de explicar debe tener una razón que la fundamente, sino no tiene sentido de ser enseñando. Reconoce diferencias en la planificación de sus clases entre presencialidad y virtualidad. La presencialidad, afirma, le ofrecía mayor certeza sobre el contexto de presencia y participación de los estudiantes, así como continuidad con el grupo de clase, mientras que la organización virtual presentaba mayores incertidumbres. Le requirió desarrollar temas sueltos para construir recursos didácticos y sostener espacios inicialmente intencionados para consulta, que luego se convirtieron en espacios de clase sincrónicos con la mitad del tiempo en relación a la cursada presencial. En ambas situaciones se apoya en un *power point* que sirve de guion a la presentación, aunque se realicen ajustes en la virtualidad, realizando recortes de contenido y jerarquizando temas. Plantea la necesidad de que haya coherencia entre la planificación de contenidos y la propuesta de evaluación. Reconoce que sus clases suelen sostener comunicaciones descendentes y que el conocimiento “baja”. Menciona que la interacción con estudiantes es uno de los aspectos que querría trabajar, aunque también indica que le permite tener mejor control sobre el recorrido de cuestiones que quiere que sucedan durante el encuentro. Pese a ello, reconoce que los espacios sincrónicos virtuales permitieron complementar los recursos construidos y darle continuidad al vínculo con los estudiantes que se dejaban ver o participaban más activamente.

Admite que los materiales que emplea en sus clases van cambiando con el tiempo, modificando tantos elementos estéticos o de contenido. Se muestra activo y da cuenta de asignarle valor al tiempo de preparación de los encuentros.

Destaca que sus concepciones sobre la tarea docente se han ido construyendo, desde su paso por la formación docente previo a la Universidad (cursó hasta 4to año de la formación docente para escuela primaria) y luego con los cursos pedagógicos realizados. En esas experiencias pudo re conceptualizar a le estudiante para quien prepara la clase, distanciándolo “de le estudiante que fuimos”.

Recupera situaciones de una cursada especial de esta asignatura para la carrera de Turismo, en la que tuvo la posibilidad de **innovar**, ya que asumió íntegramente el proceso pedagógico (planificación, desarrollo de materiales y evaluación). Innovar en su intervención representa la posibilidad de revisar y crear con libertad, una propuesta pedagógica que no siga los cánones que ordenan la cursada regular.

Durante la entrevista remarcó como significativa la experiencia de Turismo, y lo hizo en muchas ocasiones de forma crítica respecto de su posición actual en el equipo docente. No obstante, reconoció la complejidad que significa trabajar en equipos docentes grandes, en donde la labor de jerarquización de contenidos está sometida, entre otras cosas, al hacer singular de cada docente en el aula y a la existencia de espacios para la construcción de consensos sobre los criterios y contenidos. La ausencia de estos espacios, provocó distorsiones en el estilo de cada docente que fue incorporando los temas o enfoques que daban otros colegas para no perjudicar a sus estudiantes, ante la modalidad fragmentada de construcción de los exámenes, en donde cada docente proponía un conjunto de preguntas en relación con los temas dados. Estos espacios no existieron hasta la jubilación del último titular; su ausencia produjo una abrupta horizontalización de la toma de decisiones, que inició en la búsqueda de unanimidad, pero se desarrolló por consensos mayoritarios.

La **evaluación** es para él, una instancia para conocer lo que les estudiantes han aprendido sobre un tema, qué grado de apropiación lograron de ciertos contenidos, siempre que no sean propuestas memorísticas, sino que propongan que les estudiantes apliquen a situaciones concretas o elaboren sus propios desarrollos. Aunque reconoce otras formas de evaluación, se identifica como muy socializado en el modo institucional, el examen, y se muestra activo en la búsqueda de innovar para que cumpla su propósito de prepararlos para la vida profesional futura.

La virtualidad puso en agenda una preocupación grupal sobre las prácticas estudiantiles de copiarse en las resoluciones de los exámenes. Al respecto, cree que la desconfianza surge, por un lado, de ciertas conductas culturales argentinas (ser ventajeros); por temor a ser defraudados por los estudiantes, en cuanto a los saberes que se pretenden aprendan. En ello, hay un peso importante de la responsabilidad que siente como docente en la formación profesional de estudiantes; y finalmente, también lo atribuye a la formulación de los instrumentos.

Describe los instrumentos de evaluación de la cursada presencial y virtual, diferenciando tres elementos: el proceso de construcción, el diseño del instrumento y los criterios de aprobación. En la cursada presencial cada docente proponía preguntas teóricas y el titular era el responsable de definir el instrumento final, en tanto en la virtualidad, como se ha dicho antes, se dio un proceso colaborativo de construcción de un banco de preguntas tanto de desarrollo como de opción múltiple. Este proceso fue “más complejo y cansador” y requirió la distribución de tareas dentro del equipo y la búsqueda de consensos. En los exámenes parciales de ambas modalidades no se presentaron grandes diferencias de diseño, más allá del estilo de las consignas. La mayor diferencia en el estilo se dio en el final, en donde se propusieron 4 consignas de desarrollo a cada estudiante, una por cada bloque de preguntas. Los bloques 1 y 2 referían cada uno a los temas de cada parcial y los temas 3 y 4 se propusieron como integradoras de contenidos. El entrevistado relata situaciones en donde se evidencia la ausencia de revisión sobre la consistencia del instrumento final en relación a la diversidad de temas consultados que dieron como resultado una estudiante aprobada. Finalmente, el entrevistado indica que en los parciales presenciales, más allá del puntaje obtenido, se requería el 60% del examen para lograr la nota aprobación, siendo ahora el 40%.

En relación a la práctica de revisión de los exámenes, comenta que la modalidad fue diferente, ya que en la presencialidad se corregía un parcial entero, lo que permitía hacer una valoración general de la producción de le estudiante, en tanto en la virtualidad se especializaron por preguntas y esta fragmentación imposibilitó conocer el desempeño general la persona evaluada. Por otro lado, la revisión de forma completa permite mayor autonomía a cada docente para asignar valoraciones y esto ocasiona disparidad de criterios ante la revisión de la misma consulta, además de ser más costosa en términos de tiempos. La especialización, permite economizar tiempo de corrección al posibilitar la estandarización de las devoluciones y homogeneiza el criterio de devolución, que se agrega a la solución orientadora brindada en la pregunta. El entrevistado prefiere la mirada global, aunque entiende que en un contexto que requirió grandes esfuerzos adicionales por parte del equipo docente, la balanza se inclinó hacia lo más económico e incluso remarca que en su práctica “[me] se la pasó corriendo de un parcial a otro”, lo que agregó agotamiento mental. De todas formas, destaca que encontró respuestas interesantes por parte de los estudiantes, que incluso le permitieron ver de otras formas los temas consultados y aprender sobre ellos.

Reconoce que formular un único parcial (teórico y práctico) fue una innovación respecto de lo que se hacía en el aula presencial (teórico, por un lado, práctico por otro).

De la experiencia de la virtualidad, destaca que hay temas que se demostró que pueden ser abordados sin presencialidad, con textos amigables, buenas presentaciones y que debería enfocarse en los encuentros presenciales en las actividades de integración de contenidos.

Entrevista 3

La entrevista se desarrolló durante más de una hora, de forma virtual, por la plataforma zoom. La entrevistada se mostró dispuesta e interesada por los temas de investigación del grupo y por este trabajo de investigación en particular.

La entrevista inició con una presentación de la entrevistada (docente adjunta regular) en la que compartió los aspectos salientes de su trayectoria profesional y académica; fue consultora; es docente de nivel superior en instituciones públicas y privadas en modalidad presencial y virtual; es investigadora y proyecta realizar alguna primera experiencia en extensión. Se declara enamorada de la docencia y reconoce esta pasión desde muy temprana edad, lo que dio lugar a que comparta su recorrido por la educación inicial y primaria en modelos no tradicionales de educación formal. Expresó enfáticamente su posicionamiento ético personal y profesional sobre el compromiso que siente como profesional de la universidad pública, en cuanto a su responsabilidad en la formación de futuros profesionales tanto como en sus múltiples espacios de desempeño profesional. Se reconoce inquieta y activa. Destaca su pasaje por espacios formativos relacionados a la docencia y señala uno sobre constructivismo que le resultó especialmente significativo.

Durante la entrevista dialogamos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en contexto presencial y virtual. Se mostró crítica pero comprensiva sobre la heterogeneidad del equipo docente con quien comparte asignatura. Durante toda la entrevista, dio cuenta de un posicionamiento claro sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre diferentes esfuerzos individuales y grupales para distanciarse de las prácticas que llamó “hegemónicas”, “tradicionales”.

El primer año del ciclo superior universitario es especialmente importante para la entrevistada por el valor simbólico que implica la Universidad, pero también por la oportunidad de trabajar desde el inicio de la formación con miradas más amplias sobre la Administración. Reconoce una cuestión maternal en la búsqueda de acompañamiento a los estudiantes en la transición hacia la Facultad en donde, entiende, se da un proceso de “hacerse grande”.

Define la **enseñanza** de múltiples formas, pero poniendo acento en la facilitación docente para el aprendizaje orientado al autodesarrollo, al empoderamiento. Idealmente, desearía poder proponer un programa centrado en las competencias para orientar el trabajo al desarrollo de habilidades como la escritura y la oralidad.

Describe sus **clases** en el aula física, intentando romper la distancia docente-estudiante, por lo que relata moverse por el espacio para proponer “mayor horizontalidad” en el vínculo. En la virtualidad, además de adecuar los tiempos de duración de la clase, se sintió desmotivada por la baja presencia y participación de los estudiantes en los espacios sincrónicos, dado la magnitud del esfuerzo que implicó la virtualización. Como equipo docente fue parte de la formulación de recursos didácticos como videos, presentaciones, consignas para exámenes, además de guías de lectura que ya eran una práctica habitual. Para los espacios sincrónicos propuso actividades de interacción que requerían que

les estudiantes tuvieran visto los recursos disponibles, aun cuando sostuvo la hipótesis (construida en la presencialidad) de que les estudiantes no iban con el contenido consultado. En reemplazo, propuso recorrer las guías de lectura (que no tenían entrega) para complementar el material subido en otros recursos y aportarle un valor diferencial al encuentro. En las clases presenciales, en la teoría se propone todo el material teórico del tema, aspecto sobre el que manifiesta desacuerdo, aunque la realidad le imponía la tesis mencionada antes. En torno a ella, define claramente que su responsabilidad como docente es que los elementos para el aprendizaje estén disponibles, pero es responsabilidad de le estudiante interactuar con ellos. En relación con esto, compartió un compromiso que les propone a sus estudiantes al inicio del cuatrimestre, que funciona simbólicamente como contrato pedagógico explícito para su grupo clase.

No obstante, sostiene firme la convicción de redoblar los esfuerzos para que quienes no se acercan a las clases, lo hagan, y cuestiona a quienes especulan con la asistencia real para pensar los encuentros o a quienes, por el contrario, restan valor a sostener un encuentro porque no será una clase multitudinaria.

En sus esfuerzos docentes, declama su preocupación por buscar el involucramiento de les estudiantes, aunque reconoce que no ha practicado construir conjuntamente la agenda de temas, o los enfoques de trabajo, sino que siempre es unilateral la propuesta.

La propuesta didáctica de la cursada virtual, tuvo por momentos sobrecarga de exigencias tanto para les estudiantes como para el equipo docente, que se intentaron salvar con entregas menos periódicas y con finalidad integradora, preferentemente de forma grupal, aunque esto no se logró completamente producto de ser un grupo que no necesariamente se conoce.

El **equipo docente** se encuentra en transición, dada la jubilación del titular, lo que promueve un funcionamiento colegiado del equipo de adjuntes, al menos. Este funcionamiento se materializó en un aumento del ritmo de espacios de encuentro en el que reconoce que fue necesario un aprendizaje para poder trabajar juntas. Operativamente para el diseño de los recursos didácticos e instrumentos de evaluación, además de las reuniones, construyeron una matriz Excel donde fueron volcando las producciones organizadas por temas. Les adjuntes se distribuyeron los temas sobre los que tenían que producir materiales y consignas, que significó también aceptar enfoques diferentes al propio, para el tratamiento de los temas. La situación ante el Covid-19 puso en evidencia diferentes generaciones en torno al uso de la tecnología dentro del equipo docente, que no se asocia exclusivamente con la edad. Durante la entrevista manifestó una actitud crítica sobre algunas actitudes de otros colegas respecto de su nivel de actividad, flexibilidad ante los cambios, adecuación a la nueva modalidad y cumplimiento de las pautas acordadas, en el marco de comprender el agotamiento generalizado que ocasionó la carga de trabajo sumado a la incertidumbre de la situación.

Se manifestó preocupada por poner en valor la formación docente para el ejercicio de la docencia universitaria, cuando la formación inicial es disciplinar.

Define la **evaluación** como una instancia de aprendizaje y relata situaciones de exámenes orales en los que aprovecha para hacer aportes a les estudiantes. El clima durante la instancia le parece muy significativo, al punto de incidir de forma determinante en el desempeño de le estudiante.

En la experiencia de evaluación virtual, remarca en diferentes oportunidades la preocupación docente porque les estudiantes no se copien y distingue, copiarse del libro o del *power point*, de copiarse entre

ellos. Lo primero, según ella, es responsabilidad de la docente que no ocurra al momento de construir el instrumento. Reconoce incluso, que ésta incidió en la decisión de no sostener la promocionalidad de la cursada regular 2020, ya que el equipo docente luego de deliberar consideró injusto en relación a otras cohortes, ante la expectativa de contar con finales presenciales (aspecto que no se pudo llevar adelante). Recalca la curva de aprendizaje del equipo en el diseño y construcción de la propuesta de evaluación, que requirió un gran trabajo docente en la construcción de consignas, pero también del soporte técnico brindado por una auxiliar que asumió esa función técnico-pedagógica. Destaca que, en la instancia de final de la cursada virtual, lograron realizar un cambio en los modos de formular las consignas promoviendo preguntas de elaboración, de aplicación, logrando lo que denomina “un pseudo teórico-práctico”. En esta instancia, entiende que fue posible “soltar la modalidad de pregunta de la presencialidad”, que, llevada a la virtualidad, permitía mayores niveles de transcripción de los materiales.

Para la revisión de las preguntas, la Jefa de Trabajos Prácticos construía, mediante una matriz, un cálculo y asignación de cuántas preguntas y de qué tipo correspondía corregir a cada docente. Esta modalidad de revisión fragmentada es diferente de la que se emplea en la presencialidad, en donde cada docente revisa un examen completo (modalidad preferida por la entrevistada). En su caso, pese a revisar solo algunas consultas, antes de entregar el listado final, revisó todas las producciones de sus estudiantes para tener una mirada integral de su desempeño, reconociendo de esa forma también el esfuerzo que los estudiantes están sosteniendo en la modalidad virtual.

En relación con las **devoluciones**, cuando le asignaron la misma pregunta con otro docente, se propuso acordar los criterios de revisión para tener una mirada común sobre lo que se esperaba. Enfatizó en la necesidad de brindarles a los estudiantes información sobre su desempeño, acompañando la revisión con comentarios explicativos que agreguen transparencia a la asignación de puntajes. En relación con la **acreditación**, destaca también que entiende que la promoción funciona como un estímulo motivador para el desempeño de los estudiantes, un *premio al esfuerzo*.

Entrevista 4

La entrevista se desarrolló durante más de una hora de forma virtual, por la plataforma zoom. La entrevistada se mostró dispuesta e interesada por los temas de investigación del grupo. Es docente adjunta de la asignatura Principios de Administración y auxiliar en Análisis Organizacional. Antes de ser adjunta en esta asignatura, dos años atrás, fue auxiliar de trabajos prácticos. Durante toda la entrevista fue optimista y alegre.

Los temas que se abordaron con mayor profundidad fueron relativos a la evaluación, al equipo de trabajo, y los cambios que se proponían en torno a la asignatura como consecuencia de la jubilación del titular.

Los cambios que se introdujeron en el año 2020 en la modalidad virtual, fueron considerados como oportunidades para implementar modificaciones que se venían debatiendo hacia el interior del equipo desde la jubilación del titular.

Si bien la entrevistada tenía experiencia en el equipo docente antes de ser adjunta, expresó que se sintió muy cómoda durante este ciclo de trabajo por la escucha recibida de sus colegas, aunque también dejó entrever que la antigüedad es un factor de peso en la organización de los roles y tareas. En relación al equipo docente completo, mencionó que la mayor articulación se da entre profesores,

junto a las jefas de trabajos prácticos (una formal y una informal a cargo de la parte técnica de la plataforma) quienes son portavoz del equipo de auxiliares. Aunque no reconoce grupos internos en el equipo, distingue que todo es debatible menos los contenidos, que es atribución exclusiva de los profesores. En torno a esto, mencionó que los encuentros generales fueron espacios de enriquecimiento, aunque fueran muy pocos. La entrevistada sostuvo reuniones periódicas con quien fue su auxiliar de práctica y anhela que haya sucedido lo mismo para el resto del equipo. Las instancias periódicas de encuentro entre profesores, les permitieron organizarse para la tarea de diseño de recursos y exámenes, que fue ordenado en un drive donde cada docente tenía a su cargo dos temas sobre los que construir contenidos y elaborar preguntas centrales para los exámenes. Luego, el resto del equipo proponía otras cuestiones y se realizaba la selección final. En materia de la práctica, todas las decisiones obedecían a las dos jefas de trabajos prácticos.

La entrevistada habló de la **enseñanza** como un proceso de aprendizaje continuo de le docente. Esta idea la acompañó durante todas sus intervenciones, así como la coherencia necesaria en las propuestas de enseñanza y de evaluación. Sobre ésta, destaca que antes la asignatura tomaba consultas “muy de libro” y no tan aplicadas, como se propusieron en la virtualidad. No obstante, reflejó cierta incomodidad con la propuesta de enseñanza, ya que algunos de estos ajustes se hicieron “sobre la marcha” y “en el medio están les estudiantes”.

Definió la **evaluación** como el cierre de un proceso que se viene realizado, aunque la caracterizó condicionada por variables de diferente tipo y eso le permitió cuestionar que los resultados que arroja sean fieles a los aprendizajes. Se apoyó en una experiencia personal del 2020, en la que pudo empatizar con la sensación de los estudiantes de primero, ante las dificultades tecnológicas que puede surgir en una evaluación virtual. En la propuesta construida para esta modalidad de cursada, se evaluó el uso del tiempo al decidir que el examen no fuera navegable, sumado a las dificultades que como equipo enfrentaron para aceptar lo que la entrevistada denomina *cooperatividad en la resolución*. En otras instancias, la navegación por el cuestionario fue libre y también se estimularon consignas de desarrollo y ejemplificación. Sobre la cooperación entre estudiantes opinó que es inevitable y que, por lo tanto, le docente debe formular consignas que no admitan que se pasen la respuesta, sino que permitan que les estudiantes puedan dialogar o debatir sobre cómo encarar la resolución. Reconoció en ese intercambio una instancia de aprendizaje.

En cuanto al diseño del instrumento, indicó que había bloques de actualidad donde se abordaban temas que admitían ser analizados desde situaciones de la vida real y otros de temas estructurales. Describió la modalidad de evaluación presencial, como la “zona de confort” de la asignatura, ya que ofrecía cierta aceptabilidad en los resultados obtenidos.

En relación a la **retroalimentación**, marcó la heterogeneidad de realidades dentro del equipo docente sobre el estilo de devolución ofrecida a los estudiantes. Incluso, por momentos, pareció que la distinción tuvo que ver con la categoría, ser profesor o auxiliar, ya que mencionó que los auxiliares tuvieron que corregir preguntas de desarrollo teórico sin el debido entrenamiento. Las revisiones que fueron solicitadas por los estudiantes fueron analizadas y se realizaron cambios en calificaciones y devoluciones. Reconoció en eso una actitud más activa y crítica de los estudiantes ante el reclamo, distinguiéndolo de su época como estudiante a la que caracterizó como más cautelosa. Aunque la revisión fue altamente especializada por preguntas, la entrevistada, a partir del trabajo realizado por su auxiliar, revisó los exámenes de los estudiantes de su comisión, pudiendo incorporar una nota de

concepto producto del seguimiento de las entregas realizada por la auxiliar. Si bien para tener una mirada global de los exámenes fue preciso un trabajo adicional a la revisión, la entrevistada enfatizó en que la especialización permitió obtener retroalimentación docente sobre los errores más comunes realizados por los estudiantes. En muchos casos esto permitió revisar la formulación de las consignas, ya que obedecían a deficiencias en la formulación.

Entrevista 5

La entrevista se desarrolló con muchos inconvenientes de conectividad que provocaron grandes interrupciones en las respuestas de la entrevistada. Se envió la transcripción para que sea completada o revisada, pero no fue devuelta por ella, por lo que trabajé sobre las intervenciones comprensibles de lo consultado.

La entrevistada es auxiliar en Principios de Administración y Funciones Organizacionales. En el periodo 2020 se desempeñó acompañando a la Jefa de Trabajos Prácticos de Principios de Administración en el uso de las herramientas del Moodle para la cursada virtual. Este cambio de rol, le implicó participar en el diseño técnico de las estrategias de enseñanza y de evaluación, así como tomar un rol protagónico en la comunicación con los estudiantes. En relación con esto último, propuso canales alternativos a la plataforma, como una cuenta en la aplicación *Instagram* donde ofrecían recordatorios y consultas interactivas para mejorar la llegada de la información a los estudiantes. Por otro lado, la experiencia vivida le permitió reconocer la carga de trabajo administrativo que implica el rol de JTP y dimensionar lo invisibilizado que se encuentra.

Al hablar sobre **enseñar**, la entrevistada destacó un componente vocacional asociado a la entrega clase a clase; otro relativo a que se aprende durante la experiencia y particularmente, en su caso, la experiencia le enseñó a simplificar para mejorar la transferencia de conocimiento. Manifestó en varias oportunidades que es importante ofrecer una propuesta coherente entre lo que se enseña y entrena y lo que se evalúa, y para ello, planteó la necesidad de sostener todo el cuatrimestre actividades que propongan las mismas habilidades que pretendemos que alcancen en las instancias de evaluación.

Manifestó claramente que en la cursada virtual las condiciones de la **evaluación** cambiaron y, por lo tanto, cambió la evaluación reconociendo la disponibilidad de recursos (materiales de lectura, internet, grupos de WhatsApp) con que los estudiantes cuentan para resolver lo requerido, volviendo más colaborativa la resolución, en oposición a las instancias presenciales donde el estudiante está solo con la hoja. Sobre el tratamiento del error de los estudiantes al resolver las consignas remarcó dos aspectos, por un lado, la información que ofrece el docente para hacer autocrítica (sobre las estrategias de enseñanza, el diseño del instrumento, entre otras) y por otro, la potencial falta de estudio de los estudiantes (su 50%). En relación con la **retroalimentación** a los estudiantes, comentó que cada pregunta formulada tenía una respuesta que se construía a partir del propósito de la consigna y tenía como finalidad orientar al revisor en su tarea. No obstante, el trabajo de construir la devolución es personalizado y debería aportar al estudiante elementos para mejorar su aprendizaje. En torno a la dinámica de organización para la revisión, sopesó las ventajas y desventajas de corregir por pregunta o un examen completo, aunque mencionó que por el rol que asumió le tocaba revisar las situaciones en las que no se alcanzaban los criterios por centésimos, y opinó que eso sopesó la falta de integralidad al corregir preguntas sueltas. En un momento de su intervención, indicó que corregir por preguntas aporta objetividad a la corrección.

En sus **clases** presenciales prefiere trabajar en grupos, dedica esfuerzo a la construcción de un clima de confianza y presta atención a las reacciones de los estudiantes. En la virtualidad, pese a no estar a cargo de una comisión práctica, manifestó especial preocupación por los estudiantes que “*no están en el zoom*”, aunque comprendió las complejidades que implica para un estudiante del primer año la universidad y la modalidad. Por otro lado, también destacó que la oferta virtual de actividades asincrónicas permitió realizar un mejor seguimiento, más detallado, de los aprendizajes de los estudiantes.

Entrevista 6

La entrevista se desarrolló en un clima muy ameno de diálogo y confianza, en el que la entrevistada habló con soltura de su punto de vista sobre la asignatura, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

La entrevistada es docente auxiliar en Principios de Administración, en Comportamiento Organizacional y en el ciclo de ingreso a la Facultad, desde hace siete años.

La docente prefiere los grupos de recursantes, respecto de quienes llegan a la asignatura por dos razones; por un lado, porque trabaja sobre los errores o temas no comprendidos, y por otro, porque se desempeña con más libertad en materia didáctica que en la cursada regular.

Aceptó que le resulta difícil enunciar una definición sobre **enseñar**, ya que tiene asociado el concepto a la transmisión teórica y su espacio de trabajo es práctico, por lo que se siente más cómoda proponiendo una definición asociada al compartir, acompañar. Entiende que su tarea se centra en aportar herramientas que se suman a la teoría para armarse como profesionales, para armar su *caja de herramientas*.

Sus **clases** presenciales se desarrollan en aulas grandes y llenas de estudiantes. Prefiere espacios horizontales, sin tarimas, para poder moverse y compartir el mate con los estudiantes. Necesita el espacio para trabajar en grupos y moverse entre ellos, sin que se sienta una diferencia simbólica en relación al espacio. La dinámica es estructurada, aunque va cambiando encuentro a encuentro porque siente que repetir le aburre. Sus clases fueron cambiando con el tiempo, recuperando el valor de la experiencia en la seguridad personal como docente, aunque consideró que aún no se anima a innovar. En la virtualidad, sus encuentros tenían una planificación inicial pero luego de cinco encuentros encontró la dinámica más cómoda y que mejor aprovechaba el tiempo: sus clases proponían un repaso por las consultas sobre lo no comprendido de los encuentros y/o materiales teóricos y algunas recomendaciones sobre la práctica.

La **propuesta didáctica** de la asignatura en virtualidad inicialmente ocasionó una sobrecarga de trabajo tanto para estudiantes como docentes, que luego se fue regulando al modificarse la propuesta docente. Mencionó que la propuesta de la asignatura fue de ritmo homogéneo y comentó que los ayudantes no tienen libertad para diseñar sus clases, ya que se deben abocar a resolver determinados casos de la guía para seguir el ritmo general. Sí les es posible organizar los encuentros, pero la definición de temas está prescrita. La guía que organiza ese trabajo la construye la JTP, aunque hace algunos años se produjo un proceso participativo voluntario para reformularla y la entrevistada formó parte. Recuperó esa experiencia como la posibilidad de aportar otros enfoques a los casos propuestos para ampliar la mirada sobre la Administración y el tipo de organizaciones en donde se analiza. En materia de la virtualidad, las guías fueron adecuadas a la modalidad, en primera instancia con un

recorte y jerarquización de temas, luego fueron reformuladas por la JTP oficial y otra docente que acompañó la labor técnica del campus virtual centralizando la carga en la plataforma.

En relación con la **evaluación**, la consideró parte del proceso de aprendizaje, aunque manifestó tener una distancia con la propuesta de la cátedra en cuanto a cómo se conocen los aprendizajes de los estudiantes. La propuesta de cátedra se encuentra centrada en los exámenes y sin promoción; para la entrevistada, debería contemplar además instancias de acompañamiento y seguimiento. En esta cursada virtual se acentuó la preocupación porque los estudiantes se copien, y la docente entiende que eso es responsabilidad del instrumento en parte, no solo de le estudiante. Por otro lado, renegó de la imposibilidad de navegar por el documento centrada principalmente en que los estudiantes no se copien. Aunque destacó que la virtualidad les dio la posibilidad de migrar a preguntas de aplicación tanto en la teoría como en la práctica. Para la entrevistada, *aplicar* implica analizar si comprendió o no las ideas para usarlas en la situación. Los instrumentos fueron elaborados por los adjuntos y las JTP y, por lo que pudo saber, hubo discrepancias sobre el estilo de consultas a emplear, pero luego, ante los resultados, se generaron acuerdos sobre la supremacía respecto de la modalidad presencial. En la presencialidad los exámenes, de acuerdo a la entrevistada, eran memorísticos en teoría y en práctica de aplicación a un caso más extenso pero similar a los prácticos en complejidad. Cuentan con 3 horas en total para resolver ambas cuestiones.

En relación a la **retroalimentación**, para la entrevistada debe acompañar a la comprensión del error y por eso construyó sus devoluciones a partir de interrogantes, evitando ofrecer la respuesta correcta en una primera instancia de devolución para promover que reconstruyan sus resoluciones. No obstante, mencionó que las devoluciones tuvieron calidades dispares y se mostró crítica con algunos colegas por este punto. La organización del trabajo para esta tarea fue diferente a la presencialidad en donde se llevaban exámenes completos. Aquí corregían un grupo acotado de preguntas, pero en gran cantidad. Esta modalidad, cree, fue reconocida por el equipo docente como más imparcial, aunque no logró establecer un posicionamiento sobre eso. En su experiencia le resultó monótona la tarea y le impidió tener una mirada general del desempeño de le estudiante.

El **vínculo** con los estudiantes se da mayormente con los auxiliares, por lo que relató, porque son más fácilmente identificables por los encuentros sincrónicos y por ello les trasladan las consultas, inquietudes o reclamos respecto de la revisión o de los diferentes temas, aunque la decisión final sobre la resolución de los conflictos la tienen la JTP o los adjuntos.

La decisión de asignarle a una colega la tarea de organización técnica del campus, fue el correlato natural de la información comunicada en una reunión sobre que esa colega fuera una segunda JTP, a partir de la jubilación del titular. Si bien la decisión no fue apelada o criticada por la entrevistada, compartió algunas lecturas críticas de otros colegas, dado que no medió una instancia formal de concurso o registro para la decisión, lo que la desmotiva respecto de presentarse, en caso de exista en el futuro. El equipo completo tuvo pocas instancias de encuentro, pero sostiene un grupo de WhatsApp de la práctica donde la entrevistada prefiere no intervenir, ya que no lo considera eficaz para distribuir información y realiza sus consultas de forma particular. Existen diferentes grupos internos, organizados por afinidad personal, pero, a criterio de la entrevistada, operan para el apoyo cotidiano, pero no la dinámica decisoria de la cátedra.

Entrevista 7

La entrevista se desarrolló por medio de la plataforma Zoom por espacio de 40 minutos, en un clima de diálogo cordial, por momentos interrumpido por la necesidad de aclarar las consultas realizadas por la investigadora.

La entrevistada es docente en dos asignaturas de la Unidad Académica, Principios de Administración de primer año, y Conducción estratégica de quinto año. Es docente a término en Principios, lo que significa que su dedicación docente es por seis meses y no goza de estabilidad, pueden reconvocarla o no para el siguiente cursado.

Durante toda la entrevista presentó la labor docente, la **enseñanza**, como una vocación de servicio que surgió durante su escolaridad como tal. Con la enseñanza se propone ayudar a aprender a los estudiantes, para que construyan su propia caja de herramientas tanto personal como profesional. La virtualidad le provocó tristeza y sensación de soledad al no poder sentir la presencia, la cercanía con los estudiantes. Manifestó interés por las neurociencias y lo relacionó con el **aprendizaje** en tanto entiende que tiene que ver con ir desarrollando capacidades nuevas. Una de las cuestiones que remarcó en varias oportunidades fue el valor de la clase como tal al mencionar diferentes cuestiones que resultan significativas para la entrevistada. Estas cuestiones fueron desde indicar dudas sobre si grabar o no encuentros porque obliga (en el sentido de la asistencia) a estar presente en clase, hasta la necesidad de conectarse a los mismos, dada la multiplicidad de formatos en los que estaba disponible el material; la docente se pregunta “¿qué aporta la clase entonces?” De la virtualidad destacó que le permitió reconocer la posibilidad del aprendizaje independiente de los estudiantes, y en ese sentido sintió que posibilita dar un servicio a medida.

La entrevistada no sintió un gran cambio entre la modalidad presencial y virtual, sino que consideró que al inicio se trató de trasvasar una experiencia a la otra, y que luego con la experiencia y la sobrecarga se fue organizando mejor la disponibilidad de contenidos, que fue demasiada a su criterio, y las exigencias de entregas y corrección. Entiende que el cambio más fuerte fue para los estudiantes, que se encontraron con enormes incertidumbres en el inicio de un nuevo ciclo sumado a dificultades socio-situacionales particulares. El desempeño estudiantil también siguió, a su criterio, las mismas tendencias que la presencialidad en una merma de la participación entre el inicio y el cierre. Entiende, a su vez, que la virtualidad no estimula algunas competencias como la oralidad al igual que en la presencialidad, y lo lamenta.

Reconoció que el **equipo docente** fue muy organizado en la distribución de tareas, y durante toda la entrevista marcó en diferentes momentos el respeto a la organización jerárquica y las tareas asignadas y atribuidas a cada integrante, incluida ella, que se reconoce en el rol de implementar la propuesta didáctica, sin responsabilidades decisorias.

El examen fue la única instancia de retroalimentación que manifestó la entrevistada sobre el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando expresó llevar un registro de seguimiento de las actividades presentadas por sus estudiantes. En relación a la organización del trabajo para la corrección de los exámenes, prefiere la organización que se dio en la virtualidad. Esto implicó revisar algunas preguntas de forma especializada, ya que entiende que mejora la objetividad al reducir la subjetividad, los sesgos de la persona evaluadora sobre el desempeño de los estudiantes. La construcción de los instrumentos de evaluación fue resuelta por algunos integrantes del equipo docente, y manifestó que en otros años fue consultada por la cátedra para hacer un testeo de la parte

práctica y entiende que, en este contexto, no ampliar esa consulta fue en atención a la sobrecarga de trabajo de los auxiliares. En relación a su evaluación ideal, prefiere una combinación de oralidad y escritura priorizando la primera, que permita abordar el contenido a partir de situaciones donde el estudiante deba poner en juego competencias.

Suenan las prácticas docentes y van diciendo que
El titular se jubiló
La virtualidad fue forzosa
Alguien armo el campus
Entonces, ¿ya han cortado el bacalao?
Muda la enseñanza
¡A revisar el equipaje!
Actos, escenas y transiciones
Quiero tiempo, pero tiempo no apurado
Aproximar, simplificar ¿esa es la cuestión?
Cavila el aprendizaje
¿se puede aprender sin docente?
Trina la evaluación
Les estudiantes se copian
Diálogos docente-producción
Reverbera la retroalimentación
Fugaz el vínculo

Las entrevistas fueron analizadas en tres niveles; primero un nivel general de recurrencias que fue complementado luego con una lectura de las rupturas y continuidades discursivas en torno a las categorías provisionarias de la investigación.

Sin dudar, la emergencia de la virtualidad forzosa ante la realidad de Covid-19 condicionó el recorrido de todas las entrevistas. No en clave de la experiencia subjetiva ante la pandemia, sino en relación a la nueva realidad que atravesamos como docentes, acostumbrados a las aulas, al contacto, al pasillo. El tema estuvo presente en cada palabra, en cada reflexión, que cada anécdota. Evocar la experiencia presencial, pareció una tarea epopéyica, implicó convocar un tiempo que está situado *allá lejos*, no solo porque hace un año de eso (para el momento de la entrevista), sino porque no se avizora en el horizonte su retorno cercano, o al menos está cargado de incertidumbres. Sin embargo, no hubo pesadumbre en el tono, ni desasosiego, no fue desesperanzador, sino todo lo contrario. Aun pese al cansancio del que todes dan cuenta, el año trajo desafíos que se relataron con entusiasmo, de manera enérgica. Los desafíos convocaron, al menos a una parte del equipo, al encuentro y a la reflexión pedagógica, y hay algo en eso que renovó el aire.

Este apartado recupera un primer nivel de interpretación en el discurso docente, sobre las cinco categorías centrales de la investigación. La forma de denominar a cada una de ellas, resulta también parte de la interpretación y pretenden ser introducciones textuales a su contenido.

Suenan las prácticas docentes y van diciendo que,

Las personas hablan de sus prácticas, y éstas hablan por ellos.

el titular se jubiló

Todes les entrevistades, en mayor o menor medida, dieron cuenta de movimientos que sucedieron durante el año 2020, que no solo tuvieron que ver con la emergencia sanitaria y sus efectos educativos, sino que remitieron al retiro del titular de la asignatura.

Aunque mayormente se trató del discurso de les adjuntes, puede leerse como un proceso de transición de autoridad formal que provocó mayor disposición al encuentro colectivo. Souto (1993)

propone que no es posible pensar lo grupal como un fenómeno ahistórico, ya que el encuentro (intencionado agregó) en tiempo y espacio es posibilitador del grupo que nace como novedad, pero atraviesa diferentes momentos. Por lo tanto, la pérdida del máximo responsable de la asignatura representa entonces un momento en una construcción grupal. Es por eso, que este proceso se podría interpretar como una instancia de re socialización secundaria (Bleger, 1986), en tanto requiere que cada integrante redefina su lugar en un nuevo orden de las cosas, un nuevo mundo, que podría requerir otras formas en la división del trabajo y la distribución social del conocimiento. El estilo de conducción de la asignatura de quien se jubiló, remitía a una estructura marcadamente vertical y cuyo ejercicio de la autoridad formal lo ubicaba como decisor final en el ámbito estratégico y ejecutivo. La división de tareas implicaba grados elevados de autonomía en el diseño de las clases para los profesores de teoría, pero muy bajos niveles de participación en la selección del contenido y menos aún en la construcción de la evaluación. Con los años, se relata, se había logrado una mínima apertura a la contribución en ese aspecto, posibilitando que cada docente pudiera aportar preguntas de temas que resultaba rotativos, aunque esto también originó una preocupación por abordar todos los contenidos planificados, ya que aumentó la aleatoriedad de las consultas en la construcción final de los instrumentos. Mas allá de eso, la asignatura sostenía pocos espacios de encuentro, y los que se mencionaron no aluden a grandes debates generales sino más bien a espacios instrumentales para pasar en limpio la información anual pertinente. Los desacuerdos, la subjetividad docente y la experiencia, entonces, no tenían espacio colectivo.

Actualmente, la asignatura tiene una docente a cargo, legitimada por su antigüedad y dedicación en ella. Dado que no se ha sustanciado un concurso de acceso al cargo, y su carácter es provisional, no ejerce la autoridad formal, sino que se encuentra en un proceso de legitimación grupal entre sus pares. Sus colegas dan cuenta de un cambio de estilo en la conducción, en donde se promueve el diálogo y el encuentro como espacio para dar tratamiento a los malestares y para abrir las decisiones centrales de la asignatura. Esta nueva disposición originó un aumento en el ritmo de encuentros entre profesores y jefa, que se vio amplificado ante la virtualización de la enseñanza, sosteniendo algunas viejas tradiciones en materia de reuniones generales que incluyan a los auxiliares;

“...nosotros tuvimos con la cátedra de Principios reuniones, absolutamente todas las semanas, no hubo una semana que no tuviéramos reunión. Y entonces a partir de ahí, nosotros igual estábamos en un proceso de rever bibliografía, rever estrategias pedagógicas porque el titular se jubiló. (...) Normalmente, por la carga de la asignatura y demás, nosotros hacíamos reuniones previas al inicio de clases. Siempre en febrero hacíamos reuniones, donde hacíamos la planificación de toda la asignatura y después hacíamos reuniones puntuales o para parciales, en el medio y al finalizar”. 1ca11-1ca14

Los movimientos fueron inicialmente de apertura y se concentraron en la revisión bibliográfica de la asignatura que se lee entre líneas como un malestar heredado y postergado, y como parte de la construcción participativa de un diseño de asignatura más acorde a la realidad de los estudiantes que se reciben en el primer año. De esta forma se describen los encuentros que sucedieron previo a la emergencia del Covid-19 y que permitieron sentar las bases para que lo colegiado se exprese como dinámica decisoria grupal. Barbisan (2019) en un estudio reciente sobre los condicionantes de las decisiones grupales que tuvo como caso de estudio la unidad académica en cuestión, recupera que las decisiones grupales son vistas como actos legitimadores que promueven, entre otras cosas, mayores niveles de compromiso en las acciones que se acuerdan. El abanico de aspectos que se pusieron en juego en estos espacios de encuentro funcionó, desde mi lectura, como un acto de restitución sobre el sentido de la docencia y sobre la grupalidad, a los profesionales docentes del equipo que participaron de ellas.

“Nos reuníamos toda la semana con los adjuntos para ir monitoreando la cursada, también pensar los formatos de las evaluaciones... configurar los parciales, los recuperatorios, los finales, tomar decisiones de, si van a ser múltiple choice, o si van a ser a desarrollar.... cada pregunta, si podían volver para atrás, si no podían volver para atrás, no sé, un montón de cuestiones como más... de las evaluaciones, de los prácticos, qué prácticos les pedíamos que entreguen, qué practico no. Porque, de cada unidad, se entregaba un práctico y el resto lo charlamos en un Zoom”. 5ca164

“... nos habíamos empezado a reunir el año pasado ya, previendo esta transición por el titular que se jubiló. Nos habíamos empezado a reunir todas las semanas, cosa que también fue un cambio, porque no nos juntábamos tan seguido, eso fue también un cambio cultural, donde hubo que aprender a reunirse y bueno, un montón de cuestiones internas, de construcción de cultura interna interesante”. 3ca111

Aunque novedoso, y aun en estado inicial, el conocimiento que circula mayoritariamente en el espacio de cátedra, es conocimiento sobre la enseñanza (Tardif, 2004). Los espacios de encuentro se concentran en la planificación de la enseñanza, siendo minoritarios los encuentros en los que tiene lugar la experiencia subjetiva docente y su intercambio. Esta omisión, que es advertida por algún integrante del equipo, provoca cierta sensación de soledad y enuncia la ausencia de espacios donde dar lugar a las sensaciones subjetivas que emergieron ante la virtualidad: la tristeza por la falta de encuentro presencial, la desmotivación por la baja presencia en los encuentros sincrónicos, entre otras. Aunque no tengan escenarios grupales, los docentes tienen conocimiento práctico sobre la docencia (Fenstermacher, 1984) y reconocen como fuentes principales algunas huellas de su biografía escolar, así como la propia experiencia del aula y, en menor medida, algunos trayectos de formación pedagógica. La biografía escolar ha dejado huellas que se hacen más presentes en algunos casos que en otros, pero que han condicionado no solo la vocación docente, sino también sus concepciones sobre el enseñar.

“Yo me acuerdo que, desde que iba al colegio y pasaba a dar los orales, las profesoras del colegio me decían “vos tenes pasta para esto”, porque realmente a mí me gustaba. Y, de hecho, yo siempre que estudiaba, estudiaba enseñando, explicando a otro”. 7en244

“Y yo me acuerdo de ir a la terraza de mi abuela, porque yo vivía en departamento, y escribir en el piso el tema que habíamos visto y yo decía ¡ah!, como que me quedaba más claro. Entonces yo veía en la docencia, también, una forma de aprendizaje mía. Y cuando arranqué la carrera docente, como ayudante alumna, lo quería hacer por una cuestión de estar siempre en estudio ¿no? Para poder explicar uno tiene que entender, entonces yo también lo hacía porque me obligaba a estar continuamente actualizada”. 3en246

“Por ahí yo me acuerdo, en el secundario, yo tuve filosofía y recuerdo a la profesora que hizo que a mí me encantara la filosofía ¿no? Como que vos no estudiabas por obligación, si no que leías porque te iban interesando las ideas. O lo mismo cuando cursé en económicas (...) y el profesor de historia que tuvimos en el curso de ingreso la verdad que fue maravilloso, porque que te hagan entender todos los procesos históricos y que vos decís “¡Ah, mira por qué estamos estudiando de la independencia!” “. 2en247

Vivir el aula, no implica necesariamente aprender o construir conocimiento de los profesores, para ello se precisa de espacios para la reflexión que, como se indicó antes, permitan revisar lo hecho (Montero, 2001). En este sentido, recupero el valor de los espacios de encuentro construidos entre los profesores de teoría para diagramar los recursos y consensos necesarios para la virtualidad. El intercambio al que se da lugar en el encuentro puede ser favorecedor de procesos de socialización profesional, no solo para conocer las dinámicas de trabajo y transitar la integración a un grupo como es la cátedra, sino en la tarea fundamental en la construcción de conocimiento profesional (Gonzalez Sanmamed, 1994).

“... las dos veces que hicimos reuniones genéricas, de toda la cátedra, la verdad es que estuvo bueno, porque te enteras de otras cosas. Yo lo escuchaba a Santi (otro ayudante de primera) hablar de determinadas cosas de su comisión que por ahí no me enteraba si no; o con gente que no tenes diálogo por otras cuestiones de la facu, entonces a mí me parece que eso es enriquecedor para todos, y más en este contexto”. 4ca135

No obstante, la reflexión sobre la práctica no aparece como un elemento central en las reuniones, aun cuando se da cuenta de fuertes debates sobre algunos temas de contenido o decisiones de la cátedra. Perrenoud (2006) plantea que para que le estudiante se convierta en practicante reflexivo debe primero construir su oficio como tal, y luego abandonarlo para convertirse en protagonista de su formación. Si proponemos que quienes ejercen la docencia desde una formación inicial disciplinar, primero se fortalecen en el hacer en el aula consolidando sus saberes disciplinares en la medida que construyen su oficio docente, para transformarse en docentes reflexivos, hará falta construir procesos de reflexión individual y grupal que permitan pasar de la experiencia a la construcción de conocimiento profesional docente. En este sentido, si bien no se da a nivel general de cátedra, existen pequeños grupos informales de auxiliares conformados por afinidad en los que sí se da cuenta de espacios de reflexión sobre la práctica, aunque no parecen tener mayores incidencias en la dinámica decisoria.

Todo el proceso de resocialización al que se alude implicó de forma exclusiva a profesores y jefas, dado que este proceso de apertura no incluyó a les auxiliares. Sin embargo, la existencia de unas pocas reuniones generales del equipo completo (que incluyan a les auxiliares), no es leído como falta de apertura sino como un cuidado hacia el equipo, sobre todo en contexto de virtualidad forzada. Aunque, algunas profesoras entrevistadas dieron cuenta de otra forma de cuidado que implicó, por el contrario, reunirse periódicamente con sus auxiliares para mantenerlas informadas sobre las novedades y decisiones tomadas.

la virtualidad fue forzosa

Cada docente tiene su propio estilo de enseñar, no obstante, todos comparten un aprendizaje realizado con los años y en el aula que les ha permitido readecuar la planificación de las clases; la lectura del aula, las expresiones de les estudiantes, sus consultas. Lo imprevisible del acto de enseñar es algo que, en la realidad de la enseñanza virtual, dan cuenta de haber perdido. En parte y paradójicamente, por la pérdida de la inmediatez en el vínculo con le estudiante, al construir recursos didácticos asincrónicos, con explicaciones que serán vistas por les estudiantes sin posibilidad de interrumpir al orador (Jackson, 1998).

La virtualidad no arribó a la institución como parte de un proceso planificado, sino que resultó del emergente sanitario. Múltiples documentos institucionales aluden al enorme trabajo y rapidez con que les docentes provocaron readecuaciones en sus planes de enseñanza, para sostener la *continuidad pedagógica*. Esta expresión es tantas veces enunciada por múltiples oradores de diferentes niveles e instituciones, como combatida por visibilizar enormes desigualdades. No obstante, las normativas nacionales y locales, imponen la imposibilidad de la enseñanza presencial y, por lo tanto, *fuerzan* a docentes e instituciones a reconvertirse. La virtualidad, forzada por la emergencia, fue puesta en marcha de forma improvisada, planificada a medias, siempre como algo provisorio. No obstante, la marcha, puso a prueba la creatividad y la necesidad de aprender a enseñar de nuevas formas, de revisar los esquemas construidos y abrirse a construir nuevos *habitus* (Tardif,

2004). Lo previo sirve de base, y posibilita abrir escenarios de reflexión docente tanto sobre la práctica singular como sobre los acuerdos construidos en el equipo.

La inclusión forzada de tecnología en las aulas resulta en una inclusión efectiva (Maggio, 2012), en la que el equipo docente *debe* trabajar con la plataforma como soporte de la clase, aun cuando no tenga la formación didáctica y/o tecnológica para hacerlo. En definitiva, sucede que las propuestas de enseñanza “... adoptan la propuesta que indica el soporte, generando un empobrecimiento de hecho de la propuesta pedagógica sobreimpresa por la tecnología” (pág. 19).

Aunque se ofrecieron espacios sincrónicos, la ausencia de cámaras prendidas, de cierto anonimato estudiantil, sumado a las limitaciones de las cuentas de videollamada personales con tiempos limitados y sin muchos recursos adicionales, no ofrecieron los mismos escenarios para el desarrollo de la práctica que la presencialidad. Lo conocido se hizo desconocido, pero en un sentido radicalmente diferente. En la presencialidad, el cambio permanente se daba en el grupo clase, no en la enseñanza. En cambio, ahora, al grupo clase nuevo se suma un ámbito de desarrollo de la enseñanza novedoso. Ante este conflicto imprevisible (Acuña & Chudnovksy, 2015), un rasgo que caracterizó a esta asignatura fue la rápida organización para optimizar los tiempos docentes frente a la asunción de que la virtualidad requiere de mayor dedicación horaria que la presencialidad. En el marco de esta organización, se produjo una fragmentación de la tarea de enseñar sobre todo en los espacios de teoría, que, si bien dejó espacios a la innovación en la responsabilidad individual para la elaboración de recursos didácticos, produjo algunas distorsiones en la enseñanza que no pasaron desapercibidas por el plantel docente. En primer término, dejaron de tener a su cargo la enseñanza de la asignatura para un grupo-clase, para ser productores especializados de recursos didácticos para la enseñanza o la evaluación en un tema, o dos, del programa.

“Sobre todo, es como que cada uno de los adjuntos, por esto que te decía, se fue especializando en un tema, lo cual nos vino bien por lo menos para unificarlo y decir, “tal tema responde las dudas fulano, que es lo quien dio”. Y después el múltiple choice teórico: ahí cada uno armó del tema que había dado, más allá de que hicimos una dinámica donde, cada uno armaba el múltiple choice, otro lo revisaba, después el mismo que había armado lo cargaba en el campus, y otro revisaba que estuviera bien cargado, porque teníamos miedo de que saliera algo mal, entonces hubo mucha revisión. Y las preguntas de desarrollo igual”. 3ca113

Y por otro, esta fragmentación produjo discontinuidad en el tratamiento de los contenidos en relación al grupo clase, modificando la relación docente-estudiante.

“Y, en la virtualidad pasó que en parte el proceso fue parecido, pero la diferencia que tuvimos es que en principio nos dividimos los temas para hacer las presentaciones. Con lo cual vos no ibas haciendo el seguimiento con la presentación de todos los temas, ibas haciendo el recorrido de la asignatura, decías yo puedo volver, traer este punto o aquel ejemplo. No, porque por ahí me tocaba el punto cuatro y después el siete y el diez. Lo que pasó entre el punto cuatro y el siete yo lo veía, pero no tenía nada que ver la mirada o el enfoque o digamos, iba viendo. Y entonces fue como raro.” 2en264

Los espacios sincrónicos que se sumaron en la segunda parte de la cursada, recuperaron la instancia de encuentro, pero no tenían la finalidad de ser clases en el sentido tradicional, sino espacios de consulta.

Por otro lado, la producción especializada viene a remediar algunas lecturas de disconformidad sobre la heterogeneidad en el tratamiento de los temas. La especialización provoca a la vista de la estudiante, un único tratamiento de cada tema, aunque también implica perder el valor de la heterogeneidad de miradas.

“...logramos generar contenido que no había, armando videos específicos de cada unidad. Pero unificamos criterios, que no había pasado, y, de hecho, es mi segundo año como adjunta, y antes lo veía como auxiliar, y eran muy diferentes las comisiones, y hoy lo que se logró, es tener una línea en las distintas unidades...”. 4ca129

Tal como indica Sabulsky (2016), depende de la conformación de una comunidad de prácticas que la fragmentación sea superada por la construcción de consensos, y pueda dar lugar a la innovación.

Buena parte de les consultades relataron que el año 2020 fue agotador, de una gran sobrecarga de trabajo respecto de la cursada presencial. En el caso de les profesores, se remarca el enorme trabajo de rediseño, tanto de materiales didácticos como de aportes para el diseño de las evaluaciones; en el caso de las jefas de trabajos prácticos producto del enorme trabajo administrativo y técnico asociado a la virtualidad, y en les auxiliares, producto de la sobrecarga inicial (sobre todo) de producciones a revisar.

“Porque fue demasiada la exigencia que les requeríamos a ellos, y que nos requería a nosotros mismos, porque, por ejemplo, en la práctica, lo que hacíamos en la presencialidad, era resolver todos, en equipo, en la clase, algún caso, y lo corregíamos ahí mismo; acá lo que tenían que hacer era enviarnos los trabajos, que obviamente les pedíamos que nos lo mandarían de forma grupal, pero ellos, imagínate que ni se conocían, porque son de primer año, y tampoco tenían demasiadas herramientas, así que la mayoría te lo mandaba de forma individual. Por lo cual terminabas corrigiendo, todas las semanas, un choclo de trabajos que se hizo muy extenso”. 7di226

En este caso, en el nuevo escenario educativo experimentaron, a su vez, un desplazamiento del estilo de los encuentros ya que les estudiantes no contaban con espacios sincrónicos inicialmente para evacuar dudas con sus docentes de teoría, lo que provocaba que los espacios de práctica se vieran colonizados. En una asignatura que distribuye las tareas de forma tan marcada, el desafío de recuperar conceptos teóricos para poder abordar los casos si bien es habitual, se acentuó.

“Nosotros en esas clases prácticas, esos encuentros sincrónicos prácticos no terminaban siendo de práctica, porque, como no tenían otro espacio, venían y consultaban las dudas de teorías o los conceptos que necesitaban para poder hacer los ejercicios, entonces terminado haciendo más un espacio de consulta que una clase”. 6di190

alguien armó el campus

La virtualidad requirió de la conversión del aula de clase. La asignatura empleaba con anterioridad la plataforma de aula virtual como repositorio complementario a la propuesta de enseñanza. Su uso dependía del interés y capacidad de cada docente, teniendo autonomía decisoria sobre su espacio de trabajo. La nueva realidad propuso movimientos homogéneos ante la incertidumbre general, ya que la virtualidad fue una respuesta provisoria a la escena sanitaria, que luego se instaló.

En ese contexto, la asignatura decidió reformular su aula virtual, estableciendo algunas pautas de funcionamiento para la misma. El trabajo de organización implicó la creación de bloques homogéneos para los espacios prácticos, y la permanente actualización de información. El trabajo fue llevado adelante por una auxiliar, quien no asumió un grupo-clase para poder acompañar a la JTP en este enorme trabajo de adecuación. La selección de la persona, así como el modo en que se realizó, no fue ingenua. Se trató de una auxiliar con mucha antigüedad en la asignatura, y fue anunciada como la preferida de la actual jefa para concursar un segundo cargo de jefa de trabajos prácticos, que habría de habilitarse ante la jubilación del titular. La institución dispone de mecanismos para la cobertura de vacancias y es través de registros de antecedentes con oposición para cargos a término (similares a las suplencias) o interinatos, aunque estos últimos están supeditados a la sustanciación del concurso

de regularización³¹. Si bien se anuncia el registro, también se anuncia la preferencia del equipo, lo que no solo distorsiona la transparencia de la instancia, sino que además moviliza al resto del grupo y es potencial provocador de malestares. Se altera, por un lado, la sana competencia que provoca la apertura de una vacante de promoción, en tanto morigerada la intención y los esfuerzos de otros posibles postulantes para presentarse al cargo. Por otro lado, provoca una sensación de desigualdad y de falta de justicia, en tanto los criterios que son considerados valiosos para acceder a cargos docentes de mayor jerarquía no solo no son explicitados para posibilitar que otros se ocupen en reunirlos, sino que son establecidos fuera de la instancia legítima, relativos a la persona y no a su propuesta pedagógica.

Ahora bien, veamos qué tratamiento se le da a esta asignación de tareas en las entrevistas. Por un lado, algunos integrantes del equipo se refieren a ella como una segunda jefa de trabajos prácticos, otorgándole por sus funciones, legitimidad informal en el puesto.

“...la parte práctica se encargó la JTP, junto con esta JTP auxiliar que se sumó, por suerte, este año, y ellas se encargaron de armar el caso. Después lo compartían, todos opinaban, pero lo armaron ellas con los múltiples choices que después revisamos todos, y bueno”. 3ca252

“sí está la Jefa de Trabajos Prácticos, bah hay dos Jefas de Trabajos Prácticos... (...), está como en un rol bisagra, no formal, pero es como la que está más en la parte de todo lo que es el campus, todo lo que es tics lo está manejando (ella), en toda la parte práctica, y son, un poco, el nexo con los auxiliares, y traen la voz de los auxiliares en las reuniones. Pero sí, siempre que te hablo de estas decisiones y demás, hablo de los profes...”. 4ca255

La legitimidad se encuentra fundada en su rol técnico, asociado a la creación y gestión de los espacios virtuales, tanto como actividades propias de la coordinación de auxiliares. Esta labor no es siempre reconocida como un lugar de jefa, sino que algunos integrantes del equipo lo viven como una asistencia técnica. Esa labor de asistencia técnica, se encuentra en relación con la producción de las aulas, la subida de materiales, actualización de foros, revisión de la guía de trabajos prácticos, diseño de la herramienta técnica para las evaluaciones y resolución de consultas de los estudiantes. Es una característica que otros docentes le atribuyen a la auxiliar en cuestión, quién, por el contrario, no se reconoce a sí misma como una experta en el tema.

“me tocó estar como del otro lado y la verdad es que me gustó, aprendí un montón, aprendí mucho del uso del campus, porque antes lo usábamos como un complemento, me volví loca el principio”. 5ca260

La atribución permite entonces pensar que hay otros factores que operan en la legitimidad construida, más vinculados a la antigüedad y al favor de la jefa actual. No obstante, me parece interesante repasar qué otras implicancias tiene disociar la legitimidad técnica de la pedagógica, como si fueran dos aspectos de ámbitos diferentes articulados en la enseñanza y no dispuestos de forma intrínseca para ella. En el marco de la inclusión efectiva de la tecnología que señala Maggio (2012) superar esta atribución técnica, requiere formarse en tecnología tanto como didáctica, que debe entramar el tipo de tratamiento que dar al contenido que mejor corresponde a las finalidades de la enseñanza.

Por otro lado, “ponerse en la piel” de la jefa de trabajos prácticos actuales, también posibilitó un movimiento de visibilización sobre el tipo y cantidad de trabajo que lleva adelante quien ejerce el rol. Las tareas son muchas, invisibilizadas y muy operativas. El mandato normativo³² establece que representan la jerarquía máxima de los auxiliares y trabajan bajo la supervisión de los Profesores,

³¹ Este mecanismo surge de la Ordenanza de Consejo Superior 690/93 que establece la carrera docente y es ratificado por el Convenio Colectivo de Trabajo para la docencia en instituciones universitarias.

³² Instituido en el Estatuto de la Universidad RAU 001/13.

pudiendo incluso dar clases teóricas, y colaborar en el diseño y evaluación de los trabajos prácticos. En la asignatura, la planificación docente detalla las funciones que se esperan, incluyendo otras como;

- Elaborar el programa de trabajos prácticos.
- Tener a su cargo la responsabilidad de una comisión de trabajos prácticos.
- Preparar el material bibliográfico necesario para el desarrollo de los trabajos prácticos.
- Asistir semanalmente a la reunión de cátedra organizada por el Profesor Adjunto.
- Elaborar, implementar y corregir las evaluaciones parciales.
- Asistencia a pruebas parciales teóricas.
- Confeccionar la lista de los estudiantes aprobados y elevarla a División Alumnos.
- Firmar en la libreta de estudiantes la aprobación de la cursada.
- Integrar la mesa de examen final.

Como puede verse se trata de un *mix* de tareas administrativas y pedagógicas, primando en la mirada normativa las segundas. No obstante, la práctica no sostiene esta definición y vuelca casi exclusivamente el trabajo hacia lo administrativo, reduciéndose “lo pedagógico” al diseño de las guías de trabajos prácticos, la evaluación, y en la virtualidad, al diseño del aula virtual que fue realizado “operativamente” por la docente que contribuyó con ella.

La función administrativa que se asigna a la jefa de trabajos Prácticos, se acentúa aún más en ocasión de la evaluación, en materia de organización operativa de la labor de corrección; en la búsqueda de mayor imparcialidad en la tarea al priorizar que cada docente explícitamente no tome a su cargo la corrección de exámenes de su comisión³³.

Ahora bien, como indica la normativa y como se puede pensar desde la enseñanza, las tareas de diseño y planificación debieran ser centrales en la labor de la máxima autoridad entre los auxiliares. Estas tareas se encuentran en el corazón de la enseñanza, y por ello hay dos aspectos interesantes para recuperar en el discurso; la asociación de las jerarquías con posiciones sobre el saber/poder (profesor-teoría y auxiliar-práctica) por un lado, y, lo pedagógico-lo técnico-lo administrativo, por otro.

Lo primero, en tanto las jefas participaron activamente de los espacios de encuentro de diseño y planificación de la asignatura en la virtualidad. Es tanto expresión del reconocimiento a la jerarquía por parte de los profesores como del saber técnico sobre la plataforma, indispensable para aplacar la ansiedad provocada por este nuevo escenario. Y expresión de legitimidad, que no hace más que reforzar la supremacía de la teoría sobre la práctica.

En el segundo caso, la supremacía de lo administrativo y lo técnico por sobre lo pedagógico como dimensión central del pensar la enseñanza, da cuenta de un abandono de este hacer y la atribución como competencia de los profesores, aspecto que se extiende incluso al resto de los docentes auxiliares.

Entonces, ¿ya han cortao el bacalao?

En materia de *distribución del poder*, este equipo sostiene la estructura jerárquica que organiza el escalafón docente en la que el gobierno de la asignatura está en manos de quienes tienen cargo de Profesor/a; son los poseedores de estatus dentro del equipo y los decisores estratégicos. Las jefas de Trabajos Prácticos (tanto la formalizada, como quien asumió informalmente tareas complementarias

³³ *3ca115*: “la JTP, hacía su matriz mágica donde, no sé cómo, qué algoritmo usaba, pero hacían encajarnos a cada uno la cantidad idéntica, para que todos corrigiéramos la misma cantidad”.

a este rol) si bien participan de las decisiones estratégicas no poseen la misma jerarquía o legitimidad, su dominio es ejecutivo y su poder altamente instrumental. En el nivel operativo se sitúan los graduados universitarios que se desempeñan como auxiliares y son responsables de la implementación de las decisiones que, sobre la cuestión práctica, se decide en otros niveles³⁴. En definitiva, la división del trabajo da cuenta de una organización instituida en la cátedra universitaria, que podría asociarse a una relación entre las jerarquías directivas, relaciones de saber-poder y relaciones teoría-práctica.

Como se dijo antes, el equipo de adjuntos sostuvo un ritmo de encuentro muy superior al promedio en presencialidad, dado que en ellos recayó la mayor carga de trabajo y fue leído como un proceso que solidificó el equipo, ya que se abrieron decisiones didácticas en relación a la evaluación y la organización de la asignatura. Para que esto suceda, fue preciso construir una nueva forma de trabajar que implicó la elaboración de consensos en torno a la delegación de tareas, que incluyó homogeneizar el tratamiento de algunos temas. Este proceso fue leído de forma positiva por algunos integrantes³⁵ y desde una pérdida de autonomía por otros³⁶. Lo colectivo requirió de la construcción de consensos, de la pérdida de individualidad (y por qué no, de cierto marco de autonomía anárquica), lo que significó un esfuerzo para la construcción de una dinámica de trabajo nueva, ya que otro rasgo característico fue la *división de tareas guiada por la estructura del escalafón docente*. Esta dinámica, hemos visto, excluye a los auxiliares de las instancias de encuentro y de la mayoría de las decisiones didácticas, incluso sobre los contenidos y estrategias que les toca abordar en el aula. El *equipo* que se consolidó con la experiencia virtual y del que se destaca su curva de aprendizaje, está compuesto por los profesores y las jefas de trabajos prácticos, quienes obran como portavoz de los auxiliares, aunque las consultadas no dieron cuenta de esta relación. Pude conocer la existencia de grupos internos, de funcionamiento cotidiano y de coordinación operativa, entre auxiliares y sus adjuntos, entre grupos de auxiliares; aunque no operan internamente como en las dinámicas de poder, ya que funcionan ajustado a la definición del escalafón. Esta segmentación, que se profundizó en la virtualidad, perjudica la formación de los auxiliares y desaprovecha el enorme capital que se construye en la socialización de experiencias. El marco de trabajo de éstos, entonces, es restrictivo de las posibilidades de modificar el ritmo de la enseñanza, y de innovar, sin perjudicar a los estudiantes en el tratamiento de los temas ya que, en parte, es la preparación para la evaluación. Esta característica, también fue propuesta por algunos de los profesores consultados, quienes relataron situaciones en las que se busca la innovación, en algunos casos frustrada por la falta de respuesta de los estudiantes (y reemplazada luego por la clase magistral), o bien por la falta de habilitación y espacio para hacerlo. Se puede innovar, pero hay que ser guardianes de no perjudicar a los estudiantes, de no correrse del ritmo o no dejar de entrenar las habilidades y ofrecer los contenidos que luego serán evaluados. Esta falta de autonomía para resolver las estrategias didácticas, aunque es relativamente comprensible

³⁴ 6ca192: “no tenemos libertad, lo que tenemos es una guía estructurada que es la que se siguen todas las comisiones por igual, entonces, se mantienen las clases. Cada uno la planifica a su forma igual, claramente doy clases distintas que las dan algunos de mis compañeros, pero por la formación o por la personalidad al momento de dar clases”.

³⁵ 4ca129: “logramos generar contenido que no había, armando videos específicos de cada unidad. Pero unificamos criterios, que no había pasado y, de hecho, es mi segundo año como adjunta, y antes lo veía como auxiliar, y eran muy diferentes las comisiones, y hoy lo que se logró, es tener una línea en las distintas unidades, y que sí, la impronta de la docente está, porque se mantiene...”

³⁶ 2en64 ver página 117.

dado el marco de masividad de la cursada y la amplitud del equipo docente, es sin lugar a dudas, un elemento que pesa en algunos integrantes del equipo.

Tal como se indicó sobre la jubilación del titular, la organización del trabajo docente guarda estrecha relación con los mandatos establecidos en el escalafón de la profesión. Mirado desde las prácticas docentes que esta lectura configura, es posible reconocer que las prácticas de adjuntes y jefas son legitimadas como prácticas profesionales no solo por su condición de decisores, sino por la preminencia de lo que Davini (2016) denomina zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes dentro de las zonas indeterminadas de la práctica. Estas dos condiciones construyen la capacidad de la persona docente profesional para el ejercicio pleno de la práctica reflexiva (Schön, 1992) que en el contexto de esta asignatura parece habilitado solo para algunos escalones del escalafón. La práctica docente está condicionada por el entramado institucional donde se desarrolla, y en ese marco, podemos re pensar la zona regulada objetivamente condicionada por la necesidad de acreditar los aprendizajes de los estudiantes y el sentido de la responsabilidad que esto carga sobre la práctica cotidiana y en particular sobre la evaluación (Fernández, 1994). Pero, a su vez, la tradición de la disciplina opera culturalmente en las decisiones cotidianas y aunque se proponen innovaciones didácticas, se sigue una línea acrítica y de secuencia lineal en la práctica docente (Coria, 2005). No significa que los auxiliares no posean capacidad para dominar las zonas indeterminadas de la práctica profesional docente. El discurso de las auxiliares entrevistadas, así como de algunos profesores da cuenta de un equipo *con espalda*, aun cuando la práctica que se habilita se encuentre altamente prescrita so pretexto de la amplia dimensión del equipo. Aquí opera nuevamente el *fantasma del número*, en tanto por ser un equipo numeroso, integrado por una veintena de docentes, la centralización, fragmentación de tareas y la elevada especialización ahorran trabajo de coordinación, pero olvidan que la tarea de enseñar no es un acto mecánico repetible.

Las entrevistas reflejan a docentes que reflexionan sobre su hacer cotidiano, si bien lo mencionado antes da cuenta del primer nivel de reflexión que es operativo, concomitante con la clase, su discurso permite reconocer niveles de reflexión sobre la acción. Tal como lo propone Schön (1992), esta forma implica un acto de revisión posterior sobre el acontecimiento, que en este caso es lo que les permite recuperar dos grupos de aspectos fueron objeto de reflexión docente. Por un lado, se reflexionó sobre la construcción de las consignas en las evaluaciones luego de sus resultados, tanto sea por reconocer aspectos mejorables en la formulación, como para revisar la consistencia final del instrumento (sobre todo en la virtualidad). Pero, por otro lado, también sucedieron reflexiones que hacen a la enseñanza, en cuanto a cómo diseñar los recursos didácticos para la virtualidad considerando los tiempos y disponibilidades de los estudiantes, tanto como para revisar la coherencia que la enseñanza sostiene con la evaluación realizada.

El estilo de este equipo docente (Fernandez, 1998), resulta en una organización gobernada por los adjuntes ante la ausencia del titular, con una clara centralización del poder decisorio en el escalafón superior (y de su mano las mayores responsabilidades). El mecanismo elegido de resolución de los desacuerdos, actualmente, es la búsqueda de unanimidad entre adjuntes y jefas. Constituye un intento de resolución, aunque pareciera que no implica un proceso de elaboración sino más bien de redefinición, en tanto la unanimidad es difícilmente alcanzable y, por tanto, la necesidad de construir consensos que permitan dar concreción a las cosas requiere de redefiniciones del problema. El proceso didáctico que afrontó la asignatura ante la virtualidad puso sobre la mesa debates instrumentales sobre el dominio de los recursos tecnológicos y la distribución de la información, y solo

en ocasión de discutir el mecanismo de acreditación se presentó un debate ideológico. En el otro extremo, los auxiliares que se encontraron ajenos a la discusión, pero no a la emergencia del conflicto, encontraron canales informales para abordar el desacuerdo y generar, en el mejor de los casos, causa común o bien dar con un agente influyente en el grupo decisor (Acuña & Chudnovsky, 2015).

Muda la enseñanza

Muda en el sentido de cambiar, de moverse.

La práctica docente, aunque singular en la enseñanza en acto, es a su vez en esta asignatura, una práctica colectiva en la que no es posible hablar de un único estilo. Debemos entonces, como se describió en el apartado anterior, caracterizar los entramados de prácticas que permiten construir un estilo de cátedra que funciona como reguladora de las prácticas singulares (Fernández, 1994).

¡A revisar el equipaje!

La enseñanza, se enuncia como una acción que pretende transformar a le estudiante, aportarle algo que se cree que no tiene cuando llegan aula. No es la *tabula rasa*. Sin embargo, ese algo, no es homogéneo, y aunque están en diferentes momentos de su ciclo de vida profesional, son notorias las singularidades. En todos los casos encontré una preocupación genuina por le estudiante, por su avance, por su mejora, por su comprensión, para lo que se disponen cuerpos y recursos. Sin embargo, el lugar que asume le docente en relación a la enseñanza y que guía sus decisiones didácticas, se presenta en tres grupos discursivos que reflejan tanto intenciones como estrategias (Soler y otros, 2018) éstos son; la docencia como intercambio, como facilitación y como transferencia.

El intercambio se encuentra asociado a vivir el aula, a la enseñanza en tiempo presente, inédita cada vez. A un estilo de clase que se ocupa de convocar a la participación para interrumpir el discurso de la clase.

“...yo en la clase los miro y ya sé el que está volando, el que se fue de clase y eso me da a mí una posibilidad de adaptar mis estrategias de acuerdo al momento”. 1pr9

“siento que es un proceso de intercambio continuo, por lo menos yo siento que aprendo muchísimo siempre a través de la enseñanza y de lo que nos toca, de las distintas cohortes que nos tocan y demás”. 4pr126

La facilitación se posiciona como mediadora ente la información y le estudiante cuando se trata de encuentros teóricos, y como acompañamiento cuando se trata de la práctica. Es una práctica que se posiciona al costado de le estudiante, como tutor, orientador, cercana a la propuesta de *maestro terapeuta* de Fenstermacher (1984). Pero en el proceso de orientación ofrece contenidos, información, herramientas para que le estudiante las use.

“... sería acompañar la resolución, despejar las dudas, y tratar de ayudar a la corrección de los trabajos prácticos, y apuntalar los contenidos que no se hayan entendido bien en teoría”. 6pr185

“... yo creo que el proceso de enseñanza es un proceso que, lo que busca o debería buscar, es facilitar el proceso de aprendizaje de las personas, este proceso”. 3en85

La transferencia aparece como expresión de una comunicación descendente sobre el contenido, unilateral. Se expresa en clases magistrales, que puede ser de práctica o de teoría, pero en donde el discurso central, valioso, es de le docente. El saber docente sobre el contenido o sobre la resolución de casos, es lo que se pone a disposición.

“A veces me cuesta mucho por ahí, darles mayor participación a los estudiantes. O por ahí esto de que el conocimiento lo vayan construyendo ellos, para después retomarlos, y si quieres, dar el cierre. A mí me cuesta más porque... a ver, el hecho de planificar y ser yo, entre comillas, el que va guiando me asegura a mí o me da más probabilidades de que lleguemos al lugar que quiero que lleguemos”. 2en243

“... para mí, enseñar es una vocación de servicio, en primera instancia. Es la posibilidad de explicar, de tener la capacidad de entender y explicar a otro lo que pude aprender antes, y poder explicarlo en distintas formas, poder usar metodologías para ayudar al otro a que haga su proceso de aprendizaje ¿no?”. 7en211

La concepción de enseñanza da cuenta de diferentes posturas docentes sobre la misma, que podemos sintetizar entre el enfoque ejecutivo y el terapeuta que propone Fenstermacher (1989). Por un lado, al ocuparse activamente del entrenamiento para la evaluación, la preocupación docente se desplaza a *dar todo* aquello que pueda ser evaluado, convirtiendo la enseñanza en una acción expositiva que ofrece a los estudiantes información sobre el contenido de la disciplina a enseñar. Por otro lado, conscientes de la imposibilidad de transmitirlo todo y convencidos de las capacidades de los estudiantes, el docente se posiciona como un mediador entre la información y el aprendizaje del estudiante. Skliar (2017) advierte sobre el riesgo reduccionista que acarrea la figura de la mediación, que reduce a la maestra a un gestor de recursos didácticos o peor aún, a un entrenador para la vida. Y aunque Jackson (1998) ya recuperaba las desvirtuaciones del sistema educativo que promueve que el aula/escuela/universidad sea una institución socializante para el mundo adulto, dirá Skliar que esta socialización es en realidad para el mundo del trabajo que es, en definitiva, una pequeña porción de mundo gobernada por el mercado.

Actos, escenas y transiciones

La clase cambió, de escenario, de escenografía y de guion.

En la presencialidad, la asignatura se organiza separando los espacios de abordaje del contenido en teoría y práctica. Cada espacio presenta una lógica diferente de organización de la clase, tanto en materia del espacio físico como enseñanza en acto. La clase teórica presenta una organización tradicional de la enseñanza que distingue espacios que parecen “de los estudiantes” como los bancos, sillas, parte del auditorio, y “espacios docentes” próximos a la pizarra, mesa, materiales de proyección, entre otros. Esta distancia material es a su vez una distancia simbólica, que expresa un vínculo distante y desigual entre estudiante y docente. La tarea docente en espacio se concentra en la explicación teórica de los temas que corresponden al encuentro, utilizando mayormente la estrategia de la clase magistral apoyada en una presentación de diapositivas, dando cuenta de mayores dificultades para lograr interacciones significativas con los estudiantes (Sanjurjo L. , 2020).

“Nosotros, tradicionalmente veníamos dando la clase teórica donde se daba el material de cero, que yo no estaba de acuerdo, pero nunca lograba que los chicos leyeran el material antes, entonces había que darlo”. 3en95

Aunque se intenta, siempre la explicación teórica se sobrepone a la innovación orientada tanto a la participación como a la motivación de los estudiantes. Se enuncia el intento de promover la participación y la motivación, aunque la hipótesis operativa que funciona cotidianamente sitúa a la estudiante como incumplidor; no lee el material, o no ve los videos, previo a clase y eso no favorece el desarrollo de las propuestas participativas que se basan en ese recorrido previo³⁷. Las

³⁷ 3en96, 7en217, 2en40.

intervenciones estudiantiles son escasas y en general en respuesta a la pregunta formulada por le docente para que le estudiante complete su cadena de pensamiento, o de cuenta de temas ya vistos a modo de evaluación y como punto de partida para quienes siguen dando vida a la ficción pedagógica (Litwin E. , 1997a). Les estudiantes formulan pocas consultas, referidas a principalmente a la evaluación. La práctica docente diferencia los vínculos con les estudiantes, premiando a quienes expresan activa voluntad de participar y ganarse el favor docente, y devolviendo indiferencia a la aparente indiferencia recibida por les estudiantes: “lo importante no es solo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos” (Jackson, 1998, pág. 50). El material usado por le docente, suele quedar disponible en el aula virtual para su consulta posterior, pero no hay propuestas que convoquen a les estudiantes a trabajar sus propios apuntes en relación con ellos.

En los espacios de la práctica, la modalidad de trabajo es de taller, se dispone la organización de las sillas para el trabajo en grupo y esto desdibuja en parte la separación taxativa de posiciones simbólicas, sobre todo cuando le docente se desplaza entre los grupos. No obstante, la circulación es centralmente docente, en tanto les estudiantes modifican su postura y actitud, pero siguen en el espacio destinado al estudiantar (Fenstermacher, 1989).

“Nosotros trabajamos teoría-práctica, o sea, primero la teoría, descansan 5 minutos, y tenemos la clase de práctica, entonces ellos vienen habiendo leído, o escuchado recientemente la información, los conceptos. Y arrancamos con un repaso de qué es lo que entendieron de esa clase, reforzamos, y trabajamos, si tenemos, guía de trabajo práctico, sobre la guía en grupo, siempre en grupo”. 6en184

La tarea docente se encuentra pautada por una guía de ejercicios prácticos que viene dada y que es homogénea para todas las comisiones, por lo que la impronta docente queda circunscripta a un reducido margen de posibilidades, en donde ritmo y contenido no son parte de las decisiones cotidianas.

En relación con la práctica docente en virtualidad, aparece en el discurso una capacidad construida en el aula presencial que no logró ser transferida al aula virtual: la posibilidad de leer *el clima de la clase*³⁸.

“Cuando vos estás en la clase, y vas recorriendo los grupos, vas viendo cómo van trabajando, vas viendo las caras, vas viendo quién te presta atención y quién no, vas viendo reacciones, un montón de estas cosas que, en la virtualidad, te sentís unidireccional, soy un monólogo, hablando, y el que llega a participar bueno, bien. Y, obviamente, sin dudas, repercute después en el rendimiento, porque no alcanzas a saber bien quién te entendió y quién no, y eso recién lo ves cuando van a rendir el examen”. 7en220

Es preciso revisar la noción de clase, ya que la migración a la virtualidad trajo aparejada una necesaria revisión de los escenarios en los que se desarrolla la práctica docente. Davini propone pensar la clase como un “ambiente interno y comunicativo que vincula a alumnos, docentes, y recursos de aprendizaje, enmarcados en coordenadas espaciales, temporales y socioculturales” (2016, pág. 91). Este ambiente permite construir relaciones recíprocas entre estudiantes y docentes, donde circulan (en el sentido de interacción) herramientas y materiales adecuados a la tarea que el grupo-clase va a compartir.

El espacio clase no se problematiza significativamente en la presencialidad más que como condicionante de las posibilidades de enseñar en un sentido estrictamente de infraestructura. En

³⁸ 1pr79, 7en220, 5pr163.

tanto, en la virtualidad no solo cambia la concepción de clase como aula territorio, sino que cambia también la interacción (sus formas, tiempos, contenidos). El aula virtual puede ser entendida como un aula por funciones, en tanto cada asignatura cuenta con un espacio virtual exclusivamente destinado a ella, con la posibilidad de particularizar el diseño, utilizar diferentes estrategias organizadoras del contenido, tomar decisiones estéticas sobre la presentación y sobre el abanico de recursos para la enseñanza y para el aprendizaje. Esta posibilidad, inédita, de volver a crear por fuera de algunos condicionantes institucionales (como las características, disponibilidades y modos de uso del espacio físico) es una invitación a pensar la enseñanza en entornos enriquecidos por la tecnología (Maggio, 2012). Todas las aulas presentaron, a su forma, información clara y ordenada sobre el funcionamiento de la misma en ese nuevo contexto, así como la organización de la enseñanza, presentando cronogramas y relacionando la dosificación del contenido con la bibliografía a utilizar y, en general, el contenido de las asignaturas se presentó mayormente de forma semanal, por temas (que podían coincidir con unidades completas o no).

“Yo lo que hacía era dar el tema, recorría, porque las guías no tenían entrega, entonces los chicos no sabían si estaban respondiendo bien o mal. Entonces yo, en las clases sincrónicas, recorría las guías de lectura como un agregado, yo en realidad les estaba dando más información de la que decía el video, o sea yo quería hacer algo adicional, porque el video ya más o menos decía el material, lo tenían para leer, no lo leían, pero bueno, lo tenían para leer”. 3di94

“Nos planteamos hacer clases teórico-prácticas, pero también nos planteamos hacer clases en diez minutos, que era una cosa de locos. ¿Cómo vas a explicarle en diez minutos lo que antes le explicabas por ahí en tres horas? Es impracticable, no es viable. Para después seguir tomándole lo mismo que le tomabas cuando le dabas la clase presencial ¿no?”. 2pr52

En la propuesta didáctica, el discurso docente se ocupa de los cambios realizados ante la emergencia de la virtualidad. Es un discurso mayormente homogéneo que da cuenta de procesos de modificación en la asignatura, que fueron vistos como la oportunidad para implementar mejoras que se venían discutiendo. Entre ellos, se produjo una jerarquización de contenidos teóricos en los que hacer énfasis tanto en el proceso de enseñanza como en la evaluación, muy concentrado en adecuar el contenido al tiempo sincrónico y asincrónico disponible de los estudiantes. Resulta interesante reflexionar sobre este ejercicio ya que, en parte, parece obedecer a una idea sobre la enseñanza que indica que solo sucede cuando estamos “dando clase” y, por lo tanto, al haber menos tiempo disponible “frente al alumno”, nuestro tiempo para la enseñanza se reduce aun cuando se han dispuesto otros recursos complementarios al espacio sincrónico y otras vías posibles de intercambio.

Por otro lado, jerarquizar requiere de la construcción de consensos sobre los contenidos, ya que el riesgo de construir un Frankenstein de recortes fragmentados es alto y esto rompe la idea de unidad que propone la enseñanza de una asignatura.

La virtualidad trajo grandes desconciertos, incertidumbres sobre la tarea de enseñar que llevaron a una gran fragmentación de la tarea docente, en la que cada docente de teoría fue responsable de la construcción de videos de presentación de temas, elaboración de guías de lectura, preguntas de evaluación, espacios sincrónicos de consulta, entre otras. En tanto en la presencialidad, se funciona con la modalidad de taller promoviendo espacios de mayor cercanía física en el uso del aula³⁹. Los auxiliares, tuvieron a su cargo encuentros sincrónicos para trabajar prácticos y revisión de las entregas

³⁹ 2en50, 6en184.

de los estudiantes. La virtualización de la educación ante el Covid-19, desvirtuó los espacios de práctica que, por un lado, asumieron temas teóricos antes las consultas de los estudiantes, y por otro, dejaron de ser un espacio de taller para tomar la forma de comunicación mayormente unilateral⁴⁰.

Si bien resulta interesante reconocer que la modalidad condiciona lo que puede suceder en los espacios sincrónicos y la dosificación de contenidos, si hay un recorte o jerarquización posible para la virtualidad lo interesante es preguntarse: *¿qué debería suceder con esos contenidos en la próxima presencialidad?*

Quiero tiempo, pero tiempo no apurado

El aprendizaje requiere de tiempos destinados no apurados, como dice el título, lo que resulta a contrapelo de la dinámica institucional y de la preocupación por la acreditación. Tal como se describió antes en relación al ritmo de la enseñanza, algunos docentes reconocen la necesidad de disponer de *tiempos para pensar*, y dan cuenta de haber propuesto en la contracursada virtual, luego de un cuatrimestre de experiencia, algunas pausas programadas cada dos o tres temas, para promover la integración en lugar de continuar la secuencia acumulativa tradicional:

“Cada dos o tres temas había una clase de integración. Dos temas y parábamos o tres temas e integración. Como para que podamos volver para atrás y que no todas las clases sean temas nuevos. Porque también me parece una barbaridad todas las semanas presentarte un contenido nuevo. Necesitas un tiempo para asimilar, para acomodar lo que vas viendo”. 2en78

La existencia de cronogramas unificados de trabajo, requiere un compromiso colectivo para volver norma lo singular e imprevisible, lo que sucede en el aula. Este corsé, somete a le docente a un ritmo cuasi fabril de reproducción de contenidos para alcanzar los objetivos grupales que permitirán ir de acuerdo al cronograma. En esta tesis se vuelve inviable, siquiera creer, que el aprendizaje de le estudiante sucede en el aula, aunque paradójicamente funcione como teoría implícita sobre la enseñanza en el conjunto docente. Los aprendizajes no solo no suceden al mismo tiempo y ritmo que la enseñanza, sino que no hay forma de garantizar que existan, solo una ilusión a modo de promesa (Skliar, 2017). No obstante, es tarea docente disponer de momentos (y propuestas) que favorezcan que cada estudiante, en singular, pueda pensar sobre aquello que ha escuchado, vivido o construido. Generar tiempos en la clase para que le estudiante piense no solo implica construir y sostener los silencios necesarios, sino también generar propuestas que convoquen en los estudiantes la necesidad de salirse del guion prescrito por la teoría para encontrar en ella nuevas bifurcaciones. En definitiva, la enseñanza debe proponerle a le estudiante pensar, para poder reflexionar y construir a partir de ello pensamiento crítico (entre otras cosas) sobre aquello que se le ha intentado enseñar. Pensar el aprendizaje en esta línea se distancia de la idea asociada a le docente mediador que, en su afán de oficiar de puente entre la información y el aprendizaje de le estudiante, puede generar falsas comprensiones o puede contribuir al conocimiento superficial (Litwin E. , 2015). Para que suceda ese “darse cuenta” de algo, sobre lo que ha estudiado, es necesaria la existencia de conversaciones genuinas, donde sea posible negociar los significados de las cosas, donde las barreras epistemológicas que perjudican el aprendizaje aparezcan una y otra vez hasta que podamos comprenderlas y superarlas. Todo ello precisa de la disposición de un tiempo de aprender que ha de ser planificado dentro de la enseñanza (Skliar, 2017).

⁴⁰ 7en220.

Aproximar, simplificar ¿esa es la cuestión?

Las decisiones didácticas centrales en la planificación de la asignatura se encuentran concentradas en la persona que ocupa el cargo de titular. Es quien decide sobre la selección bibliográfica, la organización del contenido a enseñar, la programación de las clases y, junto con la jefa de Trabajos Prácticos, definen y diseñan las instancias de evaluación que pueden realizarse con diferentes grados de apertura a otros integrantes del equipo. Es una asignatura que se autodenomina *instrumental*, y esto se puede interpretar desde dos puntos de vista. El primero requiere comprender que el término se emplea para referirse al contenido mismo de la asignatura, es decir, a que los contenidos disciplinares aluden a herramientas o modelos para la intervención de le estudiante en el contexto organizacional. Desde esta mirada, el contenido es técnico y no epistémico, y se presenta desideologizado, por lo que no es posible reconocer otros enfoques sobre la disciplina a enseñar a partir de lo analizado. La propia teoría es presentada como un conjunto cristalizado de contenidos, sin distinciones no solo ideológicas en cuanto al recorte de contenidos, sino incluso deviniendo una presentación simplificada y lineal, característica en la disciplina (Coria, 2005). El contenido, así como los recursos didácticos que despliegan los docentes dan cuenta de un tratamiento secuencial del contenido, que se acompaña de actividades de baja demanda cognitiva que requieren del relacionamiento de una solución o método ante cada tipo de problema, resultando en un tratamiento simplificado de la realidad disciplinar. La programación de la asignatura no distingue diferentes tipos en el contenido que se presenta, aun cuando se presente en bloques organizados como unidades temáticas. De esta forma el contenido de la enseñanza es enteramente el contenido de la disciplina, y los objetivos de logro se corresponden con esta dimensión. No obstante, existe una preocupación discursiva sobre las habilidades que debe incorporar le estudiante. Si bien se pretende formarle, generarle condiciones para un abordaje más complejo de la disciplina, la propuesta queda trunca en tanto no se traduce en propuestas didácticas concretas. Es ahí donde se construye la segunda interpretación posible: el tratamiento simplificado de los problemas del campo como correlato de una asignatura introductoria, es decir, como estrategia para la aproximación disciplinar. La ausencia de contenidos y habilidades orientadas a la construcción de conocimiento epistemológico o de indagación, refleja una elección docente por contenido no reflexivo para la enseñanza y una propuesta de igual tenor para el aprendizaje de los estudiantes (Litwin E. , 1997a). La propuesta didáctica que enuncia la necesidad de la integración propone por el contrario espacios restringidos a la aplicación. La integración de contenidos, temas, conceptos, requiere el desarrollo de habilidades críticas para construir relaciones de sentidos; en tanto, la aplicación es presentada como una actividad de transferencia lineal (Litwin E. , 2015).

Por otra parte, al suceder la relación teoría-práctica como *dos cuerpos separados*, se refuerzan las jerarquías docentes dentro de la cátedra y se promueve el desarrollo de contenidos teóricos, por un lado, y contenidos prácticos por otro. En este caso, los contenidos vistos en la práctica han sido desarrollados en la teoría previamente, sin embargo, representa solo una selección de los contenidos que para los estudiantes tienen potencial aplicación en un contexto organizacional real. Esta manera de seccionar el conocimiento, es reforzada durante el desarrollo de los casos prácticos al solicitar a los estudiantes que extraigan ejemplos de nociones teóricas de los casos prácticos, elaborados a los efectos del aula. No obstante, la resolución de los mismos implica seguir una suerte de propuesta/receta que establece el *match correcto* entre narración y teoría para ese recorte de contenidos asignados a esa clase, de acuerdo al cronograma. Para guardar coherencia, al momento de evaluar esta parte del contenido se desarrollan exámenes parciales que replican la lógica de los

casos prácticos de clase con la complejidad de necesitar le estudiante encontrar el *match correcto*, entre todos los contenidos incluidos en el temario del parcial. Esta forma de organización del trabajo confunde la teoría que se enseña sobre la administración, de tradición tecnocrática, con la tarea de enseñar y pretender, tal como se enuncia, construir reflexión crítica sobre los contenidos. Este rasgo es característico de las asignaturas de Administración y refleja un *estilo institucional* (Fernández, 1994).

Cavila el aprendizaje

El discurso mayoritario habla del aprendizaje como proceso de incorporación de nuevos elementos (saberes, herramientas) que son ofrecidos por los docentes y que pueden ser significativos en la medida que sean de utilidad para la vida personal o profesional. Esta visión emerge asociada a la adquisición de herramientas, habilidades, competencias tanto para la vida profesional como su vida personal;

“Creo que el apropiarse de los contenidos es fundamental, esto de ayudar a que comprendan que es todo parte de su caja de herramientas, y que van a salir con un título y, ese título, en realidad, es la caja que tienen que rellenar, y en el proceso, nosotros, le vamos dando pequeñas herramientas para que completen el panorama total”. 6ap182

Que le estudiante pueda *hacer algo* con ese contenido tiene un lugar significativo en la interpretación que les docentes entrevistados realizan, sobre el aprendizaje.

“...valoro mucho, es que realmente comprendan los temas, que puedan ejemplificar, que puedan tratar de aplicar, o bajar a una organización. Pero bueno, desde la experiencia que tiene cada, no sé, que lo puedan explicar... Que no sea esto de repetir, de saberse el autor, de saberse la definición, que también lo tienen que saber, pero que uno se dé cuenta que están entendiendo el tema, que lo pueden vincular entre unidades, o si ya cursaron otras materias, que lo puedan relacionar con otras materias. Como la aplicación ¿no? Y la importancia de lo que están estudiando”. 5ap159

Para Dejours (2013) la cooperación requiere de actividad, de trabajo vivo, es decir, que sea posible construir relaciones de confianza, acuerdos. Algunas escenas de las que se habló sobre la virtualidad, ponen el diálogo informal entre estudiantes como espacios para el aprendizaje en colaboración como contraposición a la coordinación⁴¹ para la resolución más efectiva de las instancias de evaluación. Que sucedan unas u otras, dependerá en parte de la propuesta que les docentes formulen y su enclave en la planificación de la enseñanza.

“Hoy es muy común que el grupito de 4 tenga un grupo de WhatsApp, y diga “che, me tocó esta pregunta ¿para dónde la encararían?” Porque el tema es, “me tocó esta pregunta qué pongo”, si alguien le puede pasar lo que poner exactamente, y bueno, estoy mal yo, porque la estoy formulando mal. Ahora, si la pregunta incita a que el estudiante diga “che, ¿para dónde irían? ¿qué les parece? ¿cómo la encaro?” Bueno, eso ya es otra cosa, y ahí está bueno porque en ese debate, que se da entre esos cuatro en el grupo de WhatsApp, están aprendiendo”. 4ap145

Aprende el que quiere, es una frase muy escuchada en los ámbitos docentes. Detrás de ella, se pone bajo la lupa a le estudiante desconectado de la propuesta de enseñanza. No obstante, les entrevistados reconocen que el aprendizaje requiere de le estudiante un compromiso personal, una

⁴¹ El autor describe la coordinación como un trabajo prescrito, sin intercambio, ni producción subjetiva.

implicación que posibilite conectarlo con saberes previos, establecer relaciones, transferirlo a situaciones.

¿se puede aprender sin docente?

Aprender requiere de tiempos singulares para que cada estudiante pueda hacer verdaderamente su propio proceso. Esa singularidad implica tanto la dosificación de la enseñanza como los procesos subjetivos singulares de cada aprendiz en tanto sujetos sociohistóricos. Es por eso que esta asignatura reviste un rol de acercamiento al mundo universitario en donde es importante que ofrezcan herramientas para la socialización institucional y para el meta-aprendizaje. La hipótesis central del equipo docente es que, aunque enseñanza y aprendizaje son reconocidos discursivamente como procesos separados, en las acciones cotidianas el aprendizaje sucede con la enseñanza. Más precisamente, requiere de la presencia o interacción en vivo con el docente. Aunque existen algunas prácticas docentes que estimulan aprendizajes sin sostener esta dependencia. La sorpresa mayor, que fortalece la hipótesis central, se demuestra en algunas entrevistas por la existencia de aprendizajes que no requirieron de esa presencia, sino que sucedieron en interacción directa con el contenido y no con el docente.

La principal sorpresa de este conjunto docente revive a Ranciere (2019) en su descubrimiento base para la enseñanza universal; el estudiante pudo aprender sin un docente en tiempo real, fue capaz de desarrollar aprendizajes de forma independiente. Se reconoce un conjunto de estudiantes capaz de recorrer los materiales, comprenderlos y construir estrategias de estudio sin dependencia de el docente, y esta novedad, estimula la reflexión sobre las prácticas de enseñanza hacia adelante. Esta reacción actualiza la reflexión de Ranciere respecto de la posición de quien enseña en torno al contenido a enseñar;

Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son éstos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos? (Ranciere, 2019, pág. 23).

Lo que se describe cambia la relación tradicional saber-poder que asocia al docente como poseedor de conocimientos a transmitir, y si bien discursivamente así lo dicen, deja de manifiesto que hay sedimento de esta idea en los modos de pensar la docencia. Quien estudia interactúa de forma directa con el contenido (algunas veces recurso didáctico creado por el docente, otras directamente la bibliografía) sin mediación docente en vivo. Por eso la sorpresa, porque hubo un desplazamiento del lugar asignado al docente. Dejó de ser necesario en el sentido de Ranciere, *explicador*. Maggio (2012) recupera una historia que relata Maturana que ilustra desde otra óptica esta ilusión:

Humberto Maturana (1991) cuenta la historia del profesor que, como tenía que viajar, le dejaba a su ayudante un casete con la clase grabada para sus alumnos. Al regresar, antes de lo previsto, decide pasar por el aula para ver que sucede y se encuentra con un grabador rodeado por once grabadores. Esta narración, tan breve como maravillosa, porta de modo

sinéptico gran parte del mito sobre el uso de la tecnología educativa en la escuela. Este mito conlleva, entre otros supuestos, que la tecnología puede reemplazar al docente, que lo que este “hace” puede entregarse en otro soporte: y sugiere que, si el soporte llegara a ser lo suficientemente eficiente, podría hasta prescindirse de él. A la vez, el cuento muestra la debilidad del mito. El docente “reemplazado” por la tecnología se encuentra con alumnos reales para ese docente real-ausente, y ante una práctica de la enseñanza que es un simulacro, el hecho educativo no tiene lugar (Maggio, 2012, pág. 16).

Un estudiante puede estar en clase (física o virtual) y “estar en otra”. Sin embargo, sentimos que si están ahí de cuerpo presente (física o con la cámara encendida) están en clase, entonces estamos enseñando o al menos tenemos la posibilidad de cambiar el curso de la clase para recuperar la atención de nuestro auditorio.

Esta ilusión también tiene una cuota del efecto del auditorio en una asignatura tan masiva, que se observó en el discurso sobre la enseñanza en la virtualidad, sobre todo. Si bien la clase se desarrolla, aunque haya pocos estudiantes conectados, la sensación de soledad y desmotivación que acompaña la experiencia da cuenta en parte de querer el público masivo cautivo que se tenía en el aula. En alguna medida, la virtualidad evidenció que es necesario *crear valor* en los encuentros para que le estudiante le otorgue sentido, y asista, sobre todo ante la disponibilidad de materiales y la diversificación de recursos didácticos para aproximarse a ellos.

Trina la evaluación

El trino es un adorno musical que consiste en una alternancia entre dos notas adyacentes, por lo general estando a un semitono o un tono de distancia, que puede ser identificado por el contexto del trino. *¿Por qué trina?* Trina no en el sentido de una tensión entre dos nociones próximas, sino el sentido de oscilación.

La evaluación se reconoce como un proceso tensionante, sobre todo a la hora de corregir las producciones estudiantiles. Mayormente porque se trata de una asignatura masiva que implica la revisión de un volumen significativo de trabajos;

“¿La evaluación? Primero porque hay que corregir [se ríe]. Siempre es difícil, porque, para mí, está muy atado a los objetivos que quieras lograr con los estudiantes, por supuesto, pero, más que nada, con cómo damos clases, o cómo abordamos los temas”. 4ev248

“Yo reconozco que lo que no me gusta es corregir, [se ríe]”. 2ev249

También hay algo propio del diálogo que se entabla con la producción de le estudiante para lograr arribar a un juicio que en este caso será una calificación, que pone en la mira la enseñanza. Ser coherentes entre la propuesta de enseñanza y la evaluación es algo que se pretende, al menos discursivamente, aunque también se reconoce que los cambios propuestos, muchos de ellos resueltos sobre la marcha, no permitieron entrenar a les estudiantes en las habilidades que se buscaban estimular y se reconoció como algo a mejorar. Se planifica la instancia en su sentido normativo, solo anticipando que se tratará de instancias organizadas por el enfoque de abordaje del contenido; teórico y práctico. Litwin (2015) propone que pensar la evaluación es pensar la enseñanza. En este sentido, que la misma no se planifique en el sentido didáctico ni en los documentos pertinentes ni en las reuniones de equipo, provoca una ruptura en la propuesta que tiene repercusiones tanto en el diseño de la evaluación como en la retroalimentación.

“Entonces pienso eso, que tenemos que planificar las clases en función de lo que queremos que aprendan y ser coherentes: queremos que piensen en la evaluación, los tenemos que hacer pensar en las clases, si queremos que relacionen entre las unidades, los tenemos que hacer en las clases. Identificar cosas, que ellos puedan pensarlas, proponerlas, criticarlas, tiene que ser parte del cuatrimestre, no que sea algo que lo pedimos sólo en la evaluación”. 5ev169

“La evaluación va de la mano de la planificación y el desarrollo de una clase ¿sí? Entonces, cuando vos haces una adecuada planificación, que después la podés implementar, desarrollar, no solo la teoría, sino la práctica, existe esa coherencia, esa lógica, la evaluación como que sale sola. El instrumento de evaluación, lo que vos queres evaluar, sale solo. Porque vos ya sabes qué queres averiguar o indagar respecto a qué es lo que aprendieron”. 2ev57

“Siempre es difícil (la evaluación) porque, para mí, está muy atado a los objetivos que quieras lograr con les estudiantes, por supuesto, pero, más que nada, con cómo damos clases, o cómo abordamos los temas”. 4ev137

La propuesta de evaluación de la asignatura, da cuenta de lo que Diaz Barriga (2010) referencia como pedagogía de la acreditación, al invertir la preocupación por la enseñanza en preocupación por acreditar.

“... el desafío de pensar y repensar el modo de evaluar para certificar o asegurarnos que aquellos aprendizajes que consideramos relevantes hayan sido aprendidos por los alumnos”. 1ev19

Al tiempo que subordina la preocupación por el conocimiento a la reproducción, en términos de Perrenoud, “la enseñanza no se define sino como la preparación para la próxima prueba” (1997, pág. 94). Las entrevistas dan cuenta de una lectura homogénea sobre la función sumativa y rectificativa, en el sentido de que brinda información para aprender sobre el error ya cometido, aun cuando en el discurso se enfatice que se trata de una instancia de aprendizaje⁴².

“... evaluar, es como es una instancia más de aprendizaje de le estudiante y que, a nosotros nos sirve para ver qué pudo aprender, dónde no, y dónde ayudarlos a mejorar, o dónde tienen que reforzar el conocimiento. (...) Muchos llegan a nuestra materia y es el primer parcial que rinden en sus vidas, entonces sabes que ese contenido emotivo también está al momento de rendir. Entonces, la evaluación, tiene que tomarse como parte del aprendizaje, es una instancia más”. 6ev194

“... uno en la evaluación trata de tener una retroalimentación de lo que uno enseñó, y ver qué tanto pudo quedar en el estudiante”. 5ev168

La propuesta de evaluación se encuentra concentrada en el cumplimiento normativo institucional previsto para la acreditación de la asignatura, que es lo único que se anticipa sobre la evaluación. Incluso la práctica luego refleja otros mecanismos informales para dar cuenta del desempeño de los estudiantes que no son enunciados, ni transparentados por no estar habilitados en la normativa como registro válido. La nota conceptual funciona como compensador o como mecanismo de reconocimiento del esfuerzo en casos excepcionales en los que el estudiante no alcanza por vía de la calificación el estándar esperado.

La práctica docente se ve condicionada al punto de sentirla como un peso, una responsabilidad que agrega severidad a la tarea docente en el marco de la relevancia que tiene acreditar una asignatura universitaria. Aunque la asignatura sea del primer año, el peso de habilitar la profesión se hace sentir como si las asignaturas introductorias sentaran de forma definitiva las bases de la construcción profesional. Es tal la significatividad de la evaluación en relación a la certificación de saberes que la

⁴² 1ev18, 1ev19, 2en60, 5ev168; 1ev29, 2ev76, 6ev194, 5re174.

preocupación por la autenticidad de las producciones de los estudiantes se incrementa sobre todo en la virtualidad.

“... yo creo que el copiarse viene por esa desconfianza y que por ahí hace que...Y también como universidad, institución educativa, vos tenes que, entre comillas; va, entre comilla no, certificar o garantizar que ese profesional tenga un determinado nivel de conocimientos. Entonces si se copió, no los obtendría o no los sabe. Pero tal vez tenga que ver con el instrumento de evaluación”. 1ev60

Este debate se da también en el marco de un enorme sentido de la responsabilidad que afronta la tarea docente en la evaluación, en relación a la acreditación institucional de saberes en el marco de la formación profesional. El peso de la responsabilidad profundiza la ilusión de control, la estimula como un fantasma que sobrevuela la propuesta de enseñanza y le quita romanticismo. *¿Cómo puedo verificar que aprendió lo yo creo que debe aprender para ser profesional?* Esta pregunta muestra un desplazamiento en el sentido de la evaluación del aprendizaje hacia la acreditación. Los cambios que se propusieron en la evaluación dan cuenta de una intención de fortalecer la evaluación como instancia de aprendizaje, pero la necesidad de acreditar institucionalmente en el marco antes descrito, le saca varios cuerpos de ventaja.

Les estudiantes se copian

Las modalidades diferenciadas de enseñanza, también provocaron movimientos en el diseño de las instancias de evaluación. Esta reflexión del equipo docente, reconoce que enseñanza y evaluación se encuentran estrechamente vinculadas y por ello, les fue posible aprovechar el aprendizaje construido en presencialidad al instalarse la virtualidad (Anijovich R. , 2013). Este título trata de recorrer los aspectos que destacan como parte de ese proceso.

Una entrevistada define la modalidad de evaluación presencial como una *zona de confort*, en la que se había alcanzado un grado aceptable de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en cada enfoque (teoría y práctica) y arrojaba resultados aceptables.

“la cátedra de Principios se da con un módulo de Teoría y con un módulo de Práctica, entonces antes, que se tomaba la teoría y la práctica por separado, se había logrado evaluar, de alguna manera, lo que se daba en la teoría y lo que se daba en la práctica, con resultados más – menos, pero había como un promedio aceptable de resultados, entonces creo que ahí estaba la zona de confort”. 4ev140

No obstante, es importante recuperar que la coherencia por sí sola no garantiza buenas prácticas de enseñanza o de evaluación, por lo tanto, sigue siendo importante analizar qué sucede con el sentido que asume la evaluación en la práctica y con el tipo de actividades de las que da cuenta. Camillioni (2013) recupera la necesidad de una coherencia efectiva entre la enseñanza y la evaluación como uno de tantos otros componentes que permiten construir una propuesta genuinamente *honest*a.

La virtualidad puso en cuestión el instrumento en relación a tres cuestiones que emergieron en las preocupaciones docentes. La premisa inicial, ante la temporalidad que implicaba la pandemia, fue un intento de trasladar la práctica del aula física al aula virtual, y consigo, trajo algunas cuestiones nuevas a definir para la propuesta de evaluación: las limitaciones tecnológicas para realizar el mismo tipo de instancias que en la presencialidad, la disponibilidad de los materiales que concluyó en la pérdida de la promocionalidad de la asignatura.

Las limitaciones tecnológicas propias de la inexperiencia institucional en la educación a distancia son algunas de las cuestiones que se enuncian, como: cuántos usuarios activos soporta la plataforma de

forma sincrónica, las herramientas posibles para construir una evaluación, la automaticidad o la revisión manual, la accesibilidad de los estudiantes a la instancia. No obstante, las preocupaciones centrales del equipo no se posicionan pensando la evaluación primero para pensar la herramienta más acorde después, sino al revés. El debate se torna inicialmente instrumental y en ello se pierde la posibilidad de debatir sobre el sentido de la evaluación, ¿qué queremos evaluar?, pregunta central para el debate didáctico (Litwin E. , 2003). Este corrimiento hacia lo instrumental, dando por sentado que lo pedagógico se intentará sostener de la experiencia presencial, fortaleció la preocupación por el control de la autenticidad de las producciones de los estudiantes, que se evidenció en el formato del instrumento construido;

“... obviamente también condicionados por la cantidad de estudiantes, condicionados por esto de no poder controlar la seguridad, de si se copian, si no se copian, etcétera. Dijimos “bueno, vamos a armar una evaluación mixta, la mitad de la evaluación a partir de múltiple choice...”, eran 10 preguntas, dijimos “la mitad de la evaluación son 5 puntos, vamos a hacer 10 preguntas de múltiple choice donde: 5 sean prácticas y 5 sean teóricas”. Entonces, las prácticas estaban hechas en base a un enunciado que era un caso práctico, y en el múltiple choice hacían preguntas de aplicación respecto de ese enunciado, que era un caso particular, y las preguntas teóricas se hacían respecto, obviamente, de la teoría, y después dos preguntas de desarrollo que valían 2,50 cada una, y esas las corregíamos entre comillas a mano, esas se revisaban porque eran preguntas de tipo ensayo”. 3ev110

Los instrumentos parciales, como se describe en el apartado correspondiente, dan cuenta de una ocupación por simplificar la dinámica de la corrección, en primer orden, y de constatación de contenidos, en segundo. Entiéndase por instrumento parcial a aquella instancia de evaluación que reúne un conjunto de ítems con la finalidad de “evaluar los procesos cognitivos que realizan los alumnos para comprender y resolver situaciones problemas” (Rafhagelli, 2000, pág. 3). En la experiencia de la virtualidad forzada, se pudo ver un esfuerzo enorme en el diseño de instrumentos que permitieran prevenir el plagio o la transcripción del material. La aleatoriedad de las preguntas, y para ello el trabajo de construcción de una gran cantidad de consultas, emergió como un agente preventivo del plagio. Se esperaba que al aumentar la cantidad de consultas posibles se redujera la posibilidad y oportunidad de que los estudiantes dialoguen entre sí para compartir las respuestas o buscarlas en el material de estudio. En esta instancia, la preocupación era que se copien entre ellos, que se pasen las respuestas. Sin embargo, los estudiantes copiaron y pegaron respuestas en las preguntas de ensayo y el nivel de aleatoriedad de las opciones múltiple se condensó en los grupos informales de WhatsApp entre estudiantes, en los que las compartieron. Los resultados fueron notoriamente positivos, aspecto que llamó la atención por no ser similar a la presencialidad. Poniendo una pausa sobre el debate didáctico, prevalece entonces una hipótesis de descreimiento: ¿no es posible que los estudiantes efectivamente pudieran resolver el examen y obtener buenos resultados? En la evaluación presencial de esta asignatura, el estudiante se encontraba en soledad con su hoja en un aula, en tanto en la virtualidad, pueden existir múltiples formas de asistencia para la resolución; los materiales de estudio, medios de comunicación informales con compañeros, entre otros. Esta nueva realidad se suma, incrementando los fantasmas sobre la falta de autenticidad en las producciones estudiantiles. Como si se tratara de un fenómeno nuevo, que no sucede en la presencialidad y que pone en duda no solo la actitud ética de le estudiante, sino por sobre todo la propuesta didáctica de la evaluación y su sentido.

Como se anticipaba antes, la preocupación por la autenticidad de las producciones de los estudiantes es parte de una ilusión de control. Al tener a los estudiantes en las aulas, poder verlos, supervisarlos, da la impresión que la evaluación sucede libre de plagio, y de colaboratividad (en tanto las propuestas no lo provocan).

Ante a la disponibilidad de materiales, se expresan dos posicionamientos frente al que hacer docente: a) apoyarse en la colaboración y construir instrumentos que promuevan otro tipo de actividades o, b) incrementar la dificultad de la instancia para que copiarse sea más difícil como respuesta reactiva.

“hizo que por ahí después repensemos las preguntas de modo que las preguntas no sean, o sea, aunque tengan disponible el material, no sean fáciles de responder”. 1ev23

“... aceptar el trabajo colaborativo, y decir, fomentémoslo. Y yo soy de las que piensa que está buenísimo, pero que esté acompañado ese aprendizaje colaborativo, entonces sabiendo que eso iba a estar, ¿cómo hago las preguntas de tal manera que no sea un copie y pegue, que el estudiante pueda reflexionar sobre lo que estuvimos trabajando?”. 4ev132

A la preocupación sucede: la reflexión didáctica que invita a revisar la propuesta de evaluación en la búsqueda de menores posibilidades de transcripción literal, por un lado, y de cooperatividad (como prefieren denominar otros), por otro. La preocupación es tal que limita incluso aspectos de la dinámica del examen que no se controlan en la presencialidad, como poder ver todas las consultas de la instancia o navegar entre ellas. Los resultados, sorprendentemente positivos en las primeras instancias, obligaron al equipo a revisar el estilo de consignas, no así la estructura del instrumento. Litwin recupera el lugar privilegiado de los docentes, en tanto poseen interrogantes sobre su tarea y “[ella] se entrama en los problemas prácticos de la enseñanza y no en los intersticios que dejan las teorías” (2015, pág. 202). Por otro lado, la hipótesis del plagio podría ser considerada una experiencia crítica, en tanto genuinamente sorprende al conjunto docente, irrumpe en su planificación didáctica y les fuerza a producir modificaciones. En instancias posteriores los instrumentos fueron migrando hacia consultas de desarrollo, que promovieran la ejemplificación y no solo la transcripción, que se reconocen valiosas o deseables.

“Logramos cambiar la dinámica de las preguntas, la dinámica y las estructuras de las preguntas, que todavía falta un largo camino, pero preguntas más de relación, preguntas de elaboración, preguntas de aplicación. Hemos logrado un pseudo teórico-práctico, donde en realidad por ahí, en alguna pregunta se planteaba una situación, “¿y entonces acá cómo funcionaría tal cosa?”, ya no te estamos preguntando qué dice”. 3ev102

Los cambios implementados a los que alude la entrevistada se reflejaron en un examen final obligatorio, más complejo. Inicialmente los exámenes parciales no fueron navegables, como reaseguro de que no pudieran ir y venir en las respuestas dadas, si existía esa cooperación para dar con la respuesta correcta. En la medida que la complejidad creció, también se flexibilizó la posibilidad de navegar el instrumento, sumado a que el final es instancia efectiva de acreditación de la asignatura. Esta relación no pasa desapercibida como expresión del poder ejercido por los docentes al momento de la evaluación, así como tampoco que en la medida que ésta prevalece por sobre el aprendizaje, se incrementa la sensación de exigir mayor rigurosidad o complejidad en lo realizado por los estudiantes (Gimeno Sacristan, 1992).

De hecho, el desplazamiento de la acreditación en que devino la pérdida de la promocionalidad de la asignatura, es una muestra de hasta qué punto se sostiene que la única forma de evaluación válida es

el examen, en consonancia con lo planteado por Diaz Barriga (1993). Además, pone de manifiesto que la responsabilidad ante la evaluación es de quien es evaluado, como si el diseño intencionado del examen no fuera responsabilidad de la docente y no condicionara las producciones de los estudiantes.

La decisión de no sostener la promocionalidad, es decir, la posibilidad que los estudiantes acrediten la asignatura con un promedio de calificaciones en los parciales superiores a 6, fue producto de intensos debates en el equipo de adjuntos. Aunque no es enunciada como una decisión propia, sino que se excusa en la dificultad para garantizar la autenticidad de las producciones, extranjerizando no solo la decisión, sino la responsabilidad en la evaluación.

Diálogos docente-producción

Las modificaciones realizadas a la evaluación, por su mayor tecnificación, se asociaron también a modificaciones en el criterio de organización del trabajo de corrección. De la mano de la mayor especialización en la construcción de recursos didácticos y evaluativos, se profundizó la estrategia con especialización en la corrección. De acuerdo a lo relatado por las entrevistadas, en la modalidad presencial la tarea de corregir los exámenes de los estudiantes se organizaba distribuyendo una cantidad de exámenes completos por cada docente de acuerdo al enfoque en que da las clases (teoría o práctica). En tanto, en la modalidad virtual, se produjo una fragmentación de los exámenes que originó que se corrigiera por preguntas, generando una mayor especialización en la tarea, pero perdiendo la mirada integral sobre la producción que se tenía en la presencialidad. Es interesante preguntarse: ¿qué es lo que evalúa un instrumento que puede partirse en pedacitos? ¿Es posible valorar aprendizajes de los estudiantes mirando fragmentos de su producción? ¿Qué tipo de información nos ofrecen esos fragmentos? Es claro que solo puede valorar exclusivamente el contenido consultado en el fragmento, pero no es información suficiente para emitir un juicio, mucho menos para asignar un puntaje que otorgue acreditación institucional.

Algunas voces extrañan mirar de forma integral la producción de un estudiante, porque les permite ser más justos al valorar el conjunto de su desempeño y no solo una fracción. Agregó yo, que además permite aproximar la producción a la persona que la elaboró, porque posibilita reconocer las barreras de la comprensión en el razonamiento del estudiante. Permite ubicar el error en un proceso de aprendizaje, y profundizar en su comprensión para guiar los aprendizajes futuros (Astolfi, 1999).

La mayor especialización en la corrección, por otro lado, fue leída por el grupo como favorecedora para la retroalimentación hacia la enseñanza, ya que posibilitó reconocer errores generalizados en las resoluciones, y el análisis de los mismos, permitió pensar la evaluación en clave de información para la enseñanza, al posibilitar la revisión de las consignas y los modos de enseñar (Litwin E., 2015). Ahora bien, ese reconocimiento se produce en un marco conductista, que intenta prevenir la reiteración del error, sea por mejorar las prácticas de enseñanza sobre el tema, como ofrecer información clara para mejorar la producción del estudiante (Astolfi, 1999).

La búsqueda de la imparcialidad (muchas veces enunciada como *objetividad*), es frecuente en el discurso docente y se expresa a través de dos mecanismos: en la presencialidad, a través de que cada docente no revise explícitamente las producciones de su grupo-clase; y en la virtualidad, a través de la especialización en la revisión de las consignas. El primero de ellos da cuenta de la creencia de que no es posible revisar afectivamente una producción sin ser imparcial. Parece una muestra de desconfianza o inseguridad sobre las capacidades docentes, o la convicción de que un docente estaría dispuesto a ser imparcial, con tal de tener un rendimiento académico positivo en su grupo-clase. O la

tesis contraria, que el rendimiento positivo de un grupo-clase se constata si otre docente no involucrado en la enseñanza del mismo, da cuenta de ello. El segundo, es enunciado como un proceso que permite homogeneizar un mismo criterio para la revisión de una consulta ocasionando mayor justicia en la tarea ya que todas las producciones fueron revisadas con la “misma lupa”. Sin embargo, un aspecto que deja de lado este razonamiento tiene que ver con la capacidad o posibilidad de un docente no solo de revisar desde su propia mirada una producción, sino de sostenerla con argumentos propios. Por otro, también es enunciado como un tratamiento preventivo para le docente, una acción que evita, por ejemplo, los sesgos subjetivos⁴³. Un camino para perfeccionar la corrección casi a niveles de automaticidad en los que se puede valorar cualquier producción utilizando el mismo criterio en todas las ocasiones. En suma, la búsqueda de esta distancia pareciera una batalla contra la subjetividad en lugar de una genuina búsqueda de imparcialidad. Boggino dice al respecto, que escindir la subjetividad es reducir las posibilidades de interpretación y, por lo tanto, de construir conocimiento en tanto que,

el carácter *interactivo* de la construcción de conocimiento y el carácter *interpretativo* del proceso de evaluación, (...) resalta la relevancia de las relaciones e interrelaciones entre sujetos (alumnos y docente), y la importancia del contexto del que forman parte, como producidos y productores del mismo (Boggino & Bares, 2016, pág. 56).

Es interesante preguntarse qué tipo de evaluación se construye sin reconocer la subjetividad⁴⁴ de quien la crea; qué tipo de aprendizajes se pueden estimular sin la singularidad y qué personas profesionales construye.

Reverbera la retroalimentación

La reverberación es un fenómeno sonoro que consiste en una ligera permanencia del sonido una vez que la fuente original ha dejado de emitirlo.

Presento este apartado en lugar de abrir uno sobre el lugar del error, ya que las menciones que se hacen en relación al error suceden en torno a la evaluación, en particular, en relación con las devoluciones que ofrecen los docentes en las producciones de los estudiantes.

En relación a la retroalimentación sobre la evaluación en particular, lo que se reconoce de forma homogénea es que la búsqueda de ofrecer una devolución a los estudiantes sobre sus producciones es una constante (con independencia de la modalidad). Ofrecer información que permita comprender el juicio docente y sobre lo que se ha resuelto bien o mal. Incluso es leída por algunos docentes como un acto que transparenta la asignación de puntajes (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Dejours dijo en una conferencia sobre la subjetividad, que;

⁴³re224: “Yo estoy más a favor de hacer una división así, por preguntas, porque creo que la subjetividad de le docente, en la nota, es inevitable, y si vos corregís un parcial, de forma integral, y mucho más si conoces a la persona, tendes a sesgar la nota, con ese análisis que haces de forma integral, y de la persona”.

⁴⁴ Adhiero aquí a la acepción del concepto subjetividad que emplea Mc Laren, “distinguiéndolo de identidad, porque la subjetividad nos permite reconocer y enfocar las maneras en que los individuos extraen sentido de sus experiencias, incluyendo sus entendimientos conscientes e inconscientes y las formas culturales disponibles a través de las cuales esos entendimientos son constreñidos o estimulados” (Mc Laren, 1998, pág. 5)

Trabajar es ante todo fracasar. Y es en ese momento cuando hay que volverse inteligente y desarrollar el trabajo vivo. Pero la experiencia del fracaso es fundamentalmente una experiencia afectiva. Sorpresa, desagrado, molestia, irritación, decepción, cólera, sentimientos de impotencia, desaliento. Todos estos sentimientos forman parte integrante del trabajo. Son incluso la materia prima fundamental del conocimiento del mundo (2020, págs. 51-52).

Es por ello que es tan significativo comprender qué sentido y tratamiento damos al error en nuestras prácticas docentes. Les entrevistades dicen que es una oportunidad para aprender, en un sentido correctivo, es decir, algo que debe de evitarse en una siguiente instancia;

“Yo creo que la evaluación también es una instancia que te permite a vos aprender del error, entonces deberíamos explicarle o escribirle donde se equivocó o por qué se equivocó para que pueda aprender de eso y que no pueda volver a cometer el error en la próxima instancia de evaluación”. 2ev76

“... cuando hay errores, tratar de orientarlos como para que corrijan, tengan un aprendizaje de esa pregunta mal contestada y que la puedan responder bien la próxima vez”. 5re174

Como se anticipó antes, representa una mirada conductista del error, en la que los saberes disciplinares son intocables, se aprendan o se olviden (Astolfi, 1999).

El discurso docente da cuenta de calidades y estilos dispares en las devoluciones realizadas en ambas modalidades. Algunos de los ejemplos brindados para ilustrar estas diferencias dan cuenta de correcciones en las que el centro es el señalamiento de errores, en tanto otras se aproximan a prácticas de retroalimentación formativa (Anijovich & Cappelletti, 2017) en particular, cuando agregan explicaciones para argumentar su corrección o el puntaje asignado. Algunos ejemplos evidencian un intento de involucrar a le estudiante en la revisión de sus aprendizajes, provocando algún nivel de diálogo formativo entre estudiante-producción-docente, al formular preguntas sobre la misma. Este último intento podría ser comprendido como una fase inicial de interacciones dialogadas formativas, ya que le permiten a le estudiante reconocer sus debilidades, identificar los obstáculos en el recorrido realizado, entre otras. Estas prácticas permiten que les estudiantes tengan la oportunidad de actuar y planificar sus próximos pasos en el camino hacia la autonomía como aprendices.

En este sentido, la evaluación virtual permitió homogeneizar algunos elementos de la devolución al ofrecer una solución orientadora unificada que se le presentaba a le estudiante, junto con la particular realizada por le docente. Nuevamente se hace presente la tendencia a la homogeneidad y el desdibujamiento de la subjetividad docente. Es importante, en este punto, distinguir búsqueda de consensos de la homogeneidad, aunque ambas operen como reguladoras de la práctica. La primera posiciona a les docentes como protagonistas de la decisión que emerge en el debate de ideas, en tanto la segunda, nulifica la autonomía y prescribe una formula única, aceptable, de la práctica.

Fugaz el vínculo

Fugaz, no porque cambie todo el tiempo, sino porque se encuentra en movimiento como las estrellas, porque es dinámico y no existe una única forma de construirlo, como tampoco las sensaciones que provoca pueden ser capturadas de forma nítida.

Siguiendo la lectura del *estilo de catedra*, el vínculo que se promueve entre estudiantes y docentes considera algunos elementos comunes que, si bien no se encuentran prescritos en la propuesta ni en

diseño curricular, son asumidos por la asignatura en un proceso de contextualización de la práctica docente.

La enseñanza es una actividad relacional que requiere de maestro y aprendiz, no es posible concebirla de otra forma. Las entrevistas aluden a esta relación desde una postura que reconoce la necesidad de la proximidad, empatía, y se la persigue:

“Yo creo que cualquier tipo de estrategia debe estar pensada en el estudiante. En esto que te había comentado de cómo logramos despertar el interés, la motivación, la pasión por ese objeto de conocimiento que le estas presentando. (...) Yo a veces digo cómo hacemos para generar más preguntas que respuestas”. 2en77

“Siempre es unilateral el tema porque le docente es el que sabe más del contenido y de pedagogía, y en el medio también hay que involucrar y yo buscaría mucho esa motivación”. 3en99

No obstante, la práctica cotidiana da cuenta de dificultades para materializar la cercanía, no solo por las características que adoptó la virtualidad, sino por las estrategias propuestas. Un indicador de ello, entre otros tantos estudiados por quienes analizan fenómenos como el desgranamiento, tiene que ver con la baja participación en los encuentros sincrónicos.

La asignatura asume un papel en la socialización al mundo universitario. En un documento anterior recupero que:

Ingresar a una carrera universitaria representa mucho más que el hecho de incorporarse a una institución de educación Superior, implica definiciones vocacionales, la definición de iniciar un proyecto personal en el que atravesaremos una etapa de formación que se distingue de las anteriores principalmente por su adhesión voluntaria y por su tránsito autónomo. (Huergo, 2016, pág. 19)

Esta producción, si bien es desarrollada por el estudiante de forma independiente, se encuentra condicionado por las experiencias que se transita en la constitución de su oficio como estudiante universitario (Perrenoud P. , 2006). El aporte de las diferentes asignaturas en la construcción del mismo no es irrelevante, sino que incluso puede pervertir el deseo por aprender (Litwin E. , 1998). En esta línea, el modo en que asume el aporte a la socialización al mundo universitario no es anecdótico sino performativo del oficio de estudiante.

Veámos antes cómo la propuesta de enseñanza establece una cadena relacional entre el sentido introductorio de la asignatura en la disciplina y las estrategias didácticas de presentación y abordaje del contenido, superficiales y acrícticas. Promover la autonomía requiere de espacios para pensar, de propuestas que convoquen a la reflexión. El estilo de comunicación oscila en la tensión permanente entre *darle todo resuelto* y *dar por supuestas* algunas cuestiones. La primera ofrece anticipación tranquilizadora al presentar todas las cuestiones que puedan resultar conflictivas y tensas y ofrecerlas simplificadas y resueltas, aptas para el consumo de un estudiante desprovisto de estrategias para resolverlo por sus propios medios. En tanto la segunda, omite explicaciones sobre los modos de resolución de las consignas que requieren capacidades o habilidades, o actitudes, que se entrenaron en las clases. El valor de la clase se relaciona con el entrenamiento para la evaluación y en ese sentido, se vuelve un premio para quienes asisten a los encuentros que develan y anticipan explicaciones necesarias para la correcta resolución de las consignas. Da la impresión que la asignatura se propone

una *relación de sobreprotección pedagógica* que lejos de estimular la autonomía y la práctica reflexiva para la complejidad disciplinar, introduce a la misma desde la superficialidad.

Parte III: Primer año anda diciendo

En este apartado abordo otras voces sobre la evaluación. Presentaré brevemente la experiencia de otras asignaturas del primer año y retomaré las conclusiones de una investigación previa en torno a las presentaciones de estudiantes sobre la evaluación en la modalidad presencial.

Respecto de las asignaturas del primer año, éstas han sido analizadas en su modalidad presencial por el grupo de Investigación⁴⁵. La observación del funcionamiento de las mismas en la modalidad virtual permite caracterizarlas y realizar algunas menciones sobre cambios y continuidades en este proceso de virtualización forzosa. Presentaré primero la caracterización general de las asignaturas observadas de acuerdo a lo relevado en la investigación citada y luego me abocaré a la caracterización virtual, para finalizar con las principales reflexiones en torno a éstas.

En la presencialidad

De acuerdo al informe generado por el grupo de investigación, así como al relevamiento de otros documentos presentados en el Estado del Arte, introduciré algunas características de tres asignaturas correspondientes al primer año de las carreras que se dictan en la Facultad de Cs. Económicas y Sociales: Principios de Administración, Introducción al Turismo y Contabilidad 1. El informe final del proyecto de investigación 2019 describe la dinámica de trabajo de las asignaturas de este espacio de acuerdo a la configuración didáctica, *secuencia lineal progresiva* (Litwin E. , 1997a) en (Kap M. , 2019)) por sostener relaciones de explicación-ejemplo-evaluación. Repasaré algunas de las características de estas asignaturas que permiten a los investigadores sostener la descripción⁴⁶.

Introducción al turismo se dicta solo en dos carreras, en tanto las otras dos son dictadas para toda la oferta académica de la Facultad que incluye nueve formaciones. Por lo tanto, las asignaturas masivas reciben entre 900 y 1700 estudiantes cada nueva cohorte y sus equipos docentes resultan, por consiguiente, de mayor tamaño, contando con más de veinte docentes en cada equipo, aunque la relación entre la cantidad de profesores y auxiliares es desigual en las dos asignaturas masivas. En Contabilidad 1 los espacios de clase se desarrollan de forma teórico-práctica en parejas pedagógicas compuestas por un profesor o un jefe de trabajos prácticos y un auxiliar a la docencia. En tanto en Principios de Administración se cuenta con ocho profesores adjuntos y veintidós auxiliares que trabajan en espacios de práctica separados de la teoría. Cada espacio de teoría aglutina a diferentes comisiones de la práctica. En Introducción al Turismo, que recibe cerca de 300 estudiantes cada cohorte, se trabaja en comisiones de prácticos y se ofrecen dos espacios de teoría organizados por franjas horarias en correlación con los espacios de la práctica.

⁴⁵ Como parte del trabajo del Grupo de Investigación "Prácticas innovadoras en la enseñanza y en la evaluación en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata", dirigido por la Mg. Miriam Kap.

⁴⁶ Si bien la autora principal del Informe es la Mg. Kap quien dirige el grupo, formo parte del mismo como investigadora y he sido parte de las indagaciones que permitieron construir las reflexiones de la que da cuenta el informe.

Las tres asignaturas, antes de la emergencia sanitaria, ofrecían cursadas mayormente presenciales con usos repositorios del campus virtual, con lo que la propuesta pedagógica se centraba en lo que sucedía en los espacios de clase sincrónicos.

Las asignaturas presentaban espacios separados para el tratamiento de los contenidos de acuerdo a su abordaje teórico o práctico. En los espacios teóricos primaban las clases magistrales, expositivas que se proponen transmitir los contenidos que se incluyen en la bibliografía apoyados por presentaciones de Power Point que suelen ponerse a disposición en el campus luego del encuentro. Incluso en Contabilidad 1, que trabaja en pareja pedagógica, depende de la dupla y de tema que las clases efectivamente sucedían en la modalidad teórico práctica con diálogo entre docentes, o intercaladamente explicaciones y ejercicios con su docente a cargo. En tanto, en los espacios de práctica sobre todo en Introducción al Turismo y en Principios de Administración, se trabajaba en modalidad de taller en la resolución de guías de trabajos prácticos; en Contabilidad por el alto grado de tecnicidad de los contenidos, se presenta la resolución del ejercicio. En el caso de Introducción al Turismo, los espacios de práctica no mantenían la misma frecuencia que los espacios teóricos, dado que hay contenidos eminentemente teóricos, provocando que el vínculo pedagógico con los estudiantes sea más espaciado. Los tres espacios son introductorios a las disciplinas, no obstante, la función de aproximación no implica necesariamente que el tratamiento superficial del contenido requiera de un tratamiento lineal y acrítico.

Dado que los encuentros se realizaban en el ámbito de la unidad académica, las condiciones de infraestructura son similares y condicionan de igual forma la práctica docente. Las aulas delimitan espacios para docentes y espacios para estudiantes, dado que cuentan generalmente con un único pizarrón al frente próximo al escritorio docente y opuesto a los bancos de los estudiantes. En función de la cantidad de estudiantes que reciba cada comisión, será más o menos posible la circulación por el aula o la organización de los bancos en pequeños grupos.

La propuesta de evaluación se encontraba estrechamente vinculada con la acreditación de la asignatura, concentrada en el rendimiento académico individual. La propuesta es eminentemente individual y sincrónica a realizar de forma solitaria por el estudiante, que debe emplear la memoria para dar cuenta de contenidos teóricos y la capacidad de identificarlos o aplicarlos a situaciones propuestas en la práctica. Las propuestas de evaluación tenían alto grado de coincidencia con la propuesta de enseñanza, por lo que resultan coherentes. No obstante, esto no garantiza que la misma tenga como propósito el aprendizaje de los estudiantes (Camilloni A. , 2013).

La retroalimentación que se propuso en torno a la evaluación se produce de forma particular en la producción de los estudiantes con alto grado de heterogeneidad sobre la calidad de las mismas, y de forma general, ocurre en los espacios de encuentro de clase posteriores a la entrega de los resultados o realización de la instancia. Esta modalidad genera bajos niveles de apropiación de los estudiantes, no permitiendo que la evaluación sirva *ex post* para re trabajar los errores (Anijovich R. , 2010).

En las tres asignaturas se evidencia la fuerte impronta de la normativa institucional en materia de acreditación, circunscribiendo la propuesta de evaluación a la propuesta de acreditación con énfasis en el control durante las instancias. En idéntico sentido, la organización docente sigue los lineamientos de cátedra, que aparece como un colectivo al que se le atribuyen múltiples decisiones, pero su propiedad, es vaga (Fernández, 1994).

En la virtualidad

Las tres asignaturas, ante la emergencia del Covid-19 virtualizaron de forma completa la cursada durante el 2020. Como mencioné antes, se trata de asignaturas que tenían un uso repositario del aula virtual y, por lo tanto, trasladar la enseñanza a dicha plataforma implicó gran trabajo en el diseño de contenidos y recursos. La imprevisibilidad siempre es una característica de la enseñanza, pero a ella se sumó la incertidumbre generalizada acerca la situación sanitaria y, sobre todo, acerca de la duración de un fenómeno que alteró la vida de las ciudades. La Universidad, así como la Facultad, dispuso de un conjunto de normativas que posibilitaron administrativamente continuar con la actividad de enseñanza en el formato virtual, así como de un conjunto de recursos tanto tecnológicos como pedagógicos para el acompañamiento de los docentes que hacían esta experiencia por primera vez. En el caso de la Facultad, adicionalmente, se generó una modificación al régimen de enseñanza que fue álgidamente discutido para adecuar o revisar la modalidad de evaluación y acreditación de las asignaturas en este contexto. Introducción al Turismo y Contabilidad 1, sostuvieron la promocionalidad de la cursada, en tanto Principios de Administración, decidió suspender la promoción para tomar final obligatorio presencial, ante la potencial vuelta a clases para tomar finales, entre otros argumentos.

Las condiciones de interacción entre docentes y estudiantes, al contrario que las posibilidades de diseño, se vieron fragmentadas en la práctica. Se establecieron pautas para la interacción virtual sobre todo en cuanto a contenido; se crearon foros de consulta teóricas, prácticas, generales, canales de comunicación formales mediante la mensajería. Pero la búsqueda de volver al aula clase como territorio⁴⁷ seguro, convocó, tanto a docentes como a estudiantes, al encuentro interactivo sincrónico mediante plataformas de videollamada como *Zoom*, *Meet*, *Cisco*, *Jitsi*, entre otras, aunque las condiciones de accesibilidad no posibilitaron accesos igualitarios a estos espacios.

El recurso que inicialmente se puso a disposición para *dar la clase* fue la construcción de videos con presentaciones mayormente de power point u otras, que fueron acompañadas por la voz docente explicando los diferentes temas o ejercicios que correspondieran. Esta tarea también era novedosa para muchos, pero representaba entornos más controlados para el dictado de clase. Con independencia de los recursos creativos con que cada docente contara, en esta modalidad era posible explicar un tema, pero, sobre todo, sostener un discurso unilateral no interactivo, en definitiva, lo más cercano a las clases magistrales de la presencialidad. En los espacios de la práctica, por el contrario, la mayoría de las asignaturas sostuvieron de inicio espacios sincrónicos virtuales, en paralelo a la realización de actividades asincrónicas en la plataforma; ya sean entregas de trabajos para la revisión docente o actividades de autoevaluación con resolución automática. En las actividades de entrega que requerían devolución docente, éstas fueron realizadas con compromiso ofreciendo a los estudiantes amplias devoluciones que les permitieran mejorar sus producciones. No obstante, en algunos casos, la sobrecarga de trabajo que implicaron estas entregas hizo que se modificara esta modalidad y se llevara a un grado más manejable de trabajo, sustituyendo actividades de desarrollo por actividades de resolución automática y espacios sincrónicos para despejar dudas. En estos espacios se esperaba la participación de los estudiantes, constituyéndose la asistencia a los mismos como un indicador de participación, tanto como la entrega/realización de tareas. En ambas situaciones, la participación fue decreciendo conforme avanzó la cursada, según relataron docentes entrevistados. Es interesante

⁴⁷ Donde los estudiantes tienen su espacio para realizar actividades que sigan un ritmo homogéneo centrado en la transmisión del profesor (Davini, 2016).

recuperar la clase como una experiencia que vale la pena ser vivida, como dice Maggio (2018), pero no en un sentido de construir un evento singular memorable, sino de apostar a la construcción de interacciones genuinas, en tiempo real, que no pueden ser anticipadas.

Aunque la presentación de los contenidos se sostuvo separada por enfoques, se observa que en buena parte de los recursos didácticos construidos en formato video se incorporó algún ejercicio práctico o referencia a ejemplos, que permitieran aproximar a la aplicación práctica de los contenidos, constituyéndose como una estrategia de articulación de teoría y práctica (Sanjurjo L. , 2020). No obstante, con excepción de Introducción al Turismo, el resto de las asignaturas construyeron propuestas orientadas centralmente a la enseñanza del contenido. El caso de la asignatura señalada constituye una excepción, ya que la propuesta contenía durante toda la cursada espacios que convocaron a los estudiantes a la reflexión, tanto individual como grupal, sobre los contenidos y sus relaciones, promoviendo con ello mayores grados de comprensión⁴⁸ (Meirieu, 2016).

En materia de espacios propuestos para el intercambio entre docentes y estudiantes, dominó el uso de Foros tanto de consulta segmentada por enfoques, como generales. Aunque su uso fue más bien para producir comunicaciones unilaterales de docentes a estudiantes y muy poco para el intercambio genuino. Los videos producidos, con excepción de Introducción al Turismo, fueron distantes en materia de la presencia de los docentes, que no aparecieron en cámara, sino solo a través de sus voces. Esta ausencia de cuerpos presentes, la dificultad para ponerle rostros, humanizar a le docente en su tarea de enseñar, se distancia del vínculo necesario, que se construye en la interacción del aula, aun en contextos de masividad (Huergo (2016), Kap (2019)). La proximidad, por lo tanto, precisa ser construida en otros escenarios, como los espacios sincrónicos, donde existía un Otro de carne y hueso con quien poder interactuar sin las demoras o las barreras de comunicación que se presentan en otros canales. La interacción informal en general, así como entre estudiantes, se vio drásticamente modificada, sujeta y en buena parte condicionada por la propuesta didáctica, como fue el caso de Introducción al Turismo mediante el uso de Wikis⁴⁹ grupales; en el resto de los casos, las propuestas tendían a la producción individual. Aunque se estimule discursivamente el trabajo en grupo, si no se disponen los espacios y propuestas (como en el aula física), éste queda reducido al interés y/o habilidad de los estudiantes para construirlos. Será interesante analizar los efectos que produjo esta modalidad de trabajo en los estudiantes en relación a la construcción de su oficio (Fenstermacher, 1989).

La interacción con el contenido se amplificó en tanto fue posible distinguir con mayor claridad interacciones producidas por los docentes y por los estudiantes. La primera reúne el abanico amplificado de recursos didácticos construidos para la enseñanza, en clave de sustitución o complementación del espacio sincrónico, o de la clase en vivo del aula física. Este tipo de interacción con el contenido continuó dominando en clave explicación disciplinar mediada por el docente, tanto

⁴⁸ Meirieu, propone una revisión de lo que Marión llama método activo. En ella aporta algunas ideas que permiten aclarar algunos de sus sentidos; "Volver activo al alumno es pues, al mismo tiempo, invitarlo a comprometerse con sus aprendizajes y proponer trabajar de forma concreta (...) Por lo tanto, el docente tiene la responsabilidad de "movilizar" y de "hacer actuar"" (Meirieu, 2016, pág. 31). Sin embargo, la institucionalización del método provocó una distorsión tal que convirtió la responsabilidad de movilizar en la búsqueda de concretar ejercicios de aplicación, que reducen la tarea de aprender a oír-comprender-aplicar con la consecuente pérdida de valor en la tarea de enseñar.

⁴⁹ La Wiki es una herramienta colaborativa del Moode le que permite el trabajo similar a la coproducción en Google docs, pero sin posibilidad de coeditar de forma sincrónica. La plataforma deja registro de las intervenciones realizadas por cada miembro del grupo, permitiendo un seguimiento particular de le estudiante.

en modalidad sincrónica como asincrónica. La modalidad sincrónica permitió al menos algún tipo de interacción donde acunar la existencia de preguntas que rompan la estructura de la clase y promuevan negociaciones de significado, como propone Litwin (2015). La modalidad asincrónica estimuló relaciones de consumo del contenido disciplinar, de transferencia, sea mediante videos explicativos o lectura directa del dossier de bibliografía sugerida. Los estudiantes fueron convocados a realizar actividades de autocorrección, entrega de producciones de mayor elaboración que requerían la revisión docente, y algunas pocas actividades de resolución grupal diferida. En la clase física, los estudiantes también producen contenidos, pero su revisión sucede *in vocce* en clase de forma general, rara vez le docente se lleva producciones para revisar de forma domiciliaria sin que implique una actividad evaluativa relacionada a la propuesta de acreditación de la asignatura.

En materia de evaluación, no fue posible realizar un análisis pormenorizado de todas las asignaturas ya que no se contó con los instrumentos ni fue posible observar la dinámica de las instancias. Tanto *Principios de Administración* como *Contabilidad 1*, sostuvieron evaluaciones escritas de forma individual y de forma sincrónica. El estilo de consignas fue heterogéneo, sea que se trate de evaluar en instancias separadas de teoría y práctica, como que se evaluara en una única instancia. La propuesta de evaluación de *Principios de Administración* ya fue ampliamente descrita en el Cap. II. Lamentablemente no se cuenta con el instrumento de *Contabilidad 1* para pormenorizar en el mismo.

La propuesta de evaluación de *Introducción al Turismo*, no fue una propuesta tradicional. Si bien fue una única evaluación teórico-práctica, la misma se desarrolló de forma completamente asincrónica, implicando una primera etapa de desarrollo grupal a través de *Wiki* con consignas que fueron puestas a disposición al inicio de la evaluación y contando con tiempos largos para su realización. Esta etapa consignaba seis puntos del total de la evaluación. Le seguía una etapa individual en la que cada estudiante debía producir un video de máximo 2 minutos con una consigna particular, representando los 4 puntos restantes de la calificación. La nota final se obtenía por suma directa de la calificación obtenida de forma individual en cada etapa de trabajo. El uso de las wikis en este parcial tuvo un valor especial aun en el marco de una cursada de clases de videos expositivos virtuales. El trabajo de construcción diferenció tiempos con propósitos distintos, que denota que más allá de la consigna de trabajo, los propósitos de la producción estuvieron diferenciados en su contenido y en su forma. Es decir, implicó una propuesta de evaluación innovadora, creativa, que encontró en la wiki una herramienta posibilitadora de sus propósitos, y no a la inversa. Maggio (2018) nos propone pensar otra evaluación, en particular una que posibilite a los estudiantes crear conocimiento, a partir de procesos de negociación colectiva de sentidos y que se inserte críticamente en el proceso de enseñanza. Una evaluación, en la que el discurso protagónico sea de los estudiantes y no del saber erudito transcrito de los libros o de los materiales de clase, destinado a le docente.

Los nuevos escenarios de clase implicaron la construcción de un nuevo repertorio de recursos didácticos dispuestos para la enseñanza. No obstante, las características centrales de la configuración didáctica dominante en la presencialidad se mantuvieron en la *secuencia de progresión lineal* que construye una relación causa-efecto en la secuencia de expresiones y temas que se ofrece (Litwin E. , 1997a).

En clave tensionante

Dada las enormes modificaciones del contexto de la enseñanza, es interesante preguntarse *¿por qué la configuración no cambia?* Para abordar esta pregunta voy a retomar algunas tensiones novedosas

e irresueltas, que dan cuenta de movimientos interesantes de los equipos docentes. Estas tensiones se producen en torno a la concepción que los docentes tienen sobre la clase, el aprendizaje de los estudiantes, y la constitución de los oficios pedagógicos.

¿Qué cambia de la clase? Sin dudas, la tarea de enseñar se encuentra íntimamente relacionada con el acto de *dar clase*. En ese sentido la sustitución de entornos donde ésta pueda tomar lugar imprime tensiones a los actos que se expresan en diferentes estilos para resolver la tarea de enseñar.

En primer lugar, surgen sustituciones mecánicas del entorno que trasuntan lo que sucede en la clase del aula física, a una sala de videollamada. Este proceso sostiene la dinámica presencial de ofrecer a los estudiantes tantas versiones de clases como profesores las asuman. Permite a los estudiantes conocer el estilo de su docente, familiarizarse con su forma de presentar el contenido y seguir o construir un hilo conductor a partir de las narraciones docentes. Al docente, por su parte, le permite conocer a su grupo-clase, realizar un seguimiento de participación, interiorizarse sobre sus intereses y proponer puentes cognitivos “a la medida” del grupo. Aunque al mismo tiempo, en torno a la organización del trabajo virtual, provoca la dispersión del esfuerzo docente ocupado cada uno en *dar su clase*. Dentro de esta modalidad, también existen matices respecto de la organización del encuentro; hay quienes eligen utilizar soportes visuales de diferentes estilos, quienes proponen la organización en taller, y quienes sostienen la clase magistral sin soportes. Entre quienes se apoyan en soportes visuales, predomina el uso del Power point como un guion para el docente y un recurso resumen para los estudiantes, por lo que se ciñen a lo propuesto en él; también hay quienes utilizan otros recursos como videos, imágenes, pizarras virtuales para provocar el intercambio. En la dinámica de taller, se utilizan sondeos dentro de las salas (con plataformas internas o web externas), sesiones de grupos dentro de la plataforma.

En segundo lugar, se propone la producción de recursos didácticos audiovisuales que introduzcan a los diferentes contenidos, para que luego los estudiantes lean la bibliografía de forma independiente orientados por guías de preguntas. Este proceso es abordado distribuyendo los temas entre el equipo docente que, por un lado, mejora la eficacia organizativa del esfuerzo docente, pero al mismo tiempo distorsiona la relación docente-grupo clase. Los estudiantes conocerán estilos de todo el equipo docente, permitiendo ello que encuentren el estilo que mejor refleja sus propios modos de pensar y les ofrezca un mejor recorrido, desde su perspectiva singular. Se trata de un proceso similar a la dinámica del libre mercado, en donde el estudiante conoce la variedad de estilos docentes y es capaz de elegir qué docente prefiere, sobre todo a la hora de formular una consulta ya que, al no haber encuentros sincrónicos obligatorios por comisión, le es posible tomar contacto a través del campus.

Sin dudar, aunque la virtualidad proponga condicionantes a la construcción de vínculos entre docentes y estudiantes, la propuesta de enseñanza presiona los límites de la tecnología y no a la inversa. La ilusión de la presencia que se provoca en la presencialidad, también se puede provocar en la virtualidad, incluso se exagera al tiempo que se transparenta. Tener estudiantes conectados (con cámara o no) es lo mismo que tener estudiantes sentados en el aula. La presencia no garantiza la atención, el interés o la participación en la propuesta. Eso debe ser provocado por el docente y su propuesta. Por otro lado, pensar la clase sin pensar en la audiencia es escindir de la enseñanza su componente relacional fundamental. Articular una explicación, presentar un contenido apto para todo público y desprovisto de objetivos de aprendizaje, no es enseñar sino, en el mejor de los casos, informar. Cuando en aras de la economía de tiempos se fragmentan contenidos y se fracciona la tarea

de enseñar, se produce una tragedia pedagógica. La singularidad docente agrega valor a la propuesta de enseñanza, aun cuando se acuerden los abordajes de los temas.

¿Se aprende de la misma forma? Las nuevas formas de organización de la enseñanza, pusieron en evidencia el empobrecimiento de algunas propuestas, al volver visible la prescindencia de le docente en la relación con la presentación del contenido. Aprender requiere de la disposición siempre individual de la persona, además de un conjunto de condiciones tanto psico-sociales como del entorno próximo. Los estudiantes fueron capaces de resolver las consultas docentes luego de un proceso en el que la figura del enseñante fue distante. Este movimiento de mayor independencia para acercarse al contenido de la asignatura, ocasionó sorpresa en les docentes. Esto admite dos reflexiones diferentes; por un lado, referida a la concepción de enseñanza y por otro, relativa a las características de las propuestas. En relación con lo primero es claro que, aunque se declame que el binomio está roto, subyace la creencia de que sin docente mediando entre el contenido y le estudiante, no sucede el aprendizaje, como si éste fuese producto lineal de la enseñanza. En relación a lo segundo, si es posible que no se precise ninguna mediación entre el contenido y le estudiante, vale preguntarse qué tipo de aprendizajes estimulan esas propuestas en las que es posible valerse simplemente de los materiales y ejercicios. Da la impresión de que, si solo se consulta por contenidos memorísticos o ejercitaciones técnicas de aprendizaje por repetición, no hace falta esta mediación. En tanto, si se propusieran relaciones reflexivas, conexiones y diferentes grados de jerarquización, no es posible pensarlo sin la mediación docente. No solo eso, el abandono de la relación pedagógica deja el aprendizaje significativo en completa responsabilidad de le estudiante, quien no posee herramientas aun para lograrlo en soledad.

¿Cómo se sigue siendo/se es docente? “Hola, ¿están ahí?”, “los oigo, pero no los veo”, “dale, seguí vos, después hablo yo” son expresiones de una esotérica de la enseñanza en la virtualidad. Estar conectade, no es lo mismo que estar presente. La presencia requiere de una disposición hacia lo relacional, de querer *estar* y elegir estar ahí a toda costa; también requiere de disponibilidad, es decir, de la posibilidad de estar a disposición para la relación.

La emergencia sanitaria puso en relieve la necesidad de comprender, más que nunca, que los oficios que personalizamos van performando nuestra identidad, modelando y siendo modelados por la persona que somos. La convivencia en el ámbito del hogar, de los múltiples roles que encarnamos distorsionó tiempos, horarios y disponibilidades. En la tradición presencial teníamos la posibilidad de un contrato de asistencia en el aula durante la extensión del encuentro, que ponía a les cuerpos en el espacio, aunque sabemos cada sujeto senti-pensante está ahí, en el aula, con todo lo que es. En casa, agregamos las características del entorno, otros u otros distractores, la disponibilidad de equipamientos, como factores que condicionan aún más la disposición para trasuntar asistencia en presencia. Entonces, ¿cuál es la diferencia entre presencialidad y virtualidad? Las condiciones de posibilidad para que el encuentro pedagógico tome lugar. Una pizca de la singular realidad doméstica, otra pizca de accesibilidad, y un toque final del misticismo del encuentro en clase.

La virtualidad impuso la necesidad de reinterpretar el encuentro. ¿Cuánto o cómo puedo conocer a les estudiantes de mi grupo-clase, sin verles? Cuando en el mejor de los casos se trata de conexiones frugales, impersonales, de conexiones sin rostro y a veces sin voz. La ausencia del intercambio de miradas (como metáfora del encuentro) se distorsiona fuertemente en la disputa entre mirar a la cámara y mirar al rostro de la persona que habla. Ya no es posible mirarse a los ojos en cámara, sino

que es posible mirar los ojos a través de la cámara. Cuando es posible *protegerme* del encuentro, asistiendo sin cámara, permitiéndome la no-exposición (tanto personal como de mi entorno). Y atención que no se trata solo de los estudiantes, sino también de la docente, quien intencionada o accidentalmente no puede encender su cámara para sostener el encuentro. La mediación tecnológica en la construcción de vínculos que están marcados por un ritmo y una temporalidad académica, sin duda es un evento complejo. Pondré el cascabel al gato y escribiré, *¿es posible implicarse en la enseñanza o el aprendizaje, sin derribar las barreras de la distancia emocional, de la autopreservación, sin exponerse?* Qué enorme desafío nos propone, reconocer barreras nuevas, diseñar estrategias novedosas, no invasivas pero estimulantes, para ganarnos la confianza de nuestro grupo-clase (Souto, 1999) y habilitar el encuentro, aun virtual. Porque de nuevo, implica pensar que nuestro papel de enseñantes no se circunscribe al momento de *la clase*, sino que esta amplificado a cada recurso didáctico que ofrecemos, a cada actividad, entrega, participación que proponemos a los estudiantes; a las devoluciones que ofrecemos. Algún lector en este punto pensará (y quizá se dirá en su fuero interno) “¡que fácil decirlo!, te quiero ver con los cien o doscientos estudiantes que tengo por comisión”. La personalización sin duda sería un terreno de lo ideal, aunque irreal en los cursos masivos que miré. Sin embargo, que *el árbol no tape el bosque*. No hace falta conocer en detalle a cada estudiante para ofrecer un gesto afectivo y generoso en la devolución, para ofrecer una disposición hacia otro tipo de vínculo, o bien, mostrarse *accesible* a las heterogéneas y múltiples realidades de nuestro grupo-clase.

La virtualidad, impuso también una oportunidad única para humanizar la docencia, para traer al aula *eso otro que somos* además de docentes universitarios, porque nos permite ser ma-padres, hermanes, parejas, nos muestra en un entorno en el que decidimos qué mostrar (desde la selección del fondo de nuestra imagen en el entorno hogareño, hasta la irrupción de otros convivientes, la presencia del mate, entre otras). No quiero romantizar el teletrabajo. Pero sí, dejar en evidencia que la realidad se impone, siempre, en pandemia como en crisis, en contextos de paro, como de tomas. La gran pregunta es, *¿qué haremos como docentes con la imposición de la realidad? ¿de qué forma la integramos a nuestros modos de hacer?* En definitiva, lo que sigue siendo constitutivo de la enseñanza es apostar a ofrecer una propuesta pedagógica que sea convocante, que valga la pena ser vívida y nos implique.

IV. Capítulo de las resonancias

En este capítulo me propongo recuperar los rasgos significativos de la configuración didáctica de la asignatura como parte necesaria del proceso para comprender las prácticas docentes en materia de evaluación. Dar cuenta de los vaivenes de la propuesta de evaluación que aparecen tensionando la configuración actual y finalmente, recuperar algunas ideas que se fueron sedimentando con el paso del tiempo y la reflexión.

Pero antes de comenzar siento la necesidad de explicitar las diferentes operaciones metodológicas que me permitieron construir estas reflexiones; desnudar el proceso de triangulación metodológica.

Como mencioné en el capítulo de los Encuadres y las coordenadas, más específicamente en éstas últimas, cada aporte recuperado del material de campo es una pieza valiosa de información, pero realmente cobra sentido para la investigación en la medida en que se pone en diálogo con las restantes.

En este proceso de investigación se relevaron dos documentos de planificación, seis instrumentos de evaluación parcial presenciales, los bancos de preguntas de las cuatro instancias de evaluación parcial en modalidad virtual y el primer llamado a final de ésta, y, finalmente, se entrevistó a siete docentes. De modo que fue indispensable analizar cada uno de ellos en profundidad primero (ver Capítulo III de los decires) para poder ponerlos en diálogo después.

Para hacerlo, fue preciso recuperar las recurrencias en los discursos y las prácticas, retomar los hilos de las planificaciones y devanar un poco más allá con lo aportado por los instrumentos para ovillar de nuevo con las voces docentes que emergieron en las entrevistas. Estas recurrencias en expresiones, intuiciones y redacciones, fueron dando forma a los tres apartados de este capítulo, que pretenden reflejar las cristalizaciones en torno a las prácticas de evaluación y sus sentidos.

índice del capítulo

| | |
|---|-----|
| <i>Puntos de referencia</i> | 146 |
| Marco institucional..... | 146 |
| Propuesta de enseñanza | 147 |
| Propuesta de evaluación | 149 |
| <i>Movimientos</i> | 150 |
| En los protagonistas del diseño | 150 |
| En el diseño del instrumento..... | 151 |
| En la valoración de las producciones..... | 152 |
| <i>Resonancias</i> | 154 |
| Imparcialidad..... | 154 |
| Objetividad-estilo docente: no es solo una cuestión de actitud..... | 154 |
| Producción intelectual – repetición: <i>diferencia y autenticidad</i> | 155 |
| Ilusión de presencia..... | 156 |
| Primer acto | 156 |
| Segundo acto | 156 |
| Tercer acto..... | 157 |
| Cuarto acto | 158 |
| Obsesión por el control | 159 |
| Primer acto | 159 |
| Segundo acto | 159 |
| Tercer acto..... | 160 |
| La coherencia como mantra | 161 |
| Coherencia, performatividad y didáctica..... | 161 |
| Ser coherente como parte de una ficción legal | 161 |
| Buena enseñanza como práctica de cuidado | 161 |
| Revisar las producciones en la delgada línea de aprobación..... | 163 |
| Reconocer la necesidad de ser contenidos..... | 163 |
| Procurar no sobrecargar de tarea a los auxiliares | 164 |
| Generar espacios de socialización entre pares..... | 164 |

Puntos de referencia

Este apartado se propone recuperar los rasgos significativos de la configuración didáctica de la asignatura como parte necesaria del proceso para comprender las prácticas docentes en materia de evaluación.

El proceso de revisión de todo el material de campo fue sembrando la sensación de movimiento en torno a la asignatura y en particular, sobre la evaluación. Pero, como en la música, el tránsito fue encontrando contrapuntos a su paso; incertidumbres, contradicciones, tensiones que dificultaban hallar la estructura en la partitura, ganar claridad sobre los movimientos. Es por eso que antes de adentrarnos en los diferentes vaivenes de la evaluación, es necesario reconocer algunos rasgos comunes que funcionan como puntos de referencia, notas cardinales que nos permitan situar los movimientos. Comprenderlos en su complejidad para poder tramar las relaciones con ellos, y recuperar luego las resonancias de la investigación.



Al recuperar la noción de configuración didáctica que propone Litwin (1997a) se vuelve más claro comprender que si bien cada docente entrevistado tiene su propio estilo, la asignatura funciona como una unidad en movimiento. Es decir, que hay características comunes a la propuesta de enseñanza y de evaluación que son corporizadas por cada docente, y que persisten a ellos. No se trata de un discurso “de cátedra”, de un consenso explícito y materializado en los documentos, sino de un entramado implícito en las decisiones sostenidas en las prácticas, sostenidas en la *cathedra*. Los presento en tres agregados; el marco institucional, la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación.

Marco institucional

El primer aspecto que se destaca es el elevado nivel de desarticulación y ausencia de diálogo entre las asignaturas que comparten masa crítica de estudiantes. Cada espacio trabaja en su propio universo de sentidos, desconociendo en parte las realidades compartidas con esos otros mundos en los que también habitan esas mismas personas, estudiantes del primer año. El único nivel de coordinación que se recupera es producido por la gestión institucional y remite de forma excluyente al calendario de exámenes. La ausencia de diálogos entre equipos docentes representa un costo de oportunidad para la socialización de experiencias, pero también para el entramado pedagógico. En la medida en que cada espacio disciplinar aborda de forma fragmentada y absoluta sus unidades de enseñanza, sin proponer articulaciones o tramas que favorezcan los aprendizajes significativos por parte de los estudiantes en estos primeros pasos de su formación profesional, se (re)produce una cultura de fragmentación y narcisismo disciplinar que condiciona las prácticas.

Por otro lado, se observa una marcada distribución de roles, con tareas y responsabilidades altamente diferenciadas en la organización de la cátedra. En la Parte II, se aproximaba una tríada que daba cuenta de articulaciones entre: posición-dominio-capacidad decisoria como elementos condicionantes del funcionamiento de los equipos docentes y constitutivos de la organización en torno a las relaciones de saber-poder. La posición en tanto la carrera docente distingue dos grandes grupos jerárquicos con funciones directivas para el primero, y operativas para el segundo. El primer grupo desarrolla funciones directivas que revisten status tanto legal como social, y desde allí asume la coordinación

general, la responsabilidad por sobre las decisiones del equipo y la asignación de tareas. En tanto el segundo se encuentra a cargo de la implementación de las tareas definidas por el primer grupo, quienes dejan un margen muy reducido de autonomía. El dominio, remite al conjunto de saberes en los cuales cada grupo de posición opera. El dominio tradicional remite a las *estrategias de abordaje del contenido* compuesto por la enseñanza de la teoría, por un lado, y la enseñanza de la práctica, por otro. Finalmente, la capacidad decisoria organizada por el par autonomía-heteronomía, da cuenta de los márgenes de libertad que tienen dos conjuntos de docentes a la hora de construir sus prácticas. Autonomía implica la capacidad de tomar definiciones por sí mismos, de regular sus propias acciones, de contar con la legitimidad para sostener prácticas auto reguladas. En tanto la heteronomía refleja una condición de sumisión relativa a las normas o condicionantes impuestos de forma exógena. Esto no supone necesariamente falta de legitimidad o capacidad para tomar decisiones, sino la condición de hacer según pautas definidas por otros.

Si bien no existen barreras formales/legales para el desarrollo de la innovación pedagógica, tampoco existen (o se reconocen) catalizadores. El marco normativo que organiza la enseñanza funciona como un *corsé* que debe ser usado de forma taxativa, aun cuando admita márgenes de libertad. Muestra de esto es que, aun cuando es sabido que la planificación cambia en la realidad y no existe *el plan perfecto*, las propuestas docentes se presentan para ser cumplidas en su totalidad. Este aspecto es muy propio de una Facultad que, aunque incluya la denominación de las ciencias sociales en su nombre, cuenta con una larga tradición en la formación de carreras que forman para el cumplimiento de los marcos normativos impositivos, jurídicos y cuya planta docente se encuentra compuesta en su mayoría por profesionales en ejercicio sin formación pedagógica. Sumado a ello, el significativo componente superficial, operativo de las formaciones en desmedro del conocimiento profundo sobre la disciplina, construyen un relativo efecto anteojera que puede observarse en las prácticas docentes. Sin ir más lejos, la propuesta de evaluación da cuenta de una mirada normativista, concentrada en el cumplimiento de las normas académicas incluso de modo preventivo ante conflictos con el cuerpo estudiantil.

Propuesta de enseñanza

La enseñanza se organiza distinguiendo el abordaje del contenido en teoría y práctica, y esto que podría ser una cuestión meramente organizativa es, en realidad, un aspecto nodular de la propuesta. La planificación, así como luego la práctica en sí misma, da cuenta de relaciones de subordinación entre teoría y práctica que se refuerzan en las tareas de anticipación diferenciadas.

Sobre la teoría no es preciso más que planificar el contenido a abordar en cada encuentro, en tanto en la práctica se indican los prácticos concretos que se llevarán adelante en relación con los temas vistos previamente. La subordinación es tal que, si en la teoría no se llegan a desarrollar los temas necesarios para la práctica, esos casos no se abordan. La propuesta de enseñanza de la teoría es siempre transmisora de contenidos, es un discurso unilateral que, en función de los diferentes estilos docentes, asumirá mayores o menores inclusiones tanto tecnológicas como de participación de otros recursos narrativos sobre el tema (videos, entrevistas, u otros). La dimensión práctica es instrumental, no estimula la elaboración propia sino el reconocimiento de conceptos en situaciones, recortando las posibilidades de aprendizajes significativos al movilizar operaciones cognitivas que requieren bajo compromiso (Sanjurjo L. , 2020).

El corazón de la propuesta radica en el contenido a enseñar, aunque éste se enuncia como contenido de la asignatura, sin distinciones claras acerca de aquello que es relevante o significativo. La propuesta no anticipa los procesos de selección o ponderación de los contenidos en cuanto al diseño del

programa analítico de la asignatura, los mismos se presentan como un agrupamiento organizado de temas que construyen una lógica que no se fundamenta desde lo pedagógico sino de lo disciplinar. El discurso docente también recupera un proceso de recorte de contenidos (que es en definitiva una selección acotada de temas) a partir del proceso de virtualización forzosa. Se jerarquiza porque se reduce el tiempo de le estudiante frente al docente (mediado por la pantalla), lo que implica considerar que solo enseñamos en el tiempo que compartimos con le estudiante, en el tiempo de clase.

La disposición de la propuesta se caracteriza por el sometimiento del aprendizaje a los tiempos previstos para la enseñanza. Los cronogramas institucionales, así como la planificación de contenidos y evaluaciones, parecen una carrera contra el tiempo. Se produce una secuencialidad cuasi fabril en la que las pausas resultan improductivas y algo a evitar. Si bien los tiempos del aprendizaje son imprevisibles y singulares, innovar en el contenido de cada encuentro supone una capacidad acumulativa que no invita a las pausas necesarias para aprender, porque rápidamente te quedas fuera de carrera. Esta mirada supone incluso que el tiempo que estamos “en clase” es además tiempo suficiente para presentar los temas, generar y despejar dudas. Esta ausencia de pausas para integrar es reclamada por docentes y estudiantes, pero el cronograma termina por imponerse a las demandas educativas. Solo se consiguen pausas en la entrega de contenidos ante dos situaciones: clases de repaso o consulta antes de las evaluaciones (que no se encuentran previstas en el cronograma por lo que forman parte del *tiempo inventado*) y las propias instancias de evaluación.

En este último caso particular, se sigue también una lógica fabril donde pasados los primeros cuarenta y cinco días de clase, cada quince días se les propone a les estudiantes una instancia de evaluación, sea de proceso (actividades pedagógicas evaluables) o instancia parcial o recuperatoria. La virtualidad le agregó adicionalmente la asincronía en la entrega de contenidos teóricos y revisión de casos prácticos, lo que sumó labor docente en reemplazo de la existencia de espacios de encuentro en vivo. Aunque en términos de cronograma no modificó la propuesta, sí alteró los tiempos de la dedicación docente, provocando sobrecarga y acentuando la anticipación en el diseño de las propuestas.

Propuesta de evaluación

Como se anticipó, la evaluación tiene una fuerte impronta acreditadora apoyada en las condiciones normativas de la unidad académica. Es una propuesta que se desarrolla siempre de forma individual y se resuelve de manera sincrónica proponiendo que le estudiante despliegue lo que sabe en el instrumento.

| <i>Criterios</i> | Presencial | Virtual |
|--|---|---|
| <i>Asignación de puntajes por pregunta</i> | Heterogénea por contenidos relevantes | Homogénea por tipo de pregunta |
| <i>Organización de las preguntas</i> | Bloque de contenido | Teoría: Por tipo de pregunta Práctica: por contenidos evaluados |
| <i>Peso relativo del puntaje por preguntas</i> | No se debe desconocer ningún bloque | Parciales: 50% Opción Múltiple / 50% Desarrollo Final: 40% de preguntas sobre tema 60% integradoras |
| <i>Temas Evaluados</i> | Temas evaluados solo en práctica y no en teoría. Hay temas que permanecen invariables entre parcial y recuperatorio | Parcial: Las preguntas de desarrollo se organizan en bloques. Final: se repiten bloques y se agregan articulaciones novedosas. |

Si bien el diálogo es sincrónico, la instancia es productora de diálogos diferidos ya que la valoración de le docente será posterior y tendrá como finalidad corroborar la resolución de le estudiante, a fines de concluir cuánto ha podido resolver adecuadamente e indicar a modo de justificación aquellos aspectos que no se resolvieron correctamente. Esto último con la pretensión de prevenir la reiteración del error. Este diálogo docente-producción no ocasiona modificaciones en la enseñanza ni resulta oportuno ya que la instancia de evaluación es una instancia de clausura, de cierre de un

determinado bloque de temas.

Los instrumentos de evaluación reflejan dos dimensiones simultaneas; por un lado, sobre los criterios de jerarquización de contenidos al dar cuenta de cuestiones intocables que deben ser consultadas en cualquier propuesta; y por otro, al reconocer el peso específico de algunos de ellos en la propuesta. De esta manera la evaluación repone la selección de contenidos en la propuesta pedagógica.

En el cuadro previo presenté sintéticamente las características de las propuestas de evaluación en cada modalidad, recuperando ahora aspectos del diseño de los instrumentos que dan cuenta de procesos de selección y jerarquización de contenidos. Como puede verse, aunque no se delimite explícitamente los criterios de jerarquización, éstos operan en la asignación de puntajes y criterios de aprobación, tanto como en la organización del contenido a evaluar. En la propuesta presencial la evaluación pretende dar cuenta de aprendizajes longitudinales sobre el programa de contenidos, y en términos generales casi no hay variaciones sobre los temas consultados entre la instancia parcial y su recuperatorio. En la propuesta virtual, por el contrario, la evaluación es acumulativa y se ponderan no tanto los contenidos a evaluar, sino el tipo de operación que deben realizar les estudiantes para resolverla. Esta estrategia se intensifica en la instancia de final, en la que incluso se agregan dimensiones no trabajadas ni ensayadas previamente.

Movimientos

Este apartado pretende dar cuenta de los vaivenes de la propuesta de evaluación que aparecen tensionando la configuración actual. Sin embargo, se trata de movimientos y no de tensiones, en tanto no se corresponden con fuerzas opuestas en contradicción, sino con un entramado complejo que va circulando, provocando desplazamientos, que va fluyendo tanto en discursos como en prácticas y en algunas situaciones incluso, en sentidos opuestos entre ambas. Por eso se trata de movimientos que pueden ser fluidos si se interpretan en su proceso de construcción, y bruscos a la vez, como consecuencia de los cambios de rumbo. Atrapada, seguidora o promotora, la propuesta de evaluación da cuenta de estos movimientos.

En les protagonistas del diseño

El intercambio con docentes permitió reconstruir algunos hitos en la trayectoria del equipo en materia la construcción de la evaluación, sobre todo en la dimensión teórica. El último titular lo fue por más de veinte años, por lo que su incidencia en las prácticas del equipo es significativa. El relato de estas modificaciones resulta interesante para analizar y comprender las características actuales de la propuesta de evaluación en el marco de una forma de organización del trabajo docente. Cada estilo nos permite conocer qué pasa con la enseñanza en cada situación, qué tipo de instrumento resulta, qué sucede con el equipo docente.



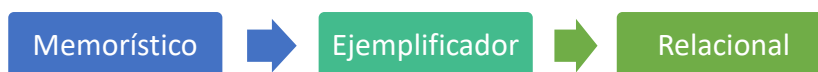
Centralista: los instrumentos son íntegramente producidos por le docente titular, de forma que solo se evalúa lo que esta persona considera relevante o significativo, en su estilo. Es una propuesta única, integrada, que se socializa de forma vertical y descendente. Es decir que el resto del equipo docente no solo no participa del diseño definitivo, sino que tampoco forma parte de la discusión que lo origina. Esto incrementa la incertidumbre tanto a docentes como a estudiantes respecto de la evaluación en la medida en que, para que la práctica docente sea coherente con la propuesta de evaluación, el resto de les docentes debe ser heterónimo y someter su hacer a la mirada de la persona titular. Caso contrario, puede perjudicar a les estudiantes enseñando contenidos que no serán relevantes para la acreditación de la asignatura. En este sentido, la evaluación condiciona la enseñanza de la teoría. Esta propuesta fue cuestionada por sus colegas en la búsqueda de ampliar la participación y poder incidir no solo en la evaluación, sino recuperar espacios de autonomía en la enseñanza.

Participativo: esta modalidad surge como “reparadora” de la anterior en tanto posibilita que cada docente aporte preguntas para construir el instrumento de evaluación, sobre temas que son luego distribuidos. Aunque inicialmente abre espacios para incluir otras perspectivas en la evaluación (no solo sobre lo que resulta significativo evaluar sino sobre el estilo de las consultas) también implica un proceso de homogeneización de las consultas para arrojar un instrumento cohesivo. En este ejercicio existe un riesgo pedagógico en tanto es posible tergiversar el sentido de la propuesta y devenir un instrumento homogéneo perdiendo la singularidad del aporte de cada colega. No obstante, también es necesario pensar las consecuencias pedagógicas de un instrumento que tiene múltiples propósitos y estilos de consultas. La enseñanza, aunque reparada en su autonomía inicialmente, también se ve alterada en tanto, preventivamente, cada docente debe ocuparse de dar todos los contenidos en el máximo detalle para cubrir las posibilidades de consulta de otros colegas. Se desdibuja así la selección y jerarquización de contenidos de cada docente en busca de mejorar la cobertura potencial. Aunque ligeramente más participativa, la evaluación continúa condicionando de forma significativa la enseñanza de la teoría. Este formato fue utilizado hasta el año 2019, en la modalidad presencial.

Democrático: la virtualización produjo prácticas docentes alteradas y con ellas la evaluación no fue la excepción. En este formato de virtualización forzosa cada docente diseñó consultas para la evaluación sobre los mismos temas para los que preparó recursos audiovisuales. Esta propuesta es construida en consenso dentro del equipo ante la ausencia de liderazgos formales y es recibida como una forma de economizar tiempos de trabajo docente generando mayores niveles de coherencia entre lo enseñado y lo evaluado. Aunque se produce una homogeneización de miradas sobre los temas al encontrar una única voz para cada propuesta, también puede suponer una mayor justicia en el diseño del instrumento ya que da lugar a la especialidad desarrollada por cada docente. La especialización y la fragmentación temática se profundizan y el instrumento resultante sigue requiriendo una mirada general final, en consonancia con los riesgos pedagógicos ya descritos. Incluso aún más considerando que en la virtualidad, la evaluación se realizó como instancia única de teoría y práctica, y con selección al azar de un banco de preguntas organizados en temas. En esta situación los recursos didácticos para la enseñanza condicionan la evaluación.

En el diseño del instrumento

La virtualización forzosa de la enseñanza introdujo problemáticas nuevas en el diseño de los instrumentos de evaluación, para volver posible un instrumento que responda a tres objetivos complejos: reflejar una producción auténtica, dar cuenta de saberes para poder acreditar institucionalmente los mismos, y ser factible. En esa búsqueda se construyeron instrumentos de complejidades diferentes.



Memorístico: representa el tipo de diseño con más trayectoria en la asignatura, tanto para el abordaje de la teoría como de la práctica, ya sea que éstas se evalúen de forma conjunta en un único instrumento, o por separado. Representa la modalidad de evaluación tradicional del espacio y recupera la capacidad o la habilidad estudiantil de recordar las palabras de autores o profesores y transcribirlas en la instancia de evaluación que recorre la mayoría de los temas centrales de la asignatura. Se lo utilizó en presencialidad (en el marco de la promocionalidad) como instrumento válido para la acreditación de saberes. Luego se inició la virtualidad con instrumentos similares, aunque ganando mayores niveles de aleatoriedad en las preguntas para minimizar el plagio entre estudiantes o la resolución colaborativa. Este formato de instrumento da cuenta de prácticas de enseñanza centradas en la transmisión de saberes, de baja participación estudiantil e interacción con el contenido. Este tipo de prácticas en estudiantes iniciales en el ciclo universitario, estimula aprendizajes superficiales.

Ejemplificador: ya en plena virtualización y ante el incremento de producción colaborativa o plagio entre estudiantes ante la resolución de exámenes, se incorporó el pedido de ejemplos en la resolución de los instrumentos. Esta propuesta surge con la intencionalidad de estimular que los estudiantes puedan demostrar el dominio del contenido a partir de crear situaciones que dan cuenta de esas ideas. La propuesta exige la construcción de situaciones, de niveles heterogéneos de complejidad, luego de haber explicado una idea o concepto, pero no propone instancias de argumentación sobre la validez del ejemplo en sí mismo que permitan estimular la metacognición. Los ejemplos tenían mayor peso relativo en las consignas de desarrollo lo que implica un estímulo a la producción individual de los estudiantes. No obstante, en un contexto de existencia desigual de espacios de encuentro entre docentes y estudiantes donde trabajar el razonamiento que implica la producción de un ejemplo, éste se tornó un pedido complejo de sostener.

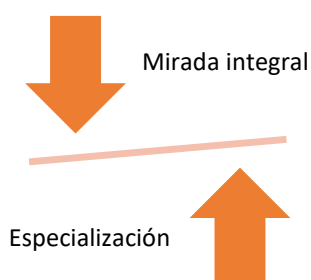
Relacional: se trató de la instancia de final obligatoria de la asignatura, por lo que su vínculo con la acreditación en el marco de una cursada virtual evidencia de una búsqueda para mejorar las evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes. Implicó la construcción de consultas diferentes que integran contenidos y emularan el estilo de lo consultado en las instancias parciales, y el desarrollo de cuestiones que dieron cuenta de relaciones novedosas entre diferentes contenidos. Su ejercicio, aunque de mayor proximidad con el enunciado de objetivos de la planificación, puso en duda la coherencia con las prácticas de enseñanza más vinculadas a la transmisión que a la reflexión.

En la valoración de las producciones

Los docentes dialogan con las producciones guiados por una solución orientadora que tiende a ser la resolución de las consignas con su asignación detallada de puntajes, con algunas escasas menciones respecto a cómo jerarquizar las respuestas de los estudiantes.

La explicitación de criterios pedagógicos para evaluar otorga transparencia a la evaluación y da serenidad a quien evalúa en tanto le permite encontrar claridad sobre cómo mirar las producciones. El acto de corregir es vivido por el equipo con mucha tensión, porque implica emitir juicios de valor y está sujeto a condiciones de justicia. La tarea de evaluar, cuando los criterios no han sido previamente definidos y consensuados, enfrenta a quien evalúa a sus propias concepciones sobre lo justo (Gimeno Sacristan, 1992) que, además, es realizada en soledad.

La existencia de criterios comunes, de todas formas, no inhabilita los estilos singulares ni garantiza calidades homogéneas, pero otorga tranquilidad y permite construir un criterio común sobre lo justo, volviendo la tarea (y la evaluación) más democrática.



En ese sentido se observó un cambio relacionado con la virtualidad que modificó la mecánica en la que sucedía la organización docente para la revisión de las evaluaciones. Se trató de un desplazamiento de la mirada integral de las producciones a la mirada especializada que, aunque asumida para la virtualidad, sigue en discusión. Cada práctica da cuenta de diferentes modos de concebir la enseñanza, de un tipo de instrumento y de unos aprendizajes pretendidos en cada uno. Cada persona evaluando, poner en valor la producción de cada estudiante en relación a un fondo del que es portador, y que rara vez

se explicita (Boggino & Bares, 2016).

Mirada Integral: fue utilizada en la presencialidad como modo de organizar la tarea de revisión de las producciones. Implica distribuir equitativamente entre docentes de teoría y de práctica una cantidad de exámenes para revisar de forma completa. De esta manera, quien evalúa analiza íntegramente una producción, puede recuperar hilos narrativos, estructuras de redacción, de organización de las ideas, dominio del vocabulario técnico, y comprender mejor, aun en la fragmentación de la propuesta de evaluación, el estado de situación de un estudiante frente al contenido que le exige la evaluación. Permite calificar con mejores condiciones de justicia, en tanto se analiza la producción en sí misma y no en comparación con la de otros estudiantes, cada una singular. Esta práctica se refleja en la asignación de calificaciones dado que aporta una nota global a la producción que en muchos casos dirime si se encuentra en condiciones de acreditar o no. Por otro lado, para retroalimentar la enseñanza, implica un esfuerzo de registro sistematizado y de mayor diálogo entre colegas sobre los aspectos de errores usuales. Como se dijo antes, aunque no resulte oportuno para la enseñanza de esos contenidos, permite reconocer dificultades en la formulación de las consignas, posibilitando la construcción de conocimiento profesional sobre la enseñanza.

Especialización: la emergencia sanitaria incrementó el estrés producto del aumento de la incertidumbre, entre otras razones. En la medida en que el instrumento evaluativo requirió la intervención docente para la devolución de las producciones, este equipo docente se definió por la sinergia y la economía de tiempos. La especialidad construida en los recursos didácticos para la enseñanza y en el diseño de la evaluación, se tradujo en la fragmentación de la tarea de corregir. De este modo, cada docente (de teoría o de práctica) recibió indicaciones para revisar el contenido de una pregunta en un determinado volumen de estudiantes, que podía ser la totalidad de las respuestas o estar compartida con otro colega. En este último caso el criterio de revisión podía o no acordarse entre docentes, aunque todas las consultas contaban siempre con una solución orientadora en la plataforma. Esta práctica mejora las posibilidades de detectar dificultades en la formulación de la consigna, y favorece reconocer características comunes en los razonamientos de los estudiantes al momento de resolver las cuestiones, pero particiona al estudiante en las consignas que resuelve perdiendo de vista a la persona detrás de las respuestas.

Resonancias

El recorrido que propone la configuración didáctica y sus movimientos resulta en un sentido incompleto. Me dejó con la sensación de que *hay más por decir* sobre las ocupaciones y preocupaciones docentes en torno a la evaluación. No es la finalidad de esta mención repetir dimensiones ya analizadas, sino proveerle espacio a la resonancia como eco natural en el que lo dicho se enriquece y refleja dimensiones nuevas. En ese sentido, propongo este último apartado con la intención de recuperar algunas ideas que se fueron sedimentando con el paso del tiempo y la reflexión.

Imparcialidad

Una de las ocupaciones docentes más significativas en torno a la evaluación se concentra en el cuidado de la imparcialidad como criterio de excelencia en ella. Se expresa en las tensiones que se producen en el momento de revisión de las producciones, como en la dinámica de la organización del trabajo docente en torno a la evaluación.

La imparcialidad emerge con una condición indispensable en relación a la evaluación, pero brota de las prácticas docentes. La búsqueda de objetividad en la evaluación es una vieja herencia del positivismo que trajo consigo la convicción de que lo objetivo es aquello carente de subjetividad. Propio de una mirada cuantitativa de la objetividad, centrada en automatización de pruebas estandarizadas (House, 1980). Resulta de una práctica muchas veces solitaria sobre la que recae la enorme responsabilidad ética de contribuir con la formación profesional.

Objetividad-estilo docente: no es solo una cuestión de actitud

La tensión autonomía-heteronomía se refleja tanto en los movimientos en los protagonistas del diseño de la evaluación como en diferentes pasajes en torno a las decisiones didácticas tomadas ante la virtualidad. Tal es así que uno de los elementos que se pone en juego es la libertad de acción docente y su interpretación tanto del contenido a enseñar como de la propuesta didáctica. En este sentido, la imparcialidad se expresa como mirada homogénea y hegemónica sobre el discurso de la enseñanza, y representa una forma de imparcialidad en tanto busca desdibujar la singularidad y la subjetividad en la práctica docente. Si bien cada docente cuenta con espacio para especializarse en un contenido, la mirada sobre éste es homogeneizadora y busca que no haya diferencias en los enfoques de presentación en la asignatura. Es una forma de imparcialidad, en la medida en que desdibuja las diferencias entre los estilos docentes y promueve una única interpretación sobre el marco conceptual de trabajo de la asignatura. Sin posibilidad de ofrecer múltiples interpretaciones sobre el contenido a enseñar, éste aparece como imparcial, como mirada única del mundo. En la misma línea, los movimientos hacia un diseño más democrático, participativo, si bien se distancian de la mirada única de le docente titular, sostienen instrumentos que promueven la homogeneidad como "cátedra".

Por otro lado, no corregir las producciones de los estudiantes del propio curso es una práctica naturalizada. Los argumentos que la sostienen enuncian que de esta forma se evitan sesgos afectivos al tiempo que previene a le docente de asumir una actitud poco ética ante los resultados de su grupo-clase. Desde esta mirada, corregir las producciones de estudiantes que desconocemos favorece la imparcialidad. Sin embargo, esto sucede sobre la base de la ausencia de confianza en los criterios éticos de quien evalúa. Pero, ¿es posible escindir la interpretación docente sobre la producción de un estudiante? ¿Acaso la interpretación no representa dar sentido a un objeto de conocimiento en un marco conceptual? ¿Es posible efectivamente revisar una evaluación sin producir interpretaciones? Sin duda, la evaluación que no requiere del docente ningún juicio interpretativo, puede prescindir de la persona y, por tanto, no considerarse una evaluación educativa. Otro ejemplo de esta forma de

imparcialidad se refleja cuando los instrumentos valoran, además del contenido, la interpretación de la consigna, ¿no deberíamos, acaso por justicia, reconocer y dar lugar a la interpretación de le docente en la valoración?

Al mismo tiempo, cuando quien valora desconoce a la persona que produce, se restringen las posibilidades de ofrecerle información significativa sobre su proceso de aprendizaje, en tanto se desconocen las condiciones (no materiales) de producción y la forma en que ésta instancia singular se sitúa en su trayectoria formativa. Estos movimientos dan cuenta de cómo, quien evalúa, pierde elementos fundamentales para comprender la producción estudiantil en tanto producción singular⁵⁰. Se pierde a su vez la posibilidad de ofrecer devoluciones oportunas, no en materia del tiempo sino en torno al proceso de aprendizaje en que se encuentra le estudiante. Cada producción estudiantil es una creación subjetiva que da cuenta de un momento, una instancia del pensamiento, en su proceso singular de aprendizaje. En ella interpreta la propuesta de evaluación y, al resolverla, la dota de sentido. Entonces, ¿qué se puede hacer con la retroalimentación si ésta es cerrada? Anijovich (2017) sugiere que nos enfrentamos entonces a una reducción en las posibilidades de la toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje.

Producción intelectual – repetición: *diferencia y autenticidad*

Tal como se describe en los movimientos sobre el diseño, la inclinación hacia un modelo u otro trae aparejadas tensiones en relación a esta pretendida imparcialidad. Los movimientos hacia un diseño ejemplificador o relacional requieren una mirada de mayor complejidad para dar cuenta de aprendizajes. Es central no perder de vista que las consignas propuestas deben permitir recuperar evidencias de aprendizaje. Suponer que puede haber múltiples respuestas posibles a una consulta, implica asumir que la producción resultante debe admitir diferencias, no solo con el material de lectura, sino con la producción de otre estudiante. Cuando orientamos la valoración docente de la producción de une estudiante, hacia una búsqueda de la diferencia con otras producciones, perdemos de vista los aprendizajes de los que da cuenta cada resolución. La preocupación por el plagio es, entonces, la explicitación de la búsqueda de evidencias de diferencias entre las producciones. Convendría preguntarse si encontrar resoluciones diferentes es suficiente para dar cuenta de producciones auténticas.

Por un lado, la diferencia apela a la comparación del contenido de la producción de une estudiante en relación a un par o con el material. La ausencia de diferencia puede ser evidencia de un bajo nivel de aprendizaje sobre un contenido, que solo alcanza a evocar aquello revisado con un par o del propio material de estudio, pero no logra dar cuenta de la autenticidad. Ésta, por su parte, remite a las características que vuelven únicas a las producciones que se encuentran estrechamente vinculadas con sus condiciones singulares de producción. Es decir, para valorar la autenticidad es preciso poder dar cuenta de la producción como instancia de aprendizaje de la persona que la produce. Implica reconocer que dos producciones podrían ser idénticas y, aun así, auténticas.

Si la propuesta de enseñanza propone el trabajo grupal como estrategia de resolución de casos y no ofrece escenarios para la producción singular y reflexiva, castigar las producciones idénticas, en el marco de un instrumento que no da lugar a la producción auténtica, es injusto. Resulta una actualización de la propuesta de Diaz Barriga cuando dice “el examen es solo un instrumento que no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales. No puede ser justo cuando la estructura social es injusta” (1993, pág. 14).

⁵⁰ Escribo singular, desde los aportes de Boggino & Bares que la señalan como “...forma única y diferenciada de constitución subjetiva y, por lo tanto, de las posibilidades y del modelo de conocimiento de cada uno;” (2016, pág. 56).

No puede ser justo el castigo en tanto la posibilidad de dar cuenta sobre la autenticidad es lo que podría permitir otorgarle valor como evidencia de aprendizaje a la presencia o ausencia de diferencias entre las producciones de los estudiantes.

En resumidas cuentas, la noción de imparcialidad subyacente a las prácticas docentes corporiza una práctica hegemónica. En cada instancia en la que prima la búsqueda de homogeneidad se cimienta la nulidad de la diferencia que somete la experiencia de otredad de estudiantes y docentes (Skliar, 2017).

Ilusión de presencia

Este recorrido me permitió reconocer un artefacto mental que llamé *ilusión*. Representan diferentes escenas que ocupan las actividades docentes, pero, como todo truco de magia, mientras nos mantienen concentrados mirando lo que sucede, ocultan los mecanismos que hacen la ilusión posible.

En diferentes momentos se volvieron evidentes algunas asociaciones naturalizadas en el discurso y las prácticas docentes. Algunas de ellas fueron analizadas en particular en el *Capítulo III, Cantar por Cuerdas; Cavila el aprendizaje*. No obstante, se trata de figuraciones que van más allá del discurso docente sobre lo que es una *clase*, sobre el *aula*, sus relaciones con la enseñanza y con el aprendizaje.

¿Cuáles presencias? ¿Cuáles son los artefactos de la ilusión? Elegí utilizar el término artefacto, porque remite a una intencionalidad en la que se combina un uso y una necesidad. Algunas acepciones del término lo circunscriben al uso material general, otras lo asocian a extender los límites materiales del cuerpo, pero en este caso lo quiero traer en un sentido simbólico, en la asociación del artefacto que posibilita la ilusión. Un artefacto en el sentido de una cosa, un evento, una existencia material o simbólica que es puesta en escena para un uso pedagógico y que construye a su vez la necesidad de su propia existencia. Un acto en el que el artefacto, es posibilitador de una ilusión, de una trampa a los sentidos.

Se apagan las luces de la sala, se encienden las luces del escenario y salen a escena.

Primer acto

La presencia de los estudiantes en clase provoca aprendizajes

En la práctica docente preocupa la asistencia de estudiantes a clase. Digo asistencia y no presencia, intencionalmente. No son lo mismo. La asistencia es una dimensión a acreditar institucionalmente. Sin embargo, lo que se acredita es la presencia sincrónica de cuerpos o usuarios conectados. Importa dar cuenta de la existencia sincrónica en un recorte temporal y espacial (físico o virtual), como expresión de un tiempo de exposición de los estudiantes en relación con la propuesta de enseñanza. Entonces, lo que debiera ocuparnos como docentes es la presencia de los estudiantes en clase. Pero, ¿por qué? La presencia, entonces, implica una disposición afectiva e intelectual, en tiempo real, de las personas portadoras de cuerpos o usuarios. Ese rasgo es el que lo distingue de la asistencia, lo que nos acerca a entablar un encuentro y no solo compartir tiempo y espacio. Sin embargo, no debe entenderse por ello que la presencia es garantía de aprendizajes. Puede un estudiante *estar presente* y no encontrarse con una propuesta de enseñanza convocante, provocadora, *poderosa*. Es por eso que considero la asistencia como artefacto, porque su existencia institucional ofrece andamios a la ilusión de que la sola presencia de un estudiante en clase conduce al desarrollo de aprendizajes.

Segundo acto

El aprendizaje sucede con el paso del tiempo

La institución educativa y la didáctica precisan de la anticipación para posibilitar la existencia material de la enseñanza. Asignar fechas a eventos, pensar la temporalidad, son prácticas rutinarias en la

enseñanza. Sin embargo, ésta sucede en un aquí y ahora, existe en vivo. Es ahí cuando el cronograma emerge como un artefacto que estructura diferentes tiempos y propone *un* ritmo. Tiempo de exposición, de duración de las propuestas, tiempos de actividad, tiempos de pensar, tiempos de producir, tiempos de reflexionar. Los cronogramas tienden a un ritmo acelerado, sin pausas, que ocurre secuencialmente sucediendo una clase a otra, una unidad a otra, deteniéndose solo para rendir exámenes, para luego continuar la sucesión hasta agotar los temas, o el tiempo. Pero ¿por qué este artefacto es importante? Porque asegura los tiempos de acreditación institucional de contenidos. Como puede verse en los movimientos descritos antes, sobre todo en los protagonistas del diseño y en el diseño efectivo de los instrumentos, la enseñanza no siempre condiciona la evaluación y muchas veces es en sentido contrario. Entonces, en este contexto, el cronograma se convierte en un artefacto que muestra al aprendizaje como una consecuencia natural del paso del tiempo, pero no de todos esos tiempos mencionados antes. El tiempo para pensar, para reflexionar, queda reservado solo para quienes no les alcanzan los *otros tiempos* y demostró dar algunos pasos, aunque no suficientes (como aprobar instancias de evaluación parcial, pero no suficientes para acreditar la asignatura). Entonces, el inexorable paso del tiempo previsto en un cronograma, debiera ser el suficiente para que los aprendizajes sucedan. Esto claramente es una ilusión. Cada estudiante tiene sus propios tiempos de aprendizaje y en todo caso el cronograma es un artefacto de la enseñanza. Kap dirá “es preciso volver a dotar al tiempo de materialidad, de consistencia, de duración entre tiempos del hacer, del pensar, del producir, del desear” (Trama Educativa, 2021).

Tercer acto

La presencia docente es indispensable para que suceda el aprendizaje

Algunas tradiciones sobre la enseñanza, que fueron descritas en el *Cap. II De las coordenadas y los encuadres*, sostienen que sin docente no hay aprendizajes posibles. Aun cuando el material empírico de esta investigación da cuenta de docentes que enuncian la ruptura del binomio enseñanza-aprendizaje⁵¹ en consonancia con las propuestas de Litwin (1998) y Fenstermacher (1984), mi interpretación como investigadora abona en sentido contrario y esta ilusión da cuenta de ello. A lo largo del trabajo descriptivo, se mencionan dos dimensiones que puedo reconocer ahora como artefactos que sostienen esta ilusión; son la concepción de *clase* y de *aula* que subyacen a las prácticas docentes.

La clase aparece figurada como único escenario de la enseñanza. Clase sincrónica en aula-territorio, clase sincrónica en aula-virtual, clase sincrónica en aula-virtual o aula-territorio que es luego clase asincrónica en aula-plataforma, clase asincrónica en aula-plataforma. Clase teórica, clase práctica. En todas sus versiones, la clase es un espacio dominado por el discurso docente, que representa una versión resumida y masticada, de la bibliografía sugerida.

El aula, admite todas las descripciones mencionadas y más. El aula-territorio del edificio presencial, con bancos móviles y un pizarrón al frente demarcando el territorio, con puertas y ventanas. El aula-virtual, en un campus de existencia etérea, donde el aula es de una asignatura con todas sus comisiones. Un único territorio virtual compartido por docentes y estudiantes que accederán de acuerdo a los permisos asignados a diferentes contenidos y tendrán, a partir de ello, diferentes posibilidades de interacción. Un aula-plataforma, contenedora de recursos audiovisuales, materiales textuales, gráficos, parecida a un aula-repositorio, a una biblioteca de contenidos expectante de usuarios que la consuman o la consulten.

⁵¹ Ver Cap. III. Parte II. Cavila el aprendizaje.

Deambulantes por los pasillos, los bancos, las plataformas, los recursos o las aulas virtuales, allí trascurren los estudiantes. Interactuando con los recursos para acceder al contenido.

¿Cuál es la diferencia entre una clase asincrónica en un aula-plataforma y una en un aula-territorio? ¿Qué aporta la clase sincrónica en un aula-virtual o en un aula-territorio si repite el contenido de otros recursos disponibles en el aula-virtual?

Con la virtualización forzosa, el aula dejó de ser el escenario exclusivamente dispuesto para la clase. Sin embargo, la clase no necesariamente cambió. El aula comenzó a contener otros recursos posibilitadores del aprendizaje (con y sin mediación de docente) que cambiaron las condiciones de elegibilidad de ir a clase. Ir a clase, significa tanto conectarse como ver un video de la clase que ya sucedió, o ver el video explicativo que subió una docente. Si la evaluación da cuenta de aprendizajes, y muchos estudiantes alcanzaron la aprobación, entonces esta nueva versión de aula y de clase, ¿en qué medida precisa de la mediación docente? Voy a re decirme, ¿qué tipo de mediación docente precisa?

En propuestas didácticas empobrecidas, el aula y la clase son artefactos que sostienen la ilusión de que sin docente no hay aprendizajes.

Cuarto acto

La presencia docente construye un vínculo pedagógico con los estudiantes

El vínculo docente-estudiante es mencionado en diferentes momentos de la investigación, sea recuperando aportes teóricos que sostienen su valor, como problematizando el material empírico. Sin embargo, aquí lo presento como una ilusión. No. Me corrijo. La ilusión es creer que la presencia de una docente en una relación pedagógica, construye un vínculo de igual tenor con los estudiantes. Ahora sí.

La propuesta presencial y virtual da cuenta de dos artefactos necesarios para la construcción de un vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Estos son: la disponibilidad y la accesibilidad.

En tiempos de presencialidad, la disponibilidad docente dependía en gran medida del encuentro en el aula de clase, en tiempo de clase. En tanto la accesibilidad dependía del estilo docente, del tono, de las imágenes y representaciones estudiantiles sobre cada docente. Nuestra disponibilidad estaba claramente acotada a un tiempo y un lugar que podíamos organizar, controlar.

En tiempos de virtualidad forzosa, la disponibilidad se resignificó. Estar conectada *online* al aula virtual, nos volvía visibles, virtualmente “disponibles” para las consultas de nuestros estudiantes. Los tiempos y lugares se desdibujaron y las ansiedades por encontrarnos movieron los límites de la accesibilidad convirtiendo a las redes sociales, el correo electrónico, la mensajería del campus, los foros, el WhatsApp, en escenarios accesibles para la relación pedagógica.

Ahora bien, así como no podemos asociar la asistencia a la presencia de los estudiantes, tampoco podemos asociarla a los docentes. Estar *online* en el campus no implica necesariamente estar disponible para nuestros estudiantes, como tampoco estar conectada a un espacio sincrónico de clase significa estar disponible. *Estar disponible, ser accesible*, requiere de una disposición afectiva e intelectual que insume tiempo, que puede programarse en días y horarios, pero, sobre todo, que nos *implica*. Significa ofrecer una disposición de escucha, de atención, de respeto y de encuentro.

Por eso, ambas características, sostienen la ilusión de que solo con *estar* alcanza para construir un vínculo pedagógico.

Obsesión por el control

Durante toda la investigación, y en particular en todos los movimientos que describí anteriormente, la búsqueda de imparcialidad lo sobrevolaba todo. Las cuestiones que quiero poner en escena aquí son una estela de ese mismo vuelo. Elijo presentarlas como obsesiones, porque hay algo de lo incontrolable que subyace en cada escena que quiero proponerles. Se encuentran tan arraigadas, naturalizadas en la práctica cotidiana, que ya no son observables a simple vista y es preciso explicitarlas, para poder reconocer las decisiones pedagógicas que encierran.

Primer acto

Hay que sobre estructurar la tarea docente para que haya *una* catedra

La práctica docente se encuentra altamente condicionada (ya se mencionó antes en diferentes momentos) no solo por el plano institucional con toda su complejidad, sino también por la estructura jerárquica docente, por las tradiciones disciplinares, por la cultura de cada equipo docente, por los estilos de los líderes de la asignatura, entre tantas otras. Sin embargo, pareciera que, en esta asignatura, además, hay una tendencia a sostener (pese a los movimientos) una actitud activa de control sobre el desempeño docente. Pero no se expresa mediante el mecanismo que define la jerarquía (la supervisión) sino que se materializa con micro prácticas de control cotidianas. Son micro decisiones didácticas que, en favor de la especialización, homogeneizan y circunscriben la autonomía docente sometiendo incluso a los integrantes más rebeldes. La búsqueda de tomar decisiones por consenso se sobrepone a la rebeldía pública. Quienes no participan de las decisiones, por no ser invitadas a la mesa donde *se corta el bacalao*, obedecen o exploran los márgenes en la clandestinidad. Es más importante *ser una única unidad* como asignatura, *ser una catedra*, que las pequeñas rebeldías o desobediencias que, en definitiva, son funcionales a la hegemonía que construye esta obsesión por el control.

Segundo acto

Hay que evitar que los estudiantes se copien

La principal ocupación docente durante una instancia de evaluación (sea virtual o presencial) es evitar que los estudiantes cooperen entre ellos, se copien. Se describió ya en el *Cap. III Parte II, Cantar por Cuerdas*. ¿Qué hay detrás de esta ocupación? ¿Qué la motiva? Una parte podría comenzar a responderse con la Resonancia de la Imparcialidad, pero no alcanza. Hay algo más. Hay que mirar más hondo. Hay que *evitar* y para eso *vigilar*, no hay que *prevenir*.

Para *evitar*, los docentes podemos diseñar múltiples y creativos mecanismos que aumenten la aleatoriedad, que reduzcan la probabilidad de que a dos estudiantes se les asigne la misma tarea, por más sutil que sea la diferencia. Para *vigilar*, podemos incrementar los mecanismos de seguridad y control durante la instancia, que debe ser sincrónica sino *¿cómo se vigila?! Podemos separar, aún más, los bancos entre sí entre los cuatro puntos cardinales, podemos recorrer los pasillos o corredores que se forman entre las filas. Podemos pedir cámaras encendidas en la virtualidad, acreditar la identidad mostrando el documento ante los ojos cibernéticos, rastrear IP's, bloquear el resto de la computadora mientras se rinde, no permitir navegar los cuestionarios, acotar el tiempo para responder, y podría seguir.... Si, tristemente podría seguir. Evitar y vigilar, no son ocupaciones didácticas.*

Prevenir, en cambio, podría serlo, porque concentraría el esfuerzo docente en el diseño del instrumento de evaluación. Pero no cualquier instrumento vacío de sentido pedagógico. Lo que

estimula que los estudiantes generen producciones auténticas, es un diseño de evaluación convocante, provocador de aprendizajes, cargado de sentido pedagógico.

Tercer acto

Hay que estandarizar la evaluación para poder corregir

Podría pensarla como la prima hermana de la obsesión anterior y no estaría lejos. Si presenté las ocupaciones didácticas (y no) de los docentes en relación con la instancia de evaluación, en ésta, toca pasar revista a una dimensión previa y posterior. En la previa hay que *estandarizar* y en post hay que *corregir*.

En el momento del diseño, la ocupación didáctica es *estandarizar* el diseño de las consignas, que permita economía de esfuerzo en la producción y, al mismo tiempo, contribuya a los artilugios para *evitar*. Los docentes construyen escenas en organizaciones que puedan resultar pertinentes y luego producen *finitas* variaciones orientadas a recuperar las diferentes alternativas sobre el contenido a consultar. Es una práctica propia de la administración puesta al servicio de la didáctica. Y por más simpático que pueda parecer usar las herramientas que enseñamos para la didáctica, no puede ser otra cosa que inadecuado. Responden a campos e intencionalidades diferentes. La estandarización, tal como la describe Mintzberg (2007), es un mecanismo para tareas rutinarias ya que posibilita economizar la decisión sobre qué hacer cuando las situaciones son repetidas. Ahora bien, esta noción amerita al menos dos consideraciones cuando se las sitúa en el plano de lo pedagógico. Por un lado, el diseño de una instancia de evaluación no representa una tarea rutinaria no sólo porque no se presenta de forma cotidiana sino porque además está atravesada por múltiples tensiones. Cuando en el centro de la escena didáctica ponemos la economía de los tiempos, se tergiversa el sentido pedagógico de la evaluación cuyo propósito principal es rastrear evidencias de aprendizajes. Por otro lado, volver *standard* una tarea produce efectos en el comportamiento de las personas que la sostienen. En este particular, lo asocio a la pérdida de autonomía didáctica para el diseño de la evaluación y su consecuente tergiversación pedagógica.

Una vez que la instancia de evaluación sucedió, comienza la tarea de valorar. La llamamos *corregir*, sin embargo, asumo en este trabajo que esa etiqueta puede suponer un ejercicio que naturaliza (como tarea) la acción de indicar: lo bien, lo regular o lo mal, en la producción de cada estudiante. Cuando se dice *corregir* se presume que habrá cuestiones a indicar, que la producción será imperfecta y la labor de docente se orienta así a marcar los errores. Supone una mirada imparcial que analiza la producción libre de sesgos y por tanto devuelve una marcación aislada de la persona que la produce. En tanto otras denominaciones, entre las que elijo *revisar*, proponen una mirada comprensiva de la producción, abierta a lo heterogéneo, lo diverso, en suma, lo singular. Ahora bien, resuena diferente encontrar “plantillas de corrección” o “soluciones orientadoras”. La existencia de documentos orientadores, no es a priori negativa, sin embargo, en este caso se da en el mismo marco de diseño que la propia evaluación, por lo que circularizarla supone una vez más, circunscribir la interpretación docente que es tarea central en la revisión de las producciones, desplazándola hacia una tarea de corrección. Estos documentos, en tanto no vienen acompañados del establecimiento de acuerdos sobre los propósitos y los márgenes de autonomía, funcionan como un ejercicio de sometimiento de la interpretación docente a la mirada homogeneizadora de la cátedra.

*El montaje final es muy curioso
Es en verdad realmente entretenido
Vas en la oscura multitud desprevenido
Tiranzando a quienes te han querido*

Jijiji, Los Redondos

La coherencia se enuncia como un valor rector, casi como una afirmación moral que permite apreciar un determinado hacer docente que, por su condición como tal, resulta en una práctica de enseñanza virtuosa. Se expresa siempre en relación a una comparación entre lo que sucede en la realidad cotidiana y lo que *debería ser*. Emerge enunciada de forma literal en el discurso sobre la enseñanza, sobre la práctica docente, y a partir de allí dialoga con la narrativa de los diferentes documentos analizados.

El diálogo y otros entreveros me convocaron a pensar en dos aristas sobre la coherencia: su sentido y su materialidad.

Coherencia, performatividad y didáctica

Como se describió en *los movimientos sobre el diseño y los protagonistas de la evaluación*, es posible mirar los modos que asumen ambas cuestiones en las prácticas concretas y sus condicionamientos recíprocos.

Páginas atrás, al recuperar los *Puntos de referencia*, fue posible caracterizar tanto la enseñanza como la evaluación. En ese sentido en la propuesta presencial, tanto enseñanza como evaluación suceden de modo coherente, sosteniendo prácticas casi sin fisuras. Mientras que, los enunciados sobre los objetivos pretendidos para ambas, se enuncian en franca contradicción con el hacer. En tanto en la propuesta virtual, ese aspecto mejora a partir de la jerarquización de contenidos a enseñar y la inclusión de propuestas de evaluación tendientes a la integración y a la reflexión. Sin embargo, el discurso docente no parece distinguir estas cuestiones al valorar la práctica cotidiana. La mención sobre la coherencia emerge como un interrogante acerca de la práctica pasada con pretensión de efectos futuros. Esta pretensión invitó al diálogo a la noción de performatividad, en la medida en que las palabras son capaces de producir cosas, de proveer de existencia, de hacer (Austin, 1955). En este sentido, en las distancias y semejanzas entre práctica y discurso, me parece posible pensar que los enunciados sobre la *coherencia* se encuentran cargados de performatividad didáctica. Inicialmente, puedo decir que son enunciados *no performativos* en tanto no producen acciones materiales concretas (decir que queremos ser *coherentes*, no nos hace necesariamente serlo). Sin embargo, cuando enmarcamos el enunciado en su contexto de reflexión didáctica, me parece lícito preguntarse si no es, por el contrario, tributario de modos de hacer, de enseñar, en suma, de teorías implícitas a la práctica. Por tanto, tal como podemos pensar la dimensión performativa del lenguaje en torno a la construcción normativa del género (Buttler, 2007), me propongo pensar que quizá la aparente *no performatividad* de los enunciados sobre la coherencia, sea expresión de un modo de performatividad didáctica en la que, al enunciar, somos vehículo de un modo de hacer y concebir la enseñanza, naturalizado e invisibilizado, por lo tanto, producimos sentidos sobre la enseñanza y en ello radica su carácter *performativo*.

Ser coherente como parte de una ficción legal

Gil (2018) recupera de Malinowski, que la noción de *ficción legal* permite dar cuenta de cómo aún las normas más sagradas para un colectivo, son susceptibles de ser quebrantadas de forma sistemática

en la práctica cotidiana. En ese sentido, les docentes dan cuenta de una preocupación permanente por buscar *ser coherentes* como una premisa moral que acerca a la buena enseñanza.

La coherencia se busca, se promueve, pero no se debate abiertamente en el foro público. Se la cuestionan en modo singular les docentes que se interrogan sobre la práctica y sobre las acciones del colectivo cathedra. En este sentido, pareciera que lograrla es parte de un precepto moral, de una norma construida en el discurso colectivo que debiera ser sostenida en las prácticas cotidianas y los documentos formales. Funciona como la utopía (idea atribuida a Galeano), como horizonte que nunca se alcanza. Se sitúa en una posición de productora de ocupaciones didácticas en tanto debiera orientar el hacer docente. Sin embargo, resulta un enunciado *ex post*, surge de la revisión de lo actuado sobre la evaluación y es ahí donde la contravención y su tolerancia, existen como secreto a voces.

No interesa exponer la contradicción a la norma como tal, sino tratar de pensar porqué se sostiene la búsqueda, *¿qué hay detrás de ella?* Inicialmente reconozco dos dimensiones que me llaman la atención, por un lado, *¿por qué revisar después?* y, por otro, *¿qué significa ese deber ser?* Pero vayamos por partes.

La coherencia aparece como *pre* ocupación, en la conversación entre colegas, conmigo, cuando revisamos qué ha sucedido en la asignatura, mirando hacia atrás. Y no parece casual, es algo de lo que se dice que se van a ocupar luego... pero es un luego de concreción incierta. Hay algo del orden de la responsabilidad ética de le docente que se pone en juego en su posición de formadore, y “se activa” cuando mira críticamente sus prácticas, algo así como: *¿qué hemos hecho? ¡qué hemos hecho!* Sin embargo, es un reflejo normativo, moral, porque no parece buscar materializarse a futuro, queda en el plano de lo enunciado. Por eso la idea de *previa* ocupación, porque tiene la intencionalidad de convertirse en acción revisada pero solo aparece de manifiesto en un orden anterior al hacer. En la medida en que el *ocuparse* de revisar es siempre hacia atrás y de manera individual, se materializa la ficción. Colectivamente no hay ocupación sobre la coherencia, existe tolerancia a que el cuestionamiento exista en mirada retrospectiva.

En una segunda instancia parece que esta búsqueda construye prácticas imbricadas en la buena enseñanza; transparentes y dotadas de sentido pedagógico. *En la medida en que logramos construir un hilo narrativo entre la enseñanza y la evaluación, nos acercamos a una propuesta que da cuenta de un sentido claro y unívoco en torno a los objetivos de aprendizaje pretendidos.* Esta afirmación podría ser cierta, al igual que sostener que cuando se logra la coherencia es posible ser transparente sobre los sentidos y expectativas de aprendizaje para les estudiantes, por un lado, y en cuanto al desempeño docente en la enseñanza, por otro. Sin embargo, el paradigma de la complejidad permite comprender que la realidad es opaca, ya que no es posible conocer la totalidad de las dimensiones de un fenómeno y sus repercusiones. Razón por la que, en esta primera instancia, atribuir estas cualidades a la coherencia provoca una distorsión en el sentido de la buena enseñanza.

Buena enseñanza como práctica de cuidado

*Cuida de mis sueños
Cuida de mi vida
Cuida a quien te quiere
Cuida a quien te cuida
Cuidame, Pedro Guerra*

En diferentes momentos de la investigación aparecían y desaparecían, como imágenes borrosas, las sensaciones de una ocupación próxima al cuidado; sea por superar la fragmentación del examen y

revisar las producciones en la delgada línea de aprobación, sea por ocuparse de atraer a los estudiantes que no se conectaban a clases, por procurar no sobrecargar de tarea a los auxiliares, por generar espacios de socialización entre pares o por reconocer la necesidad de ser contenidos.

Skliar dice que cuidar al otro es vivir la alteridad y esto requiere dar espacio a los gestos mínimos que define como,

... el contacto entre cuerpos, la cotidianeidad de los encuentros, la conversación, la detención, la pausa, el estar juntos, los modos en que recibimos y damos lugar a otras vidas, la posibilidad de estar en desacuerdo, aprender a escuchar, aprender a mirar, dar paso a las voces que habitan lo escolar y lo social, etc. (Skliar, 2017, pág. 179).

En las resonancias presentadas previamente fui recorriendo otras sensaciones que bien podrían ponerse en diálogo con esta. *¿Qué espacio para la alteridad construye la pretensión de imparcialidad? ¿En qué medida la reconocemos, si sostenemos la ilusión de la presencia o la obsesión por el control?* El tecnicismo, las prácticas estereotipadas y altamente normalizadas, la estandarización didáctica, anulan la alteridad.

Entonces, cuidar al otro se transforma un acto cotidiano que, en la práctica docente, se encuentra íntimamente ligado a la buena enseñanza y la buena evaluación. Sin embargo, no solo la pienso en relación con los estudiantes, sino también entre colegas como parte de una práctica formativa. Cuidarla, promoverla, es recuperar la necesidad de construir un vínculo pedagógico. No se trata de pensar a la docente como cuidadora de la persona, sino como vigía de un vínculo pedagógico. En relación a esa tarea, resonaron las prácticas que abren este título. Quiero repasar en algunas de ellas, cuestiones que las ponen en valor en el marco descripto en estas resonancias.

Revisar las producciones en la delgada línea de aprobación para superar la fragmentación del examen

Algunos docentes antes de entregar los resultados de la evaluación, de subir el listado de calificaciones a la plataforma, revisan la situación de los estudiantes que no alcanzan la aprobación por ajustado margen.

Enunciarlo se siente como un acto de rebeldía. Aunque primero quiero hacer alguna aclaración, porque lo primero que cruje es que se revise aquello que está “en la delgada línea de aprobación”. En apartados anteriores desarrollé con mayor amplitud las tensiones y contradicciones que suceden en torno a la práctica de evaluación, pero en este punto es preciso destacar que, justamente, la rebeldía se encuentra en ocuparse de aquellos estudiantes que están en *la cuerda floja*. La estructuración de la tarea docente bien podría dejarlos allí librados a su suerte. Entonces, ocuparse de *revisar* cada situación implica reponer en la escena a la persona a la que se le enseñó, que se conoció en el aula y en la clase. Considerar su presencia, su participación, su proceso de trabajo durante la cursada, es un acto de cuidado que intenta *emparchar* el sentido pedagógico de la evaluación frente a la fragmentación, la especialización y la imparcialidad.

Reconocer la necesidad de ser contenidos

La virtualidad forzosa y la emergencia sanitaria que le dio origen nos sumieron (como colectivo educativo) en una empresa vertiginosa de sostener la *continuidad pedagógica*. La necesidad de seguir, con niveles crecientes y múltiples de incertidumbre, pusieron en vilo un aspecto esencial de la enseñanza: ésta es un acto de comunicación entre personas portadoras de una historia. Empatizar, como actitud para sostener el encuentro con estudiantes y colegas, entonces resulta, inescindiblemente, como práctica de cuidado.

En este caso particular, empatizar con la realidad de estudiantes que estaban aprendiendo a ser universitarias y no sabían ni cómo aprender ni como ser. Ocuparse de mejorar las prácticas de comunicación, el tono de los mensajes textuales en las plataformas, la disposición de espacios virtuales, pero de encuentro sincrónico para atender emergentes durante la evaluación, son algunas de las cuestiones que quiero recuperar aquí como esfuerzos para ser solidarios emocionalmente con quienes ven todo con ojos de novedad y sienten la angustia y el desamparo ante lo extraño.

También entre colegas, en sus realidades complejas, como parte significativa en un equipo y no solo una pieza más. Entramar lazos de solidaridad y aprendizaje para abordar las tecnologías que para algunos colegas representaban una novedad para la práctica. Colaborar para la creación de recursos didácticos con la intención de que resulten interesantes, atractivos y acordes a la realidad y disponibilidad de sus estudiantes. En alguna medida, recuperar los procesos afectivos y operativos de la práctica (Barbier, 2000), en tanto nos podemos reconocer protagonistas del hacer.

Procurar no sobrecargar de tarea a los auxiliares

Aunque en otros apartados presenté esta cuestión como una subestimación por parte de la cátedra hacia los auxiliares, quisiera recuperarla ahora en otra dimensión. Dado que es la escucha a la necesidad de quienes se encontraban “en la primera línea” de la enseñanza la que origina su presencia en este apartado. Entre las primeras estrategias, improvisadas, ante la virtualidad forzosa, la mayor actividad docente de auxiliares consistía en revisar las producciones que entregaban los estudiantes de forma semanal. Ahora bien, en una asignatura que tiene un auxiliar graduado por cada cien estudiantes, ciertamente no alcanzan las exiguas diez horas de la dedicación simple que empuña cada docente. Y si bien la propuesta de trabajo implicaba la entrega en grupos, los estudiantes eran recién llegados al mundo universitario y, por tanto, apenas iniciaban un proceso de socialización institucional y de reconocimiento con pares. En un aula presencial, la sociabilidad se ve facilitada por el encuentro de cuerpos, por la convivencia en un tiempo y espacio que es físico. Entonces, proponer trabajos grupales en la virtualidad y no disponer de estrategias tecnológicas para facilitarlos, así como no contar con espacios de encuentro virtuales donde abordar la sociabilidad como parte de la enseñanza, es truncarla de cuajo. En ese sentido, cada docente se encontró durante las primeras semanas con un volumen significativo de producciones individuales a revisar, junto al apremio de la devolución oportuna ante un cronograma implacable.

El proceso de aprendizaje, de escucha que devino del primer espacio de encuentro como equipo ampliado, representa una reparación al reconocimiento del otro y sus posibilidades. Para que este remedio tenga lugar, el encuentro, aunque virtual, la escucha dispuesta y la acción consecuente, es lo que repone la reorganización del trabajo, como una práctica de cuidado entre pares.

Generar espacios de socialización entre pares

Este título podría parecer redundante en torno al cierre del anterior y, sin embargo, no lo es. Porque quiero recuperar aquí micro prácticas de socialización entre adjuntes y auxiliares, para completar el panorama que se describe en otros apartados⁵² sobre las reuniones entre adjuntes.

Como *parche* a la falta de espacios horizontales para la integración de miradas entre adjuntes y auxiliares, existieron micro reuniones, informales, hasta diría clandestinas. Las convoqué en el texto, como espacios de socialización y como prácticas de cuidado, porque hay pistas sobre ambas cuestiones. Por un lado, funcionaron como escenarios seguros para la crítica en los que se compartió información sobre las reuniones oficiales, pero también se dio lugar a la escucha y a la opinión y se

⁵² Ver Cap. II, Parte II. Cantar por cuerdas, Suenan las prácticas docentes y van diciendo que,

construyeron acuerdos internos. La construcción de confianza fue la que los volvió seguros y permitió la socialización genuina sobre las experiencias, saberes y sentimientos de la persona en su práctica. Se constituyeron como oportunidad para el desarrollo de la identidad profesional de cada participante y ofrece, por tanto, un potencial un escenario para la construcción de conocimiento profesional docente. Son estas dimensiones las que cuidan que la alteridad suceda y las posibilitan.

V: *Re-Capitulando*

Quisiera presentar este capítulo, explicando su nombre. Entiendo que en este punto del informe de tesis es preciso pasar los hallazgos por el tamiz de las inquietudes que le dieron origen. En ese sentido, Re- Capítular es para mí volver al inicio, volver a pasar por los interrogantes, las razones y las pasiones que me convocaron al estudio de las prácticas de evaluación. Pero a la vez, también es en algún sentido concluir, rendirme (aunque sea por un tiempo) ante un estado de avance de los hallazgos, construir un acuerdo conmigo misma para dar lugar a una etapa nueva. Estas serán las dos empresas que espero se lean reflejadas en las partes que componen este capítulo: capitular. Agrego, como en los capítulos anteriores un índice particular para colaborar en la construcción del hilo narrativo.

INDICE DEL CAPITULO

| | |
|---|-----|
| <i>Volver al origen de la investigación</i> | 168 |
| Comprender las prácticas de evaluación que construyen los docentes del primer año de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales. | 168 |
| Para conocer las prácticas de evaluación de los docentes del primer año en la cátedra Principios de la Administración | 168 |
| ¿Cómo construyen las prácticas de evaluación los docentes del primer año de la cátedra Principios de Administración?, ¿De qué modos? | 169 |
| Para indagar el significado que adquiere la evaluación en relación con la enseñanza y/o el aprendizaje. | 170 |
| ¿Qué significados adquiere la evaluación en las prácticas en el primer año del nivel superior universitario? | 171 |
| Para analizar las teorías implícitas que emergen en las prácticas de evaluación. | 173 |
| ¿Cuáles son las teorías implícitas que ponen en juego los docentes en las prácticas de evaluación? | 174 |
| Para interpretar las decisiones didácticas de los docentes sobre la evaluación..... | 175 |
| ¿Cuál o cuáles son las relaciones que se establecen entre las prácticas de evaluación y la enseñanza? | 176 |
| ¿y entre, la evaluación y el aprendizaje? | 177 |
| ¿Qué significa para los docentes una “buena evaluación”? | 178 |
| Recuperar la mirada de la comunidad de estudiantes | 179 |
| <i>Para finalmente, poder capitular</i> | 180 |

Volver al origen de la investigación

Mi ejercicio como extensionista me acercó a la docencia y ésta a la maestría en la que se inscribe esta investigación. En ella me dispuse a conocer las prácticas de evaluación de docentes del primer año en la cátedra Principios de la Administración. Indagar sobre el significado que adquiere la evaluación en relación con la enseñanza y/o el aprendizaje. Analizar las teorías implícitas que emergieron en las prácticas de evaluación. Y finalmente, me arriesgaré a interpretar las decisiones didácticas de los docentes sobre el tema.

Comprender las prácticas de evaluación que construyen los docentes del primer año de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales.

Cierto es, que ocuparme del título de este apartado, representa una tarea compleja, en tanto el recorrido me ha dejado la sensación de mirar un proceso vivo, que *está sucediendo* y, por lo tanto, todo aquello que recupero aquí no puede ser más que una aproximación provisoria a las prácticas. Como proceso vivo, no se ajusta a lo que quiero que la realidad sea, sino que *es* en sentido amplio e *incontrolable*. Si bien el corazón de esta indagación es sobre las prácticas de evaluación, durante el recorrido emergieron con fuerte presencia cuestiones relacionadas con el sentido mismo de la práctica docente, con la enseñanza en sí misma. Las reflexiones que presento en este apartado, darán cuenta del recorrido realizado y preparan el escenario para hacer frente a los interrogantes que estos emergentes dejaron a su paso.

En este esfuerzo, se analizaron dos documentos de planificación correspondientes al año 2019 y 2020, seis instrumentos de evaluación parcial presenciales, los bancos de preguntas de las cuatro instancias de evaluación parcial en modalidad virtual (que involucran más de cuatrocientas consignas) y el primer llamado a final de ésta, se entrevistaron a siete docentes de la asignatura y se analizaron otras asignaturas del primer año. Cada aporte empírico, fue tratado cuidadosamente considerando su contexto de producción e intencionalidad institucional o didáctica, así como, de igual modo, se interpretaron las voces de los docentes, reconociéndolos parte de un entramado institucional que implica relaciones asimétricas de saber-poder. Se analizaron rupturas y continuidades en el discurso sobre la evaluación y sobre las prácticas de evaluación en sí mismas, para poder triangularlas. Ese proceso me permitió recuperar los aportes valiosos de cada estilo y tipo de discurso sobre la evaluación y sus prácticas, que intentaré recuperar de forma sucinta de aquí en adelante.

Para conocer las prácticas de evaluación de los docentes del primer año en la cátedra Principios de la Administración

Las planificaciones analizadas, me permitieron conocer múltiples aspectos del diseño institucional de la asignatura (normativos, de organización interna, entre otros) y las características principales de la propuesta de enseñanza y de evaluación. El proceso de análisis de estos documentos, explicitó la preeminencia normativa y prescriptiva de la planificación en tanto documento institucional. La asignatura se reconoce como instrumental, y esta caracterización se traslada a la planificación de la enseñanza y de la evaluación. La evaluación cierra de forma parcial o total la enseñanza. En este sentido, los documentos provocaron nuevos interrogantes con los que abordar, los instrumentos de evaluación y las entrevistas, para conocer dimensiones sobre la enseñanza que resultan fundamentales para comprender la evaluación.

Los instrumentos, por su parte, me han permitido tener una lectura más concreta de las ocupaciones didácticas que se proponen a los estudiantes, en donde puede verse un desplazamiento desde actividades de estilo memorísticas, hacia actividades que requieren mayor grado de fundamentación

y relación entre los temas. El tono general de los instrumentos es memorístico y de aplicación, exigiendo bajos compromisos intelectuales a sus productores. El dialogo con el contenido queda clausurado en la instancia de evaluación, sea bien el dialogo docente o del estudiante. La estructura de las instancias, refleja una relación de subordinación entre teoría y práctica, sea tanto por la selección de contenidos a evaluar o por la forma en que estos son consultados. Como se trata de instancias únicas para toda la asignatura, la autoridad del instrumento no se explicita, y, por lo tanto, esta atribuida a todo el equipo docente, o al colectivo “catedra”. Por lo que esta dimensión, permaneció velada hasta las entrevistas en donde fue posible conocer entre otras cuestiones, por esta dimensión.

Las entrevistas me permitieron formarme una imagen sobre cómo es el proceso de evaluación en la asignatura y reconstruir esa instancia desde su diseño hasta su puesta en marcha incluyendo la retroalimentación a estudiantes, reponiendo en parte aquello no dicho en los documentos sobre el funcionamiento de la evaluación en la realidad. Fue posible entonces conocer, la relación entre la planificación de la enseñanza y la evaluación, el proceso de diseño de los instrumentos, la organización colectiva en torno a la tarea de evaluar y las percepciones de las personas entrevistadas sobre diferentes momentos o estadios en torno a estos temas.

Es menester ahora adentrarnos en la pregunta que dio origen a este objetivo particular y aproximar algunas ideas para intentar responderlas.

¿Cómo construyen las prácticas de evaluación los docentes del primer año de la cátedra Principios de Administración?, ¿De qué modos?

Lo primero que es preciso decir, es que la asignatura se encuentra en transición de autoridad, dado que quien fue su titular durante el último tiempo, se jubiló y aún no se concursó el cargo para su reemplazo. Sin embargo, conocer las prácticas actuales me permitió también indagar sobre la historia y ordenar las caracterizaciones que emergieron en tres movimientos en torno a quienes diseñan los instrumentos de evaluación, de los que aún hoy dan cuenta las prácticas. El primer movimiento, *centralista*, permitió caracterizar el funcionamiento del diseño de la evaluación en una primera época del titular anterior. Durante ese tiempo se consolidó la jerarquía decisora en sintonía con el escalafón docente provocando una evaluación altamente condicionante para la enseñanza. Al punto tal que dio paso al estilo *participativo*, emergido del reclamo de colegas por tener voz y voto en la construcción de los instrumentos, aunque no logró modificar la tendencia de que la evaluación condicione la enseñanza. Finalmente, ante la jubilación del titular, el estilo que predomina es el *democrático* en tanto funciona como una colegiatura de profesores y profesoras que producen aportes singulares en torno a los temas que se han trabajado de manera especializada por cada integrante. Este último espacio habilita la posibilidad de que los recursos didácticos condicionen, en alguna medida, la evaluación.

El ritmo que se impone a la cursada mediante cronogramas institucionales y consensos establecidos, ocasiona (aparentemente) que los instrumentos de evaluación sean construidos efectivamente en proximidad de las fechas destinadas a tal fin y, por lo tanto, resulten un reflejo de la enseñanza ya acaecida. Sin embargo, los modos descritos antes para la elaboración de los instrumentos, dan cuenta también de un diseño *relativamente a ciegas* sobre lo que tanto docentes como estudiantes han podido compartir, ya que no se explicitan escenarios donde poner en común de manera general lo vivido en la enseñanza. Litwin (2015) plantea que pensar la evaluación es pensar la enseñanza, en este sentido, que la primera no se planifique en el sentido didáctico, ni en los documentos pertinentes ni

en las reuniones de equipo; provoca una ruptura en la propuesta de evaluación, que tiene repercusiones tanto en su diseño como en la retroalimentación. La planificación didáctica da cuenta de contenidos mayormente técnicos dado el carácter instrumental que se enuncia para la asignatura.

El diseño de las instancias no representa una oportunidad de reflexión didáctica o de construcción de conocimiento profesional docente para el equipo que participa de ellas dado que se concluye en el nivel instrumental de la decisión. Esto es incluso agudizado ante la novedad de la virtualidad, en la que la dimensión técnica relativa a la plataforma virtual condicionó las decisiones didácticas sobre la evaluación. Se pierde así, entonces, la posibilidad de debatir sobre el sentido de la evaluación, ¿qué queremos evaluar?, pregunta central para el debate didáctico (Litwin E. , 2003).

Las tradiciones disciplinares operan culturalmente en las decisiones cotidianas y aunque se proponen innovaciones didácticas, se sigue una secuencia lineal en la práctica docente (Coria, 2005). Esta forma de organización del trabajo confunde la teoría que se enseña sobre la administración, de tradición tecnocrática, con la tarea de enseñar y pretender construir reflexión crítica sobre los contenidos. Esto representa un rasgo característico de las asignaturas de Administración y refleja un estilo institucional (Fernández, 1994).

[Para indagar el significado que adquiere la evaluación en relación con la enseñanza y/o el aprendizaje.](#) Fue preciso agudizar la lectura no ya del campo empírico en sí, sino del entrecruzamiento con las categorías conceptuales del marco teórico, incorporar preguntas que permitan recuperar su propósito declarado o tácito.

La propuesta de enseñanza que se planifica, puede reconocerse como una propuesta tradicional centrada en la transferencia de saberes (Fenstermacher, 1989) siendo ésta la principal ocupación docente. La evaluación esta planificada solo en términos operativos, y como cierre del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, la existencia de pruebas parciales con contenidos temáticos definidos y disociados para cada instancia, da cuenta de la valoración de fragmentos de saber, por lo que, asimismo, torna la evaluación en una instancia de acreditación con carácter sumativo (Camilloni A. , 2013).

En ese sentido, los instrumentos de evaluación, fueron analizados de forma minuciosa, para buscar comprender su finalidad pedagógica y conocer a partir de allí su enclave en la enseñanza y su relación con el aprendizaje. El análisis se realizó considerando las particularidades de las modalidades de enseñanza en las que se pusieron en juego (presencialidad o virtualidad) y luego se produjo su entrecruzamiento. Este proceso permitió no solo caracterizar cada propuesta de evaluación en su modalidad, sino reconocer elementos comunes, movimientos y tensiones emergidas a partir del cambio de la misma. Los instrumentos analizados dan cuenta de diferentes momentos del equipo docente, en consonancia con los movimientos descritos antes; en una primera instancia de la virtualidad se pretendió emular la presencialidad; en una segunda prevenir el plagio entre estudiantes y en una tercera, dar cuenta de sus aprendizajes. En la presencialidad se desarrollaban de modo fragmentado en teoría y práctica, en tanto en la virtualidad se pretendieron teórico-prácticos, aun cuando se siguieron consultando de modo desarticulado hasta la instancia de final virtual. El análisis didáctico, permitió esclarecer los usos ambiguos en algunos verbos frecuentes para formular las consignas, lo que me permitió reconocer dos sentidos didácticos en las propuestas; la búsqueda de argumentaciones de autoridad y de argumentación personal por parte de los estudiantes. A la vez que permitió estudiar en profundidad la formulación de las consultas, analizando los verbos predominantes y sus asociaciones. Este proceso, me permitió construir siete (7) familias de verbos

agrupados de acuerdo a sus finalidades didácticas. Las familias fueron analizadas en su frecuencia de presentación, por su frecuencia de combinación, y por tipo de instrumento de acuerdo a la modalidad. Este recorrido analítico me permitió comprender de modo profundo el sentido didáctico que construyen los instrumentos y el tipo de actividades que proponen a la comunidad de estudiantes.

El proceso analítico de las entrevistas, me permitió leer entre líneas aquello que se encuentra implicado en el discurso sobre la evaluación en relación con su sentido y su vínculo con la enseñanza. El proceso de lectura crítica me permitió en un primer estadio, recuperar tres hitos que organizaban el discurso docente; la jubilación del titular, la preocupación por que les estudiantes se copien, y la sorpresa ante los aprendizajes desarrollados de manera *independiente* por éstos. Estas primeras recurrencias, posibilitaron reconocer otras dimensiones dentro de cada una, que entrecruzadas, permitieron hilar más fino en la interpretación discursiva, encontrando singularidades que son a su vez parte indisoluble de un todo, de allí su descripción como *cuerdas*. Algunas de ellas emergieron de forma disonante al propósito de la indagación, problematizando fuertemente las practicas docentes, y la enseñanza.

¿Qué significados adquiere la evaluación en las prácticas en el primer año del nivel superior universitario?

La evaluación se propone como una instancia de formación para la vida. En particular en el primer año, se le reconoce a la asignatura su lugar en el proceso de acercamiento al mundo universitario. Se juegan también las experiencias que cada estudiante transita en la construcción de su propio oficio como tal (Perrenoud P. , 2006). En este sentido, el aporte de las diferentes asignaturas en la construcción del oficio de estudiante no es irrelevante, sino que incluso puede pervertir el deseo por aprender (Litwin E. , 1998). Por ello, el modo que asume la socialización al mundo universitario, no es anecdótico sino performativo de su oficio.

La pedagogía de la acreditación de la que da cuenta Díaz Barriga (2010) , se materializa en la propuesta de evaluación de la asignatura en las dos modalidades, e incluso puedo decir que en un sentido se profundizó en el escenario de la virtualidad volviendo obligatorio el examen final.

En primer lugar, esta perspectiva da cuenta de una primacía de la preocupación por reproducir contenido por sobre conocer. Para dar cuenta de ellos en el sentido didáctico de los instrumentos recupero tres caracterizaciones que me permitieron agruparlos. Por un lado, el sentido que se asigna de manera inicial para esta indagación, relacionado con el diseño *memorístico*, fuertemente asociado aprendizajes superficiales e instrumentales, con larga tradición en las prácticas del cuerpo docente de esta asignatura y con su correlato con un modo de enseñanza tradicional, centrado en el saber docente. Y si bien existieron de manera concomitante esfuerzos en este sentido, es en la virtualidad en donde se cristaliza un corrimiento hacia el instrumento *ejemplificador*. Explicitando el traslado de la responsabilidad de aprender, de poder *hacer algo con el saber teórico* a la comunidad de estudiantes, proponiendo la creación de situaciones con niveles heterogéneos de complejidad, y en muchos casos con consignas ambiguas, como se describió antes. No obstante, en un contexto de existencia desigual de espacios de encuentro entre docentes y estudiantes donde trabajar el razonamiento que implica la producción de un ejemplo (como fue durante la virtualidad forzosa), éste se tornó un pedido complejo de sostener. Finalmente, el modo *relacional* vinculado al desarrollo de consultas de mayor complejidad cognitiva, posibilitó la oportunidad de recuperar el sentido pedagógico de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje aun cuando la ausencia de contenidos y habilidades orientadas a la construcción de conocimiento reflexivo o de indagación en la enseñanza, refleja una elección docente por el componente disciplinar y una propuesta de igual tenor

para el aprendizaje de los estudiantes (Litwin E. , 1997a). Es allí donde puedo ver avances interesantes, pero todavía parte de un camino que recién se inicia.

En segundo lugar, el diseño de los instrumentos da cuenta de una ocupación pensada desde la tarea de corregir las producciones, más que de la búsqueda de evidencias de aprendizaje. En ese sentido, el tipo de consultas formuladas, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, así como en este último caso la búsqueda actividad de plataformas o herramientas para ser soporte de la evaluación, dan cuenta del tono instrumental del debate. Se integra también a esta mirada centrada en la acreditación, la inversión de esfuerzo docente en el diseño de instrumentos de evaluación que reduzcan la posibilidad de plagio entre estudiantes a través de la aleatoriedad de las consultas formuladas. Sin embargo, esto también produjo debates en torno al sentido pedagógico de la evaluación del que dan cuenta los movimientos descriptos antes.

En tercer lugar, la problematización del dialogo docente-producción también refleja la tendencia marcada hacia la pedagogía de la acreditación. Los movimientos producidos en el diálogo entre docente y producción, dan cuenta de las tensiones que el proceso refleja en contextos de asignaturas masivas, así como de los riesgos didácticos que acarrea las opciones que promueven economías de escala. La especialización aplicada al proceso de revisar las producciones de estudiantes, profundiza la fragmentación que carga el instrumento y la amplifica a le estudiante que lo produce. Ahora bien, ¿es posible valorar aprendizajes de los estudiantes mirando fragmentos de su producción? ¿Qué tipo de información nos ofrecen esos fragmentos? Es claro que solo puede valorar exclusivamente el contenido consultado en él, pero no es información suficiente para emitir un juicio sobre un aprendizaje, ¿al servicio de qué tipo de aprendizajes está orientada la acreditación? La mirada integral, en un sentido, reúne lo que la fragmentación produce al analizar la producción como una unidad. Aun así, tal como se presenta en la *Obsesión por el control*, la mirada integral no necesariamente repone íntegramente la presencia de una otredad que produce, ya que es posible que se trate de una persona desconocida, extraña.

Por otra parte, el proceso de construcción de la retroalimentación evidencia miradas heterogéneas; algunas de ellas próximas al conductismo en las que el centro es el señalamiento, en tanto otras se aproximan a prácticas de retroalimentación formativa (Anijovich & Cappelletti, 2017) en particular, cuando agregan explicaciones para argumentar su corrección o el puntaje asignado. Algunos ejemplos dan cuenta de un intento de involucrar a le estudiante en la revisión de sus aprendizajes, provocando algún nivel de diálogo formativo entre estudiante-producción-docente, al formular preguntas sobre la misma. Este último intento podría ser comprendido como una fase inicial de interacciones dialogadas formativas, ya que le permiten a le estudiante reconocer sus debilidades, identificar los obstáculos en el recorrido realizado, entre otras. Estas prácticas permiten que los estudiantes tengan la oportunidad de actuar y planificar sus próximos pasos en el camino hacia la autonomía como aprendices. No obstante, la práctica institucionalizada remite de forma más clara a argumentar las calificaciones y prevenir la reiteración del error.

En cuarto lugar, el diseño colaborativo de los instrumentos entre adjuntes, si bien recupera el sentido didáctico de la evaluación como parte del proceso de enseñanza, lo sigue considerando como un todo único, homogéneo. En suma, el agregado de decisiones didácticas y organizativas de la práctica no logran aún poner en el centro de la escena de la evaluación su sentido fundante: poder dar cuenta de evidencias de aprendizaje de los estudiantes, y provocarlos. Pareciera estar navegando en el medio

de múltiples tensiones, entre la búsqueda de mejores evidencias de aprendizaje y una distribución de tareas de revisión aceptable por el equipo docente; entre lo introductorio de la asignatura y lo instrumental del contenido; entre confiar en los estudiantes como productores de conocimiento o como reproductores de saberes sabios, por mencionar algunas.

Finalmente, hay una preocupación ex-post de que resulte coherente con lo que se enseña. Tiene un peso de responsabilidad por tratarse del nivel superior. Esto se refleja también en la carga simbólica de la que dan cuenta los docentes. La práctica docente en torno a la evaluación se ve condicionada al punto de sentirla como un peso, una responsabilidad que agrega severidad a la tarea docente en el marco de la relevancia que tiene acreditar una asignatura universitaria. Aunque sea del primer año, el peso de habilitar la profesión se hace sentir como si las asignaturas introductorias sentaran de forma definitiva las bases de la construcción profesional. Jackson (1998) ya advertía las desvirtuaciones del sistema educativo que promueve que el aula/escuela/universidad sea una institución socializante para el mundo adulto. Skliar (2017) agrega, que esta socialización es en realidad para el mundo del trabajo que es, en definitiva, una pequeña porción de mundo gobernada por el mercado.

[Para analizar las teorías implícitas que emergen en las prácticas de evaluación.](#)

En esta investigación pongo en el centro del debate a la evaluación, porque la entiendo una catalizadora de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, la propuesta que se analizó no solo no es lineal, sino que tampoco es un cuerpo estable y rígido. La emergencia sanitaria y la virtualidad forzosa, en el marco del proceso transicional de autoridad formal, provocó espacios docentes para debatir algunas dimensiones, mientras otras permanecen de momento, cristalizadas. El entramado es complejo. Representa una urdimbre construida sobre el paso del tiempo y espasmódicos ejercicios de reflexión didáctica sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

El trabajo de explicitar y visibilizar la urdimbre, requiere volver visible, poner palabras a las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que los docentes formamos de manera intuitiva a través de la práctica profesional y que en muchos casos surge de nuestra experiencia como estudiantes (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Concretar esta ambición, no resulta tarea sencilla ya que se encuentra atravesada no solo por las trayectorias de las personas que sostienen las prácticas, sino mediada por mis interpretaciones acerca de sus mundos de significado. En ese sentido, fue preciso problematizar las rutinas, las prácticas cotidianas, naturalizadas, para pensar los supuestos que las sostienen y problematizar, a su vez, mi implicancia en esas rutinas. Para ello, trabajé en la triangulación de los diferentes elementos del campo, recuperando recurrencias, sentidos compartidos, continuidades y rupturas discursivas. Esto me permitió condensar los hallazgos, en un conjunto de resonancias que recuperan en bloques los diferentes matices o aristas de los que *me habló el campo*. La propia construcción de estas categorías, implicó la explicitación de mis propias creencias, enfrentándome a distinguir las sensaciones personales sobre aquello de lo que me hablaba el campo. Las resonancias recorren cuatro grupos de sensaciones cristalizadas, que entreveran tanto la evaluación, como las prácticas de enseñanza.

Anijovich y Cappelletti (2017) recuperan en diferentes investigaciones dos grupos de creencias que han reconocido en un conjunto de docentes, estas concentran dos miradas en alguna medida contrapuestas; considerar la evaluación como instrumento de control o bien considerarla como una oportunidad para revisar las propias prácticas. Las hendiduras que presento a continuación representan en parte estas dos dimensiones, pero también recorren en profundidad y en particular, aspectos

singulares que emergieron en este contexto y que enriquecen las posibilidades comprender las prácticas de evaluación.

¿Cuáles son las teorías implícitas que ponen en juego los docentes en las prácticas de evaluación?

Las prácticas hablan sobre las concepciones que cargan sus moradores y moradoras quienes, por su lado, enuncian para describir su hacer. El trabajo de investigación me permitió *ver de cerca* y meterme entre las hendijas para observar los marcos que sostienen las prácticas.

La *primera hendija* deja ver un sedimento en el fondo de las prácticas en torno al tratamiento de la alteridad, bajo la pretensión de imparcialidad como criterio de excelencia. Tomé dos hitos para describirla, por un lado, en lo que refiere a la mirada homogeneizadora de las prácticas docentes, y por otro, a la expectativa contradictoria sobre las producciones de los estudiantes. En la primera, recuperé la incidencia de la mirada única del mundo aplicada al estilo docente, al contenido sobre la enseñanza y la retroalimentación a los estudiantes como parte de un proceso de construcción de prácticas hegemónicas. En este punto se sopesan tanto tradiciones disciplinares como culturas institucionales que se transfieren a la enseñanza. Selección y argumentación sobre contenidos, estilo docente, marcos para trabajar el error, son algunas de las dimensiones que construyen este sedimento, lejano del reconocimiento de la diversidad que representa una otra. En tanto en el segundo, reviso el tratamiento de la alteridad en las respuestas esperadas de los estudiantes en sus evaluaciones, reconociendo dos dimensiones que se analizan, aunque se piden explícitamente: diferencia y autenticidad. La diferencia permite mirar los grados de apropiación del saber ya que sitúa la producción en un continuo de posibilidades, en distancia con el contenido literal trabajado en clase o por un par. En tanto, la autenticidad (o su falta) da cuenta del momento singular de una persona en un proceso de aprendizaje. Esto requiere poder explicitar el proceso singular para poder valorar el momento en el que se sitúa la producción.

La *segunda hendija* me permitió navegar la supuesta ruptura del binomio entre enseñanza y aprendizaje. Recorrerla me permitió reconocer que no está roto, solo resquebrajado, y sobrevive cada vez que se pone en escena una de las *ilusiones de presencia* recuperadas. En el primer acto (La presencia de los estudiantes en clase provoca aprendizajes), construí una diferencia entre *estar* y *asistir*. Si bien recae la presencia sobre el estudiante, la ilusión habla de cómo la concepción de enseñanza de la docente se apoya en la asistencia para sostener la convicción de que *estando se aprende*. En el segundo acto (El aprendizaje sucede con el paso del tiempo), recuperé la incidencia del cronograma como organizador de los tiempos didácticos. En la medida en que la propuesta de enseñanza anula los tiempos que posibilitan la reflexión, se refuerza la idea de que *cuanto más estoy en contacto con la enseñanza, más aprendo*. En el tercero, (La presencia docente es indispensable para que suceda el aprendizaje), discuto los escenarios donde sucede la enseñanza y pone en cuestión las diferentes formas de la mediación docente en relación al contenido disciplinar y el contenido de la enseñanza. Es importante aquí tomar lo que propone Skliar (2017) sobre el riesgo reduccionista que acarrea la figura de la mediación, que reduce a la docente a un mero gestor de recursos didácticos o peor aún, a un entrenador para la vida. Finalmente, en el cuarto acto (La presencia construye un vínculo pedagógico con los estudiantes) recuperé la dimensión socioafectiva de la relación entre docente y estudiante, para problematizar el modo en que diferentes formas de disponibilidad dan lugar a vínculos interpersonales, pero no siempre pedagógicos.

La *tercera hendija* me llevó por los surcos que va dejando la *Obsesión por el control*. Los actos que describí fueron delimitando el sendero de la pedagogía de la acreditación que reza que, si la evaluación constata saberes, entonces, aprobar es aprender. En su primer acto (Hay que sobre estructurar la tarea docente para que haya *una* cátedra), se presenta el sometimiento de la autonomía docente a la institución cátedra. Esta unidad posibilita movimientos de conjunto en torno a la evaluación, ya que no deja intersticios para que la evaluación de cuenta de prácticas de buena enseñanza. El segundo acto (Hay que evitar que les estudiantes se copien), presenta la necesidad de distinguir dos ocupaciones didácticas (evitar y vigilar) que refuerzan la ausencia de autonomía ya que sitúan la tarea docente en un campo lejano a lo pedagógico y cercano al control. Finalmente, el tercer acto (Hay que estandarizar la evaluación para poder corregir) produce el golpe de efecto final al consolidar la fragmentación de la enseñanza y del aprendizaje, despojando de subjetividad la producción elaborada tanto como su revisión posterior.

La *cuarta hendija* emergió del discurso de los docentes y de alguna manera dio forma a una *supuesta* buena práctica: la coherencia como garantía de la buena enseñanza. En este ejercicio recuperé dos formas de esta premisa: su efecto performativo en el discurso sobre la didáctica y su participación como *ficción legal*. En la primera, recupero el sentido performativo que asume cada enunciado sobre la coherencia como expresión de un deseo que se puede concretar, pero siempre se posterga, y por lo tanto la inacción contradice el discurso. La reproducción del ciclo discurso-inacción, es la que vuelve performativo al enunciado. En tanto en la segunda, propongo reflexionar sobre la oportunidad del enunciado y su contexto. El enunciado sobre la coherencia es siempre retroactivo, por lo que da cuenta de una intención de mejora. Al no tratarse en el debate colectivo como un aspecto a concretar, se construye la idea de ficción que se vuelve legal en la medida que existen prácticas individuales que laceran el status quo pero son invisibles e indecibles.

Para interpretar las decisiones didácticas de los docentes sobre la evaluación.

Es indispensable distinguir que la tarea requiere construir un significado particular sobre la realidad que se analiza. Al llegar a este punto, ya fui presentando diferentes niveles de sentido sobre las prácticas de evaluación; primero describiendo la realidad observada y analizada, luego recuperando el sentido que el campo atribuye a la evaluación, para finalmente indagar sobre lo implícito en esas atribuciones, donde ya se pone en juego una primera interpretación. Ahora toca pasar a primer plano, como investigadora para dar a conocer mi lectura singular sobre las prácticas de evaluación, su relación con la enseñanza y el aprendizaje, con la buena evaluación.

El proceso interpretativo no fue un trabajo lineal, ni fragmentado, se fue urdiendo en capas espiraladas, que fueron nutriendo un tejido en donde el campo fue el hilado y mis propias concepciones de mundo, las agujas.

Quiero comenzar por ellas (mis agujas), haciendo propias algunas ideas que Díaz Barriga propone respecto del modo en que las sociedades atribuyen a la evaluación sentidos que *invierten* su propósito pedagógico (1993). La primera de ellas, convierte los problemas sociales en pedagógicos: refiere al uso clasificador del resultado del examen que es en sí mismo un problema social, que moviliza que el instrumento deba tener "cientificidad". Para ello resultan importantes la objetividad, la validez y la confiabilidad. La segunda, propone la inversión de los problemas metodológicos en problemas solo de examen: recupera que, en la didáctica magna de Comenio, el examen formaba parte del último tramo en el proceso de aprender, y que solo se sometían a él aquellos que podían salir airosos. El autor señala

que vivimos en una pedagogía de la acreditación, descuidando los procesos de formación, cognitivos y de aprendizaje, como he planteado en el título anterior. Y finalmente, una inversión que reduce los problemas teóricos de la educación al ámbito técnico de evaluación. Detrás de estas inversiones, se encuentra la idea de que la evaluación es un proceso imbricado en la enseñanza, y con profunda relación con el aprendizaje, no como apéndice, sino como parte central que brinda información *en vivo* y es la vez productora de ellos. Partiendo desde aquí, entonces trataré de dar cuenta de las interpretaciones construidas entorno a estas relaciones.

¿Cuál o cuáles son las relaciones que se establecen entre las prácticas de evaluación y la enseñanza?

Tomando como primer aspecto lo que relate en la primera hendija, acerca de las prácticas que sostienen la imparcialidad como criterio de excelencia, quisiera recuperar lo que esta afirmación significa para mí, en la relación entre la evaluación y la enseñanza. En la medida que el contenido a enseñar, no se argumenta ni se jerarquiza, representa una mirada única del mundo, que es enseñada como verdad que solo puede tener un uso instrumental, no crítico. Lo interpreto como una lectura desideologizada del contenido de la disciplina, parte de esa pretensión de imparcialidad de la que da cuenta la investigación. La ausencia de menciones explícitas a otras miradas es una forma ideológica del discurso. No obstante, el intento de neutralidad y de mirada homogénea del mundo que representa no mencionar lo *diferente* o aquello que la interroga, es un acto político de negación de la Política (Mc Laren, 1998).

Esta premisa fuerte, entrelaza evaluación y enseñanza en una relación de supremacía del hacer sobre el comprender, que es a su vez, subestima las capacidades potenciales de la comunidad de estudiantes en el primer año de su formación. En consonancia con ello, la propuesta de enseñanza se reconoce como una propuesta tradicional, en las dos modalidades, de corte prescriptiva. Centra la tarea de enseñar en torno a la transferencia de contenido, proponiendo un modo de enseñanza próximo al enfoque ejecutivo de Fenstermacher (1989). Se trata de una enseñanza centrada en el saber docente, protagonista en la enseñanza, propia del maestro bocina que describe Kohan (2013). La propuesta didáctica que enuncia la necesidad de la integración de saberes no propone aún espacios para el desarrollo de las habilidades que esto requiere (Litwin E. , 2015). Expresión de esto es, que la propuesta de evaluación no se planifica, solo se diseña. Es decir, la preocupación respecto a qué queremos que aprendan los estudiantes, y su correlato con la enseñanza, pasa a pretérito en la medida que la enseñanza ya ocurrió y resta construir (o diseñar) el instrumento que puedan dar cuenta de lo enseñado, en lugar de los aprendizajes buscados.

Por otro lado, sostener la coherencia como garantía de buena enseñanza, implica que se evalúa lo que se enseña, porque lo importante es que no haya sorpresas. En esa misma idea, es la evaluación la que refleja las decisiones sobre la jerarquización de contenidos significativos, en la medida que se evalúan hasta los contenidos asignados según cronograma y es la distribución de puntajes la que establece prioridades. Ambas cuestiones, son parte de la misma ficción que se sostiene discursivamente sobre la ruptura del binomio entre enseñanza y aprendizaje. En las acciones, las prácticas, los discursos, dan cuenta de que lo que fue enseñado, fue aprendido y por lo tanto, la evaluación puede dar cuenta de ello. Los esfuerzos didácticos se concentran en planificar la enseñanza, y luego se buscan evidencias de aprendizaje, pero no se planifica como dar cuenta de ellas.

En la misma medida, toda vez que la evaluación se ocupa activamente de prevenir el plagio entre estudiantes su diseño se vuelva hacia lo instrumental, que, en lugar de rastrear evidencias de

aprendizaje, se torna al servicio de la acreditación. Al mismo tiempo, si el evaluar es organizar un proceso operativo que prioriza la eficiencia en la asignación de recurso docente-tiempo, y en ello se resuelve por la fragmentación del contenido consultado para poder fragmentar el instrumento, profundizamos un esquema en el que la evaluación es un apéndice de la enseñanza, que presume que aprobar es sinónimo de aprender.

La evaluación es presa de una carga ética respecto del peso que acreditar la asignatura tiene en la formación profesional de una persona. El instrumento es diseñado por un conjunto docente, que se excusa ante los resultados, so pretexto de la rigurosidad que requiere la formación profesional. Esta idea implica una premisa moral sobre la enseñanza, que por un lado refuerza la asociación de la evaluación con la acreditación y por otro, atribuye a quien enseña la responsabilidad totalizada de los aprendizajes profesionales de la comunidad de estudiantes. Aquí se presenta una tensión interesante, que da cuenta de hasta qué punto el binomio se encuentra en debate.

Por otro lado, el trabajo me permitió reconocer que en el hacer construido durante ante el covid-19, emergieron un conjunto de prácticas que describí antes en la búsqueda de la *Buena enseñanza como practica de cuidado*. Se trata de cuatro escenas recurrentes y valiosas en personas del equipo de la asignatura, que emergen en contexto de la evaluación, sin planificación, pero dan cuenta de una forma amorosa de vinculación donde se repone la otredad. Solo una de ellas, responde a las ocupaciones didácticas clásicas y se relaciona con la revisión de las producciones de estudiantes que están *en la delgada línea de aprobación*. En ese acto recupero las actitudes valiosas de docentes que reúnen lo que la fragmentación, separa para tratar de re encontrar a la persona que produjo. En esa búsqueda, actúa el reconocimiento, el registro de una otre y su trayectoria por la asignatura, es decir, explicita la implicación docente en una enseñanza afectada por la otredad. Las tres restantes situaciones, remiten más claramente al funcionamiento del conjunto docente y necesidades emergidas de la práctica en relación a la distribución de tarea y la prevención del burnout, sobre todo en contexto de emergencia sanitaria y aislamiento social. Sobre el final, también permiten abrir algunas necesidades que se reconocen novedosas y que se describirán en el apartado “Para finalmente, poder capitular”.

¿y entre, la evaluación y el aprendizaje?

La propuesta de evaluación no es en sí misma una instancia de aprendizaje, sino que da cuenta (como mencioné antes) de un cierre, sea temporal o permanente de una relación entre una comunidad de estudiantes y el contenido de una asignatura. Por un lado, la propia instancia no dispone que se aprenda de la evaluación más que a no reiterar un error, no provoca diálogos novedosos ni la elaboración de reflexiones en donde sea posible desarrollar aprendizajes significativos. La intencionalidad de los documentos pareciera ser constatar dominio sobre los contenidos. Se planifica un sentido de la enseñanza que busca aprendizajes profundos, pero la propuesta de evaluación da cuenta de una enseñanza superficial, memorística. En los movimientos hacia instrumentos Ejemplificadores o Relacionales, es cuando puede comenzar a verse un interés por ampliar el sentido de la evaluación, aunque la jerarquía entre temas continúa imponiéndose desde la evaluación. Lo importante es lo que se evalúa. Esto orienta el aprendizaje.

Por otro lado, al volcarse conocimiento estático da cuenta de un dialogo que resulta una síntesis de algo que ya sucedió. Queda truncada toda posibilidad de aprendizaje que no resulte rectificativo o preventivo, ya que el estándar de comparación sobre lo esperado fue definido en la planificación como aquello que es suficiente para acreditar la asignatura.

Pero más allá de esta presentación general, la evaluación en sí misma acarrea una carga negativa en la medida que la propia instancia, la disposición, está ampliamente tensionada y nublada por sus consecuencias para la acreditación institucional. Tal es así, que todo está dispuesto para prevenir el plagio entre estudiantes, porque es peor detectar el plagio que constatar contenidos. Resulta más grave, una falta moral en la autenticidad de una producción que una falta pedagógica en el sentido de la evaluación; una vez más la responsabilidad más grave no es de quién tiene como deber promover el aprendizaje sino de quien ejerce una trampa en su oficio como estudiante. *¿No es acaso peor, faltar a la confianza de un otre que cree en nuestras habilidades para acercarle al mundo profesional, que la falta contra sí mismo que implica copiarse en un examen?*

Las evaluaciones se diseñan conforme se ha desarrollado la enseñanza, y esto supone que la exposición al contenido, la resolución de ejercitaciones, la realización de evaluaciones parciales, son suficientes para lograr niveles complejos de apropiación que permitan resolver las consultas realizadas. Con esta premisa, quien *realmente sabe*, será capaz de resolver cualquier variedad de consultas. Lo que supone, a su vez, que la actividad docente en la enseñanza es presentar temas, explicar; pero el aprendizaje es una responsabilidad y tarea exclusiva del estudiante. *“Con lo que yo enseñé deberían poder resolver; si estudiaron...”*

¿Qué significa para los docentes una “buena evaluación”?

No existe consenso sobre qué es una *buena evaluación*. La tensión que invade al proceso en el marco de los movimientos descriptos antes, no permite intuir rasgos generales comunes. Sin embargo, es posible reconocer tres dominantes discursivas:

- Debe ser coherente con la enseñanza, con criterios claros y fundados para la asignación de puntajes, que se sostengan durante toda la propuesta.
- Dificultar o Imposibilitar que se copien
- Debe ser operacionalmente viable para el equipo docente

Entiendo la ausencia de una definición, como algo natural al momento que atraviesa este colectivo docente. Se encuentran en proceso de transición de autoridad, la emergencia del covid-19 les implicó abordar debates significativos en torno la enseñanza y la evaluación, no cuentan con espacios planificados para la socialización profesional o la reflexión didáctica, no todas las personas forman parte de los espacios existentes, entre otras cuestiones.

En este marco, los tres elementos que menciono antes, los reconozco ampliamente descriptos a lo largo de la investigación, y en este punto esperarí que quien me lea, se haya quedado con la misma sensación que yo. Son tres dimensiones que lo atraviesan todo. Como tales, es importante reconocerles el valor que el propio equipo les atribuye en sus ocupaciones didácticas, pero también sopesarlas ante la percepción del propio colectivo. La categoría *buena evaluación* se encuentra en construcción, al menos, en mi interés como investigadora. En una indagación previa la definí como aquella que permite la realización de aprendizajes, en tanto posibilita diálogos entre el estudiante y el saber, donde éstos se expresen y reflexionen sobre el conocimiento. Si el estudiante se implica en la resolución, pone en juego sus habilidades y conocimientos en un marco de confianza y libertad favorecida por un vínculo con su enseñante. Sin embargo, mi preocupación por esta categoría emergió de un recorrido con el discurso de estudiantes en relación a las representaciones de la evaluación, lo que imprime una mirada. El colectivo docente con quien dialogué en esta oportunidad, las prácticas que analicé, si bien sostienen una preocupación por la evaluación, no son del mismo tenor. La mirada

docente, *si hubiera un deber ser*, miraría la realidad desde la enseñanza, y, sin embargo, entre las recurrencias mencionadas antes, solo una de ellas se relaciona directamente con esta labor, *la condición de justicia* (positiva o negativa) que se provoca en la evaluación. La finalidad puede no verse debatida, la instrumentalidad ganarle al sentido pedagógico, pero una *buena evaluación*, ante todo debe ser *justa*. Restaría preguntarse, ¿Cuáles son los criterios o condiciones que la vuelven de ese modo? Sin duda, para este conjunto docente, se acerca a ser justa si es coherente con la enseñanza, si distribuye las cargas de la tarea de forma equitativa, y si permite efectivamente conocer lo que sabe esta comunidad de estudiantes, en este momento singular.

Recuperar la mirada de la comunidad de estudiantes

Como mencionaba palabras atrás al finalizar el título previo, el surgimiento de esta investigación se remonta a una previa, donde me concentré en conocer el sentido que un conjunto de estudiantes del primer año universitario, atribuyen a la evaluación; conocer sus representaciones sobre ella. Ese recorrido fue interpelado por una categoría en desarrollo que es la *Buena Evaluación* (Huergo, 2016). Al pensar en este contexto que me ocupa esta categoría se hicieron presentes algunas de las reflexiones finales de aquella primera indagación y es por ello que quiero recuperarla y ponerlas en diálogo.

La primera de ellas, se relaciona con *la condición de justicia* (positiva o negativa) que se experimenta ante la evaluación. Para los estudiantes la evaluación es injusta porque se evalúan todos los aprendizajes como si fuera uno solo, se les demanda el mismo proceso y la misma consigna de respuesta única a personas con aprendizajes diferentes. Es decir, aparece la necesidad del reconocimiento como sujeto, de una otredad productora de sentidos, capaz de aprender, enfrentada a una lógica homogeneizadora. En este mismo sentido, cuestionan que el diálogo docente-producción sea llevado adelante por extraños/as, que sus producciones sean valoradas por quienes no los conocen. En este sentido, no solo se problematiza el vínculo entre la evaluación y la enseñanza sino, la impersonalidad del vínculo pedagógico que se establece en la evaluación. Aspecto que es, en parte también discutido en esta indagación, cuando debate la organización del equipo docente ante la evaluación.

Por otro lado, y profundizando en esto último, *el vínculo docente-estudiante*, es también cuestión en común problematizando su incidencia en la construcción del Oficio de estudiar. Por un lado, pareciera que la comunidad de estudiantes anhela que los reconozcan como sujetos que aprenden y que necesitan de la persona docente, del intercambio, para poder desarrollar sus aprendizajes. Por otro lado, la práctica de enseñanza está en tensión por un discurso como *cathedra* que no contempla esta dimensión en la planificación de la enseñanza, aun cuando reconoce el valor propedéutico del primer año universitario, prácticas de evaluación que no reconocen una persona productora con su otredad, y algunos estilos docentes que, en su práctica cotidiana, hace esfuerzos denodados para cubrir los vacíos de la propuesta pedagógica.

Finalmente, otra de las dimensiones que se reiteran en las reflexiones finales de ambas indagaciones, en coincidencia ponen en el centro del debate *la ruptura entre la evaluación y el aprendizaje*. Es claro que este divorcio está madurado en la práctica, y si bien al momento de la investigación previa el estilo de instrumento mayormente era memorístico, aún hoy en el proceso de migración hacia instrumentos relacionales, la separación se evidencia. Sería muy interesante poder realizar un seguimiento o recuperar en una nueva investigación posterior las miradas de estudiantes que han atravesado ambas etapas, por un lado y aquellos que experimentan este nuevo estado de las cosas, para poder actualizar

la historia y recuperar la voz de estudiantes sobre las últimas modificaciones realizadas a la propuesta didáctica.

Para finalmente, poder capitular

Una de las primeras dimensiones que emergieron de esta indagación tiene que ver con el escenario que instaló el covid-19, algunas de ellas fueron analizadas durante el recorrido de la investigación, pero en este momento me interesa recuperar algunas atribuciones realizadas a la emergencia sanitaria; *¿De qué le echamos la culpa y de que le agradecemos?* La irrupción fue total, generó modificaciones en las formas de comportarnos, de encontrarnos, y sin dudas de trabajar.

En el caso de las personas que integran la asignatura analizada, y en particular en la evaluación, la virtualizada forzosa fue la responsable de que se accionaran *movimientos*, de debate, de reflexión didáctica, de encuentro entre colegas; donde fue posible transparentar diferencias de miradas y construir acuerdos. Una de las dimensiones que revisé tuvo que con la planificación de la enseñanza y en particular, la jerarquización de contenidos. Si bien se dieron movimientos interesantes al reconocer que la modalidad condiciona lo que puede suceder en los espacios sincrónicos de encuentro y la distribución de contenidos, si hubo una revisión y/o jerarquización posible para la virtualidad lo interesante es preguntarse *¿qué debería suceder con esos contenidos en la próxima presencialidad?*

Por otro lado, aunque estos espacios representan una ganancia, no todas las personas entrevistadas fueron participes de ellas. Y en ese sentido, vale preguntarse en una doble dimensión; *¿que va a suceder ante el retorno a la presencialidad con los espacios de debate?* Y a su vez, dado el valioso aporte que estos ofrecieron, *¿Qué lugar se va a ofrecer a los/as ayudantes que no formaron parte de ellos?* Estas preguntas implican reconocer que la relevancia de los espacios de diálogo reflexivo entre colegas para la construcción de conocimiento profesional docente. Aun cuando no sea una prioridad en la organización del equipo, la investigación sobre las propias prácticas, la experiencia de la pandemia les deja muchos aprendizajes a capitalizar, emanados del encuentro y del dialogo.

En este mismo sentido, asignar tiempo al encuentro o decidir suspender ese tiempo, es parte de la misma discusión que se abordó sobre la organización del contenido a abordar en el cronograma. Si en esta propuesta no hay tiempo para pensar, para revisar, para volver a ver. *¿Qué espacio hay para la buena enseñanza?* tanto que, en mi modo de comprender, sin reflexión pedagógica, la docencia es un yugo asfixiante o una práctica mecánica despojada de su sentido político.

Sin embargo, también se produjeron *movimientos* interesantes en la práctica de evaluación, quizá un poco a partir de los anteriores y quizá también promovidos por otras motivaciones que fueron descriptas. Éstos posibilitaron ver nuevas formas de aproximarse al aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la búsqueda de una comprensión más profunda sobre las cuestiones enseñadas y por aprender. Y aunque partir de la evaluación, para pensar la enseñanza no sería el primer camino que recorrería en el marco de una propuesta de buena enseñanza, *es preferible partir por algún sitio a no*

partir en absoluto. Bienvenida sea entonces, la búsqueda de revisar la enseñanza para sostener esa coherencia deseada, con esta nueva forma de pensar la evaluación que parece haber llegado para quedarse. En esta forma, no solo hay modificaciones instrumentales, sino que hay, sobre todo, una intencionalidad diferente, más cercana a su propósito pedagógico original que la acreditación.

Perrenoud (1997) reconoce en los condicionantes que fui describiendo a lo largo del trabajo, un conjunto de *frenos* para el cambio en la evaluación. Sin embargo, las prácticas que puede analizar, las personas con quienes pude dialogar, dan cuenta, al igual que él lo hace, de esos intersticios que permiten la innovación educativa y la buena enseñanza.

Como decía la presentación del capítulo, es en algún sentido, *Capitular*. Renunciar en parte a la expectativa de totalidad, doler la sensación de que *seguramente hay mas* dimensiones a recuperar y que el tiempo y la reflexión les dará sitio. Pero, en este instante, es tiempo de dar lugar a otros interrogantes emergidos de la investigación, abiertos por ésta y en los que sería interesante seguir profundizando en futuras investigaciones.

- ¿De que forman construyen sus prácticas de enseñanza los y las docentes del nivel superior universitario que enseñan en las Ciencias Económicas y Sociales?
- ¿Qué dimensiones se ponen en juego en la opción por ser docente? ¿Cuáles son las incidencias de las trayectorias formativas previas? ¿y, de la propia trayectoria como estudiante universitario?
- ¿Cómo se construye la concepción de enseñanza que se pone en juego?
- ¿Qué tipo de relaciones se establece entre la profesión ejercida y el contenido a enseñar?
- ¿Cómo se entrelazan los sentidos de la profesión disciplinar y la profesión docente?
- ¿Qué concepciones sobre la práctica profesional sostienen y en qué medida inciden en sus prácticas docentes?
- ¿Qué lugar juega la evaluación en la construcción de sus trayectorias formativas?

Como seguro se lee en ellas, esta indagación recupera intereses nuevos sobre los que investigar en la convicción de que es necesario profundizar en las incidencias que produce la enseñanza en la formación profesional y para ello es indispensable problematizar las prácticas docentes en el nivel superior.

Pero el recorrido que me trajo hasta acá, que en estas palabras llega a una forma de final, no es más que *un instante* entre tantos otros, que es efímero y definitivo a la vez, y que al igual que canta Marta Gómez, una cantautora colombiana

*No es simple, no es, como respirar este instante
Simple, no es, como respirar este instante
Simple, no es, como respirar este instante
Simple, no es, como respirar este instante*

Marta Gómez, *Este instante*

VI: Capítulo de las referencias

| | |
|--|-----|
| <i>Bibliografía consultada</i> | 183 |
| <i>Anexos Documentales</i> | 193 |
| Anexo I – Cuadro de Análisis documental..... | 194 |
| Anexo II – Instrumentos Presenciales | 195 |
| Anexo III – Banco de Preguntas Virtual..... | 202 |
| Anexo IV – Cuadro de procesamiento de verbos..... | 203 |
| Anexo V – Plan de Trabajo Docente 2019..... | 204 |
| Anexo VI – Plan de Trabajo Docente 2020..... | 226 |
| <i>Anexos Entrevistas</i> | 244 |
| Anexo I – Recorrido propuesto a modo de guion para las entrevistas | 245 |
| Anexo II – Notas de consentimiento de las personas entrevistadas..... | 247 |
| Anexo III – Codificación de extractos de entrevistas | 255 |
| Anexo III – Cuadro de cambios y continuidades discursivas a partir de categorías | 266 |
| Anexo IV – Cuadro de análisis de recurrencias entre entrevistados, a partir de categorías..... | 270 |
| <i>Anexo Primer año</i> | 272 |

Bibliografía consultada

- Acevedo Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: UNR.
- Acuña, & Chudnovksy. (2015). ¿Cómo entender a las instituciones? Lo bueno, lo malo y lo feo. En *¿Cuánto importan las instituciones?* (págs. 19-70). Buenos Aires: Paidós.
- Agamben, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 249-264.
- Alvarez Mendez, J. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alvarez mendez, J. M. (2000). *Didáctica, Curriculum y Evaluación*. Madrid: Morata.
- Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anderson, L. -B. (1985). *Procedimientos operativos para lograr el dominio en el aprendizaje*. Oxford: Enciclopedia INternacional de educacion.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Anijovich, R. (2004). La evaluación alternativa. En R. Anijovich, M. Malbergier, & C. Sigal, *Una introducción a la enseñanza para la diversidad* (págs. 63-86). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la Evaluación. En R. Anijovich, *La Evaluación Significativa* (págs. 129-150). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica; dispositivos y estrategias*. Barcelona: Paidós.
- Anijovich, R. (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Munro: Paidós.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal universitaria.
- Araujo, S. (2008). *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Quilmes: UNQui.
- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning. En S. Askew, *Feedback for learning*. Londres: Routledge Farmer.
- Astolfi, J. (1999). *El error, un medio para enseñar*. España: Diada.
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Chile: Universidad ARCIS.
- Bain, K. (2012). ¿Que es la buena enseñanza? *Revista de Educacion de la UNMDP*.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación de la UNMDP*.
- Bajtín, M., & Voloshinov, V. (1998). *¿Que es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Más allá de lo social. Un ensayo sobre la teoría Freudiana*. Buenos Aires: Almagesto.
- Barbier, J. (2000). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. En C. e. Blanchard-Laville, *L'analyse des pratiques professionnelles* (págs. 35-58). Paris: L'Harmattan.

- Barbisan, R. (2019). Complejidades grupales en la toma de decisiones estratégicas del área. *Revista de Educación*, 263-268.
- Barrón Tirado, M. C. (2020). La educación en línea, transiciones y disrupciones. En A. De Alba, *La educación en Pandemia* (págs. 66-74). Mexico: UNAM.
- Basabe, C. y. (2016). En A. Camillioni, *El saber didáctico* (págs. 125-162). Buenos Aires: Paidós.
- Benveniste, E. (1991). *Problemas de lingüística general I y II*. Mexico: Siglo XXI.
- Bleger, J. (1986). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bloom, B. e. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Bloom, B. -H.-M. (1973). *Manual de evaluación formativa y acumulativa del aprendizaje del alumno*. Centro de perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones pedagógicas.
- Boggino, N., & Bares, E. (2016). *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad. Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo*. Rosario: HomoSapiens.
- Bolivar, A. (1998). CICLO DE VIDA PROFESIONAL DE PROFESORES Y PROFESORAS DE SECUNDARIA: DESARROLLO E ITINERARIOS DE FORMACIÓN. En C. y. Grañeras, *Investigación sobre el profesorado (II)* (págs. 163-191). Madrid: CIDE.
- Bourdieu, P. (1985). *¿que significa hablar?* Barcelona: Akal.
- Brunner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buckman, M. (1984). The priority of knowledge understanding in teaching. En L. y. Katz, *Advances in teacher education* (págs. 29-50).
- Buttler, J. (2007). Actos corporales subversivos. En J. Buttler, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Camillioni, A. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A. (1997). De herencias, deudas y legados; una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. D.-E.-L.-S.-B. Camillioni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 17-40). Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A. (1998). La calidad de los sistemas de evaluación y de los instrumentos que la integran. En A. Camillioni, S. Celman, & M. Palou de Mate, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 67-92). Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, 8-10.
- Camillioni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*.
- Camillioni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿todo a todos? En R. Anijovich, *La evaluación significativa* (págs. 23-42). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A. (2013). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En R. Anijovich, *La evaluación significativa* (págs. 151-176). Buenos Aires: Paidós.

- Camilloni, A. (2013). La validez de la enseñanza y la evaluación ¿todo a todos? En R. Anijovich, *La evaluación significativa* (págs. 23-42). Buenos Airesq: Paidós.
- Camilloni, A. (2015). *Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad, necesidades de actualización,, profundización e investigación educativa*. Montevideo: UDELAR - CSIC.
- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, 11-26.
- Caplow, T. (1956). The dynamics of information interview. *American journal of sociology*, 165-171.
- Caporossi, A. (2006). *Trabajo final del seminario "Comunicación grupal en la enseñanza universitaria*. Rosario: s/e.
- Casanova, M. (1998). SEP - Cooperación Española. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 67-102.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de Conocimiento? En *La evaluación en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 16-31). Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de transformación?* Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (2001). *Análisis de nuestras prácticas evaluativas*. Entre Ríos: AGMER.
- Celman, S. (2002). *La evaluación universitaria; mas allá de la acreditación*. Bahía Blanca: UNS.
- Celman, S. (2009). Evaluando la evaluación: tensiones de sentidos en el nivel universitario. *Educere*, 777-783.
- Celman, S. (2011). Diálogos entre comunicación y evaluación; una perspectiva educativa. *Revista de Educación de la UNMDP*, 67-82.
- Cinquetti, T. (2015). *Diagnóstico y acciones para mejorar las habilidades escritas y la exposición de conocimientos en Administración I*. Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública.
- Clandinin, D. Y. (1992). Narrative and Story in Practice and Research. En D. Schön, *ase Studies in and on Educational Practice* (págs. 258-281). Nueva York: Teacher's College Press.
- Clandinin, D. Y. (1994). Personal Experience Methods. En N. K. Denzin, *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, D. Y. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories – Stories of Teachers – School Stories – Stories of Schools. *Educational Researcher*, 24-30.
- Connelly, F. y. (1984). Personal practical knowledge at bay Street schol. En R. H. J.Olson, *Teacher Thinking: anew perspective on persisting problems en educacion* (págs. 134-148). Lisse: Sweets and Zeitlinger.
- Connelly, F. y. (1985). Personal practical knowledge and modes of knowing: relevance for teaching and learning. En L. t. education, *Eisner, E* (págs. 174-198). Chicago: The university of Chicago Press.

- Connelly, F. y. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 2-14.
- Connelly, F. y. (1994). The Promise of Collaborative Research in the Political Context. En S. y. Hollingsworth, *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Connelly, F. y. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. y. En Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Connelly, F. y. (2000). *Narrative inquirí: Experiencie and storyin qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cordoba Go, G. (2002). Evaluación, exclusión y resistencia cultural. *Pensamiento Actual*, 9-16.
- Coria, A. P. (2005). *quadernsDigitals.net*. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8299/8299.pdf
- Cronbach, L. (1971). Test validation. En R. Thorndike, *Educational measurement*. American Council Education.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dejours, C. (2013). Sublimación: entre el placer y el sufrimiento del trabajo. *I Conferencia*. Rosario: UNR.
- Dejours, C. (2020). *Sublimación: entre el placer y el sufrimiento del trabajo* (Vol. 42). Topia.
- Deleuze, G. (1999). En M. FOUCAULT, *Filósofo*. Gedisa.
- Dewey, J. (1935-1937). The Dewey School: Appendix 2. *The Late Woks 1825-1953*.
- Dewey, J. (1938 Reeditado 2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1980). The need for a recovery of philosophy. *Southern Illinois University Press*.
- Diaz Barriga, A. (1992). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Diaz Barriga, A. (1993). *El examen; textos para su historia y debate*. Ciudad Autonoma de Mexico: UNAM.
- Diaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. Mexico: Paidós.
- Diaz Barriga, A. (2010). El docente ante los resultados. *Actualidades Pedagógicas*, 11-21.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Eisner, E. (1979). *The Educational imagination*. Nueva York: Macmillan.
- Elbaz, F. (1993). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Elola, N., & Toranzos, L. (Diciembre de 2000). *Evaluación educativa, una aproximación conceptual*. Obtenido de Campus OEI: www.campus_oei.org
- Ennis, R. (1973). On casuality. *Educational Researcher*, 2.

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos de observación* (págs. 203-247). Paidós.
- Erlanson, D. (1993). *Doing in naturalistic inquiring*. Londres: Sage.
- Fanlo Garcia. (2011). ¿Que es un dispositivo? *Revista de Filosofía A parte Rei*.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: INFOD.
- Fenstermacher, G. (1984). The knower and the know: the nature of knowledge in research teaching. *Review of research in education*, 3-56.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía en la investigación sobre enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza I*.
- Fernández, L. (1994). *Las instituciones educativas; dinámicas institucionales en situaciones de crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernandez, L. (1998). *Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.
- Frey, J. y. (1993). The group interview in social research. En D. MORGAN, *Successful focus group: advancing the state of th art* (págs. 20-34). California: Sage.
- Frigerio, G. T. (1992). *Las instituciones educativas; cara y ceca: elementos para su gestión*. Buenos Aires: FLACSO - TROVQUEL.
- Gamble, J. -H. (2008). Positioning the regulative. *The fifth Basil Bernstein Symposium*,. Cardif School of Social Sciences: Cardif School of Social Sciences.
- García-Cabrero, B., Lorendo, J., & Carranza, G. (2008). Analisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
- Gil, G. (2018). De las imposturas a los trucos del oficio. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 107-128.
- Gimeno Sacristan, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. y. Gimeno Sacristan, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 334-397). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Goldfryd, F. (2014). *Construcción de un portfolio*. Buenos Aires: Biblioteca Digital de la FCE UBA.
- Gonzalez Sanmamed, M. (1994). Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las prácticas escolares. *Enseñanza*, 73-86.
- Goodson, F. -H. (1996). *Teachers' Professional Lives*. Nueva York: Falmer Press.
- Goodson, F. -S. (2001). *Life History Research in Educational Setting: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, F. -W. (1991). *Biography, Identity & Schooling*. Nueva York: Falmer Press.

- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 733-758.
- Hardy, B. (1977). Narrative as a primary act of mind. En A. W. M. Meek, *The cool web* (págs. 12-33). Londres: Bodley Head.
- Hargreaves, A. (1996b). A vueltas con la voz. *Kikiriki*, 28-34.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hodder, I. (1994). The interpretation of documentos and material culture. En y. L. DENZIN, *Handbook of qualitative search* (págs. 393-402). California: Thousand Oaks.
- House, E. (1980). *Etica y Poder*. Madrid: Moratá.
- Huberman, I. (1990). Las Fases de la profesión docente. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 139-159.
- Huergo, M. (2016). *Representaciones de los estudiantes de la cohorte 2015 acerca de la evaluación en las dos materias comunes del primer año de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP*. Mar del Plata: s/e. Obtenido de <http://nulan.mdp.edu.ar/2762>
- Imbernon, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo, *La función docente* (págs. 27-45). Madrid: Síntesis.
- Jackson, P. (1998). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu.
- Jarret, R. (1993). Focus group interviewein with low-income minority populations: a research experiencie. En D. MORGAN, *Succesful focus group: advancing the state of th art* (págs. 184-201). California: Sage.
- Jimenez, F. P. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En M. B. otros, *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Bogotá.: Ediciones Unisalle,.
- Jodelet, D. (1989). *Las representatios sociales*. Barcelona: Paidós.
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por la tecnología. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. CABA: Prometeo.
- Kap, M. (2019). *Informe Final Proyecto interno de investigación "Prácticas de enseñanza en la facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del plata; propuestas excepcionales, tradiciones, innovaciones y creaciones*. Mar del Plata.
- Kap, M. (16 de mayo de 2021). *Trama Educativa*. Obtenido de <https://tramaeducativa.ar/?p=8771>
- Kap, M. y. (2017). Transferencia la formación pedagógica a las prácticas de enseñanza. *FACES*.
- Kap, M., Magaria, O., Mertens, V., & Sabulsky, G. (2019). *Prácticas y relatos sobre la enseñanza*. Mar del Plata - Cordoba.
- Kemmis, S. -T. (1988). *Como planificar la investigacion acción*. Laertes.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Davila.

- Litwin, E. (1997a). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación, como campo de controversias y paradojas, o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camillioni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11-33). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2003). Aprender de la Evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 167-177.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2015). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2015). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea universitaria.
- Luccarelli, E. (2014). Evaluación y calidad del desarrollo profesional docente, apuntes e interrogantes para la universidad. *Avaliação Campinas*, 439-452.
- Luccarelli, E. (2014). Evaluación y calidad del desarrollo profesional docente, apuntes e interrogantes para la universidad. *Avaliação*, 439-452.
- Luckman, B. y. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mac Donald, K. y. (1993). 1993. En N. GILBERT, *Researching social life* (págs. 187-200). Londres: Sage.
- Maggio, M. (2006). Los portales educativos; entradas y salidas a la educación del futuro. En E. Litwin, *Tecnologías educativas en tiempos de internet* (págs. 35-70). Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza, los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. CABA: Paidós.
- Malinowski, B. (1985). *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Barcelona: Planeta- De Agostini.
- Mc Ewan, H. E. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Nuevas York: Amorrortu.
- Mc Laren, P. (1998). *Desde los márgenes: Geografía de la identidad, la pedagogía y el poder*. Santa Fé: Homosapiens.
- Mc Tighe, J., & Wiggins, G. (1994). *Understanding by design. Professional development workbook*. Alexandria: ASCD Publications.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía; De lugares comunes a conceptos claves*. CABA: Paidós.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas; una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: HomoSapiens.

- Minzberg, H. (2007). *La Estructuración de las Organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Moscovici, S. -F. (1988). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Ojeda, M. y. (2004). La enseñanaz en las aulas universitarias. Una mirada de las cátedras; aspectos curriculares que inciden en las prácticas. *Iberoamericana de Educacion*, 1-8.
- Packwood, D. A. (1996). Adopting a Postmodern Approach to Research. *Qualitative Studies in Education*, 335-345.
- Palacios, A. (1925). *La Universidad Nueva*. Buenos Aires: Gleizer.
- Patiño, M. (2007). *La evaluación en la innovacion curricular: percepciones y prácticas de los docentes entorno a la evaluación*. Montevideo: ORT.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Perez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Perkins, D., & Tishman, S. (2001). Dspositional aspects of intelligence. En S. Messick, & J. Collis, *Intelligence and personality: bridgin the gap in theory and measurment* (págs. 233-257). New Jersey: Erlbaum.
- Perrenoud, P. (1997). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos logicas*. Bruselas: De Boeck Univsersité.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Platt, J. (1981). Evidence and proof in documentary research. *Sociological review*, 31-66.
- Poplin, M. (1988). Holistic/ constructivist principales of the teachin/learning process: implications for the fielda of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 401 - 416.
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rafhagelli, M. (2000). *PROPUESTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS A DISTANCIA*. Obtenido de PDF Humanidades: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Rafaghelli%20INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACI%C3%93N.pdf>
- Ranciere, J. (2019). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ritchart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Roca, D. (1918). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*. Cordoba.
- Rodrigo, M. -R.-M. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproacion al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sabbatini, F. (2014). *Deserción áulica en las clases cambios en el Plan de Estudios y en los Criterios de Evaluación*. Buenos Aires: Biblioteca digital FCE-UBA.

- Sabulsky, G. (2016). *Experiencias de la Comunidad de Prácticas para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Económicas, Estrategias a través del Método de Estudio de Casos*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la U.N.C.
- Sabulsky, G., Lencisa, S., & Quadro, M. (2016). *Experiencias de la Comunidad de Prácticas para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Económicas: Estrategias a través del Método de Estudios de Casos*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homosapiens.
- Sanjurjo, L. (2020). *Volver a pensar la clase; las formas básicas de enseñar*. Rosario: HomoSapiens.
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Fundamentales*.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39-59.
- Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: HomoSapiens.
- Scavino, D. (1999). *La filosofía actual; pensar sin certezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson. (1998). *Análisis organizacional y empresa unipersonal: crisis y conflicto en contextos turbulentos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwab, J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En J. y. Gimeno Sacristán, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Indiana: Social Science Education Consortium.
- Scriven, M. (1972). *Objectivity and subjectivity in educational research*. National Society of the Study Education.
- Sennet, R. (2009). *El Artesano*. Londres: Anagrama.
- Shulman, L. (2005). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2.
- Sikes, P., & Measor, L. y. (1985). *Teachers' Careers: Crisis and Continuities*. Londres: Falmer Press.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Soler, M., Cardenas, F., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigación en educación en ciencias. *Cien. Educ.*, 993-1012.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño Davila.

- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Souto, M. (2009). *eliseo-filosofiapractica.blogspot.com.ar*. Obtenido de <http://eliseo-filosofiapractica.blogspot.com.ar/2009/05/la-clase-escolar.html>
- Souto, M. (2010). Participación en el Panel 5. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Souto, M. (2016). *Los pliegues de la formación*. Buenos Aires: Homosapiens.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, lenguaje y sociedad*, 1-16.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. USA: SAGE.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires- Madrid: Miño Davila.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tishman, S., & Perkins, D. (1997). The language of thinking. *Phi Delta Kaplan*, 568-374.
- Torres Herrera. (2005). *La identidad profesional docente del profesor en educación básica en México*. España: UAB.
- Tyler. (1949). *Principios básicos del currículo e instrucción*. Chicago: University Press.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social; reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.
- Vasilaschis de Giardino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas técnico -*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilaschis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Publidisa.
- Vega, M. (2015). *Proyecto de investigación-acción: La evaluación*. Buenos Aires: Biblioteca Digital de FCE -UBA.
- Voloshinov, V. (1982). La palabra en la vida, la vida en la palabra. En M. Bajtim, *El problema de los géneros discursivos* (págs. 106- 137). México: Siglo XXI.
- Yarros, B. y. (2015). n la transformación de prácticas evaluativas en el aula universitaria ¿influye la experticia? *Jornada Nacional de formación del profesorado*.

Anexos Documentales

Anexo I – Cuadro de Análisis documental

| Dimensión | Clase | planificación | parciales presenciales | parciales virtuales | final virtual |
|---|---|---|---|---|--|
| | Presentación | poco clara, desordenada, distante | encabezado formal con datos contextuales y de identificación del estudiante | Se anticipa información en un mensaje en el foro del campus virtual. Deben ingresar al cuestionario para comenzar a responder. | Se anticipa información en un mensaje en el foro del campus virtual. Deben ingresar al cuestionario para comenzar a responder. |
| Vincular | Aula | presenta un cronograma de clases prácticas | clima tenso, silencio estudiantil, murmullo docente. | Reunión por videollamada para resolver solo aspectos técnicos | Se prevé modalidad oral por videollamada para quienes tengan dificultades con el campus. Además, se sostiene un espacio de reunión por videollamada para resolver solo aspectos técnicos |
| | Estilos de Comunicación | información muy fragmentada | tono distante con intencionalidad amable | tono próximo | tono próximo, pero no se brinda información sobre cambios en la modalidad de la instancia |
| | Participación de los estudiantes | no tiene valor para la evaluación. Discursivamente se promueve | no está permitido consultar | Seleccionar opciones y desarrollar respuestas | Desarrollar respuestas |
| Propuesta de enseñanza | Objetivos | no distingue objetivos de enseñanza, ni objetivos de enseñanza. Los objetivos reflejan el contenido a enseñar que es todo el contenido descripto. Remiten mayormente a objetivos de alcance sobre el contenido entorno a las habilidades: comprender, relacionar, conceptualizar y conocer. | Solo se explicita objetivo de Resultado: condiciones para la aprobación. | Solo se explicita objetivo de Resultado: condiciones para la aprobación. | Solo se explicita objetivo de Resultado: condiciones para la aprobación. |
| | Contenido | no se fundamenta el recorte bibliográfico, ni se presenta el contenido jerarquizado. | | | el contenido de toda la asignatura |
| | Propuesta didáctica | Se indica gradualidad, pero no se explicita cómo es. No se relaciona la propuesta con el alcance de las habilidades mencionadas en los objetivos. Se indica que se realizarán clases magistrales, ejemplificaciones, y resolución de casos prácticos. | | | |
| | Recursos | se mencionan: guía de trabajos prácticos, cuestionarios evaluativos. Y lo relativo al aula física. | | | |
| Propuesta de Evaluación | Características generales | normativa, acreditadora | un parcial (instrumento) por enfoque de abordaje del contenido. Cuentan con 3hs para resolver tanto Teoría como Práctica. Es individual | instrumento único que aglutina teoría y práctica. Tienen 75 minutos para resolverlo. | instrumento único "teórico-práctico". Tienen 75 minutos para resolverlo. |
| | Organización | actividades pedagógicas evaluables condicionantes de la promoción y el examen habilitante. Cuatro parciales; dos teóricos y dos prácticos | Encabezado, condiciones y aclaraciones, enunciado. Los contenidos del enunciado, sobre organizados en bloques que nuclean entre uno y tres contenidos. Se presentan por denominación del tema sin referencia a Unidades | 12 consignas; 10 de opción múltiple y 2 desarrollo que se presentan una por página, sin posibilidad de navegar por el documento | 4 preguntas organizadas en dos bloques de dos consultas; uno de 2 puntos cada una, y otro de 3 puntos cada una. El documento es navegable |
| | Jerarquización de Contenidos | | Primera parte: Decisión segunda parte: Planeamiento, Estructuración y Control. | Primera parte: Decisión segunda parte: Planeamiento, Estructuración y Control. | Hay combinaciones de mayor frecuencia, pero no son argumentadas en ninguna instancia. Equilibrio y conflicto Equilibrio y organización Comunicación y Decisión Administración y Organización |
| | Propuesta didáctica | | Preguntas puntuales, de respuesta tipo, cuasicerrada. Supremacía de la teoría por sobre la práctica. Indique, señale, enuncie, desarrolle en teoría; se agregan justifique y/o fundamente en la práctica, sin anticipar que se espera de los términos. | Las preguntas de opción múltiple promueven razonamientos inductivos de baja complejidad, aun en las situaciones prácticas. Las preguntas de desarrollo inician siendo totalmente descriptivas y luego incorporan el pedido de ejemplos y la argumentación en algunas consultas. | Son preguntas de desarrollo que contienen varias subpreguntas. La mayoría aluden a situaciones en las que el estudiante debe aplicar conceptos teóricos; sea identificándolos en el enunciado, sea infiriendo relaciones entre conceptos a partir de la situación y en menor medida elaborando. No hay preguntas puntuales de contenido, sino de dominio de alguna habilidad en relación al contenido. |
| | Retroalimentación | | no se anticipa en el instrumento forma, modalidad ni plazos. | no se anticipa en el instrumento forma, modalidad ni plazos. | no se anticipa en el instrumento forma, modalidad ni plazos. |
| Organización de la tarea docente | Formación | | | | |
| | Aulicas | docentes de la práctica: desarrollar prácticos. Docentes de teoría; clase magistral y ejemplificación. | Los docentes circulan en actitud de control entre las filas de bancos. | | |
| | Dinámica de trabajo | énfasis en la distribución de tareas en torno a la jerarquía de la carrera docente | No se indica en el documento, la autoría del instrumento se atribuye a "la cátedra". Todos supervisan un aula en pares y al cierre de cada instancia se organiza la distribución de exámenes a corregir por cada integrante de acuerdo a su función (teoría o práctica) | | |
| | Prácticas innovadoras | no se estimulan ni se prohíben. Contexto prescriptivo | | instrumento único es la primera vez que se realiza | mayoría de consignas de aplicación de contenidos a situaciones |

Anexo II – Instrumentos Presenciales

Los documentos que se adjuntan fueron modificados por la investigadora, al incorporar el código asignado a cada pregunta formulada para el tratamiento de las mismas durante el documento. Los documentos se agregan en su orden didáctico.

A los efectos de facilitar la asociación integral del documento a los diferentes apartados en los que éste es mencionado, se describe la codificación realizada:

Ej: 1PT, BB

1/2 indica primera o segunda instancia - P/R indica instancia parcial o recuperatoria

T/P indica Teoría o práctica - BA, BB, BC, indica Bloque de preguntas

Se incorpora;

- Primer parcial Teórico
- Primer parcial práctico
- Recuperatorio Primer parcial teórico
- Segundo Parcial Teórico
- Segundo parcial práctico
- Recuperatorio Segundo parcial práctico

PRIMER PARCIAL TEÓRICO

Apellido: Nombres: DNI:

Comisión Nº: ... Turno: Profesor Teoría: Hojas entregadas: Enunciado +

- ✓ Cuide la letra, lo que no se entiende no se evalúa, escriba tranquilo/a y pausado/a. Tiene tiempo suficiente.
- ✓ Las preguntas responden a la bibliografía y a lo desarrollado en las clases teóricas.
- ✓ No se contestará ninguna pregunta, excepto por deficiencias en la impresión. Si considera que falta algún dato, deje constancia de los supuestos que toma para resolver cada pregunta. Si no está seguro de haber interpretado una consigna, deje constancia de lo que usted cree que se le pide. La interpretación del enunciado forma parte de la evaluación.
- ✓ Esta evaluación es el reflejo de su conocimiento y usted dará lo mejor de sí, está aquí por su voluntad, no se presione. Confíe de su participación en las clases teóricas y en su preparación para este primer parcial.

1PT.BA

A. ADMINISTRACIÓN y ORGANIZACIONES (3)

De acuerdo a Amtai Etzioni

1. Describa los aspectos que plantea el dilema de las organizaciones modernas. (0,5)
2. ¿Cuál es el problema de las organizaciones modernas? (0,5)
3. Responsabilidad Social
4. ¿Cuál es el fin del Pacto Global propuesto por la ONU? (0,5)
5. Desarrolle los principios referidos a RSE enumerados en el Pacto Global. (1,5)

1PT.BB

B. COMUNICACIÓN y DECISIÓN (3)

6. Proceso de Comunicación según Robbins y Coulter.
7. Grafique y describa los tipos redes de comunicación formales. (1)
8. Enuncie los criterios que definen la efectividad de las redes de comunicación. (0,5)
9. Proceso de Decisión según a Herbert Simon
10. ¿Estudiar para rendir este primer parcial fue una decisión racional? Explique por qué. (0,5)
11. ¿Existen tipos de racionalidad presentes en esa decisión? De ser así, indique cuáles y explique por qué. (1)

1PT.B

C. INFLUENCIA, LIDERAZGO y TRABAJO EN EQUIPO (4)

Influencia

12. Límites de la autoridad, explique el concepto de área de aceptación. Indique de qué factores depende la magnitud del área. (0,5)

Liderazgo

13. Enfoque Situacional del Liderazgo. Describa el Modelo de Contingencia de Fiedler. (1,5)

Trabajo en Equipo

14. Describa qué es un grupo y qué es un equipo. (0,5)
15. Enuncie tres diferencias entre grupos y equipos (0,5)
16. Enuncie los determinantes de la eficacia de los Equipos de Trabajo. Explique dos de ellos. (1)

Condiciones para aprobar: NO PUEDE DESCONOCER UN TEMA (A, B y C)
PARA OBTENER CALIFICACIÓN DE 4 (CUATRO) DEBE LOGRAR ESE PUNTAJE SIN REDONDEO

Apellido y Nombre: _____ Comisión: _____ Turno: _____ E + _____

~~Aldo Bensadoun~~ creció alrededor de los zapatos. Su abuelo era zapatero en Argelia y su padre tenía una zapatería en Maruecos. Estudió Economía en una universidad de Canadá y apenas se recibió consiguió un trabajo de mercadotecnia en una tienda de zapatos local y notó la poca variedad en diseños, colores y altos precios en zapatos de moda. Combinando su experiencia y creatividad, en poco tiempo lanzó su propia marca de calzado femenino; "quiero lograr que mis zapatos sean considerados una pieza fundamental para el look de todas las mujeres" declaró Aldo. Creó su empresa "Aldo" en 1982 vendiendo sólo a distribuidores y éstos a los comercios minoristas. Progresivamente, logró que fueran desapareciendo los distribuidores y comenzó a vender sus productos directamente a los comercios. Pero Aldo todavía no estaba conforme y consideraba que, como fabricante podía realizar la mejor colección, pero, su éxito o fracaso dependía del dueño de la zapatería encargado de hacerla llegar al público; entonces, en 1988 abrió su primer local.

En la década de los '90, atento a los deseos de sus clientas que empezaron a demandar zapatos para sus maridos, empezó a incursionar en este nicho de mercado, como así también en carteras y mochilas. "Logré que el marca brinde a nuestros clientes, exclusivos diseños de zapatos y accesorios de moda; ofreciendo la más amplia selección de estilos y colores, tanto para mujeres como para hombres a precios accesibles".

En 2012, ante una importante crisis económica, y luego de recibir de su Gerente de Ventas los informes del último trimestre que reflejan una baja del 15% en las ventas; Aldo sintió un traspié en su negocio y lo tomó como una oportunidad de cambio e inmediatamente se reunió con éste para comentarle su idea de comenzar a exportar; aclarándole: "aunque sé que mis principales competidores están en el exterior (Gucci, Prada) y es un riesgo importante, confío en mis productos". Realizó sus primeras exportaciones a los países cercanos: EEUU y México, "es un mercado muy similar al nuestro y más fácil para ingresar", descartando en esta oportunidad, a la otra opción planteada: Europa, considerando que "deberíamos llegar primero a través de los canales de TV como Fashion TV, o Fox, o algún otro medio". Su primera expansión fue un éxito, entraron en EE.UU., por Miami y a todo México y en pocos años llegaron a Europa, donde lo hicieron por España. Considera que el secreto fue trabajar de manera ordenada y organizada, con una visión a largo plazo; usando los recursos con los que contamos de manera eficiente. Mis conocimientos de Mercadotecnia fueron fundamentales; ya que no sólo se trata de conocer el país, sino también la ciudad, detectar qué sucede dentro de ésta y cómo hacerse conocer.

Aldo atribuye el éxito de su empresa al haber sabido dar el giro aplicando los conocimientos adquiridos más que la intuición; el trabajo de sus colaboradores y tomar las decisiones correctas en el momento justo, sabiendo corregir los errores y aprendiendo de ellos. "Con mi equipo de gerentes, soy uno más; mantenemos una comunicación abierta y constante y la mayoría de las decisiones de la empresa las tomo basándome en sus ideas. Mis gerentes son todos expertos en sus áreas; lo que me tranquiliza dándoles libertad para manejar sus asuntos; eso los motiva a hacer las cosas bien. Es importante trabajar con un grupo de gente que esté alineado con uno, reconocen mi talento y forma de trabajar; logrando que el espíritu de equipo esté intacto. Entre todos llevamos adelante todo lo que "Aldo" implica que va desde, la organización de un desfile y la apertura de nuevas franquicias hasta la atención a proveedores y el diseño de estrategias de comunicación; es fundamental que todo funcione; cada uno conoce lo que debe hacer y cómo hacerlo y me ocupo para que estén capacitados para hacerlo.

SE PIDE:

1PP.BA

A. La Administración, El Administrador y las Organizaciones: (3)

- 1- ¿Cuál es el fin establecido de "Aldo"? (0,25) ¿Sintió alguna distorsión? (0,75). Fundamentar
- 2- Identificar 4 funciones o papeles del directivo que lleva a cabo Aldo. Fundamentar (1,25)
- 3- Analizar las Habilidades de Aldo como administrador. Ejemplificar con el caso. (1)

1PP.BB

B. Comunicación y Decisión: (3)

- 4- Grifique el proceso de comunicación que lo motiva a Aldo a exportar, identificando sus elementos. (1,5)
- 5 - Desarrolle las etapas del proceso de decisión de exportar. (1)
- 6 - ¿Qué elementos de hecho y de valor influyeron en la decisión? (0,5)

1PP.BC

C. Influencia – Autoridad – Liderazgo – Trabajo en equipo: (4)

- 7 - Explique 2 procesos de influencia y analice sus elementos. Clasifíquelo según Scott y Mitchell. (0,60)
- 8 - ¿Cómo logramos la autoridad de Aldo (0,5) y qué uso de la autoridad destaca en su equipo (1) Justifique.
- 9 - ¿Qué estilos de liderazgo utiliza Aldo? ¿Son eficientes? Fundamente. (1)
- 10 - Indique en qué etapa de formación se encuentra el equipo de trabajo de Aldo? ¿Qué tipo de Equipo es? ¿Qué normas propias de funcionamiento crees que posee el grupo? Fundamentar (1)

CONDICIONES PARA APROBAR: NO DESCONOCER NINGUN TEMA (A, B + C)
PARA OBTENER CALIFICACIÓN DE 4 (CUATRO) DEBE LOGRAR ESE PUNTAJE SIN REDONDEO

PRIMER RECUPERATORIO TEÓRICO

Apellido: Nombres: DNI:

Comisión Nº: ... Turno: Profesor Teoría: Hojas entregadas: Enunciado + .

- ✓ Cuide la letra, lo que no se entiende no se evalúa, escriba tranquilo/a y pausado/a. Tiene tiempo suficiente.
- ✓ Las preguntas responden a la bibliografía y a lo desarrollado en las clases teóricas.
- ✓ No se contestará ninguna pregunta, excepto por deficiencias en la impresión. Si considera que falta algún dato, deje constancia de los supuestos que toma para resolver cada pregunta. Si no está seguro de haber interpretado una consigna, deje constancia de lo que usted cree que se le pide. La interpretación del enunciado forma parte de la evaluación.
- ✓ Esta evaluación es el reflejo de su conocimiento y usted dará lo mejor de sí, está aquí por su voluntad, no se presione. Confíe de su participación en las clases teóricas y en su preparación para este primer recuperatorio.

1RT.BA

A. ADMINISTRACIÓN y ORGANIZACIONES (3)

De acuerdo a Idalberto Chiavenato.

1. Perspectivas futuras de la administración. En los próximos años el mundo verá el fin de la forma organizacional de hoy y el surgimiento de nuevas arquitecturas organizacionales más adecuadas a las exigencias de la era postindustrial. Describa los aspectos a tener en cuenta para los futuros sistemas organizacionales. (1)
2. Explique cuáles son las habilidades necesarias que deben desarrollar los administradores. Cuál es la relación con los niveles jerárquicos de la organización. Grafique. (1)

De acuerdo a Amitai Etzioni

3. Describa los aspectos que plantea el dilema de las organizaciones modernas. ¿Cuál es el problema de las organizaciones modernas? (1)

1RT.BB

B. COMUNICACIÓN y DECISIÓN (3)

Proceso de Comunicación según Robbins y ~~Coulter~~

4. Describa las barreras de la comunicación. (1)
5. Describa las formas de superar las barreras de la comunicación (1)

Proceso de Decisión según a Herbert Simon

6. Explique los conceptos de decisión programada y no programada. (0,5)
7. En qué se diferencian las decisiones programadas de las no programadas con respecto a las fases del proceso decisorio. (0,5)

1RT.B

C. INFLUENCIA, LIDERAZGO y TRABAJO EN EQUIPO (4)

Influencia

8. Explique el concepto de influencia. Describa por qué las personas nos dejamos influenciar. Enuncie los territorios de influencia y dé un ejemplo para cada uno de ellos. (1)

Liderazgo

9. Describa los estilos de liderazgo basados en el uso de la autoridad. Indique la relación con los métodos de influencia que plantea H. Simon. (1)
10. Describa los componentes de liderazgo. (0,5)

Trabajo en Equipo

11. Explique que son los equipos formales e informales. Describa los tipos de equipos formales. (1)
12. Enuncie las etapas del equipo de trabajo. ¿Las etapas se suceden siempre de manera secuencial? Grafique (0,5)

Condiciones para aprobar: NO PUEDE DESCONOCER UN TEMA (A, B y C)

PARA OBTENER CALIFICACIÓN DE 4 (CUATRO) DEBE LOGRAR ESE PUNTAJE SIN REDONDEO

SEGUNDO PARCIAL TEÓRICO

Apellido: Nombres: DNI:

Comisión Nº: ... Turno: Profesor Teoría: Hojas entregadas: Enunciado + .

- ✓ Cuida la letra, lo que no se entiende no se evalúa, escriba tranquilo/a y pausado/a. Tiene tiempo suficiente.
- ✓ Las preguntas responden a la bibliografía y a lo desarrollado en clase.
- ✓ No se contestará ninguna pregunta, excepto por deficiencias en la impresión. Si considera que falta algún dato, deje constancia de los supuestos que toma para resolver cada pregunta. Si no está seguro de haber interpretado una consigna, deje constancia de lo que usted cree que se le pide. La interpretación del enunciado forma parte de la evaluación.
- ✓ Esta evaluación es el reflejo de su conocimiento y usted dará lo mejor de sí, está aquí por su voluntad, no se presione. Confíe de su participación en las clases teóricas y en la preparación para este segundo parcial.

2PT.BA

A. EQUILIBRIO – CONFLICTO (2,5)

De acuerdo a la Teoría del Equilibrio de March y Simon.

1. Enuncie y/o grafique los factores principales que afectan la deseabilidad y facilidad percibida de abandonar la organización del participante Empleado. (1)
2. ¿Cuándo el participante Empleado abandonará la organización? (0,5)

De acuerdo a L. Chavenato cada conflicto es único y tiene características especiales.

3. Describa los procesos por medio de los cuáles se puede lograr la resolución de los conflictos. (1)

2PT.BB

B. PLANEAMIENTO – ESTRUCTURACIÓN (4)

Planeamiento

4. Cuál es la definición de objetivo y objetivo verificable. Brinde dos ejemplos de objetivos no verificables e indique cómo se transformarían en objetivos verificables. (1)
5. Explique la coordinación entre los planes a corto plazo con los planes a largo plazo. (0,5)

Estructuración

6. En qué consiste la delegación de la autoridad y la descentralización. (1)
7. Explique qué relación existe entre ambos conceptos. (0,50)
8. Describa las actitudes personales que son el fundamento de delegaciones efectivas. (1)

2PT.BD

D. CONTROL – EL TRABAJO DIRECTIVO (3,5)

Control

9. Explique el concepto de control como sistema de realimentación. Grafique el circuito de realimentación del control administrativo. (1)
10. Enuncie los Requisitos de los Controles Efectivos. (0,5)

Trabajo Directivo

11. Explique la diferencia entre trabajo directivo y trabajo operativo. (0,5)
12. Indique sobre qué repercuten las acciones de cada uno. (0,5)
13. Explique el significado de enriquecimiento de la tarea, de qué manera se puede lograr y explique de qué proceso es consecuencia. (1)

Condiciones para aprobar: DEBE DEMOSTRAR CONOCIMIENTO DE TODOS TEMAS A, B, C y D
PARA OBTENER CALIFICACIÓN DE 4 (CUATRO) DEBE LOGRAR ESE PUNTAJE SIN REDONDEO

Asignatura: PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN 2º RECUPERATORIO PARCIAL PRÁCTICO
Apellido y Nombres: Hojas entregadas: E +

La empresa "Todo Té" está presente entre el público argentino y de varios países por medio de una amplia gama de infusiones. "Desde 1994 nos ocupamos de la creación, desarrollo y venta de infusiones saludables con alto valor agregado buscando siempre ofrecer a nuestros clientes la oportunidad para que disfruten del placer de beber en la excelencia. Para lograrlo todos estamos comprometidos con la calidad, innovación y eficacia en la excelencia de nuestros procesos y productos", comenta **Marcos**.

La empresa nació con la inquietud de uno de sus dueños, Jorge Marfedi, por investigar las propiedades de las plantas y cuando lo que podría haber sido sólo un simple "trabaje económico" tuvo el impulso de la visión empresarial. En una entrevista con la Revista Negocios, Juan Marfedi cuenta la historia de esta empresa:

- ¿Cómo se originó esta empresa?

Yo estudiaba Licenciatura en Física, me quedaba 1 año para recibirme, quería irme a vivir solo y generar mis propios ingresos. Justo me llegó una oferta de un trabajo de investigación en el exterior; pero no quería irme, entonces me pagó que se farmacéutico, me convenció en incursionar en el negocio de los productos naturales, especialmente en las infusiones.

- ¿Cómo descubrió la venta comercial de esa actividad?

Periclitaba que en ese momento el tema de los productos naturales estaba en crecimiento. En ese entonces me gustó la idea de investigar las propiedades curativas de las hierbas. Comencé junto a un amigo y actual socio, el ingeniero agrónomo Ignacio Nosa; cultivando hierbas y no sabíamos si íbamos a tener éxito por el clima de la zona, pero finalmente logramos plantar, cosechar, acopiar y vender en Buenos Aires a grandes mayoristas. Pronto nos dimos cuenta que la cadena debía seguir con la industrialización de la materia prima y así lo hicimos.

- Contar cómo fue ese proceso de cambio

A fines del 98 notamos que el emprendimiento crecía rápidamente; esta actividad empezó en la década del '80 y tenía mucho para crecer; la gente, sobre todo en países en desarrollo, se volcaba cada vez más al consumo de productos naturales y alimentos sanos. Esto nos motivó a plantearnos cómo seguir este proceso; definimos lo que queríamos lograr en los próximos 3 años: aumentar nuestros ingresos en un 25% logrando una rentabilidad del 20%. Pedimos la ayuda de un especialista en agonegocios que nos planteó las siguientes propuestas: si seguíamos haciendo todo el proceso nosotros, los ingresos podrían aumentar un 30% pero necesitaríamos comprar más hectáreas lo que generaría una importante inversión y la rentabilidad no superaría un 12%; pero si comprábamos la materia prima y la industrializábamos, los ingresos se incrementarían en un 18% y la rentabilidad sería de un 25%. Conclusión, no cultivamos más sino que compramos materia prima y la industrializamos. Así se creó esta empresa en el año '98, como "Todo Té".

- ¿Y pasados los 3 años, cómo siguió el negocio?

Implementamos publicidad en revistas y programas de tv especializados dando a conocer los beneficios de nuestros productos pero lo que más nos favoreció fue la mejor publicidad, la transmisión boca en boca, y nuestra marca comenzó a liderar en farmacias y distribuidas en infusiones medicinales y de placer. Todo resultó mejor de lo esperado; nuestros ingresos llegaron a incrementarse en un 22% y la rentabilidad llegó al 30%. Estos resultados nos impulsaron a seguir apostando al crecimiento y aspirar a un incremento de los ingresos en 10% más para el 2002 y lograr una rentabilidad del 32% y ahora nos animamos a incursionar en supermercados que es un canal de ventas nuevo al cual apostamos mucho. Por supuesto que todo esto lo logramos con la participación de más de 50 personas, entre operarios, farmacéuticos, técnicos en alimentos e ingenieros.

- ¿Cómo está compuesta la empresa?

Actualmente, yo manejo la Gerencia General y de mí dependen la Gerencia de Producción dirigida por mi socio Ignacio; la Gerencia de Comercialización conducida por Juan; la Gerencia de Administración encabezada por Marcos y los Departamentos de Control de Calidad y Depósitos, del cual dependen responsables de las divisiones Materias Primas, Material de Empaque, Productos Terminados y Productos Importados. Cada sector está integrado por profesionales especializados que gestionan su área, definen los objetivos, capacitan a su personal y una vez por mes nos reunimos para analizar progresos y ver los informes mensuales. Hemos logrado un excelente grupo de trabajo, yo solamente me ocupo de que cumplen con las pautas globales de la empresa y controló eso; yo armé esta estructura y puedo confiar en que cada responsable manejará su área en pos de los objetivos y estrategias de la empresa.

- ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de producción?

El responsable es Ignacio y su equipo, esta gerencia gestiona las tareas de Procesado (molenda y lavado de la materia prima); Elaboración (mezclado y saborizado de los productos); Fraccionamiento (envasado en saquitos, frascos, etc) y Acondicionamiento (codificado, fichado y embalaje final). Entre todos logran que nuestros productos lleguen a los clientes más exigentes, con un avanzado nivel de calidad, de seguridad y presentación y en consecuencia, nuestra empresa llegó en pocos años a liderar el mercado argentino de infusiones.

Ignacio también brinda especificaciones a Depósitos en cuanto a las condiciones de almacenamiento de cada tipo de producto.

¿Cuál es valor agregado que le otorgan a las hierbas, siendo que muchos todavía hoy las llaman yerbas?

Un yuyo es algo muy común, no cultivado; en cambio nuestras hierbas pasan por un exhaustivo control de calidad: en el Departamento de Control de Calidad se siguen normas internacionales, con profesionales al frente que velan porque se cumplan. Antes de comenzar el proceso es fundamental verificar la calidad de la materia prima en cada entrega de nuestros proveedores; se realiza un análisis de cada muestra que se compra y se evalúa si cumplen con los requisitos de calidad de la Organización Mundial de la Salud y luego el encargado de Selección y Clasificación determina: si es aceptada se sigue el proceso para darle un tratamiento y sino ordena devolverla al proveedor.

¿Cómo se adaptaron al crecimiento?

La Gerencia que más se adaptó fue Comercialización; siempre atenta a las necesidades de los distintos clientes, en permanente actualización y constante desarrollo de nuevos productos. Así fuimos logrando una prestigiosa trayectoria a través de los años que nos ha permitido una continua expansión y que nuestros productos ocupan un lugar de privilegio tanto en el mercado local como en diversas mercados del exterior.

¿Qué se siente hoy, ver el éxito logrado?

Que tanto esfuerzo valió la pena, fueron muchos años de trabajo, mucha inversión y actualmente no nos imaginamos haciendo otra cosa. Nuestra planta elaboradora cuenta con maquinaria de moderna tecnología y una capacidad mensual de producción de 30 millones de saquitos, produce una amplia gama de más de 100 productos a base de hierbas y distintas variedades de té, además de desarrollar y distribuir diversas infusiones bajo requerimientos del cliente.

Se pide:

A - Planeamiento (3.00)

1. Identifique las etapas de planeación presentes en el caso, realizando usted la evaluación (cuadro). (2)
2. Identifique 4 diferentes tipos de planes presentes. (1)

B - Equilibrio, Conflicto y Control (3.50)

3. ¿Cuándo realizaron la evaluación del proceso de planeamiento en el punto 1, que tipo de conflicto tuvieron los socios y cómo lo resuelven? Justifique (1)
4. Determinar la situación de equilibrio de los clientes y de los empresarios analizando los factores. (1)
5. Analice las etapas del proceso de control pasados los 3 años (1)
6. Explique qué tipo de control es de acuerdo al momento en que se realiza; (0,50)

C - Estructura (3.50)

7. Revela la estructura de la empresa, indicando niveles jerárquicos y los criterios de Departamentalización. (2,75)
8. ¿La organización tiende a la descentralización? Justifique su respuesta. (0,75)

**CONDICIONES PARA APROBAR: DEMOSTRAR CONOCIMIENTO DE TODOS LOS TEMAS (A, B Y C)
PARA OBTENER CALIFICACIÓN DE 4 (CUATRO) DEBE LOGRAR ESE PUNTAJE SIN REDONDEO**

2PP.BA

2PP.BB

2PP.BC

Desde hace más de 35 años Volga elabora y vende helados artesanales en locales propios como negocio familiar logrando mantener la fidelidad de su público siguiendo su meta de ser la opción preferida para los consumidores de helados artesanales y satisfacer con la más alta calidad las necesidades y gustos de su demandante y exigente público. Estos últimos años buscaron transformar el consumo del helado en el país ya que sus propuestas –en otra época destinadas a las familias y a presupuestos de toda clase - están pensadas ahora para un target mucho más amplio, joven, vanguardista y un público selecto que ya no piensa en estas marcas como simple heladerías sino ~~como gustos~~ de encuentro. "Definitivamente hay un nuevo consumidor de helados en la Argentina mucho más exigente, más gourmet, busca una experiencia superior y está abierto a nuevas propuestas; nuestro objetivo es captarlos e incorporarlos a nuestros fieles clientes que nos distinguen de la competencia" comentó el Gerente General.

"Mi gente sabe que, para nosotros, es fundamental innovar permanentemente en la creación de sabores y en la capacidad de generar variedad", aporta el Gerente de Producción, "para llevarlo a cabo cuento con gente especializada": el Jefe del Departamento de Planta de Fabricación, el del departamento de Control de Calidad y el Jefe de la división Compras. El responsable de Planta de Fabricación tiene a su cargo a un encargado de Preparación de Materias Primas, otro de Elaboración; otro de Envasado y otro de Conservación, que forman un equipo de trabajo tendiente a ~~las pautas~~ las pautas impuestas por el Gerente de Producción: "excelencia y primera calidad" y para lograrlo ~~estableció que los productos deben ser elaborados semanalmente y sólo con materias primas naturales.~~

Control de Calidad tiene dos divisiones a cargo, Materias Primas y Productos elaborados. Es fundamental que el personal encargado de las Materias Primas sea capacitado, ellos inspeccionan la calidad de las frutas, lácteos y demás insumos antes de comenzar el proceso de elaboración (verificando aspecto, fecha de vencimiento, textura, ~~etc~~) y los que no cumplen con las especificaciones establecidas, ellos los desechan.

También el encargado de Control de Calidad establece las normas de manipulación de insumos al encargado de la División Preparación de Materias Primas.

La Gerencia que se ocupa de Comercialización está a cargo de ~~de Martín~~ Martín Arias, al cual le dieron la libertad de organizarla buscando la mejor manera de atender al cliente. Martín designó a un encargado del Departamento de Locales Propios delegando en 3 jefes de Divisiones las zonas de Capital Federal, Interior del País y Gran Buenos Aires. Martín creó e institucionalizó el ~~"Contacto"~~ "Contacto" marcando un hito en el servicio a domicilio; de hecho Volga fue una de las primeras marcas en el país que utilizó ~~Contacto~~ Contacto ~~Center centralizado y un delivery con amplia cobertura, lo que produjo la incorporación del Departamento de Contacto~~ Center y de las divisiones Recepción de pedidos, Preparación y Envíos que dependen de Martín. También cuenta con el apoyo de un Licenciado en Marketing que trabaja en la empresa y lo asesora en lo referente al rediseño de la imagen y estrategias corporativas.

La Administración está a cargo de un jefe a nivel departamental, que depende del Gerente General y tiene 2 responsables que se ocupan de Administración General y de Recursos Humanos.

Hace 5 años, debido a la fuerte competencia, se propusieron hacer crecer la empresa y consideraron necesario crear nuevos nombres; e inmediatamente se proyectaron los cambios.

A principios del 2014, el Gerente General informó a los Gerentes que estaban dispuestos a invertir \$ 12 millones en los próximos 2 años en nuevos locales con una imagen y oferta renovada, logrando una facturación aproximada para el 2016 de \$ 30 millones. Les consultó sobre las propuestas tentativas para lograrlo: 1. "instalar pequeños locales en el balneario El Mirador de Mar del Plata, otro en un parador y también apostar fuerte a lo que puedan hacer nuestros históricos locales de ~~Córdoba~~ Córdoba y Pinamar, que requerirá una inversión de \$ 10 millones y una posible facturación de \$ 29 millones para el 2016", 2. "volver a las principales plazas del interior, comenzando por Córdoba, Rosario y Mendoza, con una inversión de \$ 11 millones logrando una facturación de \$ 28 millones; o - salir a otros países con un esquema de asociación lo que genera una menor inversión de \$ 8.- millones y menor facturación de \$ 25 millones ya que hay que ceder un % de las ventas.

Luego de analizar las distintas opiniones, consideró importante lograr una fuerte presencia en el país y apuntar al verano aceptando la visión de Martín Arias: "los argentinos seguirán veranizando en el país, un 70% irán a esas ciudades de la costa y el valor del dólar seguirá siendo relevante". Aunque ~~requiere~~ requiere la mayor inversión, se lograría la mayor facturación que ayudará a afianzarnos en el mercado interno para luego probar con el interior o exterior.

Inmediatamente, Producción se propuso lanzar un nuevo sabor: "El Sabor a Verano" ~~el~~ el sabor tropical "Maracuyá y Naranja" y pronto aparecerán otros sabores relacionados a la temporada de verano.

En el 2016, invirtiendo los \$10 millones lograron facturar \$ 35 millones, pero este monto no solo se debió a un aumento de cantidad vendida sino también al incremento de precios superior al previsto, al elevarse los precios de las materias primas, especialmente lácteos. Para el 2017 esperan llegar a facturar un 20% más que el 2016, y abrir un local en Bariloche.

2RP.BA

Se pide:

A. Equilibrio y Conflicto: (2)

1. Explique un tipo de conflicto que ~~se presenta~~ se presenta en el texto y como se soluciona. (1)
2. Explique la situación de equilibrio del cliente analizando los factores de deseabilidad y facilidad. (1)

2RP.BB

B. Planamiento: (3)

3. Indique las etapas presentes del proceso de planeación y elabore el cuadro de la etapa de evaluación. (1,75)
4. Indique 5 tipos de planes presentes en el caso. (1,25)

2RP.BC

C. Organización: (3)

5. Relieve la estructura de ~~Volga~~ Volga ~~indicando~~ indicando niveles jerárquicos y los criterios de departamentalización. (2,25)
6. Explique el grado de descentralización de la Volga fundamentándolo con el texto. (0,75)

2RP.BD

D. Control: (2)

7. Identifique las etapas del proceso de control presente y el tipo de control de acuerdo al momento que se realiza. Fundamentar (1,5)
8. Explique qué tipo de control es, de acuerdo al momento que se realiza, el que efectúa el personal encargado de las Materias Primas. ¿Es importante este control? Fundamentar. (0,5)

CONDICIONES PARA APROBAR: NO DESCONOCER NINGUN TEMA (A, B, C y D)

PARA OBTENER CALIFICACIÓN DE 4 (CUATRO) DEBE LOGRAR ESE PUNTAJE SIN REDONDEO

Anexo III – Banco de Preguntas Virtual

Los documentos que se adjuntan resultan de exportar del aula virtual, los bancos de preguntas creados para cada instancia de evaluación.

Capitalizando la multimedialidad que permite el acceso a internet, en lugar de incorporar al documento las mas de ciento cincuenta paginas que implicaría incluirlos, incorporo el enlace virtual a su versión digital, que por otro lado, permitirá a las personas que naveguen el documento producir filtros, reanudar búsquedas y caminar mis pasos y recorrer nuevas trayectorias.

Estos enlaces se encontrarán disponibles hasta tanto el proceso de evaluación de esta instancia de cierre de la Maestría, se concluya. Quienes quieran acceder a una consulta con posterioridad, podrán comunicarse con la asignatura, quien me los facilitó en el contexto de esta investigación.

[Banco de preguntas del primer parcial virtual](#)

[Banco de preguntas del segundo parcial virtual](#)

[Banco de preguntas del primer final virtual](#)

Anexo IV – Cuadro de procesamiento de verbos

Durante el trabajo analítico de los instrumentos se construyó la categoría “familia de verbos”. A dichos efectos se analizó la frecuencia de uso de los mismos en las diferentes consignas, se relevó su definición, y se interpretó su sentido didáctico, a fin de reconocer las acciones esperadas por parte de los estudiantes en la instancia.

| Verbo | Definición | Acción asociada |
|----------------------------|---|------------------|
| justifique | demostrar una cosa con pruebas; a explicar un accionar o un comportamiento en base a ciertos motivos | argumentar |
| tipifique | Clasificar u organizar en tipos o clases una realidad o un conjunto de cosas | Clasificar |
| relacionar | Hacer corresponder o conectar entre dos o más cosas. | Conectar |
| explique | Hacer conocer o comprender una cosa a alguien de manera clara y precisa. | describir |
| ejemplifique | Demostrar, ilustrar, explicar | argumentar |
| clasifique | Determinar la clase o grupo al cual pertenece una cosa. | determinar clase |
| enmarca | Establecer o marcar los límites espaciales, temporales, culturales, económicos, políticos, legislativos, etc., que rodean algo o a alguien y determinan en parte sus características. | situar |
| reconocer | Examinar con cuidado y atención una cosa o a una persona para conocer mejor su estado y formarse un juicio acerca de ella. | Examinar |
| desarrollar | Explicar una teoría o idea, ampliándola y atravesando por todos los pasos lógicos | Explicar |
| detallar | Contar o explicar una cosa con todos los hechos o circunstancias que la rodean. | Explicar |
| defina | Explicar en un enunciado de manera exacta y clara el significado de una palabra o un concepto. | Explicar |
| analice | Examinar detalladamente una cosa, separando o considerando por separado sus partes, para conocer sus características o cualidades, o su estado, y extraer conclusiones. | Indagar |
| señale | Indicar, mostrar o llamar la atención sobre una cosa o una persona, especialmente dirigiendo el dedo, la mano o un puntero hacia ella. | Indicar, mostrar |
| enuncie | Expresar breve y concisamente una idea | mostrar |
| opine | Una manifestación simple de pensamiento, que no tiene la intención de demostrar algo. | manifestar |
| proponga | Manifestar con razones una cosa para conocimiento de uno o para inducir a adoptarla; | manifestar |
| Responda | Decir (una persona) algo, de forma oral o escrita, en relación con la pregunta, la petición o la demanda que alguien le hace. | manifestar |
| nombre | Hacer mención | mencionar |
| indique | Mostrar algo por medio de indicios, señales, señas, palabras, etc. | Mostrar |
| mencione | Nombrar o citar a una persona o una cosa. | nombrar |
| fundamente | Defender, mantener una opinión o teoría | argumentar |
| fundamente conceptualmente | Defender, mantener una opinión o teoría en base a conceptos | argumentar |
| elabore | Preparar una cosa material transformando una o varias materias en sucesivas operaciones. | desarrollar |
| identifique | Reconocer o distinguir que determinada persona o cosa es la misma que se busca o se supone. | Reconocer |
| releva | registrar cierta información que se detecta a partir de una observación. | Reconocer |
| vincular | Relacionar fuertemente dos o más cosas o hacer que una dependa de otra. | relacionar |
| concluya | resolver algo tras el estudio y análisis de lo que se ha tratado o examinado | Resolver |
| ubica | Estar situado en un espacio determinado | situar |

El cuadro que sigue describe el proceso de análisis de los mismos, y seguido de éste se presenta la construcción de familias realizada con la agregación de los diferentes verbos relevados.

| Nro. Familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------------------|------------------|-------------------|----------------|-----------------|-------------------|------------------|----------------------------|
| Nombre | describir | manifestar | mostrar | conectar | det. clase | reconocer | argumentar |
| Verbos componentes | explicar | opine | enuncie | relacionar | tipificar | enmarcar | justifique |
| | desarrollar | proponga | Indique | vincular | clasificar | ubicar | fundamente |
| | detallar | Responda | mencione | | | reconocer | fundamente conceptualmente |
| | defina | | señale | | | identificar | fundamente del texto |
| | elabore | | nombre | | | releva | ejemplifique |
| | analice | | | | | | |

ANEXO I ORDENANZA DE CONSEJO ACADEMICO N° 038/13

Rendimiento académico (Art. 20 punto 11) OCA 1560/11) correspondiente a:

Asignatura: **Principios de Administración**

Ciclo Académico: 2018

| PRIMER CUATRIMESTRE 2018 | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|------------|------------------------------------|------------|
| Conceptos | Método A (sin descontar ausentes) | | Método B (descontando ausentes) | |
| | Valores Absolutos | Porcentual | Valores Absolutos | Porcentual |
| Total Inscriptos | 1.056 | 100% | | |
| Ausentes | 294 | 28% | | |
| Subtotal sin ausentes | | | 762 | 100% |
| Promocionados | 279 | 26% | 279 | 37% |
| Pendientes de Examen Final | 100 | 10% | 100 | 13% |
| Desaprobados | 267 | 25% | 267 | 35% |
| Pendientes de Examen Habilitante | 116 | 11 % | 116 | 15% |

| SEGUNDO CUATRIMESTRE 2018 (Turismo + Cursada especial) | | | | |
|--|--------------------------------------|------------|------------------------------------|------------|
| Conceptos | Método A (sin descontar ausentes) | | Método B (descontando ausentes) | |
| | Valores Absolutos | Porcentual | Valores Absolutos | Porcentual |
| Total Inscriptos | 427 | 100% | | |
| Ausentes | 139 | 32% | | |
| Subtotal sin ausentes | | | 288 | 100% |
| Promocionados | 92 | 22% | 92 | 32% |
| Pendientes de Examen Final | 31 | 7% | 31 | 11% |
| Desaprobados | 109 | 26% | 109 | 38% |
| Pendientes de Examen Habilitante | 56 | 13% | 56 | 19% |

| TOTALES 2018 | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|------------|------------------------------------|------------|
| Conceptos | Método A (sin descontar ausentes) | | Método B (descontando ausentes) | |
| | Valores Absolutos | Porcentual | Valores Absolutos | Porcentual |
| Total Inscriptos | 1.483 | 100% | | |
| Ausentes | 434 | 29% | | |
| Subtotal sin ausentes | | | 1.049 | 100% |
| Promocionados | 371 | 25% | 371 | 35% |
| Pendientes de Examen Final | 131 | 9% | 131 | 13% |
| Desaprobados | 376 | 25% | 376 | 36% |
| Pendientes de Examen Habilitante | 172 | 12% | 172 | 16% |

Firma del responsable de la asignatura

| | |
|------|------|
| AÑO: | 2019 |
|------|------|

1- Datos de la asignatura

| | |
|--------|------------------------------|
| Nombre | PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN |
|--------|------------------------------|

| | |
|--------|-----|
| Código | 104 |
|--------|-----|

Tipo (Marque con una X) Nivel (Marque con una X)

| | |
|-------------|---|
| Obligatoria | X |
| Optativa | |

| | |
|------------|---|
| Grado | X |
| Post-Grado | |

| | |
|------------------------------------|----------------|
| Área curricular a la que pertenece | ADMINISTRACIÓN |
|------------------------------------|----------------|

| | |
|--------------|----------------|
| Departamento | ADMINISTRACIÓN |
|--------------|----------------|

| | |
|-----------|---|
| Carrera/s | Contador Público, Licenciaturas en Administración, Economía y Turismo. Profesorado en Economía |
|-----------|---|

| | |
|--|---|
| Ciclo o año de ubicación en la carrera/s | Ciclo Básico – Primer Año – Primer Cuatrimestre |
|--|---|

Carga horaria asignada en el Plan de Estudios:

| | |
|---------|----|
| Total | 96 |
| Semanal | 6 |

Distribución de la carga horaria (semanal) presencial de los estudiantes:

| Teóricas | Prácticas | Teórico - prácticas |
|----------|-----------|---------------------|
| 3 | 3 | |

Relación docente - estudiantes:

| Cantidad estimada de estudiantes inscriptos | Cantidad de docentes | | Cantidad de comisiones | | |
|---|----------------------|------------|------------------------|-----------|-------------------|
| | Profesores | Auxiliares | Teóricas | Prácticas | Teórico-Prácticas |
| 1.300 | 8 | 22 | 16 | 16 | |

2- Composición del equipo docente:

| Nº | Nombre y Apellido | Título/s |
|-----|-------------------------|------------------------------------|
| 1. | Carlos Dante Grassi | Lic. en Administración de Empresas |
| 2. | Claudia Elizabeth Durán | Magíster, Lic. en Administración |
| 3. | Daniel Guzmán | Lic. en Administración |
| 4. | Sandra García Solchaga | Magíster, Contadora Pública |
| 5. | Irene Martínez | Lic. en Administración |
| 6. | María Pía Hernando | Magíster, Contadora Pública |
| 7. | Fabián Delicio | Magíster, CP - LA |
| 8. | Marga Bagnato | Lic. en Administración |
| 9. | Cristina Piuze | Lic. en Administración |
| 10. | Fernanda Demateis | Contadora Pública |
| 11. | Mariano Pascual | CP - LA |
| 12. | Mariana Arraigada | CP - LA |

| | | |
|-----|---------------------------|--|
| 13. | María Florencia Lenzetti | CP - LA |
| 14. | Isabel Delfino | Lic. en Turismo |
| 15. | Jésica Teyseyre | CP - LA |
| 16. | Aimé Ferreyra | CP - LA |
| 17. | Noelia Anahí García | Lic. en Adm. Lic. en Sistemas Inf. de las Org. |
| 18. | Carolina Colantonio | CP - LA |
| 19. | Santiago Borgna | Lic. en Administración |
| 20. | Estefanía Casado | Lic. en Administración |
| 21. | Matías Mastaglio | CP - LA |
| 22. | Alejandra Velásquez | CP - LA |
| 23. | Patricia Mantek | Lic. en Administración |
| 24. | Mercedes Inda | Lic en Administración |
| 25. | Rocío Martínez | Lic en Administración |
| 26. | Erica Seyler | CP - LA |
| 27. | Ma. Laura Díaz y González | Lic. en Administración |
| 28. | Romina Barbisan | CP - LA |
| 29. | Maia Rabín | Estudiante |
| 30. | Sebastián Castillo | Estudiante |
| 31. | Greta Cohen | Estudiante |

| N° | Cargo | | | | | | | | Dedicación | | | Carácter | | Cantidad de horas semanales dedicadas a: (*) | | | | | |
|-----|-------|----|-----|-----|--------|--------|----|-----|------------|---|---|----------|------|--|------------------|---------|-----------|------|-------|
| | T | As | Adj | JTP | A G | A E | Ad | Bec | E | P | S | Reg. | Int. | Otros | Docencia | | Investig. | Ext. | Gest. |
| | | | | | | | | | | | | | | | Frente a alumnos | Totales | | | |
| 1. | X | | | | | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 2. | | | X | | | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 3. | | | X | | | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 4. | | | X | | | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 5. | | | X | | | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 6. | | | | X | | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 7. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 8. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 9. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 10. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 11. | | | X | | | | | | | X | | | | X | 6 | 10 | | | |
| 12. | | | X | | | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 13. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 14. | | | X | | | | | | | X | | | | X | 6 | 10 | | | |
| 15. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 16. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 17. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 18. | | | | | X | | | | | X | | | | X | 6 | 10 | | | |
| 19. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 20. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 21. | | | | | X | | | | | X | X | | | | 6 | 10 | | | |
| 22. | | | | | X | | | | | X | | | | X | 6 | 10 | | | |
| 23. | | | | | X | | | | | X | | | | X | 6 | 10 | | | |
| 24. | | | | | X | | | | | X | | | | X | 6 | 10 | | | |
| 25. | | | | | X | | | | | X | | | | X | 6 | 10 | | | |
| 26. | | | | | X | | | | | X | | | | X | 6 | 10 | | | |
| 27. | | | | | X | | | | | X | | | | X | 6 | 10 | | | |
| 28. | | | | | | X | | | | X | | | X | | 6 | 10 | | | |
| 29. | | | | | | X | | | | X | | | X | | 6 | 10 | | | |
| 30. | | | | | | X | | | | X | | | X | | 6 | 10 | | | |

(*) La suma de las horas Totales + Investigación. + Extensión + Gestión no puede superar la asignación horaria del cargo docente.

Afectaciones del cuerpo docente en el segundo cuatrimestre

| Docente | Cargo 2° Cuatrimestre | Cargo 1° Cuatrimestre |
|-------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| Grassi, Carlos Dante | Titular | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| García Solchaga, Sandra | Adjunta | Afect. Análisis Organizacional |
| Arraigada, Mariana | Afect. Comportamiento | Afect. MBA |
| Delfino, Isabel | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Guzmán, Daniel | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Pascual, Mariano | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Martínez, Irene | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Duran, Claudia | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |

| | | |
|------------------------|----------------------------|---|
| Hernando, María Pia | Jefa de Trabajos Prácticos | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Bagnato, Marga | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Lenzetti, Florencia | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Jesica, Teyseyre | Ayte. graduada | Afec. Análisis Organizacional |
| Delicio, Fabián | Ayte. graduado | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Mantek, Patricia | Licencia x maternidad | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Colantonio, Carolina | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| García, Noelia | Ayte. graduada | Afec. "Econ Social y Solidaria para el Desarrollo Regional" |
| Borgna, Santiago | Ayte. graduado | Afec. "Econ Social y Solidaria para el Desarrollo Regional" |
| Inda, Mercedes | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Díaz y González, Laura | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Casado, Estefanía | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Piuzzi, Cristina | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Ferreyra, Aimé | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Seyler, Erica | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Dematteis, Fernanda | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Velasquez, Alejandra | Ayte. graduada a término | |
| Fratuzzo, Juan Pablo | Ayte. graduada a término | |
| Arbide, M. Victoria | Ayte. graduada a término | |
| Louzao, Eleonora | Ayte. graduada a término | |
| Rabin, Maia | Ayte Alumna | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Castillo, Sebastián | Ayte. Alumno | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |

Plan de trabajo del equipo docente

Objetivos de la asignatura.

GENERALES

De acuerdo al Plan de Estudios tenemos que para la asignatura Principios de Administración los objetivos generales y contenidos mínimos son:

Objetivos Generales:

1. Comprender qué son y cómo se generan los procesos en las organizaciones.
2. Familiarizarse con las funciones básicas del quehacer administrativo.
3. Introducirse en la dinámica de los procesos administrativos.

Contenidos Mínimos:

1. La Administración: Caracterización, aspectos epistemológicos.
2. La Organizaciones: Conceptualización; Análisis contextual; Criterios clasificatorios.
3. Los Procesos Administrativos: Comunicación, influencia, decisiones; El conflicto.
4. Las Funciones Básicas: Nociones de Planeamiento, estructuración y control.
5. El Administrador: Tipos y roles. La administración en la Argentina.

Objetivos generales de Principios de Administración

- Que el estudiante conceptualice que son las organizaciones, la administración, sus procesos y funciones, el administrador.
- Que el estudiante pueda aplicar en situaciones reales los conocimientos adquiridos.

ESPECÍFICOS POR UNIDAD

Unidad 1

- Lograr que el estudiante comprenda la importancia de la aparición de la administración, su evolución, el papel que cumple en la sociedad moderna y como se relaciona con otras disciplinas.

Unidad 2

- El estudiante deberá comprender las características de las organizaciones que son el objeto de estudio de la Administración.
- Procurar el análisis de las organizaciones de acuerdo a su tipología, el establecimiento y distorsiones de los fines.
- Distinguir los componentes del medio ambiente que rodea a la organización, analizando las influencias recíprocas que se producen.
- Conceptualizar la responsabilidad social de las organizaciones por las influencias y problemas sociales, enfatizando la importancia de las formas de tratamiento y límites.

Unidad 3

- El estudiante deberá comprender cuales son los procesos que se producen dentro de las organizaciones como consecuencias de la interacción de los participantes.
- Lograr que el estudiante conceptualice el proceso de comunicación, su importancia para la organización y los factores que la condicionan.
- Que el estudiante conozca la función e importancia de la comunicación en los procesos de influencia, decisión y conflicto, como así también la importancia de la tecnología.
- Enfatizar el carácter eminentemente humano del acto decisorio, como deliberado, consciente y racional.
- Lograr que el estudiante comprenda la importancia del proceso decisorio, a través del análisis, evaluación y selección de las alternativas; como así también su relación con la renuncia a alternativas posibles.
- Lograr que el estudiante relacione los tipos de decisiones con las técnicas de decisión.
- Lograr identificar los métodos de influencia que se producen entre los miembros de las organizaciones, su vinculación con el poder y la autoridad y sus fuentes de legitimación.

- Lograr la comprensión de la teoría del equilibrio organizacional como herramienta operativa, por medio del análisis de sus participantes y de la aplicación práctica de la función de utilidad del balance de compensaciones y contribuciones.
- Analizar y distinguir los distintos tipos de conflicto como situación permanente de la organización, la búsqueda de solución alternativas y resaltar su aspecto positivo como oportunidad.
- Aplicar ante situaciones de conflicto planteadas, los conocimientos adquiridos con el fin de lograr mantener o modificar la conducta de los miembros.

Unidad 4

- Que el estudiante logre comprender cuales son las funciones a cumplir que se plantean dentro de las organizaciones.
- Lograr la comprensión de la importancia del planeamiento como contribución para alcanzar los objetivos. Diferenciar los tipos de planes a desarrollar a través del proceso, teniendo en cuenta su complejidad y limitaciones.
- Lograr un conocimiento global de los distintos aspectos que hacen a la estructuración de organizaciones. Aplicar los criterios estudiados, con el fin de poder enfrentar la problemática estructural con el instrumental teórico utilizado para el diseño.
- Comprender el fenómeno de la dirección y del liderazgo, las teorías que los sustentan, sus implicancias y los elementos. La importancia del comité o trabajo en equipo.
- Lograr que el estudiante comprenda la importancia del control como fase final de los procesos organizacionales. Reconozca los principios que hacen su fundamentación, desarrollando las etapas, las herramientas y su aplicación práctica.

Unidad 5

- Que el estudiante comprenda cuales son las funciones, capacidades y habilidades del Administrador en las organizaciones.
- El estudiante deberá comprender y reconocer los campos de acción del Gerente General y al Gerente como Líder, Estratega y Organizador.

1. Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar en la asignatura.

PROGRAMA SINTÉTICO

1. La Administración: Caracterización, aspectos epistemológicos.
2. La Organizaciones: Conceptualización. Análisis contextual. Criterios clasificatorios. Medio Ambiente y Responsabilidad Social.
3. Los Procesos Administrativos: Comunicación, influencia, decisiones, liderazgo, trabajo en equipo y conflicto.
4. Las Funciones Básicas: Planeamiento, estructuración y control.
5. El Trabajo Directivo. Enriquecimiento del trabajo..

PROGRAMA ANALÍTICO

1. La Administración.

- 1.1. Naturaleza e Importancia. La aparición de la Administración. La sociedad de organizaciones.
- 1.2. La Administración y sus perspectivas. Contenido y objeto.
- 1.3. Papel de la Administración en la sociedad moderna.
- 1.4. Management y Entrepreneur

2. Las Organizaciones.
 - 2.1. La sociedad de organizaciones. El dilema de la organización. Definiciones de organizaciones. La organización social, como sistema cerrado y abierto.
 - 2.2. Tipos de organizaciones. Clasificación. Componentes. Metas organizacionales.
 - 2.3. Fines de la organización. Naturaleza. Establecimiento. Desplazamiento. Distorsión.
 - 2.4. Influencias y responsabilidades sociales. La Administración y la calidad de vida. Influencias y problemas sociales. Límites.

3. Procesos Organizacionales.
 - 3.1. Proceso de Comunicación.
 - 3.1.1. Comunicación. Concepto. Factores psicosociológicos que la afectan. Proceso. Elementos. Funciones.
 - 3.1.2. Comunicación formal e informal. Clases. Límites. Interrelación Estructura-Comunicación.
 - 3.1.3. Ruidos y barreras de la comunicación.
 - 3.1.4. La subjetividad en las comunicaciones. Elementos del proceso de comunicación y significación. Marco de referencia objetivo y subjetivo. Factores de Cohesión y Distorsión
 - 3.2. Proceso de Decisión.
 - 3.2.1. Decisión. Concepto. Comportamiento individual, hechos y valores. Influencia de la organización.
 - 3.2.2. Proceso decisional. Elementos. Teoría tradicional y normativa. Racionalidad, clases y límites.
 - 3.2.3. Tipos de decisiones. Individuales y organizacionales. Programadas, no programadas.
 - 3.3. Proceso de Influencia, Liderazgo y Trabajo en equipo.
 - 3.3.1. Influencia. Concepto. Modos de ejercerla. Factores que la condicionan.
 - 3.3.2. Legitimación de la autoridad. Poder y autoridad. Ejercicio y funciones de la autoridad formal. Usos. Límites según forma de legitimación.
 - 3.3.3. Liderazgo. Definición y conceptos. Componentes, enfoque de los rasgos, conducta y estilos de liderazgo. Enfoques situacionales o de contingencia.
 - 3.3.4. Equipos de trabajo. Razones para usarlos.
 - 3.4. Teoría del Equilibrio y Conflicto.
 - 3.4.1. Equilibrio organizacional. Concepto. Tipos de participantes. La noción de utilidad y el balance de compensaciones y contribuciones. Decisión de permanecer y facilidad de cambio.
 - 3.4.2. Conflicto. Concepto. Clases. Factores que los condicionan su aparición. Reacción de la organización.

4. Funciones Organizacionales Básicas.
 - 4.1. Planeamiento.
 - 4.1.1. Naturaleza y concepto del Planeamiento. Contribución a los objetivos. Los planes como fundamento de la Administración. Eficiencia de los planes.

- 4.1.2. Tipos de planes. Misión o propósito. Objetivos. Estrategias, Políticas. Procedimientos. Reglas. Programas. Presupuestos.
- 4.1.3. Pasos del planeamiento. Oportunidades. Objetivos. Determinación, evaluación y selección de cursos de acción. Planes derivados.
- 4.1.4. Proceso de planeamiento. Período. Horizonte. Principio de compromiso. Coordinación de planes.
- 4.1.5. Administración por Objetivos.
- 4.2. Estructuración.
 - 4.2.1. Estructuración. Concepto. Naturaleza y propósito: formal e informal. División del Trabajo. Niveles. Especialización. Tramo de administración. Estructura y proceso.
 - 4.2.2. Departamentalización. Criterios: números simples, tiempo, función, geográfica, clientes, proceso o equipo, producto. Matricial. Comités, naturaleza, ventajas y desventajas.
 - 4.2.3. Autoridad. Concepto. Línea, staff y funcional. Ventajas del staff. Límites. Delegación. Descentralización de la autoridad. Factores que determinan el grado de descentralización.
 - 4.2.4. Organigramas. Concepto. Tipos. Diagramación. Ventajas y limitaciones.
- 4.3. Control
 - 4.3.1. Concepto de control. Importancia. Proceso básico. Puntos y estándares críticos.
 - 4.3.2. Retroalimentación. Información y control en tiempo real.
 - 4.3.3. Requisitos de los controles eficaces. Principios del control.
 - 4.3.4. Sistemas de control. Elementos. Acción correctiva: gestiones a realizar. Control con corrección anticipante.
- 5. Trabajo Directivo.
 - 5.1. Características del trabajo directivo, roles, funciones. Diferencia entre trabajo directivo y operativo.
 - 5.2. Enriquecimiento del trabajo. Concepto. Características. Maneras de lograrlo. Relación con el proceso de delegación de la autoridad.

2. Bibliografía (básica y complementaria).

1. La Administración.

Bibliografía Obligatoria

- Chiavenato, Idalberto: Introducción a la Teoría General de la Administración. Ed. McGraw-Hill, 2009. Cap. 1 y 2.
- Drucker, Peter: Las Nuevas Realidades. Ed. Sudamericana, 1992. Cap. 14 - 15 y notas.

Ampliatoria

- Drucker, Peter: La Gerencia, Tareas, Responsabilidades y Prácticas. Ed. El Ateneo, 1976. Cap. 1 y 2

2. Las Organizaciones.

Bibliografía Obligatoria

- Etzioni, Amitai: Organizaciones Modernas. Ed. UTHEA, 1975. Cap. 1- 2 - 6.
- Drucker, Peter: La Gerencia, Tareas, Responsabilidades y Prácticas. Ed. El Ateneo, 1976. Cap. 24 - 25 - 26.

- Mayntz, Renate: Sociología de la Organización. De. Alianza, Madrid. Cap. 1.

Ampliatoria

- Kliksberg, Bernardo: El Pensamiento Organizativo del Taylorismo a la Moderna Teoría de la Organización. Ed. Depalma, 1971. Cap. 3.

- Hampton, David: Administración. Ed. McGraw Hill, 1991. Cap. 3.

3. Procesos Organizacionales.

3.1. Comunicación

Bibliografía Obligatoria

- Stoner, Freeman y Gilbert: Administración. Ed. Prentice Hall, 1996. Cap. 18.

- Simon, Herbert: El Comportamiento Administrativo. Ed. Errepar, 2012. Cap. 8.

- Scott y Mitchell: Sociología de la Organización. Ed. El Ateneo, 1976. Cap. 7.

- Etkin, Jorge: Gobierno, Política y Gerencia, Prentice Hall, 2002. Cap. 9

Ampliatoria

- Hall, Richard: Organizaciones: Estructura y Procesos. Ed. Prentice Hall, 1979. Cap. 9.

- Koontz, Weihrich y Cannice: Administración. Una Perspectiva Global. Ed. McGraw Hill, 1994. Cap. 19.

3.2. Proceso de Decisión.

Bibliografía Obligatoria

- Simon, Herbert: El Comportamiento Administrativo. Ed. Errepar, 2012. Cap. 1 - 3 -

5.

- Simon, Herbert: La Nueva Ciencia de la Dirección Gerencial. Ed. El Ateneo, 1984. Cap. 2.

Ampliatoria

- Koontz, Weihrich y Cannice: Administración. Una Perspectiva Global. Ed. McGraw-Hill, 2012. Cap. 8

- Chiavenato, Idalberto: Introducción a la Teoría General de la Administración. Ed. McGraw- Hill, 1996. Cap. 13.

3.3. Proceso de Influencia, Liderazgo y Trabajo en equipo.

Bibliografía Obligatoria

- Simon, Herbert: El Comportamiento Administrativo. Ed. Errepar, 2012. Cap. 7.

- Scott y Mitchell: Sociología de la Organización. Ed. El Ateneo, 1976. Cap. 11 - 12.

- Koontz, Weihrich y Cannice: Administración. Una Perspectiva Global. Ed. McGraw-Hill, 2012. Cap. 17

- Robbins, Stephen: Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica. Ed. Prentice Hall, 1999. Cap. 8 y 10.

Ampliatoria

- Stoner J., Freeman R. y Gilbert Jr. : Administración. Ed. Prentice Hall, 1996. Cap. 17

- Hampton, David: Administración. Ed. McGraw Hill, 1991. Cap. 12.

- Etzioni, Amitai: Organizaciones Modernas. Ed. UTHEA, 1975. Cap. 5.

- Robbins, Stephen: Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica. Ed. Prentice Hall, 1999. Cap. 11.

- Koontz, Weihrich y Cannice: Administración. Una Perspectiva Global. Ed. McGraw-Hill, 2012. Cap. 18.

3.4. Teoría del Equilibrio y Conflicto.

Bibliografía Obligatoria

- March y Simon: Teoría de la Organización, Ed. Ariel, 1969. Cap. 4 -5.
- Simon, Herbert: El Comportamiento Administrativo. Ed. Errepar 2012. Cap. 6.
- Chiavenato, Idalberto: Comportamiento organizacional. Edit. Thomson. Cap 13
- Robbins, Stephen: Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica. Ed. Prentice Hall, 1999. Cap. 12.

Ampliatoria

- Hampton, David: Administración. Ed. McGraw Hill, 1991. Cap. 11 - 14.
- Pavesi, Pedro: La Reivindicación del Desequilibrio. Revista Administración de Empresas.
- Kliksberg, Bernardo: El Pensamiento Organizativo del Taylorismo a la Moderna Teoría de la Organización. Ed. Depalma, 1971. Cap. 29.
- Scott y Mitchell: Sociología de la Organización. Ed. El Ateneo, 1976. Cap. 9.

4. Funciones Organizacionales Básicas.

4.1. Planeamiento.

Bibliografía Obligatoria

- Koontz, Weihrich y Cannice: Administración. Una Perspectiva Global. Ed. McGraw-Hill, 2012. Cap. 5.
- Newman, William: Programación, Organización y Control. Ed. Deusto, 1974. Cap. 4.

-- Drucker, Peter: La Gerencia, Tareas, Responsabilidades y Prácticas. Ed. El Ateneo, 1976. Cap. 34

Ampliatoria

- Ackoff, Russell: Planificación de la empresa del Futuro. Ed. Limusa, 1989. Cap. 3.

4.2. Estructuración.

Bibliografía Obligatoria

- Koontz, Weihrich y Cannice: Administración. Una Perspectiva Global. Ed. McGraw-Hill, 2012. Cap. 9 - 10 - 11.
- Hermida, Jorge: Teoría de la Estructura Organizacional. Ed. El Coloquio. Cap. 4.
- Saroka y Etchetto: Los Organigramas, Diseño e Interpretación. Ed. Macchi, 1976.

Ampliatoria

- Mintzberg, Henry: Diseño de Organizaciones Eficientes. Ed. El Ateneo, 1991. Cap. 1.

4.4. Control

Bibliografía Obligatoria

- Koontz, Weihrich y Cannice: Administración. Una Perspectiva Global. Ed. McGraw-Hill, 2012. Cap. 20 y 21.
- Hampton, David: Administración. Ed. McGraw Hill, 1991. Cap. 16.

Ampliatoria

- Newman, William: Programación, Organización y Control. Ed. Deusto, 1974. Cap. 25
- 26.
- Johnson, Kast y Rosenzweig: Teoría, Integración y Administración de Sistemas. Ed. Limusa. Cap. 4.

5. Trabajo Directivo
Bibliografía Obligatoria
- Ficha de Cátedra

Ampliatoria

- Mintzberg, Henry: El Trabajo Directivo. McGillUniversity, Montreal.
- Drucker, Peter: El Ejecutivo Eficaz. Ed. Sudamericana, 1969.
- Sallenave, Jean-Paul: Gerencia y Planeación Estratégica. Ed. Norma, 1985. Cap. 2.
- Koontz, Weihrich y Cannice: Administración. Una Perspectiva Global. Ed. McGraw-Hill, 2012. Cap. 15.

3. Descripción de Actividades de aprendizaje.

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS A UTILIZAR

- Pruebas de lectura: consistirá en un breve cuestionario referido a los textos de lectura obligatoria previamente indicados por le docente. Son su objetivo:
 - Desarrollar la capacidad de comprensión de textos bibliográficos.
 - Evaluar su enfoque analítico y crítico de las lecturas propuestas.

Se tomarán tres pruebas individuales que incluirán los siguientes temas:

Primera prueba individual: comprenderá los temas referidos a las Unidades 1, 2 y 3

Segunda prueba individual: comprenderá los temas referidos a las Unidad 3 y 4

Tercera prueba individual integradora: comprenderá los temas referidos a las Unidades 1, 2, 3, 4 y 5.

4. Cronograma de contenidos, actividades y evaluaciones.

| FECHAS | TEMAS Y ACTIVIDADES | PRÁCTICO |
|-----------------------|--|----------|
| LUN-MAR 25 y 26/03 | INTRODUCCIÓN: Importancia de la Administración y las organizaciones. Management y Entrepreneur. Características Avisar próxima clase: traer por grupo arts. de management y entrepreneur | 1 y 2 |
| JUEVES 28/03 | LA ADMINISTRACIÓN Management y entrepreneur. Características. Casos. Habilidades | 3 y 4 |
| LUNES 01 | LAS ORGANIZACIONES: Concepto, características y Fines Clasificación. Fines reales y estatuidos. Distorsión de fines | 1, 2 y 3 |
| JUEVES 04/04 | LAS ORGANIZACIONES Clasificación. Fines reales y estatuidos. Distorsión de fines Responsabilidad Social y RSE | 4 -7 |
| LUN-MAR 8 y 9/04 | COMUNICACIÓN Concepto - Proceso- Factores psicosociológicos. | 1, 2 y 3 |
| JUEVES | COMUNICACIÓN | 4, 5 y 6 |

| | | |
|------------------------|--|--------------|
| 11/4 | Disfunciones. Dimensiones, medios y Efectividad | |
| LUN-MAR 15 y 16/04 | 1° ACT. PEDAG.: La Administración-Las Organizaciones y Comunicación DECISIÓN El proceso decisorio. Elementos de hecho y valor. | 1, 2 y 3 |
| LUN-MAR 22 y 23/04 | DECISIÓN Proceso, elementos de hecho y de valor. Tipos de decisión | 4, 5 y 6 |
| JUEVES 25/04 | INFLUENCIA Métodos de influencia y legitimación de la autoridad | 1, 2 y 3 |
| LUN-MAR 29 y 30/04 | INFLUENCIA Usos y funciones de la autoridad | 4, 5 y 6 |
| JUEVES 02/05 | 2° ACT. PEDAGOGICA: Decisión– Influencia LIDERAZGO: Estilos | 7 y 8 |
| LUN-MAR 06 y 7/05 | TRABAJO EN EQUIPO Trabajo en equipo: tipos de equipos, etapas | 1 y 2 |
| JUEVES 9/05 | TEORÍA DEL EQUILIBRIO Participantes, aportes y contribuciones. Participante Empleado: Factores de Deseabilidad y Facilidad de abandonar | 1 y 2 |
| LUN-MAR 13 y 14/5 | TEORÍA DEL EQUILIBRIO - CONFLICTO Participante cliente, empresario, Factores Tipos de conflictos | 3 y 4 1-3 |
| JUEVES 16/05 | REPASO | |
| SABADO 18/05 | 1° PARCIAL | |
| LU-MA 20 y 21/05 | CONFLICTO Conflictos de organización. Formas de solucionarlos | 4 – 7 |
| JUEVES 23/05 | PLANEAMIENTO Tipos de planes | 1 y 2 |
| LU-MA 27 y 28/05 | PLANEAMIENTO Etapas del proceso lógico de Planeamiento | 3, 4 y 5 |
| JUEVES 30/05 | ESTRUCTURA Técnica de confección de Organigrama. | 1 - 2 |
| LUN y MAR 03 y 4/06 | 3° ACT. PEDAGOGICA: T. del EQUI – CONFLICTO - PLANE ESTRUCTURA Organigrama. Delegación – Descentralización | 3 – 5 |
| SÁBADO 08/06 | 1° RECUPERATORIO | |
| LU-MA 10 y 11/06 | CONTROL Proceso de Control. Pasos del proceso. | 1 y 2 |
| JUEVES 13/06 | TRABAJO DIRECTIVO - REPASO Funciones directivas del administrador | 1 |
| LUN 17/06 | FERIADO | |
| JUE 20/06 | FERIADO | |
| SABADO 22/06 | SEGUNDO PARCIAL TEORICO - PRÁCTICO | |
| MIERC 03/07 | Entrega de notas del 2º parcial REVISION INDIVIDUAL DE NOTAS Y SITUACION DE APROBACION | |
| VIERNES | SEGUNDO RECUPERATORIO PARCIAL TEÓRICO-PRÁCTICO | |

| | | |
|------------------|--|--|
| 5/07 | | |
| VIERNES 19/07 | ENTREGA DE RECUPERATORIOS Y REVISION NOTAS FINALES | |

5. Procesos de intervención pedagógica.

Explicación Doctrinaria

Se centrará en los aspectos medulares de los temas tratados. Transmitiendo la opinión de la cátedra, respetando las opiniones ajenas, procurando que los estudiantes elaboren las propias.

Ejercicios Prácticos

Consistirá en complementar la teoría con la mayor cantidad posible de ejemplos fácticos; para propiciar la destreza de le estudiante en la aplicación de los conocimientos en casos concretos.

Análisis de Casos

Consistirá en el planteo, discusión y dilucidación de casos de actuación profesional, de manera que el estudiante pueda discernir y evaluar los criterios a aplicar. Asumiendo el rol de responsabilidad que supone tomar decisiones, acercándolo a la realidad con que deberá enfrentarse.

Debates Conducidos

Con la ayuda de le docente se tratarán los temas de manera que el estudiante lea y razone, incentivando su capacidad de razonamiento, la búsqueda y selección de material bibliográfico, una participación activa como rol protagónico, procurando la formación de sus propias opiniones.

Test Conceptual

Consistirá en un breve cuestionario, logrando evaluar el grado de conocimiento, que el estudiante se exprese y fije los conceptos teóricos desarrollados.

Test de Lectura

Consistirá en un breve cuestionario, logrando desarrollar la comprensión de textos bibliográficos y una evaluación efectiva de la lectura.

ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS RELEVANTES DE LA ASIGNATURA

Para integrar los contenidos de la asignatura se han establecido diferentes cursos de acción.

Con el desarrollo por parte de los docentes de los contenidos programáticos más relevantes de la asignatura, con la activa participación de les estudiantes, se procurará a que éstos alcance los objetivos generales y específicos de la asignatura.

Con el desarrollo de los trabajos prácticos se integrarán los conceptos teóricos a las situaciones reales de la Administración y las Organizaciones, del análisis y aplicación de los procesos de comunicación, decisión, influencia, liderazgo, equipo, motivación y conflicto. La integración de las funciones de Planeamiento, Estructuración y Control con las características del trabajo directivo.

Con las “Pruebas de lectura” se pretende que el estudiante desarrolle la capacidad de comprensión de textos bibliográficos seleccionados sobre la Administración, las Organizaciones, los procesos organizacionales y las distintas funciones administrativas, como así también evaluar su enfoque analítico y crítico de las lecturas propuestas.

6. Evaluación

RÉGIMEN DE EVALUACIÓN DE LOS PARCIALES:

Las evaluaciones parciales podrán tener temarios acumulativos y durarán como máximo tres (3) horas reloj en total, considerando teórico y práctico. Cada uno de los exámenes tendrá un único examen recuperatorio. La nota obtenida en el examen recuperatorio reemplazará a la nota del parcial correspondiente.

En los enunciados de las pruebas parciales se consignarán, los criterios de evaluación y los requisitos de aprobación.

La nota final se consignará en la evaluación.

DE LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS:

En las Pruebas periódicas se evaluará la capacidad de comprensión de los textos seleccionados referidos a los contenidos que se plantean en el punto 4.3.

EVALUACIÓN HABILITANTE:

Tendrá derecho a rendirla el estudiante que haya aprobado una evaluación parcial teórico y una práctica y las actividades pedagógicas.

Tendrá lugar en la primera fecha de examen final posterior a la finalización de la cursada, y abarcará los temas que se detallan a continuación, sin consistir en un examen final de cursado. Le serán aplicables las normas referidas a las evaluaciones parciales.

Temas del Habilitante: 2.Las Organizaciones, 3.1.Comunicación, 3.4.Teoría del Equilibrio y 4.1.Planeamiento.

EXAMEN FINAL DE CURSADO: estarán habilitados para rendir este tipo de examen final de cursado, que versará sobre todos los contenidos de la asignatura, los estudiantes que:

- Habiendo aprobado los parciales, no reúnan los requisitos exigidos para promocionar.
- Aprueben la evaluación habilitante.

RÉGIMEN DE PROMOCIÓN

Promocionará la asignatura el estudiante que haya aprobado la totalidad de las evaluaciones parciales, logrando una nota promedio de seis (6) o más, y haya aprobado el 50% de las actividades pedagógicas evaluativas a los efectos del cursado y promoción, instrumentadas.

7. Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente.

Profesor Titular:

- Analizar y establecer la bibliografía.
- Preparación del Plan de Trabajo Docente.
- Establecer la metodología pedagógica.
- Planificación del material didáctico.

- Tratamiento de temas actuales que puedan incorporarse a la planificación.
- Planificación del desarrollo de las clases.
- Dictado de clases teóricas.
- Asistencia a pruebas parciales.
- Confección de pruebas parciales.
- Corrección y calificación de pruebas parciales.
- Coordinar reuniones semanales con el Auxiliar
- Confección de trabajos prácticos.
- Comprobación de asistencia de los estudiantes.
- Cumplir con las disposiciones de la Facultad referido a los temas administrativos de la cátedra.

Profesor Adjunto:

- Analizar y establecer la bibliografía.
- Planificación del material didáctico.
- Tratamiento de temas actuales que puedan incorporarse a la planificación.
- Planificación del desarrollo de las clases.
- Dictado de clases teóricas.
- Asistencia a pruebas parciales.
- Confección de pruebas parciales.
- Corrección y calificación de pruebas parciales.
- Coordinar reuniones semanales con el Auxiliar
- Confección de trabajos prácticos.
- Comprobación de asistencia de los estudiantes.
- Cumplir con las disposiciones de la Facultad referido a los temas administrativos de la cátedra.

Jefe de Trabajos Prácticos:

- Elaborar el programa de trabajos Prácticos.
- Concurrir a los Teóricos.
- Tendrá a su cargo la responsabilidad de una comisión de Trabajos Prácticos.
- Preparar el material bibliográfico necesario para el desarrollo de los Trabajos Prácticos.
- Asistir semanalmente a la reunión de cátedra organizada por el Profesor Adjunto.
- Elaborar, implementar y corregir las evaluaciones parciales.
- Asistencia a pruebas parciales teóricas
- Confeccionar la lista de los estudiantes aprobados y elevarla a División Alumnos.
- Firmar en la libreta de estudiantes la aprobación de la cursada.
- Integrar la mesa de examen final.

Ayudantes Graduados:

- Planificación del material didáctico.
- Tratamiento de temas actuales que puedan incorporarse a la planificación.
- Tendrá a su cargo la responsabilidad de los Trabajos Prácticos.
- Confección de trabajos prácticos.
- Corrección y calificación trabajos prácticos.
- Comprobación de asistencia de los estudiantes.
- Discusión de trabajos prácticos.
- Concurrir a las clases Teóricas.

8. Justificación – (optativo)

Fundamentación pedagógica de la asignatura

Desde un enfoque crítico se sostiene que el conocimiento es un proceso y es único por cuanto uno mismo ha procesado y ha organizado y esto es determinante del grado de comprensión y de apropiación que el estudiante hace del saber. El proceso de aprendizaje, aunque siempre es individual, tiene una significación social ya que el estudiante aprende en interacción con el medio ambiente, guiándose en un proceso de descubrimiento.

Se acuerda sobre estos fundamentos dado que Principios de Administración es una asignatura inserta en el primer año de las carreras de grado que se dictan en esta Facultad, que al estudiante hay que generarle las condiciones para que pueda indagar y analizar la realidad en situaciones problemáticas porque no le son habituales y comunes; que pueda cuestionar, investigar y reflexionar acerca de su práctica y avanzar en procesos que le permitan estructurar nuevos conocimientos y generar e implementar alternativas de solución a las problemáticas planteadas.

De esta manera, se garantiza la integración de las áreas de la conducta (los aspectos cognitivos, habilidades, actitudes, valores, competencias y afectivo) mediante la realización de las actividades pedagógicas y los resultados que se alcanzan. Desde esta concepción, el proceso de aprendizaje supone un proceso de transformación del sujeto, el objeto y su realidad.

En concordancia con el paradigma crítico del enfoque pedagógico de los contenidos, se define a la Administración como ciencia social y se enfatiza como una disciplina con una orientación humanística que considera a la organización como objeto de la gestión y a la persona como agente de esa gestión. Como consecuencia, se pretende el desarrollo de una práctica contextualizada desde la generalidad de las instituciones hasta las tareas específicas de la gestión, todo sobre la base de las demandas sociales que desde allí se generan.

Dado que la teoría crítica, analiza, reflexiona y busca el cambio de la realidad, se apoya en un concepto de dinámica totalizadora que permite vincular el conocimiento a intereses normativos concretos, con marcos de referencia específicos, esto es sobre las áreas de trabajo de los profesionales – estudiantes y el empleo de metodologías disciplinares y de campo que garanticen la legitimidad de los descubrimientos.

Fundamentación de la Administración

Tomamos como base que la Administración nace con la humanidad y que por ello tiene un carácter universal, ya que interviene y aporta efectividad a los esfuerzos humanos y, por tal es esencial para cualquier organismo social.

La aplicación de la Administración es garantía de una adecuada gestión para todo organismo social, precisamente porque estos dependen, ya sea directa o indirectamente, de ésta, debido que necesitan gestionar cuidadosamente los recursos humanos y materiales que poseen, para así obtener los fines perseguidos por dicha organización.

Una eficiente técnica administrativa promueve y orienta el desarrollo de cualquier institución, para las cuales la posibilidad de ser efectivas es aplicando los principios y funciones que la Administración le brinda.

A través de la aplicación correcta de los Principios de Administración se contribuye al bienestar de la comunidad, ya que proporciona lineamientos para optimizar el aprovechamiento de los recursos, para mejorar las relaciones humanas y generar productos y servicios de calidad.

Por ello, encontramos que la Administración está en todas partes y resulta innegable su trascendencia en la vida del hombre. Toda organización necesita, como base, de la administración para poder desarrollarse y crecer en un entorno tan dinámico y complejo.

Con la organización de las instituciones modernas se produjeron cambios que determinaron la reorganización de las actividades en general y de gestión en particular en función de los impactos que generaron los cambios sociales y tecnológicos en las organizaciones y en su administración.

Dentro del actual modelo es necesario adaptar la estructura organizacional a las circunstancias cambiantes del contexto, por ello, se acuerda en la contingencia como argumento de que la eficacia y eficiencia no se alcanza desde una sola perspectiva, por el contrario de acuerdo con el diagnóstico situacional de las condiciones internas y externas se determina el diseño estructural y la forma de realizar la gestión.

Fundamentación de contenidos de la asignatura

Con esta base conceptual y pedagógica se aborda el proceso enseñanza - aprendizaje de "Principios de Administración" como una asignatura que brinda un marco teórico-práctico sustentable y de apoyo para la comprensión e interpretación de conceptos relacionados con la gestión en organizaciones en general.

Por lo tanto, esta asignatura tiene el carácter de instrumental ya que permitirá al estudiante obtener las herramientas que le servirán de base para analizar, planificar y producir cambios favorables en su ámbito laboral e identificar y diagnosticar problemáticas organizacionales específicas.

La administración como disciplina, aporta datos precisos ante la continua evolución que sufren las organizaciones, que demandan cada vez más la profesionalización en tareas de gestión, para asegurar una elevación del nivel de calidad en los productos y servicios prestados a la comunidad, mediante la adecuada administración de recursos humanos y materiales.

Los contenidos contribuyen a la formación del perfil del egresado en forma sustantiva, al tener contacto con las organizaciones, sus procesos, funciones y gestión. Esta aproximación a las organizaciones -lugar en el que aplicarán los conocimientos- y su administración hacen a la importancia de la formación de le estudiante y el futuro desarrollo profesional.

A través de los contenidos de la asignatura, se pretende introducir al estudiante en los conocimientos que encierra el proceso administrativo, para que tenga un entendimiento formal de la aplicación del proceso en el desempeño de funciones organizacionales, tanto en el ámbito individual como colectivo, dentro de un equipo de trabajo, preparándose para una actividad profesional basada en los principios organizacionales de planificación, responsabilidad y control.

Al adherir al concepto de organización como función básica y objeto de estudio de la Administración, el propósito es conocer su funcionamiento y las características esenciales teniendo en cuenta para su abordaje, las distintas miradas aportadas por la sociología, psicología, economía, antropología, política, biología, etc. otorgándole de ese modo, una visión interdisciplinaria e integral. Dicha visión integradora sirve para enriquecer la temática administrativa a través de los métodos de investigación, teorización y práctica propios de cada área de estudio.

Por otra parte, la Administración, como disciplina científica, constituye a su vez un conjunto de conocimientos metódicamente fundamentados, en la búsqueda de explicar, investigar, comprender y predecir los "porqués" en todo tipo de organizaciones, en todas y en cada una de las partes que componen la estructura y en el estilo en que las organizaciones son

administradas, conducidas o gestionadas por individuos o grupos que adoptan decisiones sobre la base de valores compartidos con el fin de alcanzar metas comunes.

A partir de lo expuesto, conceptualizar el término organización como unidad social, resulta complejo por ser variadas las definiciones que dicho término posee. Estas tienen a su vez que ver con el lugar desde el cual se la observe, es decir el punto de “mira”, si es desde el interior o desde una posición externa, desde los niveles jerárquicos más altos o desde los estratos más bajos de la organización, desde la visión que realiza la comunidad, un consumidor, un acreedor o un deudor o un mero observador casual.

Dichas características no implican que la “organización” no sea definible, sino que, por el contrario, la definición y las organizaciones mismas se encuentran bajo una constante evolución y cambio.

De allí la importancia del rol de las personas que realizan tareas de gestión y el perfil de éstos, dentro del contexto en el cual se desenvuelven las instituciones.

En la revisión disciplinar, se contempla por una parte, el “modelo de organización flexible”, en el cual la participación y la subjetividad del sujeto se transforman en recursos; donde el desafío para las organizaciones se basa en la producción del nuevo conocimiento, “... en general implica un compromiso para lograr la calidad que requiere una visión sistémica”. (Innovación tecnológica y estrategias de participación y consenso. Dra. Mariela Berro, Universidad de Turín, 2007).

Y por otra parte, la “visión de procesos como paradigma”, el cual ha evolucionado desde la reingeniería de procesos organizacionales hasta su gestión, es decir, desde un enfoque de cambios radicales hasta la consideración de los mismos, que obliga a las organizaciones no solo a cuestionarse qué se hace sino cómo se hace, en un ciclo de mejora continua y en la gestión ética de los impactos en la propia organización como en las comunidades donde actúa. (Laudon y Laudon, 2012 y Francois Vallaey, 2011).

La presente propuesta del plan de trabajo docente de la asignatura Principios de Administración correspondiente al primer año de las carreras que dicta la facultad, se basa en la finalidad expresada en el artículo 3° de la Ley de Educación Superior: “... proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático”; en concordancia con el concepto amplio de la misión de universidad de “Crear, preservar y transmitir ciencia y cultura” para lo que debe cumplir con los fines de investigación, docencia y extensión. También, más precisamente, con las misiones de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tal como consta en su Estatuto, en el que señala “... formar la personalidad integral de los estudiantes”.

Con estos lineamientos, la propuesta se inscribe a los efectos de proporcionar al estudiante un ámbito que permita la construcción activa y participativa de conocimiento, en articulación entre teoría y práctica así como en la vinculación con otros espacios curriculares en integración vertical, signado por la comprensión, la argumentación crítica, la puesta en práctica y el trabajo colaborativo sobre la gestión de las organizaciones, en un profundo debate sobre su pertinencia, calidad, construcción y contexto de interpretación. Se espera contribuir así, al aprendizaje autónomo de le estudiante.

Las competencias mencionadas junto con las específicas de cada disciplina, inscriben el desarrollo del perfil profesional del egresado en el saber, el saber ser y el saber hacer.

En este ámbito, le docente actuará como guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, confiriendo al estudiante un rol activo a fin de favorecer la apropiación efectiva de las temáticas que se aborden, con una visión holística que le permita integrar los conocimientos que son propios de la materia así como aquellos que se vinculan con otros espacios curriculares.

En el trayecto pedagógico propuesto, el estudiante avanzará desde la perspectiva de la Teoría General de la Administración hasta su objeto de estudio que son las organizaciones e internalizando sus procesos internos, funciones organizacionales, responsabilidad social e interacción con los diversos componentes del medio ambiente.

Se trabajará sobre contenidos previstos en gradualidad y complejidad, atendiendo al alcance y perfil de los graduados a los que se espera contribuir, en concordancia con el enfoque por competencias, propiciando el aprendizaje autónomo y la visión crítica e integral. En este sentido, se prevé el abordaje desde las modalidades presenciales de las clases teóricas, que permitan un uso académico a los efectos de presentar las oportunidades necesarias para que les estudiantes puedan realizar la transferencia de los conocimientos a la práctica, en particular, en el análisis de situaciones diagnósticas complejas, en el planteo de propuestas de solución alternativas, en su evaluación, elección y posterior implementación.

Anexo VI – Plan de Trabajo Docente 2020

| | |
|------|------|
| AÑO: | 2020 |
|------|------|

3- Datos de la asignatura

| | |
|--------|------------------------------|
| Nombre | PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN |
|--------|------------------------------|

| | |
|--------|-----|
| Código | 104 |
|--------|-----|

Tipo (Marque con una X) Nivel (Marque con una X)

| | |
|-------------|---|
| Obligatoria | X |
| Optativa | |

| | |
|------------|---|
| Grado | X |
| Post-Grado | |

| | |
|------------------------------------|----------------|
| Área curricular a la que pertenece | ADMINISTRACIÓN |
|------------------------------------|----------------|

| | |
|--------------|----------------|
| Departamento | ADMINISTRACIÓN |
|--------------|----------------|

| | |
|-----------|--|
| Carrera/s | Contador Público, Licenciaturas en Administración, Economía y Turismo. Profesorado Universitario en Economía, Tecnicatura Universitaria en Periodismo Digital, Tecnicatura Universitaria en Comercialización, Tecnicatura Universitaria en Turismo y Tecnicatura Universitaria en Comercio Exterior. |
|-----------|--|

| | |
|--|---|
| Ciclo o año de ubicación en la carrera/s | Ciclo Básico – Primer Año – Primer Cuatrimestre |
|--|---|

Carga horaria asignada en el Plan de Estudios:

| | |
|---------|----|
| Total | 96 |
| Semanal | 6 |

Distribución de la carga horaria (semanal) presencial de los estudiantes:

| Teóricas | Prácticas | Teórico - prácticas |
|----------|-----------|---------------------|
| 3 | 3 | |

Relación docente - estudiantes:

| Cantidad estimada de estudiantes inscriptos | Cantidad de docentes | | Cantidad de comisiones | | |
|---|----------------------|------------|------------------------|-----------|-------------------|
| | Profesores | Auxiliares | Teóricas | Prácticas | Teórico-Prácticas |
| 1.700 | 8 | 21 | 17 | 17 | |

4- Composición del equipo docente:

| Nº | Nombre y Apellido | Título/s |
|-----|---------------------------|---|
| 32. | Claudia Elisabet Durán | Magíster, Lic. en Administración |
| 33. | Daniel Guzmán | Lic. en Administración |
| 34. | Sandra García Solchaga | Magíster, Esp., Contadora Pública |
| 35. | Irene Martínez | Lic. en Administración |
| 36. | Mariano Pascual | CP – LA |
| 37. | Mariana Arraigada | Magister, CP – LA |
| 38. | Isabel Delfino | Lic. en Turismo |
| 39. | Jésica Teyseyre | Magister, CP – LA |
| 40. | María Pía Hernando | Magister, CP – LA |
| 41. | Aimé Ferreyra | CP – LA |
| 42. | Cristina PiuZZi | Esp., Lic. en Administración |
| 43. | Fernanda Demateis | Esp, Contadora Pública |
| 44. | Fabián Delicio | Magíster, Especialista, CP - LA |
| 45. | María Florencia Lenzetti | CP – LA |
| 46. | Marga Bagnato | Lic. en Administración |
| 47. | Noelia Anahí García | Lic. en Adm., Lic. en Sistemas Inf. de las Org. |
| 48. | Carolina Colantonio | Especialista ,CP – LA |
| 49. | Santiago Borgna | Lic. en Administración |
| 50. | Estefanía Casado | Lic. en Administración |
| 51. | Patricia Mantek | Lic. en Administración |
| 52. | Mercedes Inda | Lic. en Administración |
| 53. | Juan Pablo Fratuzo | Lic. en Economía |
| 54. | Erica Seyler | CP – LA |
| 55. | Ma. Laura Díez y González | Magister, Contadora Pública |

| | | |
|-----|---------------------|------------------------------------|
| 56. | Romina Barbisan | Magister, CP – LA |
| 57. | Alejandra Velásquez | CP – LA |
| 58. | Gretel Rinaldi | Profesor Universitario en Economía |
| 59. | Eleonora Louzao | Lic. en Administración |

Afectaciones del cuerpo docente en el segundo cuatrimestre

| Docente | Cargo 1° Cuatrimestre | Cargo 2° Cuatrimestre |
|-------------------------|----------------------------|---|
| García Solchaga, Sandra | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Arraigada, Mariana | Adjunta | Afect. MBA |
| Delfino, Isabel | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Guzmán, Daniel | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Pascual, Mariano | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Martínez, Irene | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Duran, Claudia Elisabet | Adjunta | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Hernando, María Pia | Jefa de Trabajos Prácticos | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Bagnato, Marga | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Lenzetti, Florencia | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Jesica, Teyseyre | Adjunta | Afect. Análisis Organizacional |
| Delicio, Fabián | Ayte. graduado | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Mantek, Patricia | Licencia x maternidad | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Colantonio, Carolina | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| García, Noelia | Ayte. graduada | Afec. "Econ Social y Solidaria para el Desarrollo Regional" |
| Borgna, Santiago | Ayte. graduado | Afec. "Econ Social y Solidaria para el Desarrollo Regional" |
| Inda, Mercedes | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Díaz y González, Laura | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Casado, Estefanía | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Piuzzi, Cristina | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Ferreyra, Aimé | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Seyler, Erica | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Dematteis, Fernanda | Ayte. graduada | Dictado cursada 2° Cuatrimestre |
| Velasquez, Alejandra | Ayte. graduada a término | |
| Fratuzzo, Juan Pablo | Ayte. graduada a término | |
| Arbide, M. Victoria | Ayte. graduada a término | |
| Louzao, Eleonora | Ayte. graduada a término | |

Plan de trabajo del equipo docente

9. Objetivos de la asignatura.

GENERALES

De acuerdo al Plan de Estudios tenemos que para la asignatura Principios de Administración los objetivos generales y contenidos mínimos son:

Objetivos Generales:

1. Comprender qué son y cómo se generan los procesos en las organizaciones.
2. Familiarizarse con las funciones básicas del quehacer administrativo.
3. Introducirse en la dinámica de los procesos administrativos.

Contenidos Mínimos:

1. La Administración: Caracterización, aspectos epistemológicos.
2. La Organizaciones: Conceptualización; Análisis contextual; Criterios clasificatorios.
3. Los Procesos Administrativos: Comunicación, influencia, decisiones; El conflicto.
4. Las Funciones Básicas: Nociones de Planeamiento, estructuración y control.

Objetivos generales de Principios de Administración

- Que el estudiante conceptualice que son las organizaciones, la administración, sus procesos y funciones.
- Que el estudiante pueda aplicar en situaciones reales los conocimientos adquiridos.

ESPECÍFICOS POR UNIDAD

Unidad 1: LA ADMINISTRACIÓN y LOS ADMINISTRADORES

OBJETIVOS

- a. Comprender la importancia de la administración en la sociedad actual.
- b. Describir las funciones, los roles y las habilidades de los Administradores.
- c. Describir los cambios que impactan sobre el trabajo del administrador.
- d. Explicar el valor de estudiar administración en la actualidad.
- e. Comprender la importancia del trabajo directivo

Unidad 2 LAS ORGANIZACIONES

OBJETIVOS

- a. Comprender a las organizaciones como objeto de estudio de la Administración distinguiendo sus elementos característicos.
- b. Explicar, caracterizar y clasificar a las organizaciones.
- c. Describir y ejemplificar las influencias del ambiente (entorno) en los cuales se desarrollan las organizaciones.
- d. Reconocer los lineamientos generales de la RSE.

Unidad 3 PROCESO DE DECISION

OBJETIVOS

- a. Comprender la naturaleza de la toma de decisiones gerenciales, diferenciar y caracterizar los tipos de decisiones.
- b. Caracterizar el modelo administrativo de toma de decisiones.
- c. Describir, caracterizar y ejemplificar cada una de las etapas del proceso decisorio de toma de decisiones.
- d. Identificar ventajas y desventajas de la toma de decisiones grupales.

Unidad 4 PROCESO DE COMUNICACIÓN

OBJETIVOS

- a. Entender la comunicación como un proceso de transmisión, comprensión y construcción de significados compartidos.

- b. Describir y ejemplificar el proceso de comunicación y significación y explicar las funciones de la comunicación como proceso social.
- c. Explicar y ejemplificar los factores de cohesión y distorsión de la comunicación y cómo afectan a la efectividad del proceso.
- d. Caracterizar los flujos de la comunicación formal (ascendente, descendente y horizontal) y los tipos de redes.

Unidad 5 PROCESOS DE INFLUENCIA Y LIDERAZGO

OBJETIVOS

- a. Desarrollar y ejemplificar el proceso y los métodos de Influencia.
- b. Comprender cuando el proceso de Influencia es efectivo.
- c. Describir el concepto de autoridad, los modos de legitimarla y sus limitaciones.
- d. Relacionar los conceptos de autoridad, poder e influencia.
- e. Comprender el Liderazgo como proceso
- f. Describir y diferenciar los distintos enfoques sobre el liderazgo.

Unidad 6 PROCESO DE EQUILIBRIO -MOTIVACION

OBJETIVOS

- a. Conceptualizar la teoría del equilibrio
- b. Explicar por qué la teoría del equilibrio es planteada como una teoría de motivación
- c. Identificar a los participantes de la organización y sus contribuciones y compensaciones.
- d. Reconocer los factores de deseabilidad y facilidad de los participantes ante la decisión de permanecer o abandonar la organización.
- e. Ejemplificar qué puede hacer un administrador para lograr el equilibrio de los participantes

UNIDAD 7: PROCESO DE CONFLICTO

OBJETIVOS

- a. Caracterizar el conflicto como un proceso a partir de sus etapas y los distintos tipos según su nivel de magnitud.
- b. Reconocer y ejemplificar los diferentes niveles de gravedad del conflicto.
- c. Identificar y analizar las condiciones que anteceden a un conflicto.
- d. Explicar los efectos negativos y positivos que pueden generar los conflictos.
- e. Desarrollar las formas de resolución a los diferentes tipos de conflicto.

UNIDAD 8: FUNCIÓN DE PLANEAMIENTO

OBJETIVOS

- a. Comprender la importancia del planeamiento como función del administrador.
- b. Reconocer y ejemplificar los diferentes tipos de planes.
- c. Describir, caracterizar y ejemplificar el proceso de planeamiento.
- d. Entender la coordinación entre los planes de corto y largo plazo.
- e. Explicar la naturaleza de los objetivos y la noción de su jerarquía.

UNIDAD 9: LA FUNCIÓN DE ESTRUCTURACIÓN

OBJETIVOS

- a. Comprender la naturaleza de la organización, los niveles organizacionales y gestión administrativa.
- b. Conocer la estructura de la organización, la departamentalización y sus diferentes modelos.

- c. Entender los conceptos de autoridad de línea, personal de staff, delegación de poder de decisión y descentralización.

UNIDAD 10 : LA FUNCIÓN DE CONTROL

OBJETIVOS

- a. Comprender la naturaleza y la importancia del control como función del administrador
- b. Entender al control como un proceso y conocer sus etapas.
- c. Conocer los distintos tipos de control en relación al momento de aplicación.
- d. Caracterizar los sistemas de control organizacional.

10. Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar en la asignatura.

PROGRAMA SINTÉTICO

6. La Administración y los administradores.
7. Las Organizaciones.
8. Procesos Administrativos: Decisión, comunicación, influencia, liderazgo, equilibrio y conflicto.
9. Las Funciones Básicas: Planeamiento, estructuración y control.

PROGRAMA ANALÍTICO

6. LA ADMINISTRACION Y LOS ADMINISTRADORES.
 - 1.1. La Administración. Concepto. Contenido y objeto. Las variables básicas de la Teoría General de la Administración.
 - 1.2. Los administradores: funciones, roles y habilidades.
 - 1.3. Cambios que impactan sobre el trabajo del administrador: Importancia de los clientes, las redes sociales, la innovación y la sustentabilidad.
 - 1.4. Valor de estudiar administración: universalidad, realidad laboral, recompensas y desafíos.
 - 1.5. El trabajo directivo: importancia y características. Diferencia con el trabajo operativo.
2. LAS ORGANIZACIONES
 - 2.1. Definición de organización. Características.
 - 2.2. Clasificación de organizaciones: método empírico y método analítico.
 - 2.3. Análisis ambiental: entornos organizacionales (grupos de interés externos e internos) y entornos naturales (las organizaciones "verdes" o sostenibles).
 - 2.4. Responsabilidad Social : políticas
3. PROCESOS DE DECISION
 - 3.1. Decisión: concepto. Tipos de decisiones: decisiones programadas y no programadas. Diferencias.
 - 3.2. Toma de decisiones: modelo clásico y modelo administrativo. Racionalidad: concepto, límites. Racionalidad acotada e información incompleta (riesgo e incertidumbre, ambigüedad y falta de tiempo).
 - 3.3. Etapas del proceso decisorio.
 - 3.4. Ventajas y desventajas de la toma de decisiones grupales.
4. PROCESO DE COMUNICACIÓN
 - 4.1. Naturaleza de la comunicación como proceso. La organización como contexto comunicacional. Funciones de la comunicación como proceso social.
 - 4.2. Elementos y funcionamiento del proceso: significantes, factores de cohesión y distorsión, significación, connotación, efectividad y marco de referencia. La subjetividad en la comunicación.
 - 4.3. Factores de cohesión y distorsión. Las barreras de la comunicación y su superación.

- 4.4. Comunicación formal e informal. Tipos de comunicación: verbal y no verbal (paralingüística)
- 4.5. Medios y flujos de comunicación formal: ascendente, descendente y horizontal. Redes de comunicación formal: características.
5. PROCESOS DE INFLUENCIA Y LIDERAZGO
 - 5.1. Influencia. Concepto. Proceso. Efectividad. Fuentes. Métodos de Influencia según Simon y según Scott y Mitchell.
 - 5.2. Autoridad. Formas de legitimación. Usos. Área de Influencia, concepto e importancia.
 - 5.3. Teorías del Poder y la Influencia
 - 5.4. Liderazgo. Concepto.
 - 5.5. Enfoques del Liderazgo: Rasgos, Comportamiento (estilos -autoridad y Likert-), Contingencial.
6. PROCESO DE EQUILIBRIO –MOTIVACION
 - 6.1.-Motivación: concepto. Análisis de la teoría de equilibrio como teoría de la motivación basada en la decisión del participante de permanecer o abandonar la organización.
 - 6.2.-Teoría del equilibrio: postulados. Contribuciones y compensaciones de los participantes. Concepto de equilibrio de los participantes y de equilibrio de la organización. Diferencias.
 - 6.3.-Situación de equilibrio de los participantes (balance de utilidad de compensación-contribución; Balance de valoraciones personales y oportunidades visibles)
7. PROCESO DE CONFLICTO
 - 7.1.-El proceso de conflicto. Etapas del proceso. Condiciones que anteceden a un conflicto.
 - 7.2.-Niveles de gravedad y niveles de magnitud (tipos de conflicto): interactivo (organizacional, intergrupalo e interpersonal) e individual (inaceptabilidad, no comparabilidad e incertidumbre).
 - 7.3.-Efectos positivos y negativos del proceso de conflicto.
 - 7.4.-Formas de resolución de los conflictos individuales
 - 7.5.-Formas de resolución de los conflictos interactivos.
8. FUNCION DE PLANEAMIENTO
 - 8.1.-.Naturaleza y concepto del Planeamiento.
Los planes como fundamento de la Administración. Los tipos de planes.
 - 8.2.- Proceso de planeamiento. Oportunidades. Objetivos. Premisas. Determinación, evaluación y selección de cursos de acción. Planes derivados. Presupuestación.
 - 8.3.- Período. Planes de corto y largo plazo: coordinación.
9. FUNCION DE ESTRUCTURACION
 - 9.1. Estructura Organizacional. Distinción organización formal e informal. Niveles organizacionales.
 - 9.2. Lógica organizacional y su relación con otras funciones gerenciales
 - 9.3.División del trabajo: departamentalización. Patrones básicos de la departamentalización. Ventajas y desventajas. Elección adecuada
 - 9.4. Estructuras particulares para empresas globales, virtuales y sin fronteras.
 - 9.5. Naturaleza de la autoridad. Distinción autoridad de línea, de personal de apoyo administrativo y funcional.
 - 9.6. La Centralización y Descentralización de autoridad. Equilibrio. Delegación de autoridad.
10. FUNCION DE CONTROL

- 10.1. La función de control. Concepto. Importancia. Finalidad. Relación con la función de planeamiento.
- 10.2. Las etapas del proceso de control. Estándares: concepto y Tipos. Puntos Críticos de Control : Concepto y requisitos
- 10.3. Control preventivo, en tiempo real y correctivo. Análisis comparativo. Ventajas y desventajas de cada uno.
- 10.4 Sistema de control organizacional: elementos Integrantes
11. Bibliografía.
 1. LA ADMINISTRACION Y LOS ADMINISTRADORES
 - 1.1 Chiavenato, Idalberto (2006) Introducción a la Teoría de la Administración. 7a. Ed. México. McGraw Hill. Cap. 1 (Pags 9-12)
 - 1.2-1.4 Robbins, Stephen y Coulter, Mary (2014) Administración. 12a Ed. Pearson. Cap.1
 - 1.5 Ficha de cátedra.
 2. LAS ORGANIZACIONES
 - 2.1 a 2.2. Hermida, Serra, Kastika “Administración y Estrategia”, 4ta Ed. Macchi, Cap. 2.
 - 2.2 Mayntz, Renate. “Sociología de la Organización”. Ed Alianza , Cap. 4 (págs. 75-79)
 - 2.3. Stonner, Freeman y Gilbert “Administración”, 6ta Edición, Pearson, Cap. 3.
 - 2.4. Kliksberg, Bernardo. ¿Cómo enfrentar la Pobreza y la Desigualdad?
 3. PROCESO DE DECISION
 - 3.1. a 3.4. Jones G y George, “Administración Contemporánea” 6ta edición, Mc Graw Hill, Cap. 7.
<https://www.youtube.com/watch?v=C7hY9UFcGPM&feature=youtu.be>
Robbins y Coulter, “Administración”, 12va. Edición, Ed. Pearson, Cap. 6 (págs. 165 a 173)
 4. PROCESO DE COMUNICACIÓN
 - 4.1, 4.3, 4.4 y 4.5-Robbins y Coulter “Administración” 12va. Edición, Ed. Pearson, Cap. 16 (Págs. 479-490)
 - 4.2-Etkin “Política, Gobierno y Gerencia de las organizaciones” - Cap. 12 8(Págs. 229-240)
 5. PROCESO DE INFLUENCIA Y LIDERAZGO
 - 5.1 y 5.3. Scott y Mitchell: Sociología de la Organización. Ed. El Ateneo, 1976. Cap. 11 - 12.
 - 5.1 y 5.2 Simon, H. “Comportamiento Administrativo”, Ed. Errepar, 2012. Cap. 7.
 - 5.4 y 5.5 Koontz H. Wehrich H y Cannice M. Administración. Una Perspectiva Global y Empresarial. 14ª Edición. Ed Mc Graw- Hill. Cap. 17
 6. PROCESO DE EQUILIBRO – MOTIVACIÓN
March y Simon: Teoría de la Organización, Ed. Ariel, 1969. Cap. 5
 7. PROCESO DE CONFLICTO
 - 7.1, 7.2, 7.3, 7.5.- Chiavenato, Idalberto (2009):Comportamiento organizacional. 2da edición Edit. Thomson. Cap 13. (390-396)
 - 7.2. y 7.4- March y Simon (1969): Teoría de la Organización, Ed. Ariel. Cap. 5 (p.123-129)
 - 129) FUNCIONES DE PLANEAMIENTO
Koontz H., Wehrich H. y Cannice M. “Administración”. Una Perspectiva Global y Empresarial. 14ª Edición. Ed. McGraw-Hill. Cap. 4
 8. FUNCIONES DE ESTRUCTURACION
Koontz H., Wehrich H. y Cannice M.. “Administración” .Una perspectiva global y empresarial. 14ª Edición. Capítulos 7, 8 y 9.
 9. FUNCION DE CONTROL
Ficha de cátedra

12. Descripción de Actividades de aprendizaje.

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS A UTILIZAR

- Pruebas de lectura: cuestionario referido a los textos de lectura obligatoria previamente indicados por el docente. Son su objetivo:
 - Desarrollar la capacidad de comprensión de textos bibliográficos.
 - Evaluar su enfoque analítico y crítico de las lecturas propuestas.

Se tomarán tres pruebas individuales que incluirán los siguientes temas:

Primera prueba individual: comprenderá los temas referidos a las Unidades 1, 2

Segunda prueba individual: comprenderá los temas referidos a las Unidades 3 y 4

Tercera prueba individual integradora: comprenderá los temas referidos a las Unidades 1, 2, 3, 4 y 5.

13. Cronograma de contenidos, actividades y evaluaciones.

| FECHAS | TEMAS Y ACTIVIDADES | PRACTICO |
|-----------------|--|----------|
| JUEVES 02/04 | INTRODUCCIÓN: Presentación Importancia de la Administración y los Administradores Habilidades del Administrador | 1 y 2 |
| LUNES 06/04 | LA ADMINISTRACIÓN Funciones o papeles del Directivo | 3 y 4 |
| LUNES 13/04 | LAS ORGANIZACIONES: Concepto, características Clasificación | 1, 2 y 3 |
| LUNES 20/4 | LAS ORGANIZACIONES Entorno: grupos de interés Responsabilidad Social Empresaria | 4 -7 |
| JUEVES 23/04 | DECISIÓN El proceso decisorio. | 1, 2 y 3 |
| LUNES 27/04 | DECISIÓN Racionalidad. Tipos de decisión | 4, 5 y 6 |
| JUEVES 30/04 | 1° ACT. PEDAG.: La Administración-Las Organizaciones COMUNICACIÓN Concepto - Proceso- Factores cohesión y distorsión. | 1, 2 y 3 |
| LUNES 04/05 | COMUNICACIÓN Disfunciones. Dimensiones, medios y Efectividad | 4, 5 y 6 |
| JUEVES 07/05 | INFLUENCIA Métodos de influencia y Proceso. Legitimación de la autoridad | 1, 2 y 3 |
| LUNES 11/05 | 2° ACT. PEDAGOGICA: Comunicación – Influencia AUTORIDAD Usos y funciones de la autoridad | 4, 5 y 6 |
| JUEVES 14/05 | LIDERAZGO: Estilos | 1, 2 y 3 |
| SABADO 16/05 | 1° PARCIAL | |
| LUNES 18/5 | TEORÍA DEL EQUILIBRIO Participantes, aportes y contribuciones. Participante Empleado: Factores de Deseabilidad y Facilidad de abandonar | 1 y 2 |
| JUEVES 21/05 | ENTREGA DE PARCIALES TEORÍA DEL EQUILIBRIO - CONFLICTO Participante cliente, empresario, Factores | 3 y 4 |

| | | |
|-------------------|---|----------|
| | Tipos de conflictos | 1-3 |
| JUEVES 28/05 | CONFLICTO Conflictos de organización. Formas de solucionarlos | 4 - 7 |
| LUNES 01/06 | PLANEAMIENTO Tipos de planes | 1 y 2 |
| JUEVES 04/06 | PLANEAMIENTO Etapas del proceso lógico de Planeamiento | 3, 4 y 5 |
| SABADO 06/06 | 1° RECUPERATORIO . | |
| LUNES 08/06 | ESTRUCTURACION Técnica de confección de Organigrama | 1 - 2 |
| JUEVES 11/06 | 3° ACT. PEDAGOGICA: Equilibrio – Conflicto y Planeamiento ESTRUCTURACION Organigrama. Criterios departamentalización. | 3 - 5 |
| JUEVES 18/06 | ESTRUCTURACION Delegación – Descentralización | 6 - 7 |
| LUNES 22/06 | ENTREGA DE RECUPERATORIOS CONTROL: Proceso de Control. Pasos del proceso. | 1y 2 |
| JUEVES 25/06 | CONTROL: Tipos, Sistema | 3 y 4 |
| LUNES 29/06 | REPASO | |
| JUEVES 2/07 | SEGUNDO PARCIAL TEORICO - PRÁCTICO | |
| LUNES 13/07 | Entrega de notas del 2º parcial REVISION INDIVIDUAL DE NOTAS Y SITUACION DE APROBACION | |
| SABADO 18/07 | SEGUNDO RECUPERATORIO PARCIAL TEÓRICO-PRÁCTICO | |
| 20/07 AL 02/08 | VACACIONES DE INVIERNO | |
| JUEVES 06/08 | ENTREGA DE RECUPERATORIOS Y REVISION NOTAS FINALES | |

Los exámenes se entregarán la clase siguiente al cumplimiento de los 10 día para la publicación de notas de acuerdo a la normativa vigente.

14. Procesos de intervención pedagógica.

Explicación Doctrinaria

Se centrará en los aspectos medulares de los temas tratados. Transmitiendo la opinión de la cátedra, respetando las opiniones ajenas, procurando que les estudiantes elaboren las propias.

Ejercicios Prácticos

Consistirá en complementar la teoría con la mayor cantidad posible de ejemplos fácticos; para propiciar la destreza de le estudiante en la aplicación de los conocimientos en casos concretos.

Análisis de Casos

Consistirá en el planteo, discusión y dilucidación de casos de actuación profesional, de manera que el estudiante pueda discernir y evaluar los criterios a aplicar. Asumiendo el rol de responsabilidad que supone tomar decisiones, acercándolo a la realidad con que deberá enfrentarse.

Debates Conducidos

Con la ayuda de le docente se tratarán los temas de manera que el estudiante lea y razone, incentivando su capacidad de razonamiento, la búsqueda y selección de material bibliográfico, una participación activa como rol protagónico, procurando la formación de sus propias opiniones.

Test Conceptual

Consistirá en un breve cuestionario, logrando evaluar el grado de conocimiento, que el estudiante se exprese y fije los conceptos teóricos desarrollados.

Test de Lectura

Consistirá en un breve cuestionario, logrando desarrollar la comprensión de textos bibliográficos y una evaluación efectiva de la lectura.

ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS RELEVANTES DE LA ASIGNATURA

Para integrar los contenidos de la asignatura se han establecido diferentes cursos de acción.

Con el desarrollo por parte de los docentes de los contenidos programáticos más relevantes de la asignatura, con la activa participación de les estudiantes, se procurará a que éstos alcance los objetivos generales y específicos de la asignatura.

Con el desarrollo de los trabajos prácticos se integrarán los conceptos teóricos a las situaciones reales de la Administración y las Organizaciones, del análisis y aplicación de los procesos de comunicación, decisión, influencia, liderazgo, equilibrio-motivación y conflicto. La integración de las funciones de Planeamiento, Estructuración y Control con las características del trabajo directivo.

Con las “Pruebas de lectura” se pretende que el estudiante desarrolle la capacidad de comprensión de textos bibliográficos seleccionados sobre la Administración, las Organizaciones, los procesos organizacionales y las distintas funciones administrativas, como así también evaluar su enfoque analítico y crítico de las lecturas propuestas.

15. Evaluación

RÉGIMEN DE EVALUACIÓN DE LOS PARCIALES:

Las evaluaciones parciales podrán tener temarios acumulativos y durarán como máximo tres (3) horas reloj en total, considerando teórico y práctico. Cada uno de los exámenes tendrá un único examen recuperatorio. La nota obtenida en el examen recuperatorio reemplazará a la nota del parcial correspondiente.

En los enunciados de las pruebas parciales se consignarán, los criterios de evaluación y los requisitos de aprobación.

La nota final se consignará en la evaluación.

DE LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS:

En las Pruebas periódicas se evaluará la capacidad de comprensión de los textos seleccionados referidos a los contenidos que se plantean en el punto 4.

EVALUACIÓN HABILITANTE:

Tendrá derecho a rendirla el estudiante que haya aprobado una evaluación parcial teórico-práctica y las actividades pedagógicas.

Tendrá lugar en la primera fecha de examen final posterior a la finalización de la cursada, y abarcará los temas que se detallan a continuación, sin consistir en un examen final de cursado. Le serán aplicables las normas referidas a las evaluaciones parciales.

Temas del Habilitante: Las Organizaciones, Comunicación, Teoría del Equilibrio y Planeamiento.

EXAMEN FINAL DE CURSADO: estarán habilitados para rendir este tipo de examen final de cursado, que versará sobre todos los contenidos de la asignatura, los estudiantes que:

- Habiendo aprobado los parciales, no reúnan los requisitos exigidos para promocionar.
- Aprueben la evaluación habilitante.

RÉGIMEN DE PROMOCIÓN

Promocionará la asignatura el estudiante que haya aprobado la totalidad de las evaluaciones parciales, logrando una nota promedio de seis (6) o más, y haya aprobado dos de las actividades pedagógicas evaluativas a los efectos del cursado y promoción, instrumentadas.

16. Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente.

Profesores Adjuntos:

- Analizar y establecer la bibliografía.
- Preparación del Plan de Trabajo Docente.
- Establecer la metodología pedagógica.
- Planificación del material didáctico.
- Tratamiento de temas actuales que puedan incorporarse a la planificación.
- Planificación del desarrollo de las clases.
- Dictado de clases teóricas.
- Asistencia a pruebas parciales.
- Confección de pruebas parciales.
- Corrección y calificación de pruebas parciales.
- Coordinar reuniones semanales con el Auxiliar
- Confección de trabajos prácticos.
- Comprobación de asistencia de los estudiantes.

- Cumplir con las disposiciones de la Facultad referido a los temas administrativos de la cátedra.

Jefe de Trabajos Prácticos:

- Elaborar el programa de trabajos Prácticos.
- Concurrir a los Teóricos.
- Tendrá a su cargo la responsabilidad de una comisión de Trabajos Prácticos.
- Preparar el material bibliográfico necesario para el desarrollo de los Trabajos Prácticos.
- Asistir semanalmente a la reunión de cátedra organizada por el Profesor Adjunto.
- Elaborar, implementar y corregir las evaluaciones parciales.
- Asistencia a pruebas parciales teóricas
- Confeccionar la lista de los estudiantes aprobados y elevarla a División Alumnos.
- Firmar en la libreta de estudiantes la aprobación de la cursada.
- Integrar la mesa de examen final.

Ayudantes Graduados:

- Planificación del material didáctico.
- Tratamiento de temas actuales que puedan incorporarse a la planificación.
- Tendrá a su cargo la responsabilidad de los Trabajos Prácticos.
- Confección de trabajos prácticos.
- Corrección y calificación trabajos prácticos.
- Comprobación de asistencia de los estudiantes.
- Discusión de trabajos prácticos.
- Concurrir a las clases Teóricas.

17. Justificación – (optativo)

Fundamentación pedagógica de la asignatura

Desde un enfoque crítico se sostiene que el conocimiento es un proceso y es único por cuanto uno mismo ha procesado y ha organizado y esto es determinante del grado de comprensión y de apropiación que el estudiante hace del saber. El proceso de aprendizaje, aunque siempre es individual, tiene una significación social ya que el estudiante aprende en interacción con el medio ambiente, guiándose en un proceso de descubrimiento.

Se acuerda sobre estos fundamentos dado que Principios de Administración es una asignatura inserta en el primer año de las carreras de grado que se dictan en esta Facultad, que al estudiante hay que generarle las condiciones para que pueda indagar y analizar la realidad en situaciones problemáticas porque no le son habituales y comunes; que pueda cuestionar, investigar y reflexionar acerca de su práctica y avanzar en procesos que le permitan estructurar nuevos conocimientos y generar e implementar alternativas de solución a las problemáticas planteadas.

De esta manera, se garantiza la integración de las áreas de la conducta (los aspectos cognitivos, habilidades, actitudes, valores, competencias y afectivo) mediante la realización de las actividades pedagógicas y los resultados que se alcanzan. Desde esta concepción, el proceso de aprendizaje supone un proceso de transformación del sujeto, el objeto y su realidad.

En concordancia con el paradigma crítico del enfoque pedagógico de los contenidos, se define a la Administración como ciencia social y se enfatiza como una disciplina con una orientación humanística que considera a la organización como objeto de la gestión y a la persona como

agente de esa gestión. Como consecuencia, se pretende el desarrollo de una práctica contextualizada desde la generalidad de las instituciones hasta las tareas específicas de la gestión, todo sobre la base de las demandas sociales que desde allí se generan.

Dado que la teoría crítica, analiza, reflexiona y busca el cambio de la realidad, se apoya en un concepto de dinámica totalizadora que permite vincular el conocimiento a intereses normativos concretos, con marcos de referencia específicos, esto es sobre las áreas de trabajo de los profesionales – estudiantes y el empleo de metodologías disciplinares y de campo que garantizan la legitimidad de los descubrimientos.

Fundamentación de la Administración

Tomamos como base que la Administración nace con la humanidad y que por ello tiene un carácter universal, ya que interviene y aporta efectividad a los esfuerzos humanos y, por tal es esencial para cualquier organismo social.

La aplicación de la Administración es garantía de una adecuada gestión para todo organismo social, precisamente porque estos dependen, ya sea directa o indirectamente, de ésta, debido que necesitan gestionar cuidadosamente los recursos humanos y materiales que poseen, para así obtener los fines perseguidos por dicha organización.

Una eficiente técnica administrativa promueve y orienta el desarrollo de cualquier institución, para las cuales la posibilidad de ser efectivas es aplicando los principios y funciones que la Administración le brinda.

A través de la aplicación correcta de los Principios de Administración se contribuye al bienestar de la comunidad, ya que proporciona lineamientos para optimizar el aprovechamiento de los recursos, para mejorar las relaciones humanas y generar productos y servicios de calidad.

Por ello, encontramos que la Administración está en todas partes y resulta innegable su trascendencia en la vida del hombre. Toda organización necesita, como base, de la administración para poder desarrollarse y crecer en un entorno tan dinámico y complejo.

Con la organización de las instituciones modernas se produjeron cambios que determinaron la reorganización de las actividades en general y de gestión en particular en función de los impactos que generaron los cambios sociales y tecnológicos en las organizaciones y en su administración.

Dentro del actual modelo es necesario adaptar la estructura organizacional a las circunstancias cambiantes del contexto, por ello, se acuerda en la contingencia como argumento de que la eficacia y eficiencia no se alcanza desde una sola perspectiva, por el contrario de acuerdo con el diagnóstico situacional de las condiciones internas y externas se determina el diseño estructural y la forma de realizar la gestión.

Fundamentación de contenidos de la asignatura

Con esta base conceptual y pedagógica se aborda el proceso enseñanza - aprendizaje de “Principios de Administración” como una asignatura que brinda un marco teórico-práctico sustentable y de apoyo para la comprensión e interpretación de conceptos relacionados con la gestión en organizaciones en general.

Por lo tanto, esta asignatura tiene el carácter de instrumental ya que permitirá al estudiante obtener las herramientas que le servirán de base para analizar, planificar y producir cambios

favorables en su ámbito laboral e identificar y diagnosticar problemáticas organizacionales específicas.

La administración como disciplina, aporta datos precisos ante la continua evolución que sufren las organizaciones, que demandan cada vez más la profesionalización en tareas de gestión, para asegurar una elevación del nivel de calidad en los productos y servicios prestados a la comunidad, mediante la adecuada administración de recursos humanos y materiales.

Los contenidos contribuyen a la formación del perfil del egresado en forma sustantiva, al tener contacto con las organizaciones, sus procesos, funciones y gestión. Esta aproximación a las organizaciones -lugar en el que aplicarán los conocimientos- y su administración hacen a la importancia de la formación de le estudiante y el futuro desarrollo profesional.

A través de los contenidos de la asignatura, se pretende introducir al estudiante en los conocimientos que encierra el proceso administrativo, para que tenga un entendimiento formal de la aplicación del proceso en el desempeño de funciones organizacionales, tanto en el ámbito individual como colectivo, dentro de un equipo de trabajo, preparándose para una actividad profesional basada en los principios organizacionales de planificación, responsabilidad y control.

Al adherir al concepto de organización como función básica y objeto de estudio de la Administración, el propósito es conocer su funcionamiento y las características esenciales teniendo en cuenta para su abordaje, las distintas miradas aportadas por la sociología, psicología, economía, antropología, política, biología, etc. otorgándole de ese modo, una visión interdisciplinaria e integral. Dicha visión integradora sirve para enriquecer la temática administrativa a través de los métodos de investigación, teorización y práctica propios de cada área de estudio.

Por otra parte, la Administración, como disciplina científica, constituye a su vez un conjunto de conocimientos metódicamente fundamentados, en la búsqueda de explicar, investigar, comprender y predecir los “porqués” en todo tipo de organizaciones, en todas y en cada una de las partes que componen la estructura y en el estilo en que las organizaciones son administradas, conducidas o gestionadas por individuos o grupos que adoptan decisiones sobre la base de valores compartidos con el fin de alcanzar metas comunes.

A partir de lo expuesto, conceptualizar el término organización como unidad social, resulta complejo por ser variadas las definiciones que dicho término posee. Estas tienen a su vez que ver con el lugar desde el cual se la observe, es decir el punto de “mira”, si es desde el interior o desde una posición externa, desde los niveles jerárquicos más altos o desde los estratos más bajos de la organización, desde la visión que realiza la comunidad, un consumidor, un acreedor o un deudor o un mero observador casual.

Dichas características no implican que la “organización” no sea definible, sino que, por el contrario, la definición y las organizaciones mismas se encuentran bajo una constante evolución y cambio.

De allí la importancia del rol de las personas que realizan tareas de gestión y el perfil de éstos, dentro del contexto en el cual se desenvuelven las instituciones.

En la revisión disciplinar, se contempla por una parte, el “modelo de organización flexible”, en el cual la participación y la subjetividad del sujeto se transforman en recursos; donde el desafío para las organizaciones se basa en la producción del nuevo conocimiento, “... *en general*

implica un compromiso para lograr la calidad que requiere una visión sistémica". (Innovación tecnológica y estrategias de participación y consenso. Dra. Mariela Berro, Universidad de Turín, 2007).

Y por otra parte, la “visión de procesos como paradigma”, el cual ha evolucionado desde la reingeniería de procesos organizacionales hasta su gestión, es decir, desde un enfoque de cambios radicales hasta la consideración de los mismos, que obliga a las organizaciones no solo a cuestionarse qué se hace sino cómo se hace, en un ciclo de mejora continua y en la gestión ética de los impactos en la propia organización como en las comunidades donde actúa. (Laudon y Laudon, 2012 y Francois Vallaes, 2011).

La presente propuesta del plan de trabajo docente de la asignatura Principios de Administración correspondiente al primer año de las carreras que dicta la facultad, se basa en la finalidad expresada en el artículo 3° de la Ley de Educación Superior: “... *proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático*”; en concordancia con el concepto amplio de la misión de universidad de “Crear, preservar y transmitir ciencia y cultura” para lo que debe cumplir con los fines de investigación, docencia y extensión. También, más precisamente, con las misiones de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tal como consta en su Estatuto, en el que señala “... *formar la personalidad integral de los estudiantes*”.

Con estos lineamientos, la propuesta se inscribe a los efectos de proporcionar al estudiante un ámbito que permita la construcción activa y participativa de conocimiento, en articulación entre teoría y práctica así como en la vinculación con otros espacios curriculares en integración vertical, signado por la comprensión, la argumentación crítica, la puesta en práctica y el trabajo colaborativo sobre la gestión de las organizaciones, en un profundo debate sobre su pertinencia, calidad, construcción y contexto de interpretación. Se espera contribuir así, al aprendizaje autónomo de le estudiante.

Las competencias mencionadas junto con las específicas de cada disciplina, inscriben el desarrollo del perfil profesional del egresado en el saber, el saber ser y el saber hacer.

En este ámbito, le docente actuará como guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, confiriendo al estudiante un rol activo a fin de favorecer la apropiación efectiva de las temáticas que se aborden, con una visión holística que le permita integrar los conocimientos que son propios de la materia así como aquellos que se vinculan con otros espacios curriculares.

En el trayecto pedagógico propuesto, el estudiante avanzará desde la perspectiva de la Teoría General de la Administración hasta su objeto de estudio que son las organizaciones e internalizando sus procesos internos, funciones organizacionales, responsabilidad social e interacción con los diversos componentes del medio ambiente.

Se trabajará sobre contenidos previstos en gradualidad y complejidad, atendiendo al alcance y perfil de los graduados a los que se espera contribuir, en concordancia con el enfoque por competencias, propiciando el aprendizaje autónomo y la visión crítica e integral. En este sentido, se prevé el abordaje desde las modalidades presenciales de las clases teóricas, que

permitan un uso académico a los efectos de presentar las oportunidades necesarias para que los estudiantes puedan realizar la transferencia de los conocimientos a la práctica, en particular, en el análisis de situaciones diagnósticas complejas, en el planteo de propuestas de solución alternativas, en su evaluación, elección y posterior implementación.

Anexos Entrevistas

En este anexo se presenta el guion que se utilizó como recorrido sugerido para su realización (Anexo I) y los consentimientos informados de las personas entrevistadas (Anexo II). Tal como se presenta en el documento, la construcción de reflexiones en torno a las expresiones de los docentes, no se realizó mediante el análisis descontextualizado de las citas, sino a través de un proceso de triangulación del discurso, que se realizó en tres capas. La primera implicó la confección de las fichas de las entrevistas con los elementos significativos del discurso docente en relación a las categorías iniciales de la investigación que forman parte integrante del cuerpo de la tesis, en segundo lugar, la revisión de las citas significativas para analizar categorías recurrentes en el discurso docente (Anexo III). Y finalmente, una lectura de cambios y continuidades sobre la entrevista en general, de acuerdo a las categorías centrales asignadas a cada una de las citas en el contexto de las fichas que obra en segundo orden en este anexo (Anexo IV y V).

Anexo I – Recorrido propuesto a modo de guion para las entrevistas

Para el desarrollo de las entrevistas se tomó como base el guion elaborado por el grupo de investigación “Prácticas innovadoras en la enseñanza y en la evaluación en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, dirigido por la Mg. Miriam Kap. A éste se le agregaron algunas consultas orientadoras vinculadas con los objetivos de esta investigación, y su resultado como disparador de la conversación se transcribe a continuación:

Inicio de Contextualización

¿En qué áreas, materias o campos disciplinares se desempeña?

Cuatro Preguntas Centrales

¿Qué significa enseñar y aprender? ¿Qué marcas distintivas tienen sus clases? ¿Cómo fue construyendo esas marcas? ¿Cambiaron a través del tiempo? ¿Hay hitos en esa construcción? ¿Cuáles? ¿Porque los consideras hitos? ¿Podés situar un momento histórico-personal donde tus prácticas de enseñanza comenzaron a cambiar?

A partir del distanciamiento social obligatorio, ¿Cómo y en qué cambiaron sus prácticas docentes? ¿Podría contarnos cómo eran antes y cómo son ahora?

¿Cómo es el diseño de sus clases en la virtualidad? ¿Hay alguna relevante que quiera contar?

Bloque evaluación

¿Qué significa evaluar para vos?

¿Cual es el sentido que le atribuye a la evaluación?

A partir del distanciamiento social obligatorio, ¿Cómo y en qué cambiaron sus evaluaciones? ¿Podría contarnos cómo eran antes y cómo son ahora?

¿Cómo evalúas los aprendizajes de los estudiantes? ¿Qué instrumentos utilizas? ¿coinciden con los instrumentos de acreditación que se proponen en las asignaturas donde te desempeñas?

¿Cómo es tu participación en el diseño de los instrumentos de evaluación / acreditación? ¿Podrías comentar el proceso de construcción de una evaluación? (solo si remite o da cuenta de participar en el diseño)?

¿Cómo es la devolución a los estudiantes sobre sus evaluaciones? ¿Como es el proceso de revisión de una producción que entrega un estudiante? ¿Qué tratamiento le das a los errores que reconoces en la evaluación? ¿Cómo es la interacción con otros colegas en relación a la evaluación? (sobre el diseño, sobre su implementación, corrección)

Si tuvieras que pensar una evaluación ideal, una buena evaluación, ¿Cómo sería?

¿Qué le parece que desafía/interpela a los/las jóvenes en una clase hoy?

Cierre

¿Qué entiende por práctica de enseñanza innovadora? ¿Algunas de las descritas anteriormente podrían entrar en esa categoría? ¿Cuáles?

¿Qué prácticas desearía conservar a la vuelta de la presencialidad?

Anexo II – Notas de consentimiento de las personas entrevistadas

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada “**Prácticas de evaluación en el primer año de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales, UNMDP**”, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la maestranda HUERGO, MA. CONSUELO dirigida por KAP, MIRIAM.

Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

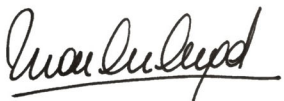
Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Mar del Plata, 18 de Noviembre 2020

Nombre de la persona: ARRAIGADA, Mariana

Firma:



Nombre de la tesista: HUERGO, MA. CONSUELO

Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "**Prácticas de evaluación en el primer año de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales, UNMDP**", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la maestranda HUERGO, MA. CONSUELO dirigida por KAP, MIRIAM.

Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Mar del Plata,

Nombre de la persona: Romina Barbisan

Firma: 

Nombre de la tesista: HUERGO, MA. CONSUELO

Firma:

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada “**Prácticas de evaluación en el primer año de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales, UNMDP**”, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la maestranda HUERGO, MA. CONSUELO dirigida por KAP, MIRIAM.

Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Mar del Plata,

Nombre de la persona:

Firma: 

Nombre de la tesista: HUERGO, MA. CONSUELO

Firma: 

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada “**Prácticas de evaluación en el primer año de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales, UNMDP**”, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la maestranda HUERGO, MA. CONSUELO dirigida por KAP, MIRIAM.


Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Mar del Plata,

Nombre de la persona:

Firma: 

Nombre de la tesista: HUERGO, MA. CONSUELO

Firma: 

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada “**Prácticas de evaluación en el primer año de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales, UNMDP**”, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la maestranda HUERGO, MA. CONSUELO dirigida por KAP, MIRIAM.


Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Mar del Plata,

Nombre de la persona:

Firma: 

Nombre de la tesista: HUERGO, MA. CONSUELO

Firma: 

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada “**Prácticas de evaluación en el primer año de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales, UNMDP**”, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la maestranda HUERGO, MA. CONSUELO dirigida por KAP, MIRIAM.

Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Mar del Plata,

Nombre de la persona:

Firma: 

Nombre de la tesista: HUERGO, MA. CONSUELO

Firma: 

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada “**Prácticas de evaluación en el primer año de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales, UNMDP**”, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la maestranda HUERGO, MA. CONSUELO dirigida por KAP, MIRIAM.

Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

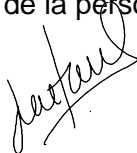
Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Mar del Plata, 13 de Noviembre 2020

Nombre de la persona: Jesica Teyseyre

Firma:



Nombre de la tesista: HUERGO, MA. CONSUELO

Firma:



Anexo III – Codificación de extractos de entrevistas

La tabla que se adjunta, relaciona extractos de las entrevistas formuladas a los docentes, a las que se les asignó un código compuesto por un número asignado a la entrevista, la categoría principal de filtrado, y el número de orden de carga de la cita. Este código fue empleado como referencia en el documento, para el tratamiento de expresiones de los docentes, con la intencionalidad de sostener el anonimato.

Capitalizando la multimedialidad que permite el acceso a internet, en lugar de incorporar al documento el conjunto de páginas que representa la tabla, incorporo el enlace virtual a su versión digital, que por otro lado, permitirá a las personas que naveguen el documento producir filtros, reanudar búsquedas y caminar mis pasos y recorrer nuevas trayectorias.

[TABLA DE TRABAJO CON ENTREVISTAS](#)

| Código | # Ent. | Categoría | Nro. | Cita | Tag 1 | PD. | tag3 | tag 4 |
|--------|--------|-------------------|------|---|----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------|
| 1en1 | 1 | enseñanza | 1 | Empecé hace mucho tiempo, y es algo de lo cual no me imagino sin ella. | vocacion | | | |
| 1en2 | 1 | enseñanza | 2 | Enseñar es muchas cosas, es compartir, es vivenciar, es aprender, es construir, es desaprender y es un desafío. Un desafío todos los días. | habitus, | conocimiento profesional docente | | |
| 1ca3 | 1 | cathedra | 3 | los momentos donde uno cambia su rol, no es lo mismo cuando uno fue ayudante como auxiliar, después que pasa como jefe de trabajos prácticos, o en cátedras que son numerosas, donde tiene responsabilidades también sobre otros docentes y demás. Creo que el rol va cambiando y a partir de ahí también estos momentos que un se pone a pensar y a reflexionar cuál es su función | socialización | | ciclo de vida | |
| 1en4 | 1 | enseñanza | 4 | eso todas aquellas (sic cosas) que, por ahí teníamos probadas, que funcionaban y sobre la cual teníamos una retroalimentación más rápida, se transformaron en incertidumbre. | trayectoria | habitus | | |
| 1vi5 | 1 | vínculo | 5 | las clases de primer año, el alumno recién ingresa, es la materia que les da la bienvenida, justo yo en el turno mañana, entonces por ahí es como que trataba de hacerlos sentir que eran bienvenidos los alumnos, trataba de establecer un vínculo más cercano, a pesar de la masividad, ¿no? Tal vez un poco más maternalista diría yo (se ríen), más acogedora dándole la bienvenida y sabiendo de todos los cambios que implica pasar de la escuela secundaria a la universidad. | genero | | | |
| 1vi6 | 1 | vínculo | 6 | Para mí ese era un momento importante, el momento del primer encuentro, me parecía como que era... y bueno eso este año no pudo pasar de esa manera porque irrumpió la cuarentena | hitos | | | |
| 1pr7 | 1 | práctica docente | 7 | en las primeras estaba, estaba como más pendiente y ahora ya me olvido de la cámara, trato de olvidarme y bueno y ser más espontánea | habitus | habitus | | |
| 1pr8 | 1 | práctica docente | 8 | del tema de la grabación, de que quede y demás te quita espontaneidad me parece un poco a mí | habitus | | habitus | |
| 1pr9 | 1 | práctica docente | 9 | yo en la clase los miro y ya sé el que está volando, el que se fue de clase y eso me da a mí una posibilidad de adaptar mis estrategias de acuerdo al momento. | habitus, | habitus | | |
| 1vi10 | 1 | vínculo | 10 | cuando uno planifica un video lo haces desde un punto o desde un lugar y acá a partir de las preguntas puede girar hacia otros lugares, profundizar más y demás. | interaccion | | | |
| 1ca11 | 1 | cathedra | 11 | nosotros tuvimos con la cathedra de Principios reuniones, absolutamente todas las semanas, no hubo una semana que no tuviéramos reunión. Y entonces a partir de ahí, nosotros igual estábamos en un proceso de reever bibliografía, reever estrategias pedagógicas porque el titular se jubiló. | organización | | espacios de encuentro | |
| 1di12 | 1 | didáctica | 12 | entonces a partir de febrero empezamos a repensar la asignatura, los contenidos, las estrategias y eso había empezado desde un punto de vista, y esto, en la pandemia, nos obligó a repensar y a jerarquizar | oportunidad | | jerarquizar | pandemia |
| 1di13 | 1 | didáctica | 13 | Sabíamos que no podíamos hacer videos eternos o que duraran la misma duración que una clase presencial, porque sabemos todos que la atención no es la misma y al no haber interacción y demás, entonces dijimos bueno, tenemos que repensar cuales son los contenidos relevantes que queremos que todos los alumnos, finalizada la unidad, tengan claros. Y a partir de ahí rediseñamos los contenidos, armamos los videos pensando en esas limitaciones y utilizamos otros recursos que la verdad no utilizábamos en la presencialidad y creo que son muy útiles, como que nos obligamos a hacer guías de lecturas orientativas, que por ahí antes lo hacíamos esporádicamente pero no estaba organizado en la cathedra, utilizamos herramienta de autoevaluación que les permiten hacer un aprendizaje independiente, también a los alumnos, a lo que muchas veces pedimos que sean independientes y demás pero no les damos recursos | recursos | | reflexión didáctica | jerarquizar |
| 1ca14 | 1 | cathedra | 14 | Normalmente, por la carga de la asignatura y demás, nosotros hacíamos reuniones previas al inicio de clases. Siempre en febrero hacíamos reuniones, donde hacíamos la planificación de toda la asignatura y después hacíamos reuniones puntuales o para parciales, en el medio y al finalizar | organización | | espacios de encuentro | |
| 1ca15 | 1 | cathedra | 15 | este año tuvimos, con respecto a todo, desde el material, los recursos después planificar las AP primero, después los parciales y todo. | organización | | | |
| 1ca16 | 1 | cathedra | 16 | todas las reuniones estábamos todo el equipo de la Teoría responsable de las clases teóricas y jefes de trabajos prácticos y ayudantes que nos hicieron el soporte en toda la parte tecnológica, que por ahí ellos tiene más cancha y más experticia en toda esa temática y bueno, participaron también en las reuniones para explicarnos limitaciones del campus, la herramienta para la evaluación | roles | | practica profesional | |
| 1ca17 | 1 | cathedra | 17 | Como fue todo trabajo en equipo, realmente trabajamos todo el equipo en el diseño, en la planificación, también hubo debates, discusiones, bueno, hubo de todo. | roles | | espacios de encuentro | |
| 1ev18 | 1 | evaluación | 18 | lo que por ahí buscamos a través de la evaluación, es verificar que el alumno haya adquirido | definición | | | |
| 1ev19 | 1 | evaluación | 19 | el desafío de pensar y repensar el modo de evaluar para certificar o asegurarnos que aquellos aprendizajes que consideramos relevantes hayan sido aprendidos por los alumnos | definición | | | |
| 1ev20 | 1 | evaluación | 20 | nuestras evaluaciones estaban pensadas como preguntas de desarrollo, o análisis de casos en situaciones y bueno, a partir del tema de la limitación de la presencialidad tuvimos que repensar otros instrumentos de evaluación | instrumento covid19 | | | |
| 1ev21 | 1 | evaluación | 21 | el instrumento diferente, el modo de abordaje y también creo que fuimos aprendiendo desde que lo pensamos, lo imaginamos, después lo fuimos llevando a la práctica, ya en el recuperatorio también aprendimos del primero y seguiremos aprendiendo, creo ya para segundo de más, esto exige un aprendizaje. | reflexion | | conocimiento profesional docente | |
| 1ev22 | 1 | evaluación | 22 | también teníamos un grupo con las otras docentes de las materias de primer año que también habían experimentado y ellas eran siempre las parciales antes que nosotros, las AP también y un poco contaban su experiencia, las problemáticas que habían tenido, tuvimos una reunión con secretaria académica y también, estuvimos evaluando, entonces íbamos aprendiendo también de las experiencias de los que iban un poquito más adelantados también. (...) no se si Caco lo tenía, pero por lo menos nunca lo manifestó. | socialización | | conocimiento profesional docente | |
| 1ev23 | 1 | evaluación | 23 | por la limitación de alumnos no pueden entrar todos al mismo tiempo, entonces había una franja muy amplia de entrada para no colapsar el campus y eso hizo que por ahí después repensemos las preguntas de modo que las preguntas no sean, o sea, aunque tengan disponible el material, no sean fáciles de responder. | instrumento | | | |
| 1ev24 | 1 | evaluación | 24 | En la primera parte por ahí pensamos más preguntas de enunciar, de relacionar y demás y ahora en este recuperatorio dijimos no, pongámosle ejemplificación de situaciones, relación de concepto, es decir que, aunque por ahí tengan acceso al material, no sea una copia y pegue. Porque nos pasó que, si no copiaban y pegaban el PowerPoint, entonces dijimos bueno. Entonces en esta segunda parte por lo menos pensamos esa situación y algo de esta situación fue salvado también en el recuperatorio, hay que reconocer que fueron menos y tuvieron menos tiempo, por lo tanto cada alumno me parece que se pueda focalizar más en su parcial que hacerlo tan cooperativamente como, bueno, también a través de la parte informal sabemos que en los grupos hay partes que es cooperativo | reflexion didáctica | | reflexión didáctica | jerarquizar |
| 1ev25 | 1 | evaluación | 25 | Hicimos opciones múltiples y de desarrollo. En las de desarrollo lo que buscábamos, además, era que desarrollaran temas de distintas unidades, es decir que sea transversal no solo em... y lo que hicimos fue, en las de opciones múltiples hacer una batería muy amplia de preguntas, por ahí en cada unidad había veinte preguntas y al ser aleatorias con el resto habrá quinientas preguntas dando vuelta | instrumento | | | jerarquizar |
| 1ca26 | 1 | cathedra | 26 | Fue un esfuerzo muy grande el parcial realmente, desde pensar las preguntas, después hacíamos reuniones para las correcciones, después corrección cruzada, que otro profesor corrigiera la de otro, después alguien cargaba y otro corregía la carga, bueno todo... | organización | | espacios de encuentro | |
| 1ca27 | 1 | cathedra | 27 | antes, bueno, lo que hacíamos si eran preguntas, pero el titular era el encargado de construir el parcial en su conjunto. Cada profesor hacía aportes de cada unidad, iban rotando los temas. O sea, no siempre nos tocaba el mismo pero la construcción final la hacía el titular. | organización, evaluacion | | | |
| 1ev28 | 1 | evaluación | 28 | Con respecto a la parte teórica, todas las preguntas... hicimos como una grilla donde estaba cada pregunta, la opción correcta, las opciones incorrectas y lo que debía salir en las opciones múltiples. Y en las de desarrollo, como cada profesor se especializó en una unidad, él desarrollaba las preguntas de esa unidad y después todo el resto de los adjuntos agregábamos preguntas de esa unidad. Primero estaban corregidas por los propios profesores y después había una respuesta sugerida que está en el campus. Y cada pregunta, además, si tenías en parte, porque había preguntas de dos puntos con cincuenta que eran las de desarrollo la mitad del parcial, cada pregunta tenía su valoración, por ejemplo, pregunta uno un punto, dos y demás; | instrumento | | | |
| 1ev29 | 1 | evaluación | 29 | siempre la consigna era que había que explicarle al alumno si estaba correcta, incorrecta, parcialmente correcta y porqué, además de la respuesta que estaba sugerida. Cosa que todos los alumnos tuvieron devolución y nadie quedó con dudas de porque esa pregunta está bien o mal. Todos están escritos. | retroalimentacion | | | |
| 1ev30 | 1 | evaluación | 30 | Lo que hicimos después fue dividir las preguntas, nos especializamos por pregunta para la corrección. | correccion | | | |
| 1ev31 | 1 | evaluación | 31 | Había una propuesta de solución, pero bueno, dependía un poco de la particularidad de cada profesor cuando corregía. Hoy con el tema de que eso te da la ventaja que tiene la virtualidad, que vos tenés un espacio para corregir y demás bueno, nosotros acá hicimos que todos los alumnos tengan devolución y por eso lo implementamos de esta manera que tuvieran las respuestas sugeridas si uno entra al campus, en la respuesta está completa, cómo sería y las opciones de lo que podría responder y la valoración. | retroalimentacion | | | virtualidad |
| 1ca32 | 1 | cathedra | 32 | También lo que nos pasó que en alguno podía haber alguna discusión, todos tenemos acceso también, los profesores, a la devolución que hizo cualquier profesor que corrigió. Entonces también podemos evaluar si estamos utilizando los mismos criterios y demás | socializacion | socializacion | | |
| 1re33 | 1 | retroalimentación | 33 | Bueno, también nos pasó que la ventaja de la virtualidad es que no hay problema en entender la letra que no se entiende y todo eso que también a veces pasaba. No, no le entendí; entendí otra cosa. Y para ellos también, porque nosotros también cuando corregimos por ahí nuestra letra también es ilegible y demás bueno, todas esas cosas me parece que se ven mucho más claras en todo lo que es preguntas de desarrollo | accesibilidad, efecto halo | | | virtualidad |

| | | | | | | | | |
|-------|---|------------------|----|--|-------------------------------------|---|---|--|
| 1pr34 | 1 | práctica docente | 34 | nosotros mismos creo que fuimos, inclusive, mejorando porque pudimos compartir las lógicas, las prácticas de otros docentes que, por ahí, de otra manera, no las conocíamos. Hoy, cuando alguien armo un video y pensó y dijimos que buena idea esa, yo no la había pensado, lo incorporo también, desde el modo de presentación, desde el modo de abordaje de un tema, desde la estética, desde lo que fuere. Me parece que fuimos aprendiendo todos de los otros y también el hecho de decir esto estuvo bueno y me gustaría darle una vuelta. | socialización | socialización | | |
| 1pr35 | 1 | práctica docente | 35 | esto nos cambió, no obligo a pensar en un alumno que no está con nosotros, que puede verlo en ese momento o en otro, que puede estar haciendo otra cosa mientras nos ve, | vínculo | | | |
| 1pr36 | 1 | práctica docente | 36 | bueno, muchas realidades que nos fuimos imaginando y decir bueno, como hago para llegar en esa circunstancia al alumno y con los contenidos que creemos que se deben aprender | reflexión | reflexión didáctica | | |
| 1ap37 | 1 | aprendizaje | 37 | puede haber realidades que hay alumnos que esta metodología, este modo es el más apropiado. Porque por ahí trabajan, porque por ahí no pueden concurrir, porque tienen otras realidades que hacen que si no pueden ir a la presencialidad perderían la materia y creo que vino esto para quedarse | ritmo | | accesibilidad | |
| 1ca38 | 1 | cathedra | 38 | hay algunos profesores se adaptaron más rápido que otros, algunos utilizan la tecnología disponible con mayor facilidad que otros. Y eso nos obligó, como responsables de conducir al grupo, a repensar que también hay docentes que la adaptación la hacen diferente, en distintos tiempos | roles, organización | heterogeneidad del equipo | | |
| 2en39 | 2 | enseñanza | 39 | Bien, en principio la enseñanza debería despertar pasiones o motivaciones por el objeto de estudio. En nuestro caso las organizaciones que tratamos de explicar, de describir para que puedan comprender su rol, su funcionamiento, etc. Pero bueno, yo creo que enseñar implica tener esa capacidad. Bueno, por ahí está asociada como lo veo yo con un buen docente, de tener la cualidad de despertar en la otra curiosidad, interés, pasión en querer estudiar más ¿no? | enseñanza apasionada | | | |
| 2en40 | 2 | enseñanza | 40 | que la idea de despertar este interés o esta motivación tiene que ver con la posibilidad de presentar el conocimiento, la idea, el concepto, las teorías, a través de diferentes enfoques... Mas que enfoques, creo que lo había visto también en un curso, el podés abrir o presentar diferentes ventanas a través de las cuales el estudiante pueda aprender, pueda interesarse o apropiarse de ese conocimiento que uno está queriendo transmitir. Que no es fácil, pero ahí está la riqueza o el talento que pueda tener el docente. | | | | |
| 2ap41 | 2 | aprendizaje | 41 | el aprender significaría tratar de comprender esa idea o ese conocimiento, ese concepto o ese pensamiento que sé que transmitir, pero además implicaría poder incorporarlo en su esquema o estructura de pensamiento. Esto creo que es de Piaget. No sólo de asimilarlo, sino también, de que sea significativo para vos y que lo puedas transferir a otras experiencias de aprendizaje o de la vida | | | | |
| 2pr42 | 2 | práctica docente | 42 | Yo creo que son o tratan de ser, (sic las clases) que eso por ahí es un defecto, muy racionales o muy lógicas. Yo todo lo que trato de explicar tiene un fundamento, tiene un porqué que está relacionado a otros contenidos o conceptos que estamos viendo en la asignatura. Y obviamente si se pueden aplicar a otras esferas de conocimiento, también ¿no? | conocimiento profesional docente | habitus | | |
| 2pr43 | 2 | práctica docente | 43 | Porque eso por ahí es un defecto personal, yo soy muy racional entonces yo tengo que entender todo. No puedo explicar algo que no entiendo. A veces puedo repetir como un loro, pero no lo entendi, yo sé que no lo entendi, lo pasas así ¡boom! Y a veces digo, esto no lo doy porque no lo sé explicar, para que lo voy a dar, no tiene sentido | razonamiento | habitus | | |
| 2pr44 | 2 | práctica docente | 44 | yo creo que todos los cursos pedagógicos que fui haciendo a lo largo de mi vida, creo que en algún sentido te van abriendo la cabeza o te van haciendo más flexible. Porque yo creo que, y a veces lo observaba de alguno de mis compañeros y de buenos docentes, docentes comprometidos, que muchos partimos de un modelo de estudiante que es igual al estudiante que éramos nosotros. | conocimiento profesional docente | conocimiento profesional docente | | |
| 2pr45 | 2 | práctica docente | 45 | en principio cambia la planeación de la clase porque con la presencialidad vos ya sabes que vas a tener una cantidad de estudiantes, con los cuales vas a utilizar determinados recursos y que vos sabés que, si vos presentaste un video, como una presentación motivacional del tema, después en la otra clase, podés utilizar otro recurso o podés empezar por el final para llegar al principio, o podés hacer un racconto de toda la unidad; depende donde estás del desarrollo del curso. | clase, recursos | habitus | | |
| 2vi46 | 2 | vínculo | 46 | Yo sé que esto también les sirve a los chicos, porque he tenido otros buenos comentarios por otros lados de estudiantes que estudian con mi PowerPoint. | retroalimentación | | | |
| 2en47 | 2 | enseñanza | 47 | cuando me ha tocado la posibilidad de hacer el diseño curricular, un PTD ¿no? De Administración para turismo, cuando tuve esta posibilidad de armar yo el PTD, de poder disminuir la cantidad de temas, esto de pensar cuantos temas o cuantas ideas podemos describir o explicar en una hora y media de clase. | decisiones didacticas, organización | | | |
| 2en48 | 2 | enseñanza | 48 | yo es lo fui acotando los contenidos, fui jerarquizando los contenidos. Porque en realidad lo que estás haciendo es jerarquizar los contenidos para poder después, reforzar esos contenidos que son los que vos efectivamente querés que sepan. Lo que pasa que esto, obviamente que está asociado con la evaluación, porque esto de jerarquizar contenidos, si yo sé lo que estoy jerarquizando y yo sé lo que estoy priorizando, sé que es lo que después le tengo que tomar, en lo que tengo que hacer hincapié a la hora de evaluarlos. | coherencia | jerarquizar | | |
| 2ca49 | 2 | cathedra | 49 | En cambio, en las asignaturas que son más numerosas, como éstas que tenemos en primero y segundo, donde hay un titular y donde somos ocho, diez los que damos Teoría. Bueno, vos no podés jerarquizar. Terminamos dando todo porque después en la evaluación no sabés qué les van a tomar, porque cada uno hace una pregunta y por ahí hace una pregunta sobre lo que para ese docente es importante. Entonces vos terminas viendo que es lo que están dando todos los demás para después, vos, incorporarlo a tus clases. Entonces terminas dando un bodeque porque das todo, que es imposible para dar en una hora y media a veces. | coherencia | espacios de encuentro | jerarquizar | |
| 2en50 | 2 | enseñanza | 50 | Porque ya te digo, esta esto que también, de los tiempos o de los requisitos que vos tenés que cumplir en una asignatura. Pero también reconozco que me cuesta a mí de que el conocimiento surja, o se vaya construyendo de las ideas que ya tienen. No es que no doy lugar a que pregunten, pero generalmente como que el conocimiento baja | ritmo | zonas reguladas objetivamente | clase magistral | |
| 2en51 | 2 | enseñanza | 51 | en principio nos dividimos los temas para hacer las presentaciones. Con lo cual vos no ibas haciendo el seguimiento con la presentación de todos los temas, ibas haciendo el recorrido de la asignatura, decías yo puedo volver, traer este punto o aquel ejemplo. No, porque por ahí me tocaba el punto cuatro y después el siete y el diez. Lo que pasó entre el punto cuatro y el siete yo lo veía, pero no tenía nada que ver la mirada o el enfoque o digamos, iba viendo. Y entonces fue como raro. | coherencia | fragmentación de la práctica de enseñanza | clase, construcción didáctica | |
| 2pr52 | 2 | práctica docente | 52 | nos planteamos hacer clases teórico-prácticas, pero también nos planteamos hacer clases en diez minutos, que era una cosa de locos. ¿Cómo va a explicarle en diez minutos lo que antes le explicabas por ahí en tres horas? Es impracticable, no es viable. Para después seguir tomándole lo mismo que le tomabas cuando le dabas la clase presencial ¿no? | ética, coherencia | | | |
| 2di53 | 2 | didáctica | 53 | En el caso de Principios, obviamente porque yo estoy mucho más ducho, les agregaba casos prácticos, algún ejercicio para que pudieran ver como se aplicaba en la práctica este concepto teórico. O buscaba, por ahí, lo que quedaba, por ahí, en alguna unidad yo tenía una presentación de un tema. Por ejemplo, la conferencia de TEDx que dio Casari de como matar al intermediario y yo lo retomé, tenía que hacer toda la compilación para que quedara mi presentación a continuación de ese video. Con lo cual después yo quede con una cuestión... porque después vos decís bueno, ¿Para quién está dirigido? ¿Cuánto tiempo puede estar los chicos mirando una presentación? | recursos didacticos | conocimiento profesional docente | | |
| 2en54 | 2 | enseñanza | 54 | En principios de Administración, nos organizamos, creo, un poco mejor en tanto que había una elaboración. Porque la idea era que debía ser una presentación nada más, del tema. Porque después iban a existir estos encuentros sincrónicos con los estudiantes, y que después iban a tener clases prácticas sincrónicas, esto era semanalmente ¿no? Que también, en vez de ser de tres horas por semana, teníamos una hora y media. Con lo cual bueno, te daba un vínculo o una relación con algunos estudiantes, con los que se dejaban ver o participaban más activamente. | coherencia | habitus | sincronico como favorecedor de la continuidad | |
| 2pr55 | 2 | práctica docente | 55 | Cada año trato de hacer algo diferente en la presentación, porque siempre creo que algo se puede mejorar y siempre encontras algo, desde lo estético, o de las imágenes o del contenido de la presentación, de lo que fuere, pero bueno. | estilo docente | habitus | | |
| 2pr56 | 2 | práctica docente | 56 | Entonces sí, hacía la presentación, iba explicando, obviamente que ahí aparecían las dudas o las preguntas. Y ahí yo sí volvía a esta cuestión de volver a explicar, porque no era un encuentro en el cual era para que resolvieran las dudas, ¿no? Yo volvía a explicar, obviamente que no podemos explicar en una hora y media lo que se daba en tres horas, entonces a veces corriendo, trataba de explicar los contenidos más importantes. Es como que bajaba, era descendente y era "bueno a ver, que dudas tuvieron" no. | estilo docente | habitus | jerarquizar | |
| 2ev57 | 2 | evaluación | 57 | la evaluación, va de la mano de la planificación y el desarrollo de una clase ¿sí? Entonces, cuando vos haces una adecuada planificación, que después la podés implementar, desarrollar, no sólo la teoría, sino la práctica, existe esa coherencia, esa lógica, la evaluación como que sale sola. El instrumento de evaluación, lo que vos querés evaluar, sale solo. Porque vos ya sabes qué querés averiguar o indagar respecto a qué es lo que aprendieron. | coherencia | | | |
| 2ev58 | 2 | evaluación | 58 | tiene que ver con medir lo que han aprendido los estudiantes en un periodo de tiempo. Bueno, de todo esto que nosotros compartimos o explicamos o que tratamos de describir, qué pudiste aprender hasta ahora ¿sí?. En la medida de lo posible, el aprendizaje tratamos de que no sea la repetición memorística de un concepto, si no de que uno lo pudiera visualizar relejado en un caso práctico, en una situación concreta. A ver, vos cómo aprendiste si estoy en presencia de un conflicto o no, cómo aprendiste en qué consiste el proceso de planeamiento, es haciendo un plan ¿no? Mas allá de que yo te pueda preguntar bueno, fundamentá porque esto es una premisa, por ejemplo. O decime porqué, que ahí sería más teórico. | sentido, aprendizaje | | | |
| 2ev59 | 2 | evaluación | 59 | Busco la manera de innovar en el instrumento que ya te digo, después no es tan innovador porque yo lo que hago básicamente es encontrar una noticia, que tenga que ver por ejemplo con el turismo, un caso de 15, 20 renglones y yo le puedo hacer diez preguntas para un parcial. Aunque... que ellos tengan la posibilidad de imaginarse que hubiera pasado en ese caso, porque algo que por ahí yo procuro es que no solamente puedan identificar en casos determinadas situaciones, si no que ellos lo puedan hacer. El hacer implica una complejidad mayor que el identificar. Obviamente que está bien que primero identifiques los distintos tipos de planes, que identifiques los distintos tipos de organizaciones, que identifiques los distintos tipos de estructuras. Pero después, porque va a pasar en tu vida como profesional, vos tenés que hacer diferentes tipos de planes, vos podés diseñar diferentes tipos de estructuras, bueno, hazlo ¿no? Obviamente que de acuerdo al nivel o al grado de desarrollo de la carrera. | instrumento, sentido, aprendizaje | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|---|-------------------|----|--|---------------------------------------|-------------------------------|---|---|
| 2ev60 | 2 | evaluación | 60 | yo románticamente te diría sí, podemos creer o pensar en que los estudiantes procuren demostrar cuanto saben y no se engañen ni nos quieran engañar. Pero a veces resulta un poco difícil poder lograr esto. Esto de confiarnos más en que el estudiante no se va a copiar. Porque todos tenemos hijos o muchos tenemos hijos y sabemos lo que hacen nuestros hijos, por más de que vos digas ¿qué estás haciendo? Y por ahí tienen grupo de WhatsApp, están haciendo el examen y se van pasando las respuestas. O me paso en un parcial de Funciones que pusieron los mismos ejemplos, tal cual, no era que uno puso una empresa de automóviles y el otro puso una empresa de trenes para hacerlo diferente, no, ni eso. Entonces yo creo que el copiarse viene por esa desconfianza y que por ahí hace que... Y también como universidad, institución educativa, vos tenés que, entre comilla; va, entre comilla no, certificar o garantizar que ese profesional tenga un determinado nivel de conocimientos. Entonces si se copió, no los obtendría o no los sabe. Pero tal vez tenga que ver con el instrumento de evaluación. | instrumento, institucional, reflexión | zonas reguladas objetivamente | | |
| 2ev61 | 2 | evaluación | 61 | En el primer cuatrimestre de Principios de Administración, donde compartimos la clase ¿no? O el desarrollo de la cursada masivamente, eran unas preguntas teóricas y un caso práctico. Un caso práctico que en general, se le preguntaban todos los puntos que vieron en esa parte del cuatrimestre, primer parcial y segundo parcial. Diez preguntas, quince, no sé, todos los temas que diera se preguntaban. Y la teoría eran también, preguntas que no tenían nada que ver, o sea, eran preguntas teóricas que después eventualmente se le podía pedir algún tipo de ejemplificación o algún tipo de aplicación | instrumentos | | | |
| 2ca62 | 2 | cathedra | 62 | en un principio comenzaron siendo diseñadas por el titular. Después, al ver que el titular hacía preguntas en las cuales nosotros veíamos que eran cosas que daba él, entonces existía esa desigualdad, porque hacía más hincapié en temas que él daba con respecto a los demás. Bueno, él era el titular, pero nosotros también éramos adjuntos, entonces empezamos a ser más democráticos y bueno, cada uno preparaba preguntas de una unidad y después él terminaba... les iba poniendo el maquillaje. El otro cuatrimestre, al no tener titular, se horizontalizó la toma de decisiones que me parece que fue, ahora con el paso del tiempo, también, bastante complicado y complejo. Porque se buscaba tomar decisiones por consenso. No, no por consenso, por unanimidad. Infernal digamos, porque nunca nos íbamos a poner de acuerdo en cómo tomar un parcial ¿no? Y bueno, después terminabas haciendo lo que decía la mayoría | decisiones didacticas, organización | | | |
| 2ev63 | 2 | evaluación | 63 | el parcial fue uno solo, que tenía preguntas múltiple choice y algunas de desarrollo y que tenían que primero aprobar, tener un porcentaje de aprobación tanto en las preguntas de desarrollo como en el múltiple choice. Que eso era también, un laburo mono, porque te imaginas que en el múltiple choice tenías que hacer como mínimo 10, 12 preguntas porque ante 900 estudiantes, para que la aleatoriedad pueda dar un mayor grado de combinación posible. Que claro, que el primer múltiple choice era... dijimos bueno, cada uno hace un múltiple choice y vos tenías preguntas que tenían cuatro opciones, otras que tenían cinco, otras que decían que podías marcar dos o más opciones verdaderas, otras que una sola, otras que decían "todas las anteriores" o "ninguna es la correcta". No había un criterio, o sea, ahí nos faltó la mirada de alguien que pudiera darle coherencia al instrumento. | instrumento, organización | | jerarquizar | |
| 2ca64 | 2 | cathedra | 64 | los múltiple choice los hacía el docente que dio la clase de presentación, ¿viste que yo te dije que nos repartimos los temas? Bueno, sí a mí me toco decisión, yo tenía que armar el múltiple choice de decisión, suponte, y el resto, ya ahora ni me acuerdo como lo hicieron. Pero eso fue en el primer parcial, en el segundo parcial creo que se cambió. | organización | | fragmentación de la práctica de enseñanza | |
| 2pr65 | 2 | práctica docente | 65 | Pero bueno, hubo todo un trabajo, la verdad que la elaboración de las presentaciones, después los encuentros sincrónicos, después la evaluación del instrumento; por mas de que a vos te tocaran diez preguntas de múltiple choice de un tema, llega un momento en que no tenés mas ideas. Porque tenés que hacer veinte, después otras veinte, ¿Qué le preguntas sobre...? Además, era aprender la tecnología para hacer el instrumento, aprender cómo se carga en el campus que eso no se hacía, todo demandó un esfuerzo y un aprendizaje | esfuerzo | | conocimiento profesional docente | |
| 2ev66 | 2 | evaluación | 66 | todos fueron a final y en el final no se tomó preguntas múltiples choice, se tomaron todas preguntas de desarrollo. Que también, cuando vos veías... porque después te tocaba corregir una pregunta, pero después vos tenías que ver integralmente el caso de aquellos estudiantes que estaban en situación límite, que por ahí no desaprobaban por no cumplir con algún requisito. Entonces, vos mirabas todo el parcial y ahí podías ver algunas inconsistencias del instrumento creado | coherencia | | instrumento final | |
| 2ev67 | 2 | evaluación | 67 | Eran cuatro bloques de preguntas de desarrollo, un bloque que eran del primer parcial, otro bloque que era del segundo parcial y el tercero y el cuarto que eran mezclados, que eran más integradores. Ahora, para los bloques, alguien entendió que tenía que ser un tema de los bloques, entonces formuló preguntas sobre una unidad de las cinco Consuelo: - Un tema, claro. Daniel: - Y otros, como yo, interpretamos que no, que vos tenías que hacer preguntas que abarcaran más de un tema de la segunda de ese bloque. Y, pero después ¿qué pasaba? Yo vi y les dije "miren, hay un alumno que aprobó gracias a que sabía la clasificación de Mayntz". Porque la clasificación de Mayntz le tomo en el bloque uno, en el bloque dos, tres y cuatro. Y por ahí, ese alumno, no sabía planeamiento, porque no le toco ninguna pregunta de planeamiento. O bueno, o le tocaba de control, le tocaba siempre proceso de control. ¿No les parece que los que hacen de un bloque dos, pregunten el proceso si hacen preguntas de control y después, si hacen preguntas integradoras, pregunten por el sistema? "no, pero eso ya ahora no, porque ya están..." Listo, adiós. | coherencia | | jerarquizar | instrumento, construcción, roles, sentido de evaluación |
| 2ev68 | 2 | evaluación | 68 | los que damos Teoría con lo JTP, nos reuníamos muy periódicamente. Desde para pensar cómo vamos a hacer la evaluación, como va a ser, cuantos bloques, que esto que el otro. Después, para discutir los criterios, para los parciales una cosa, después para los... Porque para el parcial se pedía el 50% para aprobar y para el final el 40%, jajajaja y bueno. | criterios de aprobacion | | | |
| 2ev69 | 2 | evaluación | 69 | La presencialidad claro, era distinta, siempre se aprobaba con el 60% y con criterio. Lo que pasa es que se aprobaba con el 60%, pero el que cumplía con todos los requisitos, le ponias cuatro. Que para mí tampoco era coherente, porque si vos tenés el 60%, tenés seis. Digo qué pasa si un chico que promociona, si saca el 60% en un parcial, ¿cuanto eso? Seis, sacas seis, seis ¿qué le pones? Seis. ¿Por qué en el final si tiene el 60% le pones cuatro? No tiene sentido. | criterios de aprobacion | | espacios de encuentro | |
| 2ev70 | 2 | evaluación | 70 | al poder corregir toda una teoría, todo un caso práctico, vos después podés jugar, ¿no? Con los criterios de evaluación, para después vos ponerle la nota. Porque yo también tenía cierta libertad, porque si venía que no llegaba a tener el 60%, pero tenía el 55% y tenía todas bien, o estaba bastante bien, o los temas se trataban bien, vos podías aprobarlo. Porque sabe los conocimientos mínimos que requiere la asignatura. Acá esto se dio, solamente, en aquellos casos que... hay que ver, vos también al ir leyendo, podés decir... porque ¿viste? A vos te pasa, "mirá que bien va desarrollando los temas" o por ahí le pones más, le vas sumando más en función de cómo fue tratando el tema por la profundidad o la redacción o la comprensión o lo que fuere. Obviamente que, al corregir por separado, esto no se daba. También, vuelvo a un valor, el tema de la comodidad. Por un lado, es mucho más cómodo y mucho más rápido corregir una pregunta, también te asegura el mismo criterio de corrección para todas las preguntas. | corrección, práctica docente | | | |
| 2pr71 | 2 | práctica docente | 71 | Pero tal vez acá se priorizó la cuestión del tiempo y yo creo que muchos estamos agotados, porque fue cambiar la modalidad, cambiar el instrumento, cambiar el recurso tecnológico. Porque antes era "le mando las preguntas al titular", le pongo en una hoja y ya está. Ahora tenés que cargar la pregunta, cargar después la respuesta, fijarse que la respuesta salga en su lugar y no en la devolución que salga todo, que esté bien la interpretación, que copies y pegues lo mismo, que no te equivoques de bloque. Cosas que, por ahí, te demandaba más atención. | trabajo docente, didactica | | | |
| 2ev72 | 2 | evaluación | 72 | me pasó, que en una de Funciones, copié la respuesta del chico porque parece excelente cómo fue relacionando todos los temas. Que me pareció muy claro, hasta yo aprendí. Mirá qué claro está respondida esta consigna, que vos decís "uy a ver como relaciono esto con esto" y en diez renglones decís "como entendí". Te sacas el sombrero y te sorprendes de que vos también podés aprender de los estudiantes. Y hay casos que decís "¡qué bueno! ¡Qué interesante el ejemplo!", por más de que no estés de acuerdo porque te planea algo... pero como lo fue desarrollando decís "que interesante mirada". | aprender del estudiante, | | conocimiento profesional docente | |
| 2re73 | 2 | retroalimentación | 73 | en la presencialidad yo te corrijo la falta ortografía, hasta problemas redacción le pones "confuso", no se entiende que quiso decir acá. Acá, como que a veces cuando era muy evidente o que era muy confuso, le copiaba y pegaba la respuesta del estudiante y decía "qué quiso decir acá" o "porque está puesto así". | estilo docente | | | |
| 2pr74 | 2 | práctica docente | 74 | Pero bueno, a veces te sale, yo creo que jugaron contra el agotamiento y por tratar de... y además los plazos, porque creo que acá tuvimos con los finales, corriendo de un parcial a otro que no tenía tiempo ni para descansar entonces mentalmente. Hacia que vos ya, después, corrigieras con menos ganas | agotamiento | | | |
| 2re75 | 2 | retroalimentación | 75 | Pero yo trato, en general, de marcarle ejemplo si te pide ejemplo o falta el ejemplo, o alguno le ponía muy buena... Pero por ahí es consecuencia de que está mal formulada la consigna. | reflexion didactica | reflexión didáctica | | |
| 2ev76 | 2 | evaluación | 76 | Yo creo que la evaluación también es una instancia que te permite a vos aprender del error, entonces deberíamos explicarle o escribirle donde se equivocó o porque se equivocó para que pueda aprender de eso y que no pueda volver a cometer el error en la próxima instancia de evaluación. | sentido, error, | | | |
| 2en77 | 2 | enseñanza | 77 | yo creo que cualquier tipo de estrategia debe estar pensada en el estudiante. En esto que te había comentado de cómo logramos despertar el interés, la motivación, la pasión por ese objeto de conocimiento que le estas presentando. Entonces, la innovación tendría que ver con esto de poder abrir diferentes ventanas ¿no? para que despertase interés o sea curiosidad o esas dudas, esas preguntas y yo a veces digo cómo hacemos para generar más preguntas que respuestas. | innovación | | | |

| | | | | | | | |
|-------|---|------------------|----|---|--|---------|-------------|
| 2en78 | 2 | enseñanza | 78 | <p>hay, por ejemplo, determinados temas que tranquilamente pueden ser abordados de manera no presencial. Que son temas bastante simples o fáciles de comprender, que el texto es amigable, qué haces una buena presentación. Y que vos esto lo podés ver cuando lo preguntan en un examen, esto ya lo saben. Y después, si otras instancias para, ya sea para presentar los contenidos, o para si yo creo que sí es válido, generar instancias de integración.</p> <p>Cada dos o tres temas había una clase de integración. Dos temas y parábamos o tres temas e integración. Como para que podamos volver para atrás y que no todas las clases sean temas nuevos. Porque también me parece una barbaridad todas las semanas presentarte un contenido nuevo. Necesitas un tiempo para asimilar, para acomodar lo que vas viendo.</p> | rítmo, selección, jerarquización de contenidos | | jerarquizar |
| 3en79 | 3 | enseñanza | 79 | <p>mi carrera central es en docencia. Yo arranqué desde que era ayudante estudiante, que en ese momento era ayudante de segunda, y ya hace más de 20 años que estoy en Principios, hace 22 que estoy desde que arranqué de descripta. Y la verdad que me enamoré de la docencia, yo ya cuando era estudiante, les enseñaba a mis compañeros y es como que me gusta, le encuentro un factor realmente muy vocacional que claramente no es por el ingreso, ni tampoco por la relación valor hora, hora realmente trabajada, incluso desde antes de la pandemia. Pero bueno nada, la docencia para mí tiene todo un valor simbólico personal y social, yo también asumo mi compromiso de responsabilidad profesional social, más siendo egresada de una universidad pública</p> | vocacion | | pandemia |
| 3en80 | 3 | enseñanza | 80 | <p>yo veía en la docencia, también, una forma de aprendizaje mía. Y cuando arranqué la carrera docente, como ayudante alumna, lo quería hacer por una cuestión de estar siempre en estudio ¿no? Para poder explicar uno tiene que entender, entonces yo también lo hacía porque me obligaba a estar continuamente actualizada.</p> | definición | habitus | |
| 3en81 | 3 | enseñanza | 81 | <p>la docencia, además de esa cuestión de servicio, porque yo realmente lo siento.</p> | vocacion | | |
| 3en82 | 3 | enseñanza | 82 | <p>desde un servicio de acompañar y facilitar el proceso, no sólo de aprendizaje técnico puntual, sino de autodesarrollo</p> | definición | habitus | |
| 3en83 | 3 | enseñanza | 83 | <p>Pero por eso yo lo siento como un verdadero servicio, porque yo siento que, ni hablar la empleabilidad, pero el empoderamiento está no solamente en el conocimiento a nivel información, sino en el desarrollo de capacidades. Yo creo que ahí está el desarrollo, y lograr, o acompañar, o facilitar ese desarrollo de capacidades, es empoderar a las personas. Y te hablo de personas porque no pienso sólo en los chicos, que obviamente también por lo general primer año son chicos, por eso yo adopto una actitud muy maternal, también está esa parte ¿no?</p> | definición | | |
| 3en84 | 3 | enseñanza | 84 | <p>todo en primer año, yo siento una cuestión muy particular de ese enamoramiento, qué es esta cuestión un poco maternal.</p> | genero | | |
| 3en85 | 3 | enseñanza | 85 | <p>yo creo que el proceso de enseñanza es un proceso que, lo que busca o debería buscar, es facilitar el proceso de aprendizaje de las personas, este proceso...Entendiendo el aprendizaje no como la incorporación de información, claramente, ¿no? No estamos hablando de la tabula rasa ni mucho menos, que todavía está vigente, yo no lo puedo creer. Que los docentes te dicen "no, no, qué horror", pero después cuando vos analizas las prácticas decís "es lo que estás haciendo".</p> | definicion, cathedra, | | |
| 3en86 | 3 | enseñanza | 86 | <p>yo vengo a compartir, no solamente información, sino también experiencias sobre todo en materias de administración, dónde está esa cuestión dialéctica entre la teoría y la práctica que es súper importante estamos en un momento de transición, porque el titular, que fue titular durante muchísimos años, se jubiló el año pasado, hace un año que se jubiló. Entonces estamos en un proceso de transición donde en este momento, si bien tenemos un referente que nos representa, digamos como cara visible, porque si no somos un montón de personas, no hay una autoridad formal. Entonces, la forma en la que estamos operando en este momento es, te diría, de cuerpo colegiado, o sea, lo que buscamos es un consenso sobre todo entre los adjuntos, pero te diría que hay tantos estilos, visiones y estrategias como personas integran ese grupo.</p> | definicion | | |
| 3ca87 | 3 | cathedra | 87 | <p>Entonces, para mí, tendría que estar centrada en el desarrollo de competencias. De hecho, nosotros, habíamos arrancado un programa por competencias dónde arrancamos por objetivos, un poquito menos ambicioso, igual todavía estamos ahí, pero era por objetivos decir "bueno, ¿qué queremos lograr en esta unidad? ¿Qué cambio cognitivo queremos lograr en el estudiante en esta unidad? ¿que comprenda, que elabore, que identifique? ¿Qué es lo que queremos lograr? Y a partir de eso construir las actividades y luego, evaluar esos objetivos a partir del proceso de evaluación, más allá de que yo prefería, acá ya es una cuestión institucional ¿no? yo prefería una evaluación, digamos, longitudinal, donde yo pudiera ir evaluando. Lo que pasa es que también se nos complica la cantidad de estudiantes y la relación docente estudiante, son muchos, y por ahí, para hacer lo que yo digo, que es tratar de ir acompañando, evaluando el progreso, la evolución del estudiante, son muchos para poder hacer eso.</p> | autoridad formal, transición | | |
| 3ev88 | 3 | evaluación | 88 | <p>la idea era tratar de desestructurar un poco las clases. Que no fueran teoría y práctica, tratar de hacer clases teórico-prácticas, lo que pasa es que todo eso conlleva una cuestión ¿cómo te diría? de reeducación de la cátedra, y es una cátedra muy grande y de gente que hace muchísimo que está, entonces entiendo que ese proceso de reeducación tampoco es un día para el otro, requiere de un montón de laburo adicional, es complejo, porque para poder dar ese tipo de clases tenemos que reeducar un montón de otras cosas.</p> | coherencia | | |
| 3ca89 | 3 | cathedra | 89 | <p>para mí pasan cosas en la presencialidad, no sé, energías, llámalo como quieras.</p> | diferencias generacionales hacia el interior de la cátedra | habitus | |
| 3en90 | 3 | enseñanza | 90 | <p>Yo en la presencialidad, bueno, yo me muevo un montón jajaja, camino, voy, vengo, o sea trato de romper esa cuestión horizontal de que el docente está de aquel lado ¿no? Parece una batalla, todos de un lado y el docente del otro. o sea, hay un montón de cuestiones subyacentes en esas cosas.</p> | uso del aula | habitus | |
| 3en91 | 3 | enseñanza | 91 | <p>Se conectaba el 20% de los estudiantes, en todas las clases entonces es difícil. Yo digo, por un lado, menos mal que no se conectaban todos porque si hubiera colapsado el zoom, pero, por otro lado, a nivel motivacional docente... Sobre todo, haciendo un esfuerzo terrible</p> | motivacional, baja participación estudiantil | habitus | |
| 3di93 | 3 | didáctica | 93 | <p>hicimos lo que pudimos hicimos videos explicativos, introductorios al tema, para no tener que dar el tema en la clase y aprovechar el intercambio y los chicos no lo miraban, entonces, era muy difícil trabajar fuera de lo teórico, porque venían sin la base, es como cuando vos decís, en la presencialidad, que lean y no lean y ¿qué tenés que hacer? tenés que explicar lo que tenían que leer. Vos, por ahí, tenías pensadas actividades de intercambio, o de construcción, pero si no tienen la base teórica ¿cómo haces? Entonces yo, lo que hice, para no dar teoría, porque más o menos estaban explicados en los videos introductorios, este año lo que hicimos, va, yo lo vengo haciendo hace un montón, pero este año como cathedra, hicimos guías de lectura, donde se les pone preguntas, digamos, unas preguntas que deberían poder contestar como mínimo respecto del tema, sobre todo porque ellos también están en primer año.</p> | relacion t-p; recursos, decisiones didácticas | habitus | |
| 3pr94 | 3 | práctica docente | 94 | <p>Yo lo que hacía era dar el tema, recorría, porque las guías no tenían entrega, entonces los chicos no sabían si estaban respondiendo bien o mal. Entonces yo, en las clases sincrónicas, recorría las guías de lectura como un agregado, yo en realidad les estaba dando más información de la que decía el video, o sea yo quería hacer algo adicional, porque el video ya más o menos decía el material, lo tenían para leer, no lo leían, pero bueno, lo tenían para leer</p> | decisiones didácticas, | habitus | |
| 3en95 | 3 | enseñanza | 95 | <p>Nosotros, tradicionalmente veníamos dando la clase teórica donde se daba el material de cero, que yo no estaba de acuerdo, pero nunca lograba que los chicos leyeran el material antes, entonces había que darlo. (...) El tema es que, nosotros, lo que queríamos este año era, en la clase teórica, generar espacios de oralidad de los estudiantes, un poco para que se animaran, trabajar la seguridad personal y, otro poco, trabajar la cuestión discursiva de decir cómo bajar lo que tenés en la cabeza a palabras coherentes, porque es lo que más les cuesta a los chicos. En lo escrito obviamente también, y bueno no, no lo pudimos hacer, era la idea.</p> | | | |
| 3en96 | 3 | enseñanza | 96 | <p>una ya va con la hipótesis de que no lo vio nadie, entonces ya tenés plan A y plan B, de hecho me sorprendería si lo hubieran visto. Pero bueno, ahí está la facilitación, uno pone a disposición. O sea, para mí la responsabilidad del docente es que los elementos estén disponibles, es decisión prerrogativa del estudiante aprovecharlos o no aprovecharlos</p> | concepción sobre los estudiantes | habitus | |
| 3ev97 | 3 | evaluación | 97 | <p>para mí la evaluación tiene que ser mínimamente por objetivos, obviamente que mi ideal es por competencias, pero mínimamente por objetivos, no tiene que ser una evaluación de contenidos, yo estoy en contra.</p> | formato | | |
| 3en98 | 3 | enseñanza | 98 | <p>especular con que "total no van todos" a mí me parece terrible. Lo que tenemos que lograr es hacer que vengan los que no vienen, no decir "bueno total tenés menos porque...", (...) Si yo tuviera esa cantidad de estudiantes, si yo pudiera hacer esa evaluación que a mí me gustaría, ya te digo, me gustaría evaluar competencias.</p> | valor de la clase // evaluación ideal | | |
| 3en99 | 3 | enseñanza | 99 | <p>Creo que, en primer año, lo que hay que trabajar muchos la involucración o el involucramiento del estudiante. No sé, tomar temáticas que a ellos les interese, incluso que voten, que elijan, "a ver, dentro de este tema ¿Qué les gustaría?", que voten, elijan, codesarrollen la estrategia con el docente. Yo creo que eso apunta la motivación, creo que eso es lo que hay que trabajar. Siempre es unilateral el tema porque el docente es el que sabe más del contenido y de pedagogía, y en el medio también hay que involucrar y yo buscaría mucho esa motivación.</p> | decisión sobre el contenido | | |

| | | | | | | | |
|--------|---|-------------------|-----|--|---|---|---------------------------|
| 3ev100 | 3 | evaluación | 100 | resignificar la evaluación como una instancia de aprendizaje, yo cuando tomé orales, qué bueno, nosotros por la cantidad de estudiantes en Principios, no tomamos orales, los finales los veníamos tomando orales, pero dependiendo cuántos sean, pero en otros lugares, donde yo sí tomé oral, lo primero que les digo es que el examen, para mí, sobre todo el oral, es una instancia más de aprendizaje. Entonces yo, por ahí, dentro del examen explicé cosas, y he tenido colegas que me dicen "ah, pero le estás diciendo la respuesta", y bueno, pero yo estoy evaluando si la sabe o no, yo ya me di cuenta si la sabe o no, estoy aprovechando el momento, o sea, no voy a contar lo que yo le estoy diciendo, pero estoy aprovechando el momento. Y también, he visto que, en estas circunstancias, cuando resignificamos desde ese lugar la evaluación sobre todo oral, el estudiante se relaja y tiene otro rendimiento, es otra cosa, te das cuenta de cómo empezó a responder y cómo sigue respondiendo después, porque ya pasa a ser una charla. Hemos resignificado semánticamente la instancia de evaluación. | aprendizaje, clima | habitus | |
| 3di101 | 3 | didáctica | 101 | obviamente que en la virtualidad es difícil controlar si se copian o no se copian, dijimos: "hagamos preguntas de elaboración, o sea, preguntas que se puedan copiar entre ellos, pero no del libro", porque si se copian del libro, que es lo que decíamos antes de la pandemia... Porque hay muchos docentes que te dicen "En la respuesta te ponen el PowerPoint", "estudian del PowerPoint", bueno, estás haciendo mal la pregunta, si te pueden contestar con un PowerPoint, el problema es la pregunta, no el PowerPoint. Bueno, eso lo veníamos trabajando algunos. | se copian | habitus | pandemia |
| 3ev102 | 3 | evaluación | 102 | Logramos cambiar la dinámica de las preguntas, la dinámica y las estructuras de las preguntas, que todavía falta un largo camino, pero preguntas más de relación, preguntas de elaboración, preguntas de aplicación. Hemos logrado un pseudo teórico-práctico, donde en realidad por ahí, en alguna pregunta se planteaba una situación, "¿y entonces acá cómo funcionaría tal cosa?", ya no te estamos preguntando qué dice | final virtual, didáctica | | jerarquizar |
| 3ev103 | 3 | evaluación | 103 | dijimos "no es justo, no nos consta que las evaluaciones las hayan hecho sin copiarse" porque tenían un grupo de WhatsApp y se pasaban todo. A nosotros, nos llevó todo un esfuerzo terrible cada evaluación era arrancar de cero, yo tampoco estoy de acuerdo en que históricamente se repitan preguntas, pero uno dice "bueno, hago esta evaluación y me sirve para esta cantidad de personas" | autenticidad de lo producido en la evaluación | habitus | |
| 3ev104 | 3 | evaluación | 104 | la promoción es una distinción, y es un motivador, por lo general las personas tienden a buscar ese logro porque hay como un premio en esforzarse, y yo creo que más allá del premio en sí, es súper importante el reconocimiento, que es la otra pata de la motivación del estudiante | institucional, acreditación, promoción | | |
| 3ap105 | 3 | aprendizaje | 105 | Yo en la presencial hago todo un speech, algún día, si retomamos, te voy a invitar porque es un show, pero hago un speech. En el último año que yo di, de hecho, los hice comprometerse, era un contrato pedagógico explícito donde yo decía "los valores de nuestras clases van a ser éstos", se los definía y les decía "yo asumo este compromiso, esto, esto y esto como docente, ahora le voy a pedir a ustedes que asuman esto, esto, esto y esto, ¿se comprometen? Levanten la mano, digan sí", cómo que generaba ¿viste? una cuestión de decir, esto no es el cine, no venís a comer pochoclo y ya está, acá tenés que laburar, te tenés que mover. | rol esperado | | |
| 3pr106 | 3 | práctica docente | 106 | que todos salimos a armar videos, armar foros, armar cosas, todo el tiempo estábamos entrando al campus, todo el tiempo "che, a ver si los chicos no contestan", después eran los chicos los que nos llamaban a nosotros porque nosotros estábamos de cama, pero se nos fue la mano con la carga. | trabajo docente, desbalance, animo | conocimiento profesional docente | |
| 3di107 | 3 | didáctica | 107 | al principio, por ahí le pedimos demasiadas entregas, que se hacían, obviamente, las correcciones, el feedback, etcétera, y después, se bajó un poco la exigencia, entonces en vez de pedir todas las semanas, se pedía cada dos unidades, se hacía un trabajo integrador. | ritmo | | sobrecarga |
| 3ev108 | 3 | evaluación | 108 | fue toda una curva de aprendizaje, la primera evaluación nos llevó dos semanas más o menos, que fue el primer parcial, y fue terriblemente desgastante. Después ya como que agarramos un método, no sé si era el mejor, pero, por las dudas no lo queríamos cambiar porque no sabíamos si va a funcionar. | trabajo docente | conocimiento profesional docente | |
| 3di109 | 3 | didáctica | 109 | respecto a la evaluación virtual ¿no? en cuestiones técnicas tecnológicas, ¿qué se puede? ¿qué no se puede? ¿cómo se arma? ¿qué hay que hacer? por suerte había gente que estaba capacitada dentro de la cátedra, entonces una idea teníamos | recursos | | |
| 3ev110 | 3 | evaluación | 110 | obviamente también condicionados por la cantidad de estudiantes, condicionados por esto de no poder controlar la seguridad, de si se copian, si no se copian, etcétera. Dijimos "bueno, vamos a armar una evaluación mixta, la mitad de la evaluación a partir de multiple choice...", eran 10 preguntas, dijimos "la mitad de la evaluación son 5 puntos, vamos a hacer 10 preguntas de multiple choice donde: 5 sean prácticas, y 5 sean teóricas". Entonces, las prácticas estaban hechas en base a un enunciado que era un caso práctico, y en el múltiples choice hacían preguntas de aplicación respecto de ese enunciado, que era un caso particular, y las preguntas teóricas se hacían respecto, obviamente, de la teoría, y después dos preguntas de desarrollo que valían 2,50 cada una, y esas las corregíamos entre comillas a mano, esas se revisaban porque eran preguntas de tipo ensayo. Ahí va el primer aprendizaje. | instrumento | | jerarquizar |
| 3ca111 | 3 | cathedra | 111 | nos habíamos empezado a reunir el año pasado ya, previendo esta transición por el titular que se jubiló. Nos habíamos empezado a reunir todas las semanas, cosa que también fue un cambio, porque no nos juntábamos tan seguido, eso fue también un cambio cultural, donde hubo que aprender a reunirse y bueno un montón de cuestiones internas, de construcción de cultura interna interesante | ritmo | espacios de encuentro | |
| 3ca112 | 3 | cathedra | 112 | Lo que hicimos fue armar un Excel, donde en cada pestaña era una unidad, lo que hicimos también, con el tema de los videos, un poco también para unificar, que creo que viene bastante bien para esta contingencia, fue dividirnos los temas, los adjuntos, y preparar el video introductorio. Cada uno preparó uno o dos temas, porque obviamente superaban los temas a los adjuntos en base a la bibliografía, entonces se usó el video del adjunto para explicar el tema. Medio como que todos tratamos de alinearnos, estemos de acuerdo o no en la orientación que le dio el adjunto, por lo menos para alinearnos todos, porque imaginate: entras a preguntar y, de algunas cosas, pensamos todos distinto. | organización, didáctica | fragmentación de la práctica de enseñanza | |
| 3ca113 | 3 | cathedra | 113 | Sobre todo, es como que cada uno de los adjuntos, por esto que te decía, se fue especializando en un tema, lo cual nos vino bien por lo menos para unificarlo y decir, "tal tema responde las dudas fulano, que es lo quien dio". Y después el multiple choice teórico: ahí cada uno armó del tema que había dado, más allá de que hicimos una dinámica donde, cada uno armaba el multiple choice, otro lo revisaba, después el mismo que había armado lo cargaba en el campus, y otro revisaba que estuviera bien cargado, porque teníamos miedo de que saliera algo mal, entonces hubo mucha revisión. Y las preguntas de desarrollo igual. | coherencia | fragmentación de la práctica de enseñanza | |
| 3di114 | 3 | didáctica | 114 | Ahora ¿qué cosa encontramos después del primer parcial? que las preguntas, si bien había algunas que pedían cuestiones teóricas... Y ahí estaba la resistencia de largar la modalidad de preguntar anterior, donde decía defina, y no, defina no. Es más, veíamos que los chicos ponían cortar y pegar porque veíamos los circuitos de internet, y decían "pero cortan y pegan", pero estás haciendo mal la pregunta, es lo mismo. | se copian | | |
| 3ca115 | 3 | cathedra | 115 | la JTP, hacia su matriz mágica donde, no sé cómo, qué algoritmo usaba, pero hacían encajarnos a cada uno la cantidad idéntica, para que todos corrigiéramos la misma cantidad. | distribución del trabajo de revisión | fragmentación de la práctica de enseñanza | |
| 3pr116 | 3 | práctica docente | 116 | Yo, lo que hacía era, cuando a mí me tocaba corregir la misma pregunta que otro docente, llamaba al docente y nos poníamos de acuerdo para corregir más o menos con la misma intensidad, entonces ahí cada uno corregía | criterio de revisión | | |
| 3re117 | 3 | retroalimentación | 117 | hay docentes que corrigen "bien", "mal", "bien", "mal" y otros que, por ahí, hacemos todo un speech: "Mirá, esta parte no está bien porque esto, por lo otro, por tal cosa, por tal otra". Obviamente que lleva mucho más corregir así pero bueno. También tratamos de trabajar la transparencia donde se pone qué puntaje se logró, porque tenían incisos las preguntas, qué puntajes tenía cada inciso. | transparencia en la asignación de puntajes, ética | | |
| 3ca118 | 3 | cathedra | 118 | lo único que habíamos hecho hincapié, qué bueno, después tuvimos que volver a hacer hincapié, se ve que no habíamos hecho muy bien hincapié | funciones/roles | | |
| 3ev119 | 3 | evaluación | 119 | Y bajaba los listados de mis comisiones con todo el desempeño de cada estudiante, porque te permite bajar por pregunta, evaluaba cuánto le quedaba el estudiante, me fijaba si 20 centésimos le faltaban para aprobar, si el estudiante había participado, bueno era todo un laburo la verdad importante, pero a mí me parecía que, dado el esfuerzo que estaban poniendo también los pibes, me pareció que era justo. | práctica de cuidado | | |
| 3ca120 | 3 | cathedra | 120 | Yo con mi equipo, que eran dos ayudantes, porque nosotros teníamos dos comisiones y yo daba teoría esas dos comisiones y tenía dos ayudantes de Práctica, nosotros nos juntábamos una vez por semana, porque yo quería contactarme con mis ayudantes, y todo el tiempo yo les estaba pasando la información de cómo seguíamos, de cómo se estaba trabajando. A nivel cátedra se hizo una sola al final | práctica de cuidado | espacios de encuentro | |
| 3di121 | 3 | didáctica | 121 | Si bien el campus está on fire, porque está todo el tiempo con cosas, a nivel pedagógico, yo creo, que seguimos usando poco el campus, es como "nos encontramos para la evaluación, ahí te dejo el material". | uso repositorio | | |
| 3en122 | 3 | enseñanza | 122 | habría que buscarle la vuelta a la participación de los estudiantes | vínculo | | |
| 3pr123 | 3 | práctica docente | 123 | hay que trabajar mucho en la formación docente, porque no es solamente tener ganas. Obviamente que es súper importante, de hecho, quizás, hay docentes formados que no tienen ganas, o sea, es las dos cosas actitud y aptitud, pero yo creo que es fundamental mejorar la relación docente estudiante para poder lograr este acompañamiento, esta facilitación, si no es "bueno, yo te tiro y si lo agarras lo agarras, y si no bueno mala suerte" | profesión docente | conocimiento profesional docente | |
| 4pr124 | 4 | práctica docente | 124 | Creo que vivimos en un proceso constante de aprendizaje siendo docentes, y me parece que es una relación que se enriquece permanentemente | enseñar es aprender | conocimiento profesional docente | |
| 4ap125 | 4 | aprendizaje | 125 | Creo que sí lo que me cambió en cuanto a la visión, es que siento que acá sí les teníamos que ofrecer a los estudiantes habilidades para el autoaprendizaje. O sea, para que sean más autónomos de alguna manera. Si bien en la presencialidad lo hacíamos, también siento, que acá, esto sí se acentuó | ritmo | habitus | aprendizaje independiente |
| 4pr126 | 4 | práctica docente | 126 | siento que es un proceso de intercambio continuo, por lo menos yo siento que aprendo muchísimo siempre a través de la enseñanza y de lo que nos toca, de las distintas cortes que nos tocan y demás. | enseñar es aprender | conocimiento profesional docente | |
| 4pr127 | 4 | práctica docente | 127 | uno lo primero que intenta es tratar de replicar algo que hacía, con algunas herramientas adicionales, que, ojo, hay docentes que tienen esas herramientas y otros que no las tenían, y seguramente, fue un desafío, no solamente profesional, sino personal también, pero por lo menos, lo que yo sentí es que realmente nos desafiemos, y logramos, primero, intentar replicar, después darnos cuenta de que de esta manera no iba, o no era factible, o no era viable esa estrategia, y empezar a buscar las distintas formas | etapas de adaptación covid | conocimiento profesional docente | |
| 4di128 | 4 | didáctica | 128 | nos encontramos siendo nueve docentes adjuntos, que en un momento habíamos dicho "cada uno da su clase", y bueno, no, para, cada uno que de su clase en vivo... O sea, una cosa es que unificáremos, que los estudiantes, tengan un referente de la clase de Planificación, por ejemplo, y después, que cada uno, en su comisión, pueda tener un espacio de debate, abierto, donde, sí, tal vez es una clase, pero diferente, | clase | fragmentación de la práctica de enseñanza | |

| | | | | | | | |
|--------|---|-------------------|-----|---|---|---|-------------|
| 4ca129 | 4 | cathedra | 129 | logramos generar contenido que no había, armando videos específicos de cada unidad. Pero unificamos criterios, que no había pasado, y de hecho, es mi segundo año como adjunta, y antes lo veía como auxiliar, y eran muy diferentes las comisiones, y hoy lo que se logró, es tener una línea en las distintas unidades, y que sí, la impronta del docente está, porque se mantiene, porque la relación con el estudiante esto que decías vos, se construye desde cada uno, y yo creo que eso se mantuvo, que las clases sincrónicas estuvieron en cada una de las comisiones, pero se logró eso, unificar una línea, que no estaba pasando en Principios... O sea, una cosa es que unificáremos, que los estudiantes, tengan un referente de la clase de Planificación, por ejemplo, y después, que cada uno, en su comisión, pueda tener un espacio de debate, abierto, donde, sí, tal vez es una clase, pero diferente, no vamos a ponernos a dar clases en vivo cada uno, no. Entonces, ahí, creo que optimizamos un montón el tiempo, porque se unificó el discurso, la comunicación externa, o como le quieran llamar, se unificó, y después, cada docente, le podría dar su impronta desde la cátedra | coherencia | fragmentación de la práctica de enseñanza | |
| 4ca130 | 4 | cathedra | 130 | Principios tuvo un cambio de titular, de hecho, ahora hay una titular interina, pero estábamos en un proceso de cambio, y la pandemia nos atraviesa, entonces yo lo sentí como una oportunidad para que, después, si hablamos de evaluación, que supongo que en algún momento vamos a hablar, fue clave. Porque un montón de cosas que se estaban empujando para lograrlas, y que costaban, salieron solas, porque bueno, la pandemia nos dio esa oportunidad. | hitos | | pandemia |
| 4ev131 | 4 | evaluación | 131 | nosotros hace rato que queríamos hacer una evaluación diferente, donde pudiera ser teórico-práctica, de hecho, estuvimos reunidos con Miriam Kap al principio de este año o al final de la anterior, no me acuerdo, para que nos diera herramientas para poder armar esa evaluación, y bueno, eso estaba muy verde | intención de modificar | | |
| 4ev132 | 4 | evaluación | 132 | aceptar el trabajo colaborativo, y decir, fomentémoslo, y yo soy de las que piensa que está buenísimo, pero que esté acompañado ese aprendizaje colaborativo, entonces sabiendo que eso iba a estar, ¿cómo hago las preguntas de tal manera que no sea un copie y pegue, que el estudiante pueda reflexionar sobre lo que estuvimos trabajando? Y voy un paso más, y te digo, ¿y cómo damos las clases para qué, después, ellos estén capacitados para poder hacer una respuesta de ese tipo? | didáctica, coherencia | | |
| 4ca133 | 4 | cathedra | 133 | para mí era muy difícil opinar, o sea, había veces que decía "lo digo o no lo digo?", porque tenía esa variedad de ser el primer año, o el segundo, que estaba ahí, y uno quiere opinar de un montón de cosas y quiere ser respetuoso, porque tenés compañeros que hace 20 años que están dando teoría, entonces uno no quiere ser irrespetuoso, pero siempre me escucharon, siempre nos alentaban a que, justamente, opinemos así que la verdad en eso creo que fue muy bueno... | peso antigüedad, lugar del joven/novel | espacios de encuentro | |
| 4ca134 | 4 | cathedra | 134 | No sé si jerarquías, si entiendo que hay decisiones que no se consultan, pero no sé si es por una cuestión de jerarquía, me parece que es por una cuestión de que somos miles, en realidad somos 22 personas dentro de Principios, y hay cuestiones más operativas. Creo que todo lo estratégico, salvo, por ahí, el tema de contenidos, se ha consultado, de una u otra manera. Sí, tal vez, y esto se lo digo siempre, a mí me gustaría más instancias de interacción, yo la tengo con mi ayudante, pero no con todos | prácticas de cuidado como equipo. | conocimiento profesional docente | jerarquizar |
| 4ca135 | 4 | cathedra | 135 | las dos veces que hicimos reuniones genéricas, de toda la cátedra, la verdad es que estuvo bueno, porque te enteras de otras cosas yolo escuchaba a Santi (otro ayudante de primera) hablar de determinadas cosas de su comisión, que por ahí no me enteraba sino, o con gente que no tenés diálogo por otras cuestiones de la facu, entonces a mí me parece que eso es enriquecedor para todos, y más en este contexto. | socialización | espacios de encuentro | |
| 4ca136 | 4 | cathedra | 136 | yo no sé si los auxiliares se sintieron tan contenidos en esta situación. Todos los auxiliares con los que contamos tienen más que espalda para bancarse toda esta situación, pero no quiere decir que no necesiten la contención igual, entonces me parece que ahí estuvimos medio flojos... Pero bueno, es un aprendizaje. | practica de cuidado | espacios de encuentro | |
| 4ev137 | 4 | evaluación | 137 | Siempre es difícil, (sic la evaluación) porque, para mí, está muy atado a los objetivos que quieras lograr con los estudiantes, por supuesto, pero, más que nada, con cómo damos clases, o cómo abordamos los temas. | relacion enseñanza-evaluación | | |
| 4ev138 | 4 | evaluación | 138 | hay que tener un criterio unificado, que hay que tener una coherencia entre lo que uno da y los objetivos que busca, y después lo que evalúa también, para ver el alcance de la evaluación, y para también lograr lo que queremos, que es que el estudiante reflexione, piense, que aplique los conceptos, y que tengas las herramientas para hacer eso, porque nosotros lo vimos. | coherencia | jerarquizar | |
| 4ev139 | 4 | evaluación | 139 | este año, por ejemplo, evaluamos muy diferente, evaluamos teórico-práctico, con enunciados muy chiquititos donde le dabas como un panorama y había que desarrollar desde sus ejemplos y demás, pero al principio, hablamos unificado los contenidos, pero no sé si estábamos dando todas las clases como para qué los estudiantes reflexionen de esa manera. Y se vio en los resultados, entonces ahí ajustamos, claro, pero ajustarse en el durante, en el medio está el estudiante. | didáctica, vínculo | reflexión didáctica | jerarquizar |
| 4ev140 | 4 | evaluación | 140 | la cátedra de Principios se da con un módulo de Teoría y con un módulo de Práctica, entonces antes, que se tomaba la teoría y la práctica por separado, se había logrado evaluar, de alguna manera, lo que se daba en la teoría y lo que se daba en la práctica, con resultados más - menos, pero había como un promedio aceptable de resultados, entonces creo que ahí estaba la zona de confort. | zona de confort | jerarquizar | |
| 4ev141 | 4 | evaluación | 141 | la evaluación, marca justamente un cierre de un proceso que se viene realizando. Pero no siempre es fidedigna, porque hay un montón de variables que influyen en la evaluación, desde la forma hasta el momento en que el estudiante rinde, y ahora te voy a contar algo... ni te cuento ponerte en la piel del estudiante de primer año, que tiene que dar una evaluación por el campus virtual, por primera vez, no lo quiero ni pensar | definición | | |
| 4vi142 | 4 | vínculo | 142 | , yo me encontré sacando fotos a lo que me hacía el cursor, filmando, mostrándoles que realmente se movía. Yo digo, tengo 36 años y me desesperé, un pibe de 17, perdón, un estudiante de 17, 18 años, que es la primera vez que va a la facultad... que hace???, o sea, realmente tomé noción en ese momento de [pobres estudiantes] lo que pasó este año! | empatizar | | |
| 4ev143 | 4 | evaluación | 143 | me gusta evaluar eso, las habilidades que se ven, por ejemplo, este año si realmente pudieron contestar | didáctica | | |
| 4ev144 | 4 | evaluación | 144 | Creo que también el tema del tiempo, en el caso de este tipo de preguntas se evaluó, o sea esto de la administración del tiempo, de ir y venir. Nosotros, al principio, no se podía ir y venir, se había decidido hacerlo así porque había preguntas de múltiple choice también, había como un bloque de preguntas de múltiple choice, y 3 preguntas de desarrollo. Y después, en los finales, decidimos que sí, que fueran preguntas de desarrollo y que pudieran ir y venir, y ver cuál hacían primero, cuál hacían segundo, y ahí, me parece, que también hay una gran habilidad, que es el tema de la administración del tiempo, y de las circunstancias ¿no? Esto de los nervios y demás | instrumento | jerarquizar | |
| 4ap145 | 4 | aprendizaje | 145 | hoy es muy común que el grupo de 4 tenga un grupo de WhatsApp, y diga "che, me tocó esta pregunta ¿para dónde la encargarían?" Porque el tema es, "me tocó esta pregunta qué pongo", si alguien le puede pasar lo que poner exactamente, y bueno, estoy mal yo, porque la estoy formulando mal. Ahora, si la pregunta incita a que el estudiante diga "che, ¿para dónde irían? ¿qué les parece? ¿cómo la encaro?" Bueno, eso ya es otra cosa, y ahí está bueno porque en ese debate, que se da entre esos cuatro en el grupo de WhatsApp, están aprendiendo. | colaborativo | | |
| 4ca146 | 4 | cathedra | 146 | tenés el docente que pone tildes, y te puso un 6, y no sabes, ¿sí tengo todo tildes porque tengo el 6? Bueno, acá también pasaba, y obviamente, el docente que se recontra enrosca y te pone "punto A", te faltó esto, porque esto, porque lo otro, punto "B"... | retroalimentación | habitus | |
| 4ca147 | 4 | cathedra | 147 | algunas preguntas, que eran más prácticas y que por ahí no tenían tanto nivel de complejidad, las corregían los ayudantes, y las complejas de desarrollo y demás las corregimos nosotros. Bueno, nos pasaba que no hubo un training para los ayudantes, para poder hacer una devolución más completa, pero bueno, hubo de todo. | jerarquías | conocimiento profesional docente | |
| 4re148 | 4 | retroalimentación | 148 | el perfil del estudiante de hoy pregunta, o sea no se queda sin preguntar... y pide la revisión, que está perfecta. Pero antes, yo, cuando yo era estudiante, me costaba más, tenía que estar muy segura de que me habían corregido mal para pedir la revisión, me daba como cosa. Acá piden y está muy bien. | perfil estudiante | | |
| 4ev149 | 4 | evaluación | 149 | yo al finalizar, cuando corregimos los exámenes, tenía una planilla. Yo laboraba con Estefi, y tenía una planilla que me decía cada una cuántas entregas tenía, quién no había entregado nunca nada. Yo, cuando digo "obligatorio", me refiero a que era el ejercicio que desde la cátedra considerábamos que tenían que hacer, pero mucha gente tampoco lo entregaba. Entiendo que después termina siendo una nota conceptual de alguna manera, o sea, al momento de cerrar un final | nota conceptual | habitus | |
| 4ev150 | 4 | evaluación | 150 | había como un bloque de actualidad, que tratábamos, no sé, cuando Messi se cambió de equipo ¿no? esas cuestiones, ver cómo, qué conflicto interpersonal tuvo él al decidir, y ese tipo de cuestiones. Y otros, por ahí, que son más estructurales, como es el caso de planeamiento, estructuración y control, y tratábamos de dividirlos de esa manera. | diseño | jerarquizar | |
| 4ca151 | 4 | cathedra | 151 | el docente que había estado como más empapado con esa unidad, tiraba una batería de posibles preguntas, tanto de múltiples choice como de desarrollo, y después corregíamos cruzado. Y la gente, que por ahí no había estado justo en esas unidades, porque justo le había tocado las del primer parcial, sumaba a lo que estaba de base; y a lo último, por ejemplo, le dábamos una semana para eso, cinco días, y lo que hacíamos, después, era depurar "esta pregunta me parece que no porque apunta esto, y es parecida a esta" | organización, trabajo docente | fragmentación de la práctica de enseñanza | |
| 4ca152 | 4 | cathedra | 152 | las JTPS trabajaban todas las preguntas que tenían que ver con la práctica, y que eran después las que corregían los ayudantes. | roles, organización | fragmentación de la práctica de enseñanza | |
| 4re153 | 4 | retroalimentación | 153 | si podíamos, a veces se podía y a veces no, era: yo tomaba, no sé, cinco preguntas, entonces me tocaba de cualquier comisión, pero corregía con el mismo criterio todas esas preguntas. No sé, viste que vos, por ahí tiras en el banco de preguntas y por ahí una pregunta se repite cien, y entonces la corregís igual. No hay chance de que se corrija de manera diferente esa pregunta, entonces eso estaba bueno, porque además eso nos daba retroalimentación a nosotros para ver cómo hacer el segundo parcial, cómo repreguntar, o qué errores. | trabajo docente, especialización, retroalimentación docente | | |
| 4re154 | 4 | retroalimentación | 154 | lo que extraño de eso, que bueno, después acá estuvo la instancia de revisión, pero vos podías ver la totalidad del examen, y por ahí faltaban 0,50 centésimas y decías "la verdad que tiene, conoce", por ahí lo ajustabas. Que eso ahora se perdió, está la revisión, que después si la revisión es por comisión, entonces yo, ahí me ha pasado de estudiantes que participan, que están y demás, que estaban ahí y reviso todo el parcial. | organización para la revisión | | |
| 4re155 | 4 | retroalimentación | 155 | , una de las cosas que nos permitió esta forma de corregir, esto de corregir la misma pregunta, fue la reiteración del error. Entonces ahí me parece que es la primera vez que nosotros pudimos darnos cuenta, o quedó más en evidencia, que muchos de los errores tienen que ver con cómo formulamos las preguntas o con las habilidades que le damos a los estudiantes para que puedan contestar | trabajo docente, especialización, retroalimentación docente | reflexión didáctica | |
| 4ca156 | 4 | cathedra | 156 | yo ahora que hablo con vos, más allá de que estas cuestiones ya las estuvimos viendo, digo "¡wow!", cambiamos un montón". Y lo que nos queda por cambiar, y por ahí yo hablo mucho con Mariana Arraigada eso, que tiene una visión similar... también, entró hace poco | balance de cambios | | |

| | | | | | | | |
|--------|---|-------------------|-----|--|---|---|--|
| 4ca157 | 4 | cathedra | 157 | El trabajo en equipo, que parece mentira, pero yo creo que estamos como sólidos, como muy juntos, que vamos en bloque y que tomamos las decisiones así, que antes no sé si era tan así. | cosas que se quedan | | |
| 5en158 | 5 | enseñanza | 158 | probablemente pase en todos los ámbitos, pero como que uno empieza, obviamente, cero cancha, cero prácticas y como cada vez te sentís mejor, te sentís más confiado, entendés más, todo, hasta los temas cada vez los vas cerrando más, vas viendo cómo reaccionan los estudiantes, entonces es como que te atrapa por eso. Porque después te sentís que lo haces mejor, y lo ves en los estudiantes, entonces es como que no sé, es re lindo, la verdad que uno entra y da todo, después de una clase a veces decís: "bajé un kilo" uno pone tanto ahí, tanta energía, ¿o no? viste que salís y decís: ¿qué pasó? | experiencia, entrega | habitus | |
| 5ap159 | 5 | aprendizaje | 159 | valoró mucho, es que realmente comprendan los temas, que puedan ejemplificar, que puedan tratar de aplicar, o bajar a una organización. Pero bueno, desde la experiencia que tiene cada, no sé, que lo puedan explicar... Que no sea esto de repetir, de saberse el autor, de saberse la definición, que también lo tienen que saber, pero que uno se dé cuenta que están entendiendo el tema, que lo pueden vincular entre unidades, o si ya cursaron otras materias, que lo puedan relacionar con otras materias. Como la aplicación ¿no? Y la importancia de lo que están estudiando. | estudiantes | | |
| 5pr160 | 5 | práctica docente | 160 | Más allá de que por ahí, si uno está siempre en una misma asignatura, los temas, probablemente, la mayoría de los temas, se repiten... Cómo enseñar, cómo evaluar, y uno va cambiando, todo va cambiando, los estudiantes van cambiando, y uno se va como reinventando todo el tiempo, y adaptando a las distintas circunstancias | dinamismo | habitus | |
| 5pr161 | 5 | práctica docente | 161 | uno siempre le va poniendo un plus, año tras año, aunque sea en los mismos contenidos... Y bueno, y tratando de siempre dar lo mejor. Y lo mejor, a veces, es ser como más simple y no complejo... y después te das cuenta que, a medida que los va simplificando, todo fluye mucho más. Si la complejidad baja, como que ves que hay más transferencia de conocimiento. | unilateralidad | conocimiento profesional docente | |
| 5en162 | 5 | enseñanza | 162 | nos fuimos como perfeccionando un poco, porque vamos aprendiendo, un poco, sobre la marcha, de cómo preguntar y cómo enseñar, para que ellos también estén a la altura de las circunstancias | experiencia, dinámica | conocimiento profesional docente | |
| 5pr163 | 5 | práctica docente | 163 | En el aula, allá, hace un año. Bueno, a ver, me gusta que se genere un clima de confianza y de... sea, me gusta tratar de... sea, uno va viendo las caras, va viendo si entienden, si no entienden, tratando de... de la clase anterior, de las clases anteriores y los temas que vimos, como para ir enganchándolo desde lo que saben, ¿no? Y del tema que no saben, un poco de sentido común. Y bueno, un poco partiendo de ahí, tratamos de armar algo compartido y empezamos con el tema, por ejemplo, de explicar un poco, de bajar un poco la teoría, que seguramente tuvieron el mismo día con los adjuntos... prácticos. Después trato, en general, trabajan en grupos, trato de ir pasando, de ir viendo cómo van... y es una puesta en común entre todos, como para cerrar el tema, en la cual está bueno, los que engancharon el tema y los que no, con el error también aprendemos todos, para decir, bueno "porqué esto, porqué no es así"... mucho más el tema cuando se equivocó, como que ahí lo terminas de cerrar. Así que, más o menos, esa es la dinámica de las clases prácticas, por lo menos. | clase, aula | habitus | |
| 5ca164 | 5 | cathedra | 164 | me tocó un rol re diferente porque, digamos, hasta este momento, o sea era distinto, porque por ahí, a veces, nos juntábamos en el verano, para repensar algunos prácticos, o para hacer algunos cambios. Pero después que empezaba el cuatrimestre, teníamos la guía de trabajo prácticos, las soluciones que nos iban mandando y como que, bueno, vas teniendo todo el camino allanado para ir y dar clases, pero este... me tocó estar... Y diagramar todo, o sea, pensar los parciales, pensar en las formas de comunicarnos | roles | practica profesional | |
| 5vi165 | 5 | vínculo | 165 | Armando un Instagram, que eso estuvo muy bueno, en el primer cuatrimestre lo usamos muchísimo, porque hay mucha interacción... hacíamos encuesta, no solo de opinión, sino también de los temas... Y también íbamos como sondeando cómo iban aprendiendo, entonces le poníamos encuestas o múltiples choice, en el Instagram, y le recordábamos, también, las fechas de las evaluaciones | recurso | | |
| 5ca166 | 5 | cathedra | 166 | Nos reuníamos toda la semana con los adjuntos para ir monitoreando la cursada, también pensar los formatos de las evaluaciones... configurar los parciales, los recuperatorios, los finales, tomar decisiones de, si van a ser múltiples choice, o si van a hacer a desarrollar... cada pregunta, si podían volver para atrás, si no podían volver para atrás, no sé, un montón de cuestiones como más... de las evaluaciones, de los prácticos, qué prácticos les pedíamos que entreguen, qué practico no. Porque, de cada unidad, se entregaba un práctico, y el resto lo charlamos en un zoom. | organización, | espacios de encuentro | |
| 5vi167 | 5 | vínculo | 167 | tampoco son todos los que se conectan al Zoom, no hay mucha convocatoria en el Zoom, entonces... justamente son los que están por ahí más al día, pero todo el resto es como un enigma, como que vos decís "estarán leyendo, estarán estudiando, se presentarán al parcial" | preocupacion | | |
| 5ev168 | 5 | evaluación | 168 | uno en la evaluación trata de tener una retroalimentación de lo que uno enseñó, y ver qué tanto pudo quedar en el estudiante | sentido | habitus | |
| 5en169 | 5 | enseñanza | 169 | Entonces pienso eso, que tenemos que planificar las clases en función de lo que queremos que aprendan y ser coherentes... queremos que piensen en la evaluación, los tenemos que hacer pensar en las clases, si queremos que relacionen entre las unidades, los tenemos que hacer en las clases... Identificar cosas, que ellos puedan pensarlas, proponerlas, criticarlas, tiene que ser parte del cuatrimestre, no que sea algo que lo pedimos sólo en la evaluación | coherencia | | |
| 5ev170 | 5 | evaluación | 170 | el equivocado, es el que le hace dar cuenta al docente de que uno se está equivocando en algo, que uno tiene que ajustar en algo, decís "a ver...respondió bien esto, o no entendió, o no está bien formulada la pregunta, o no fuimos lo suficientemente claros en las clases, o nos falta un poco más de esto" o sea, primero hay como una autocritica, que tiene que ser como partir de ahí, decir "bueno, a ver en que estoy fallando, o ver si hay coherencia entre lo que explicamos y lo que estamos pidiendo. | error, retroalimenta la docencia | reflexión didáctica | |
| 5ev171 | 5 | evaluación | 171 | ... a veces la causa del error es que faltó estudio, o que no vino a las clases entonces... y a veces hay algo que es propio del estudiante, que también ellos tienen que poner su 50%. | estudiantes | | |
| 5vi172 | 5 | vínculo | 172 | es difícil, primer año, no saber lo que es la facultad, porque, prácticamente, no cursaron. O sea, es difícil, pero bueno, las dos partes tenemos que hacer un esfuerzo. | comprensiva | | |
| 5ev173 | 5 | evaluación | 173 | nosotros armamos las preguntas y tenemos como una respuesta... queremos que se oriente hacia este camino, o no queremos que nos falten estas cosas... está bien o mal y "si, era esto y si no puso esto está mal" y ahí es muy fácil. | criterio de revision | | |
| 5re174 | 5 | retroalimentación | 174 | cuando hay errores, tratar de orientarlos como para que corrijan, tengan un aprendizaje de esa pregunta mal contestada y que la puedan responder bien la próxima vez. | enseñanza | habitus | |
| 5re175 | 5 | retroalimentación | 175 | Esta los más detallado posible, de forma tal que, al que el toque corregir... más o menos aplique el mismo criterio, igualmente, esto de corregir por preguntas, da más objetividad. | objetividad | | |
| 5ev176 | 5 | evaluación | 176 | Corregir por preguntar, igualmente, después, cuando cerramos las notas, hacemos una revisión... tener el 40% de cada pregunta y en una pregunta le faltaban 10 centésimos, mirábamos todo el examen... y vemos caso por caso, o sea, no es que cerramos las notas con la suma aritmética y ya está. O sea, vemos las excepciones, vemos los casos que le faltó 5 centésimos, 10 centésimos, ahí miramos la globalidad... buen sistema, si contemplamos todo esto ¿no? | organización | | |
| 5ca177 | 5 | cathedra | 177 | La verdad que le digo a Pia, la verdad, que el trabajo... es muchísimo trabajo, que no se ve por... está como invisibilizado, porque realmente, lo administrativo, lleva muchísimo tiempo... estás coordinando, estás con los temas, con los plazos, con los estudiantes, que era, como yo... por ahí yo publicaba algo y todas las consultas venían a mí, y cada vez que me conectaba eran 10 mensajes, todos los días... todos los días, de cosas que, por ahí, ya estaban en el campus, pero viste que bueno, igual te preguntan... el régimen de enseñanza, qué pasa si yo me saqué tal nota, qué pasa si no entrego el trabajo, no sé... o no puedo rendir a esa hora, bueno. Creo que cada materia... y que son tantos alumnos, y tantas comisiones, y tantos adjuntos, son como, no sé... Es mucho trabajo, Pia tiene mucho trabajo realmente. | rol JTP, invisibilizado | fragmentación de la práctica de enseñanza | |
| 5ev178 | 5 | evaluación | 178 | ahora, digamos, partimos de otros supuestos, de estudiantes que están... con todo, con el material, con internet, con sus compañeros, con el WhatsApp. O sea, sabemos que eso es así y bueno, eso hace que sea totalmente diferente, no sólo el tipo de preguntas que les hacemos, sino el tiempo que va a durar la evaluación, la franja horaria sobre la cual va a estar abierta la evaluación, si pueden volver para atrás, si no pueden volver para atrás, son muchas variables que tratamos de contemplar a la hora de armarla, ¿no? cuestiones no controlables pero bueno, influenciables, para aplicar un poco... hacemos todo lo que podemos como para, realmente... si saben, si aprendieron, y todo lo que podemos evaluar en estas condiciones, que son distintas a las que hay en la presencialidad, en las cuales "bueno, guarden todo, saquen una hoja" y ahí está solo con tu hoja... | condiciones, contextos, nocion | | |
| 6en179 | 6 | enseñanza | 179 | Porque podés trabajar diferente, porque ya vieron la materia, entonces es como una nueva mirada a partir de lo que no se entendió, de lo que no se comprendió, en general tenemos como más libertad por parte de la cátedra, entonces no seguimos una guía, trabajamos con algún integrador, tipo parcial, y le vamos viendo unidad la unidad | rítmo | habitus | recursantes, más libertad de trabajo, menos estructura |
| 6en180 | 6 | enseñanza | 180 | Por ejemplo, hicimos, en un año, una ape que era oral, tenían que hacer una presentación oral, y no podían tener una filmína, un PowerPoint, tenían que hacer algo diferente, más creativo. Y se coparon, les encantó, van viendo que no es solamente leer, que podemos ser más divertidos en Principios. | espacio para innovar recursantes | habitus | |
| 6en181 | 6 | enseñanza | 181 | mí es compartir con los estudiantes, con los futuros profesionales, no sé si es... Lo que yo hago, no lo definiría como enseñar, yo creo que comparto lo que se y los ayudó a que ellos tengan su propio proceso de aprendizaje, los acompaño. Pero, enseñar me suena, puede ser que esté equivocada epistemológicamente, me suena a tener que decirles "yo sé todo, ustedes que no saben nada". Entonces, me gusta más esto de compartir el conocimiento y construirlo en conjunto. Yo siento que hago más eso, porque, también uno está dando a cargo de comisión práctica, es diferente, probablemente, con el día que tenga que dar teoría, sea distinto. Uno tiene como que largar más conocimientos, más contenidos, la práctica nos da la posibilidad de articular más. | la teoría enseñan, la práctica comparte | | |
| 6ap182 | 6 | aprendizaje | 182 | Creo que el apropiarse de los contenidos es fundamental, esto de ayudar a que comprendan que es todo parte de su caja de herramientas, y que van a salir con un título y, ese título, en realidad, es la caja que tienen que llenar, en el proceso, nosotros, le vamos dando pequeñas herramientas para que completen el panorama total. | | habitus | |
| 6en183 | 6 | enseñanza | 183 | tratar de ayudar a que comprendan y no repitan, que se apropien de los contenidos, eso los va a ser mejores profesionales y personas, porque, más allá del trabajo, uno sale de la facultad y eso le sirve más allá de la vida laboral, va por ese lado. | estilo docente | habitus | |

| | | | | | | | | |
|--------|---|-------------------|-----|---|---|---|-------------|-------------|
| 6en184 | 6 | enseñanza | 184 | nosotros trabajamos teoría-práctica, o sea, primero la teoría, descansan 5 minutos, y tenemos la clase de práctica, entonces ellos vienen habiendo leído, o escuchado, recientemente, la información, los conceptos. Y arrancamos con un repaso de qué es lo que entendieron de esa clase, reforzamos, y trabajamos, si tenemos, guía de trabajo práctico, sobre la guía en grupo, siempre en grupo. Tengo algunos, a veces, que se retoban y dicen "no, yo no quiero en grupo", y le digo "bueno, la vida es en grupo van a tener que trabajar, que mejor que aprendan desde chiquitos, desde que empezamos la facultad, así ya nos vamos acostumbrando" y bueno, trabajamos ahí, hacemos la puesta en común, tratamos de encontrarle... le dedicamos bastante tiempo a la resolución, a veces, quizás, las guías son muy grandes y tienen muchos casos para poco tiempo, entonces preferimos centrarnos en uno solo bien, que todo medio rápido, que no se entienda. Tratar de encontrar, siempre, el que sea más completo, para ayudarlos, porque las clases son de una hora y media, que no te sirven de nada | ritmo | habitus | clase | |
| 6pr185 | 6 | práctica docente | 185 | sería acompañar la resolución, despejar las dudas, y tratar de ayudar a la corrección de los trabajos prácticos, y apuntalar los contenidos que no se hayan entendido bien en teoría. | enseñanza | habitus | | |
| 6pr186 | 6 | práctica docente | 186 | yo fui cambiando. Cuando arranqué, medio que hice lo que me decían, y te decían "bueno, acá tenés que hacer 15 minutos de estos, 15 minutos de lo otro". Y después, cuando uno va tomando experiencia y también viendo qué es lo que pasó en los años anteriores, terminas cambiando, modificando para mejor, ¿no? | trayectoria, experiencia, | conocimiento profesional docente | | |
| 6en187 | 6 | enseñanza | 187 | me siento como más arriba, no sé, me es incómoda, como que no estoy la misma altura. A mí me gusta, que ahora no se puede, pero me gusta compartir el mate mientras están tomando en clase, y tengo que bajar, subir, como que, si le sacáramos la tarima, sería ideal. | posicion simbólica | | | |
| 6di188 | 6 | didáctica | 188 | Los docentes de teoría, cada uno tuvo una, los adjuntos, tuvieron una unidad o dos y prepararon los materiales de esas clases, y se subieron videos y la bibliografía, no había clase de teoría sincrónicas, se incorporaron en el segundo cuatrimestre, medio que ha pedido de los estudiantes, porque era necesario. | organización, | fragmentación de la práctica de enseñanza | | |
| 6ca189 | 6 | cathedra | 189 | ... Como que se quiso readaptar la guía y todos a la virtualidad, así, sin escala, y tenían que entregar todas las semanas trabajos, uno al menos, todas las semanas, y, por ejemplo, en mi comisión, yo tenía 80 pibes, tenía que corregir 80 más las clases, y quede como saturada, pero bueno, sí, yo tenía un encuentro semanal con ellos sincrónico. | ritmo | trabajo docente, sobrecarga, adaptación | virtualidad | |
| 6di190 | 6 | didáctica | 190 | Nosotros en esas clases prácticas, esos encuentros sincrónicos prácticos no terminaban siendo de práctica, porque, como no tenían otro espacio, venían y consultaban las dudas de teorías o los conceptos que necesitaban para poder hacer los ejercicios, entonces terminado haciendo más un espacio de consulta que una clase. | clase | | | |
| 6di191 | 6 | didáctica | 191 | después de las primeras cinco clases, ya me di cuenta de que bueno, hagamos un repaso teórico, planifiquemos el repaso teórico y después vemos si llegamos a hacer algo más, y me encargaba de corregir todos los ejercicios que mandaban, que estén todos bien, que no falte nada, darles la devolución. | clase | habitus | | |
| 6ca192 | 6 | cathedra | 192 | no tenemos libertad, lo que tenemos es una guía estructurada que es la que se siguen todas las comisiones por igual, entonces, se mantienen las clases. Cada uno la planifica a su forma igual, claramente doy clases distintas que las dan algunos de mis compañeros, pero por la formación o por la personalidad al momento de dar clases. | organización, didáctica, ritmo | zonas reguladas objetivamente | | |
| 6di193 | 6 | didáctica | 193 | esa guía, originalmente, es una guía que se modificó hace algunos años, con la ayuda o la participación de la mayoría de los ayudantes, eso también es importante. Cuando yo entré a la cátedra era la guía que había y no había opción de cambiar mucho, y hasta hace unos años atrás se abrió la participación a los ayudantes que tenían ganas, no fuimos todos, pero muchos fuimos y hemos generado prácticos que se incorporaron a la guía, algunos de esos me encantan porque algunos los hice yo, pero hay más modernos, no sé, hablando de cooperativas o algún otro tipo de organizaciones | decisiones didacticas, | | | |
| 6ev194 | 6 | evaluación | 194 | evaluar, es como es una instancia más de aprendizaje del estudiante y que, a nosotros, nos sirve para ver qué pudo aprender, donde no, y donde ayudarlos a mejorar, o donde tienen que reforzar el conocimiento. La evaluación no, no lo pienso como algo "sabe o no sabe" o "es un número", ese número de la evaluación, el aprobado o no, tiene como más contenido que no es solamente intelectual, es emocional, sobre todo en primer año. Muchos llegan a nuestra materia y es el primer parcial que rinden en sus vidas, entonces sabes que ese contenido emotivo también está al momento de rendir. Entonces, la evaluación, tiene que tomarse como parte del aprendizaje, es una instancia más. | definicion, condicionantes | | | |
| 6ev195 | 6 | evaluación | 195 | La forma de la presencialidad, desde más o menos desde que llegó Colón, un parcial teórico, un parcial practico. Un parcial teórico de preguntas muy memorísticas, en general, y un parcial practico, un caso, que es como la guía, pero más completo, no hay un nivel de dificultad más grande, pero es más largo, y son tres horas, entonces, después de la hora y media, los pobres chicos ya tienen el cerebro quemado y suele ser bastante difícil. | presencial | jerarquizar | | |
| 6di196 | 6 | didáctica | 196 | está el miedo de que se van a copiar, entonces se evalúo que hay que cambiar la forma de la evaluación, si vos le vas a pedir definiciones y conceptos que repita, sí, va a buscarlo y lo va a pegar y está bien, porque la culpa no es del chico, la culpa es nuestra por preguntar cosas que las pueden buscar. Entonces se migró a una evaluación más práctica, más de aplicación práctica, que tienen, en general, dos partes: tienen un caso, que después tienen un múltiples choice de diez preguntas, que no son demasiado complejas, de aplicación sobre el caso, y después tienen dos de desarrollo, que igual son de aplicación práctica | instrumento, se copian | | | |
| 6ca197 | 6 | cathedra | 197 | Nosotros igual estamos en una situación donde la cátedra no tiene titular, porque el titular se jubiló, teníamos una junta a cargo que igual abre a las decisiones dentro de los adjuntos, pero es bastante participativo. No todos estaban de acuerdo en el tipo de preguntas, pero después se fueron dando cuenta que funcionaban. | decisiones | | | |
| 6ev198 | 6 | evaluación | 198 | la modalidad fue parecida pero no igual, los finales serán cuatro preguntas de desarrollo, que tenían varios incisos, de los cuales tenían que tener 40% de cada uno para poder aprobar, en los parciales, con tener dos puntos de la parte de múltiples choice y dos puntos de desarrollo aprobabas, acá les pedían 40%, que es casi la mitad de la pregunta bien de cada uno de los bloques, y el tiempo era considerablemente corto. | final virtual, instrumento | jerarquizar | | |
| 6ev199 | 6 | evaluación | 199 | Yo, en realidad, no puedo hacer nada para evaluarlos, yo los evaluaría distinto, para mí esto de que solamente con un examen... Primero que no estoy de acuerdo, yo lo dije en la cátedra, con esto de que saquemos la promoción, que no le demos la posibilidad a chicos que estuvieron 9 en cada parcial y tuvieron que rendir un final, pero aparte de eso, el examen como tal, solamente un examen, no sé si es lo mejor o lo ideal, puede haber otras formas para mí de evaluar, no sé. | catedra, promocion, | zonas reguladas objetivamente | | |
| 6ev200 | 6 | evaluación | 200 | Ah, porque en el campus vos lo podes configurar para que las preguntas, una vez que las contestaste, no puedas volver a verlas. (...) Cuando vos tenés un examen en tu mano, no te van tapando la pregunta que ya contestaste, no sé, está idea de que el estudiante se va a copiar y solamente se va a copiar. Y también se copian en la presencialidad, | copiarse, navegar el instrumento | | | |
| 6ev201 | 6 | evaluación | 201 | evaluar el desempeño del estudiante, va más allá de los exámenes, lo vas viendo toda la cursada, con la participación, si entregan los trabajos y se preocupan, el que entregó mal y te vuelve a decir "profe, ¿te lo puedo volver a entregar para que me lo revises?". | sentido | | | |
| 6re202 | 6 | retroalimentación | 202 | cuando les hago las correcciones, es no darles la respuesta, sino generarles el interrogante: "por qué pusiste esto si en realidad, si lo trabajas por otro lado, que te parece..." tratar de generarles el interrogante para que lo repiensen y lo puedan volver a ver ellos, de ahí surgen las entregas y todo eso. Porque si yo les pongo "tipos de organización, es de resultado y beneficio", y yo les pongo "está mal, es coexistencia" no sé si va a aprender de esa forma, no sé si le estoy enseñando bien de esa forma, porque le doy la respuesta, para eso le doy la solución de cátedra y maneja, y no les estoy ayudando a que aprendan. | estilo docente | habitus | | |
| 6ca203 | 6 | cathedra | 203 | dividirnos por exámenes, y ahora nos dividieron por preguntas. Antes, no sé, nos llevábamos 70 parciales cada uno, y corregías, y algunos elegíamos de otras comisiones, para tratar de ser más imparcial al momento de corregir, y algunos elegían los propios | organización para la revision. Presencial | habitus | | |
| 6ca204 | 6 | cathedra | 204 | ahora, con el Moodle, está la posibilidad de distribuir por preguntas, entonces nos daban tantas preguntas para corregir, te decían "pato a vos te tocan 50 de la pregunta 1.01 y 50 de la 1.32", no sé. A mí me aburre más. | organización para la revision. Virtual | | | |
| 6re205 | 6 | retroalimentación | 205 | Pero a mí me gustaba más esta posibilidad de ver el examen completo, porque te das una idea general, a veces, por ahí, te fijas en el completo que, si le faltó 25 centésimas, o 50 centésimas al examen y ves la posibilidad de cerrarle mejor la nota, o que no desaprobe. | | | | |
| 6ca206 | 6 | cathedra | 206 | tenemos en realidad incorporado dentro de la jerga de la cátedra, la corrección y la revisión, por eso, lo que hicimos este cuatrimestre que pasó, fue bueno, a cada uno le tocaba corregir, se sumaban las notas y nos pedían que revisáramos antes de entregar las notas a los estudiantes, nos pedían que veamos aquellos que les faltaban hasta un punto para llegar a cumplir con la condición y aprobar, entonces teníamos como dos instancias. | lenguaje propio | habitus | | |
| 6vi207 | 6 | vínculo | 207 | En general la junta el ayudante, porque el estudiante se va a comunicar siempre con el ayudante, no se comunica con el adjunto, sobre todo, en estas instancias donde es más difícil encontrar cuál es tu adjunto, dónde está, quién es. A nosotros nos pasaba que si se comunicaban con Daniel, muchos, pero porque él estaba presente, en general si lo podíamos solucionar nosotros, lo solucionamos, y si no lo hablábamos con él y se modificaba. | comunicación | | | |
| 6ca208 | 6 | cathedra | 208 | en una reunión que hubo a fin de año, cuando todavía era presencial, o a principio, no me acuerdo si fue en febrero, una cosa más o menos así, dijeron que necesitaban una JTP más, que iba a ver un adjunto más, por la jubilación de Caco, que ahí es donde entra Jesi como adjunta, más que merecido, una suma muy importante para los adjuntos, y que se iba a hacer un registro para una JTP que era para Aymé, así se comunicó. Que, yo creo, que igual, en un registro, lo ganaba fácilmente porque creo que es, de las personas ayudantes con más antigüedad, la que más capacidad operativa tiene para ser JTP, y lo ha demostrado en la virtualidad. | decisione, promocion interna | espacios de encuentro | jtp | virtualidad |
| 6ca209 | 6 | cathedra | 209 | hay los famosos grupos de WhatsApp y todas esas cosas. Pero imaginate, en una cátedra con 16 comisiones de práctica es como que, cada vez que lees un mensaje tengo 150, y no sé si quiero leerlos. Es más, muchas veces yo escribo aparte, si tengo que consultar algo, le escribo directamente a Pia o a Aymé, o a quién sea y no en el grupo. Cuanto más grande es la estructura, y más grado de estructuración tiene la tarea en la Cátedra, es más difícil poder ser innovador. | comunicación interna | espacios de encuentro | | |
| 6ca210 | 6 | cathedra | 210 | para mí, enseñar es una vocación de servicio, en primera instancia. Es la posibilidad de explicar, de tener la capacidad de entender y explicar a otro lo que puede aprender antes, y poder explicarlo en distintas formas, poder usar metodologías para ayudar al otro a que haga su proceso de aprendizaje ¿no? | innovación | conocimiento profesional docente | | |
| 7en211 | 7 | enseñanza | 211 | | vocacion de servicio | | | |

| | | | | | | | | |
|--------|---|-------------------|-----|---|--|---|-------------|-------------|
| 7ap212 | 7 | aprendizaje | 212 | aprender, no sólo es aprender un conocimiento, sino es aprender competencias. Y todo el tiempo nos estamos formando, no solo como profesionales, sino como personas, entonces, para mí, aprender es incorporar herramientas, e ir formando nuestra propia caja de herramientas, a nivel profesional y a nivel personal. | definición | | | |
| 7ap213 | 7 | aprendizaje | 213 | aprender es esto es ir desarrollando nuevas capacidades todo el tiempo | definición | | | |
| 7vi214 | 7 | vínculo | 214 | nos faltó entender las distintas realidades que había del otro lado, los chicos realmente no sabían: no sabían ni cómo manejarse con un profesor universitario, no sabía ni qué era exigente, ni qué no, ni qué tenía que cumplir, ni qué no. Y, además, que nos enfrentamos con un montón de realidades de chicos que no tenían computadora, que no tenían internet, que no tenían celular, que hacían todo desde el celular, o que un compañero les pasaba el link, bueno, todo este tipo de realidades. | acceso a tecnologías | | | |
| 7di215 | 7 | didáctica | 215 | Los días lunes, por ejemplo, se les subían a los estudiantes todo el material de teoría, que se le subía el material teórico, o sea la bibliografía, y se subían videos, videitos cortos, de no más de 10 minutos, con la explicación de los principales temas. Ahí, después, se le subía también un foro, un foro de preguntas para la parte teórica y, por ejemplo, en mi caso, que yo trabajaba con Mariana Arraigada, ella siempre, además, les hacía, los lunes, un disparador en el foro de teoría, alguna pregunta disparadora, para empezar a motivar, que debatían, o que busquen en la bibliografía. Y los días martes, se le subieron los ejercicios prácticos, una guía de 3, 4 ejercicios de esa unidad, y se le subía la actividad que tenían que entregar para el siguiente lunes, y ahí mismo coordinábamos la clase virtual. Ellos tenían: los miércoles clases virtual de teoría y, los jueves, clase virtual de práctica. | ritmos | | | |
| 7di216 | 7 | didáctica | 216 | Porque fue demasiada la exigencia que les requeríamos a ellos, y que nos requería nosotros mismos, porque, por ejemplo, en la práctica, lo que hacíamos en la presencialidad, era resolver todos, en equipo, en la clase, algún caso, y lo corregíamos ahí mismo; acá lo que tenían que hacer era enviarnos los trabajos, que obviamente nos pedí les pedíamos que nos lo mandarían de forma grupal, pero ellos, imagínate que ni se conocían, porque son de primer año, y tampoco tenían demasiados herramientas, así que la mayoría lo mandaba de forma individual. Por lo cual terminabas corrigiendo, todas las semanas, un choclo de trabajos que se hizo muy extenso | ritmo | sobrecarga | | |
| 7en217 | 7 | enseñanza | 217 | que después del primer parcial baja enormemente la cantidad de participación, de entregas, las clases virtuales, que yo hacía, empezaron conectándose 40, de los 80 que eran en la comisión, y, al final, las últimas clases, ya tenía un grupo de 9, de 10, mucha diferencia. | participación | | | virtualidad |
| 7di218 | 7 | didáctica | 218 | Para mí es que tenían sobrecarga de material, o de herramientas, lo cual nosotros lo hacíamos adrede para que ellos tuvieran la mayor cantidad de oportunidades de aprender, y de buscar lo que les convenga. Por ahí, es cierto que, si veías el video, leías la bibliografía, hacías la autoevaluación, era suficiente. Y no necesitabas conectarte, además, a una clase de teoría, además, a una clase de práctica. Y también, lo que yo empecé a ver, es que bajó la cantidad de chicos que se conectaban, pero no bajó la cantidad de chicos que veían los videos, porque yo los subía a los videos, porque cierto que algunos te decían que trabajaban, o que no tenían internet suficiente para conectarse, entonces yo subía los videos. Y eso nunca bajó, la cantidad de chicos que lo veían, así que bueno, digamos que... | clase | recursos didacticos | | |
| 7en219 | 7 | enseñanza | 219 | como docente, te sentís un poco triste, porque, por ahí, no tenés esa retribución, que uno, como docente, espera del alumno. Uno lo hace por el alumno, y no tenés ahí la inmediatez de la devolución, y menos en los de primero, que no los conoces, que es todo nuevo y eso. | vocacional | habitus | | |
| 7en220 | 7 | enseñanza | 220 | cuando vos estás en la clase, y vas recorriendo los grupos, vas viendo cómo van trabajando, vas viendo las caras, vas viendo quién te presta atención y quién no, vas viendo reacciones, un montón de estas cosas que, en la virtualidad, te sentís unidireccional, soy un monólogo, hablando, y el que llega a participar bueno, bien. Y, obviamente, sin dudas, repercute después en el rendimiento, porque no alcanzas a saber bien quién te entendió y quién no, y eso recién lo ves cuando van a rendir el examen. | aprendizaje dependiente | habitus | | virtualidad |
| 7ca221 | 7 | cathedra | 221 | Yo, es cierto, que no estuve en el frente de batalla, eso lo hacían los adjuntos, de estar ahí, respondiendo en el foro | distribucion de tareas | fragmentación de la práctica de enseñanza | | |
| 7ca222 | 7 | cathedra | 222 | No, lo que pasa es que, al ser una cátedra muy numerosa, están muy divididas las tareas, y eso lo manejaron los adjuntos con la jefa de trabajos prácticos. | distribucion de tareas | fragmentación de la práctica de enseñanza | | |
| 7re223 | 7 | retroalimentación | 223 | Cuando entregamos los exámenes, en esa clase, se hace una devolución general de cuáles fueron los aspectos que más... Que cometieron, casi todos, el mismo error. Y se hacen devoluciones generales, o si llega haber tiempo se corrige todo el caso integral, y siempre, antes del parcial, se hace una clase de repaso y se hace un parcial muy similar. | presencial | | | |
| 7re224 | 7 | retroalimentación | 224 | Yo estoy más a favor de hacer una división así, por preguntas, porque creo que la subjetividad del docente, en la nota, es inevitable, y si vos corregís un parcial, de forma integral, y mucho más si conoces a la persona, tendés a sesgar la nota, con ese análisis que haces de forma integral, y de la persona. | objetividad | | | |
| 7ev225 | 7 | evaluación | 225 | Nosotros tenemos calificaciones conceptuales ¿no? Que, de hecho, por ejemplo, antes de ayer, las visualizábamos por un estudiante que hacía reclamos ante a la nota de su final, bueno. Entonces, fuimos a las planillas, a ver cuántos trabajos había entregado, cómo le había ido en los trabajos de una u otra etapa, si se había conectado a las clases, si los trabajos los había entregado en forma individual o en forma grupal, bueno, evaluábamos esas cuestiones. | nota conceptual | habitus | jerarquizar | |
| 7ev226 | 7 | evaluación | 226 | tuve muy en cuenta, que los errores, venían, porque yo incluso había interpretado como lo interpretaban ellos a la consigna. Después hice una devolución a la cátedra, que para mí no había estado bien redactada, así que bueno, por un lado, eso, de ser conscientes de cómo está redactado, de cómo escribimos nosotros, o cómo planteamos nosotros, y qué pudo entenderse, porque, a veces, uno cree que se entiende claro y del otro lado no, entonces, para mí, siempre está bueno, además, hacer un pre control antes | instrumento didactica | reflexión didáctica | | |
| 7ev227 | 7 | evaluación | 227 | Yo creo que lo de los exámenes es parte de lo que te digo, que se intentó replicar lo presencial en lo virtual, creo que no hubo demasiado cambio, y que... Tal vez, en Principios de la Administración sí hubo algo muy positivo, que intentaron hacer más preguntas de relación, y que las preguntas, de teoría, también apuntarán a la práctica. Pero, creo que eso, más que con la virtualidad o la presencialidad, tuvo que ver con un cambio de conciencia de los docentes, como un ejercicio de mejora de los docentes. | cambios/continuidades | | | virtualidad |
| 7di228 | 7 | didáctica | 228 | No, incluso, en otros años, muchas veces, la JTP nos mandaba, a varios ayudantes, nos mandaba el caso antes, unos días antes, para que la ayudáramos a hacer esta prueba piloto, a ver si estaba bien redactado, así que en esos espacios nos han dado participación. Este año, por ahí no, porque nos veían, además, que estábamos muy colapsados corrigiendo y demás | practica de cuidado, consulta, participacion, cathedra | | | |
| 7ca229 | 7 | cathedra | 229 | entre todos los ayudantes, tenemos un grupo de WhatsApp junto con la JTP, y ahí hacemos comentarios, que, de hecho, este año, por ahí, eso, en algunas cosas, para mi gusto, perjudicó, por qué cosas que eran importantes, por ahí, se perdían en el WhatsApp, y otros años, iban por mail las cosas importantes. Y después, cuestiones que yo vea de la teoría, se las comento a mí adjunta, o sea Mariana. | comunicación interna | espacios de encuentro | | |
| 7ap230 | 7 | aprendizaje | 230 | la virtualidad, dio muchas cosas positivas, como que el estudiante puede ser mucho más independiente, y puede tener sus propios espacios de, justamente, de aprendizaje ¿no? porque no a todos les funciona la presencialidad, y no a todos les funciona la virtualidad. | virtualidad | | | virtualidad |
| 7en231 | 7 | enseñanza | 231 | poder aprender, básicamente, cuál es el criterio que usamos para después evaluar, en primer lugar, que es lo que les interesa, siendo sincera, y, por ahí, el intercambio de la aplicación de la teoría en la práctica, los ejemplos, la forma de pensar, de trabajar en equipo, de poder adquirir otras competencias, de pasar al frente y explicar el ejercicio, de hablar en forma oral, todas estas cosas. | clase | | | |
| 7ev232 | 7 | evaluación | 232 | la evaluación yo la soñaría un poco más así, una parte escrita, porque creo que la escritura es parte de las competencias, pero, también, una gran parte oral. O sea, en serio apuntando a las competencias y no sólo a los conocimientos, que los conocimientos sean el medio para evaluar competencias que hayan adquirido | ideal | | | |
| 3ev233 | 3 | evaluación | 233 | antes del unico requisito era no desconocer ningún tema. Venía histórico ese requisito, que no todos estábamos de acuerdo, pero bueno históricamente el requisito de la presencial era no desconocer ninguna pregunta, y si desconocía alguna pregunta no podía aprobar. | saber todo | jerarquizar | | |
| 4ca234 | 4 | cathedra | 234 | Aca puedo hablar de oído, porque yo, en realidad, no estuve como adjunta mientras estubo Caco, que era el titular anterior. Pero si entiendo que no había el nivel de dialogo que hay hoy. | socializacion | | | |
| 6ev235 | 6 | evaluación | 235 | En los parciales si, en los parciales fueron muy buenos los resultados, en muchos casos. Pero con esto de que se permite la opción del final obligatorio o no, la cátedra optó por el final obligatorio, cuando llego el final obligatorio los resultados fueron bastante feos. | coherencia | | | |
| 6ev236 | 6 | evaluación | 236 | Para mí es superador porque ahí desmotas si el estudiante sabe o no sabe, cuando tiene que aplicar si entendió o no entendió, porque el saber o no saber tiene que ver con el haber comprendido, va por ese lado. No es que sé porque vino alguien mágicamente y me rellenó la cabeza, o porque memorice todo, porque si repetís conceptos, si lo estudió de memoria, lo memorizó y en segundo año no se acuerda la definición de primero | aprendizaje | | | |
| 7ev237 | 7 | evaluación | 237 | tengo mis dudas sobre como fueron las evaluaciones, no estoy del todo segura si fue el mejor metodo, no se si tendría otra propuesta... | aceptabilidad | | | |
| 5ev238 | 5 | evaluación | 238 | ... mas allá de que despues, cuando volvamos ala presencialidad, ya no va a ser ni a libro abierto, ni colaborativa, hay un monton de cosas que seria bueno... de hacerlos pensar, de no preguntar tanta teoría de definición... | aceptabilidad, ilusion control | | | |
| 5ev239 | 5 | evaluación | 239 | Y tienen toda esa base que lo podamos hacer, aplicar, relacionar, ejemplificar... ¿Cómo enseñar en las clases, no? Porque bueno, tiene que ser, tiene que haber una coherencia entre lo que se... (enseña y evalúa sic) | coherencia | | | |
| 5ev240 | 5 | evaluación | 240 | pienso que tenemos que planificar las clases en función de lo que queremos que aprendan y ser coherentes... queremos que piensen en la evaluación los tenemos que hacer pensar en las clases, si queremos que relacionen entre las unidades, los tenemos que hacer en las clases... identificar cosas, que ellos puedan pensarlas, proponerlas, criticarlas, tiene que ser parte del cuatrimestre, no que sea algo que lo pedimos solo en la evaluación. | coherencia | | | |

| | | | | | | | | |
|--------|---|-------------|-----|--|----------------------|--|------------------|-------------|
| 3ap241 | 3 | aprendizaje | 241 | ... hay una cuestión que tiene que ver con la institucionalización positiva, digamos, que tiene que ver con adquirir un método de estudio, una disciplina, que no es solamente práctica, es autocrecimiento. Porque uno también tiene meta aprendizaje, o sea, cuando esta en la mitad de la carrera ya sabe que técnicas le funcionan y que técnica no, que estilo y todo, pero al primer año todavía no lo sabes. | ritmo | | meta aprendizaje | |
| 6ap242 | 6 | aprendizaje | 242 | Aparte, tenían tiempo entre una clase, no sé, lunes teoría y jueves práctica, no es lo mismo que sigo de la clase de teoría y voy a la práctica, es como que puede haber, por lo menos, leído o asimilado lo que vieron en la clase de teoría. | ritmo de aprendizaje | | | |
| 2en243 | 2 | enseñanza | 243 | A veces me cuesta mucho por ahí, darles mayor participación a los estudiantes. O por ahí esto de que el conocimiento lo vayan construyendo ellos, para después retomarlo, y si querés, dar el cierre. A mí me cuesta más porque... a ver, el hecho de planificar y ser yo, entre comillas, el que va guiando me asegura a mí o me da más probabilidades de que lleguemos al lugar que quiero que lleguemos. | clase | | | |
| 7en244 | 7 | enseñanza | 244 | Yo me acuerdo que, desde que iba al colegio y pasaba a dar los orales, las profesoras del colegio me decían "vos tenés pasta para esto", porque realmente a mí me gustaba. Y, de hecho, yo siempre que estudiaba, estudiaba enseñando, explicando a otro | biografía escolar | | | |
| 3en245 | 3 | enseñanza | 245 | el enamoramiento creo que lo he tenido innato, porque cuando era chica, mi mamá, me contaba que yo ponía todas mis muñecas arriba de la cama y les tomaba lista, les explicaba cosas, y estaba en el jardín de infantes, o sea, no es que yo había visto una gran cuestión. | biografía escolar | | | |
| 3en246 | 3 | enseñanza | 246 | Y yo me acuerdo de ir a la terraza de mi abuela, porque yo vivía en departamento, y escribir en el piso el tema que habíamos visto y yo decía ¡ah! Como que me quedaba más claro. Entonces yo veía en la docencia, también, una forma de aprendizaje mía. Y cuando arranqué la carrera docente, como ayudante alumna, lo quería hacer por una cuestión de estar siempre en estudio ¿no? Para poder explicar uno tiene que entender, entonces yo también lo hacía porque me obligaba a estar continuamente actualizada. | biografía escolar | | | |
| 2en247 | 2 | enseñanza | 247 | Por ahí yo me acuerdo, en el secundario, yo tuve filosofía y recuerdo a la profesora que hizo que a mí me encantara la | biografía escolar | | | |
| 4ev248 | 4 | evaluación | 248 | ¿La evaluación? Primero porque hay que corregir jajaja. Siempre es difícil, porque, para mí, está muy atado a los objetivos que quieras lograr con los estudi | | | | |
| 2ev249 | 2 | evaluación | 249 | Yo reconozco que lo que no me gusta es corregir, jajajaja. | | | | |
| 3ev250 | 3 | evaluación | 250 | éste año no hubo promoción, histórico, desde el plan 79 que estaba sacada la promoción. Entonces, la evaluación tuvo que adaptarse a lo que había y se p | | | | |
| 1ca251 | 1 | cathedra | 251 | ... todas las reuniones estábamos todo el equipo de la Teoría responsable de las clases teóricas y jefes de trabajos prácticos y ayudantes que nos hicieron el soporte en toda la parte tecnológica, que por ahí ellos tiene más cancha y más expertiz en toda esa temática y bueno, participaron también en las reuniones para explicarnos limitaciones del campus, la herramienta para la evaluación y todas esas cuestiones que lo que tenemos más años desconocíamos y utilizábamos una parte del campus, es reto no lo utilizábamos en toda su potencialidad. | | | jtp | |
| 3ca252 | 3 | cathedra | 252 | la parte práctica se encargó la JTP, junto con esta JTP auxiliar que se sumó, por suerte, este año, y ellas se encargaron de armar el caso. Después lo compartían, todos opinaban, pero lo armaron ellas con los múltiple choice que después revisamos todos, y bueno. | | | jtp | |
| 3ca253 | 3 | cathedra | 253 | Eso fue gracias a toda la cuestión técnica de la otra JTP que nos ayudó, porque si no no sé cómo lo hacíamos, pero pedagógicamente lo armamos nosotros. | | | jtp | |
| 3ca254 | 3 | cathedra | 254 | , la JTP, las 2 JTP, porque este año teníamos un adicional, han participado en las reuniones de los adjuntos, que teníamos una reunión por semana, eso lo hemos mantenido siempre, un poco para coordinar todo este despelote y ver qué decisiones se tomaban | | | jtp | |
| 4ca255 | 4 | cathedra | 255 | si está la Jefa de Trabajos Prácticos, va hay dos Jefas de Trabajos Prácticos... Aimé, está como en un rol bisagra, no formal, pero es como la que está más en la parte de todo lo que es el campus, todo lo que es tics lo está manejando más Ai, en toda la parte práctica, y son, un poco, el nex con los auxiliares, y traen la voz de los auxiliares en las reuniones. Pero sí, siempre que te hablo de estas decisiones y demás, hablo de los profes. | | | jtp | |
| 5ca256 | 5 | cathedra | 256 | este año, por lo menos en Principios, me tocó estar como muy cerca del rol de JTP, y trabajar medio codo a codo con Pia, que es la JTP... o sea que no di clases, estuve trabajando mucho con el tema del campus virtual, de las evaluaciones, de la configuración, de los prácticos, de la comunicación, de los foros, todo eso. | | | jtp | |
| 5ca257 | 5 | cathedra | 257 | Me tocó estar un poco como detrás de la escena, planificando muchas cosas de la asignatura. | | | jtp | |
| 5ca258 | 5 | cathedra | 258 | me tocó estar como del otro lado y la verdad es que me gustó, aprendí un montón, aprendí mucho del uso del campus, porque antes lo usábamos como un complemento, me volví loca el principio | | | jtp | |
| 5ca259 | 5 | cathedra | 259 | yo estaba con mucho trabajo del campus, porque aparte eran 17 comisiones, entonces, cada vez que había que armar algo, había que armarlo en 17 comisiones, por lo menos en Principios, como que eran muchos estudiantes. Después bajar las notas que, como también... había que bajarlo al Excel, después aplicar la fórmula, todo, controlarlo. Había como mucho trabajo operativo, en principio no corregí, pero después, cuando se fue armando más sí, estoy corrigiendo, ahora estoy corrigiendo, en el segundo cuatrimestre estoy corrigiendo y, por ahí, bueno, no me acuerdo, por ahí un poco menos que el resto, pero sí, corrijo. | | | jtp | |
| 5ca260 | 5 | cathedra | 260 | En realidad sigo siendo ayudante, con lo cual, si bien... estoy con los adjuntos, estoy con Pia, la JTP, estoy con los ayudantes, estoy como en todos lados, pero no lo sentí como una transición porque no la hubo, y la verdad que cualquier duda, o sea, ellos saben que yo, este año, me ocupé... si necesitaban algo. No, no, igual que siempre, o sea... el grupo con los adjuntos, que nos reunimos por zoom todas las semanas, y trabajé montón con Pia... La verdad que le digo a Pia, la verdad, que el trabajo... es muchísimo trabajo, que no se ve por... está como invisibilizado, porque realmente, lo administrativo, lleva muchísimo tiempo... estás coordinando, estás con los tiempos, con los plazos, con los estudiantes, que era, como yo... por ahí yo publicaba algo y todas las consultas venían a mí, y cada vez que me conectaba eran 10 mensajes, todos los días... todos los días, de cosas que, por ahí, ya estaban en el campus, pero viste que bueno, igual te preguntan... el régimen de enseñanza, qué pasa si yo me saqué tal nota, qué pasa si no entrego el trabajo, no sé... o no puedo rendir a esa hora, bueno. Creo que cada materia... y que son tantos alumnos, y tantas comisiones, y tantos adjuntos, son como, no sé... Es mucho trabajo, Pia tiene mucho trabajo realmente. | | | jtp | |
| 6ca261 | 6 | cathedra | 261 | , los adjuntos, por un lado, hacían en la teoría, la guía la JTP, junto a Aimé que es ayudante de las más antiguas, rearmaron las guías. También Aimé armó todo el campus, que como yo ya tenía formación de usar el campus, por el ingreso y todo, entonces ahí le fui dando una mano en lo que podía, y se armó un campus donde es duplicación de aulas, porque cada comisión tiene su espacio, pero son todas iguales, y solamente Aimé es la que tiene permiso para tratar cosas del campus, sobre todo porque algunos metieron mano e hicieron lío. | | | jtp | |
| 7ca262 | 7 | cathedra | 262 | la JTP arma un caso, y después hay personas que, en temas de virtualidad, hubo, este año, determinadas personas, o hubo una persona, que se encargó específicamente de todo lo que era la configuración del campus, y esa fue su función durante todo el cuatrimestre, así que después esa persona se encarga de configurarlo en el campus, que es fácil corregir, que eso sí, fue fácil corregir | | | jtp | virtualidad |
| 7ca263 | 7 | cathedra | 263 | muchas veces, la JTP nos mandaba, a varios ayudantes, nos mandaba el caso antes, unos días antes, para que la ayudáramos a hacer esta prueba piloto, a ver si estaba bien redactado, así que en esos espacios nos han dado participación. Este año, por ahí no, porque nos veían, además, que estábamos muy colapsados corrigiendo y demás. | | | jtp | |
| 2en264 | 2 | enseñanza | 264 | Y, en la virtualidad pasó que en parte el proceso fue parecido, pero la diferencia que tuvimos es que en principio nos dividimos los temas para hacer las presentaciones. Con lo cual vos no ibas haciendo el seguimiento con la presentación de todos los temas, ibas haciendo el recorrido de la asignatura, decías yo puedo volver, traer este punto o aquel ejemplo. No, porque por ahí me tocaba el punto cuatro y después el siete y el diez. Lo que pasó entre el punto cuatro y el siete yo lo veía, pero no tenía nada que ver la mirada o el enfoque o digamos, iba viendo. Y entonces fue como raro. | | | | virtualidad |

Anexo III – Cuadro de cambios y continuidades discursivas a partir de categorías

| Categoría | Continuidades | código | Eje central | Cambios | código | Eje central |
|------------------|--|--|-----------------------------------|---|------------------------------------|--|
| enseñanza | componente altruista en la decisión por la docencia; vocacion de servicio, me permite aprender, la escuela me marcó, uno pone tanto ahí... | 1en1, 3en80, 3en81, 5en158, 7en211 | biografía escolar | profesores dan clase magistral, auxiliares taller | 2en50; 6en184 | relaciones de saber/poder |
| | interes por promover un estudiante presente, active, interesade, curiosoe | 2en40, 2en77, 3en95, 3en122, 7en220 | transformación de le estudiante | creencia en la participacion de le estudiante pero la hipotesis operativa es de descreimiento | 3en96, 3en98, 7en217, 2en40, 3en99 | |
| | faciliar el autodesarrollo, la incorporacion de informacion, experiencia, que hagan su propio proceso, que se apropien. | 3en86, 3en80, 3en82, 3en83, 2en39 | transformación de le estudiante | clases unilaterales, donde antes se hacia taller | 7en220 | covid19 |
| | En la jerarquización de contenidos se juega, la coherencia con la evaluación. | 2en48, 2en78, 5en169 | desideologización del contenido | | | |
| | fragmentacion de la tarea docente | 6en184, 2en51 | covid19 | | | |
| | incertidumbre ante los nuevos escenarios | 1en4, 5en158, 5en162, 2en54 | covid19 | | | |
| práctica docente | lectura del clima del aula | 1p79, 7en220. 5pr163 | | | | |
| | la docencia como espacio de aprendizaje continuo | 6pr186, 4pr124, 3pr123, 5en162, 1en4, 4pr126 | | | | |
| | construcción de conocimiento profesional docente | 2pr42, 2pr55, 5pr160, 5en158, 1en2, 2pr44, 3en86 | | | | |
| vínculo | la asignatura es un aprestamiento al mundo universitario. La cuarentena lo interrumpió. | 3en83, 7en219, 6en184, 3en99 | transformación de le estudiante | Faltó comprensión de las heterogéneas realidades de les estudiantes | | covid19, transformación de le estudiante |
| aprendizaje | es incorporar herramientas y habilidades/competencias para la profesión y para la vida | 7ap212, 6ap182, 2ap41 | vision utilitaria del aprendizaje | la pandemia mostro que puede ser independiente, sin le docente sincronico | 1ap37, 4ap125, 7ap230 | covid19, transformación de le estudiante |

| Categoría | Continuidades | código | Eje central | Cambios | código | Eje central |
|------------|---|---|---|---|--------|-------------|
| Didáctica | Cada profesor su clase | 4en128 | | oportunidad para jerarquizar contenidos | 1di13 | covid19 |
| | temor a que se copien en los exámenes | 3di1101, 3di104, 6di196 | inseguridad docente, desconfianza hacia el estudiante | estilo de consignas en la evaluación; más desarrollo y de aplicación práctica | 6di196 | covid19 |
| | | | | clases prácticas que abordan teoría | 6di190 | covid19 |
| | | | | sobredosificación de recursos didácticos | 7di218 | covid19 |
| | | | | pausas programadas para integrar contenidos cada 2 o 3 temas | 2en78 | covid19 |
| evaluación | cierra, mide, verifica lo que quedó en el estudiante | 1ev18, 1ev19, 2en60, 5ev168, | evaluación sumativa | Parciales virtuales, que no sean fáciles. | 1ev23 | covid19 |
| | permite aprender del error | 1ev29, 2ev76,6ev194, 5re174 | rectificativa | Final Virtual. Pseudo teorico.práctico, situacional | 3ev102 | covid19 |
| | había inconsistencias en el instrumento virtual, problemas de redacción | 2ev63, 2ev66, 7ev226 | covid19 | parciales no navegables por temor a que se copien | 4ev144 | covid19 |
| | prácticas de cuidado de los estudiantes; revisar casos excepcionales x puntaje o criterio, revisar listados antes de publicar, controlar con el seguimiento de la cursada, realiar una mirada integral del examen | 5ev176, 3ev119, 4ev149, | prácticas de cuidado | finales navegables porque eran más complejos | 4ev144 | covid19 |
| | la evaluación presencial era una zona de confort | 6ev195, 4ev140, 1ev20, | | final con poco tiempo para resolver y más exigencia para aprobar | 6ev198 | covid19 |
| | temor a que se copien en los exámenes | 1ev24, 2ev60,3ev103,3ev110, 4ev132, 5ev178, | inseguridad docente, desconfianza hacia el estudiante | | | |

| Categoría | Continuidades | código | Eje central | Cambios | código | Eje central |
|-------------------|---|---|---|---|------------------------|---------------------|
| evaluación | cierra, mide, verifica lo que quedó en el estudiante | 1ev18, 1ev19, 2en60, 5ev168, | evaluación sumativa | Parciales virtuales, que no sean fáciles. | 1ev23 | covid19 |
| | permite aprender del error | 1ev29, 2ev76,6ev194, 5re174 | rectificativa | Final Virtual. Pseudo teorico.práctico, situacional | 3ev102 | covid19 |
| | había inconsistencias en el instrumento virtual, problemas de redacción | 2ev63, 2ev66, 7ev226 | covid19 | parciales no navegables por temor a que se copien | 4ev144 | covid19 |
| | prácticas de cuidado de los estudiantes; revisar casos excepcionales x puntaje o criterio, revisar listados antes de publicar, controlar con el seguimiento de la cursada, realiar una mirada integral del examen | 5ev176, 3ev119, 4ev149, | prácticas de cuidado | finales navegables porque eran mas complejos | 4ev144 | covid19 |
| | la evaluación presencial era una zona de confort | 6ev195, 4ev140, 1ev20, | | final con poco tiempo para resolver y mas exigencia para aprobar | 6ev198 | covid19 |
| | temor a que se copien en los exámenes | 1ev24, 2ev60,3ev103,3ev110, 4ev132, 5ev178, | inseguridad docente, desconfianza hacia el estudiante | | | |
| retroalimentación | especialización para la corrección permite retroalimentar la docencia, tanto para reconocer errores conceptuales en los estudiantes, como para revisar la formulacion de las conisgnas. | 4re153, 4re155, | | la evaluación virtual permitió homogeneizar una solución orientadora unificada, que luego se completaba con la devolución de le docente | 1ev31 | |
| | | | | hacer la devolución completa para ser transparentes en la asignación de puntajes | 3ca117 | práctica de cuidado |
| | la preocupación por que cada estudiante tenga una devolución sobre su producción | 1ev29 | | especialización promueve mayor objetividad, o imparcialidad | 4re153, 7re224, 5re175 | |
| | el equipo docente tiene diferentes estilos para la devolución a los estudiantes | 3ca117, 6re202, 7re223, 2re75, | | mirada integral, permite ser mas justo con el estudiante en su desarrollo completo | 4re154, 6re205, 2ev70 | |

| Categoría | Continuidades | código | Eje central | Cambios | código | Eje central |
|-----------|--|--|------------------------|--|------------------------------|------------------------|
| cathedra | especialización por temas en el diseño de las evaluaciones | 2ca64, 6ca203, | jubilacion del titular | cambio en el ritmo de los encuentros | 5ca166, 1ca14, 1ca16, 5ca164 | jubilacion del titular |
| | la JTP distribuye el trabajo de corrección | 3ca115 | jubilacion del titular | mayor participación en las decisiones didácticas a otros profesores. (venia en un proceso de apertura por la transición) | 4ca130, 6ca197, 2ca62 | jubilacion del titular |
| | Disparidad de calidad en el trabajo de corrección (devoluciones) | 4ca146 | jubilacion del titular | construcción de una dinámica de trabajo | 4ca157, 3ca87, 1ca26 | jubilacion del titular |
| | la organización del trabajo de corrección, sostiene la búsqueda de imparcialidad en la corrección | 6ca203 | jubilacion del titular | construcción de recursos especializados por tema | 3ca113, 4ca151 | jubilacion del titular |
| | reuniones generales (con auxiliares) muy eventuales (2 al año) para no sobrecargar | 4ca136 | práctica de cuidado | delegación del dictado de un tema, implica aceptación del enfoque que propone ese docente | 2ca49, 4ca149 | jubilacion del titular |
| | muy pocos espacios de socialización generales, demandados desde quienes tuvieron mayor ritmo, por su valor formativo | 6ca208, 5ca164, 4ca135 | socializacion | entre adjuntos y auxiliares por comisión, se comparte información, se mantiene al tanto de las decisiones | 3ca120 | práctica de cuidado |
| | distribuido por escalafón; los Profesores gobiernan (n estrategico, tiene Estatus), las JTP nivel ejecutivo (tienen poder instrumental pero no estatus), les auxiliares instrumentan | 7ca221, 7ca222, 3ca115, 4ca134, 5ca177, 4ca152, 6ca192 | poder | muy periodicos entre adjuntos, de arduo trabajo. Es donde más se trabajó en el diseño. | 1ca11, 2ca62, 4ca157 | socializacion |
| | Dentro del escalafón, pesa la antigüedad, la regularidad, el compromiso | 4ca133 | poder | | | |

Anexo IV – Cuadro de análisis de recurrencias entre entrevistados, a partir de categorías

| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 |
|---|--|--|--|--|--|--|
| La corrección estuvo mas disponible para mejorar el control; punitivo sobre el hacer docente (supervisar la práctica), transparencia para el estudiante (poder revisar los criterios de revision) | Corrección: especializacion vs. Mirada integral. Prefiere integrarl porque implica mayor autonomía para valorar la producción. | corrección; fragmentacion vs mirada integral. La prefiere, brinda info al docente y es mas justa con les estudiantes que conoce. | Correccion; especializacion vs mirada integral. La prefiere porque en la revision de su comision agrego nota de concepto, le permitió ser mas justa. Aunque la especializacion da informacino sobre los errores, que permite revisar las formulaciones de las consignas. | Retroalimentacion; especializacion vs mirada integral. Especializacion porque mejora la objetividad | Retroalimentación; debe acompañar la comprension del error. Especializacion vs mirada integral- dice "la catedra" cree que la especializacion es mas imparcial. No tiene un posicionamiento claro. | Retroalimentacion; especializacion vs mirada integral. La primera, mejora la objetividad, reduce la subjetividad y los sesgos, las trampas cerebrales. |
| la práctica docente es solitaria. Se vive en soledad | La práctica formativa es en soledad. | Critica el efecto auditorio en sus colegas, pero se sintio desmotivada por la falta de participacion en sus sincronicas | El equipo deberia incluir a los auxiliares | práctica solitaria, administrativa | El material de trabajo (la guía) la construye la JTP, hubo un proceso hace varios años participatibo y voluntario del que participó | Sobrecarga de trabajo para los auxiliares |
| ¿Quiénes son el equipo? Los adjuntos y la jtp | Cansancio por la tarea de rediseño de las evaluaciones | disitribución de temas para el armado de recursos entre adjuntos | los JTP son portavoces de los auxiliares. | La pandemia fue una oportunidad para implementar cambios que se venian discutiendo. | ante la resolución cooperativa de las evaluaciones, hay que cambiar las condiciones | |
| Cansancio por el trabajo de readecuacion realizado, en particular en evaluacion | Copiarse es algo cultural, tanto como que el instrumento es malo | aprendizaje para poder trabajar como Equipo. Curva de aprendizaje en el diseño de los instrumentos | Habla de cooperatividad en la resolución, en lugar de copiarse. Hay que aceptarlo como algo inevitable ante la disponibilidad del material. ¿Qué hacemos?¿es malo? | Devoluciones. Habia solucion orientadora en base a los objetivos de la pregunta. Cada docente tiene que producir la devolución particular. | La preocupacion porque se copien es Ajena, | Sobre carga de contenido para el estudiante |
| Les estudiantes se copiaron del Power point, ¿Qué hacemos? | Innovar requiere; espacio y habilitación | Momentos de sobrecarga de trabajo docente y para les estudiantes. | La evaluacion era de libro, en la zona de confort. | Ser Profesora es acceder a la jerarquia y al universo del contenido | pefiere la autonomía de tiempos para administrar la clase, y para decidir sobre el tratamiento de los temas. | Preocupacion por las clases: la asistencia es coersitiva pero garantiza que esten. Pero si hay mucho recurso disponible, ¿Qué valor aporta la clase? |
| acompañar a les estudiantes en primer año | busca coherencia entre enseñanza y evaluacion | agotamiento generalizado, sobrecarga de trabajo | Hay que buscar la coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje | Atraer a los que no se conectan | buscar coherencia entre enseñanza y evaluacion | posicion simbolica de par en el aula. Facilitadora |
| sinceramiento entre estraregias y objetivos. Los queremos independientes pero nos les damos herramientas | La jubilacion del titular fue un hito habilitante, de apertura | Quiere usar otras estrategias mas innovadoras, pero requiere de le estudiante labor previa, como no la hacen, termina en clase magistral | Aceptabilidad de los resultados | | Carrera docente. Decisiones informales de carrera por parte de las jerarquias de la catedra, perjudican la participacion, la motivación. | |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|--|
| En la virtualidad hubo que construir consenso. ¿antes no se precisaban? | Tiene ritos de preparacion para la clase | Acompañamiento al estudiante del primer año | Retroalimentacion: heterogeneo desempeño del equipo; incide el entrenamiento y el cargo docente | | Evaluacion deberia contemplar seguimiento y acompañamiento, no solo el examen | |
| la jerarquizacion del contenido es por tener menos tiempo disponible "frente a alumnos". Guiada por buenas preguntas | Tres elementos para mirar la evaluacion: el proceso de construccion, el diseño en sí, los criterios de aprobacion | enfatisa la responsabilidad de le docente en la formación del profesional | Sinceramiento. El giro hacia la aplicación en la teoría no fue acompañado de estrategias de enseñanza. | | Acompañar al estudiante de primer año | |
| ¿hay un termómetro de la clase según la modalidad? | huellas de la biografía escolar en la docencia, en estilo docente | Distingue las responsabilidades docentes, de las de le estudiante | | | es responsabilidad del instrumento (en parte). No reconocer, desde la docente eso, perjudica las condiciones para resolver el instrumento (como navegar el parcial) | |
| ¿puede ser la misma clase en diferentes tecnologías/ambientes? | Da clases magistrales, el conocimiento baja | copiarse del power point es problema de le docente, si se copian entre ellos es problema de les estudiantes | | | | |
| Evaluar es verificar (le docente), demostrar (el estudiante), acreditar (la institucion) | Aprobar la asignatura implica una responsabilidad institucional significativa | Preocupacion por la autenticidad de las producciones, | | | | |
| | se prefiere el orden y las jerarquias | reconoció estudiantes mas independientes en la cursada virtual | | | | |
| | jerarquizacion y recorte de contenidos por tener menos tiempo "frente a alumnos" | relacionada a la responsabilidad por la acreditación | | | | |
| | | costo de oportunidad de construir consensos | | | | |
| | | Retroalimentacion; buscar consenso con otros colegas para definir criterios comunes de revision. La devolucion agrega transparencia a la nota. | | | | |
| | | huellas de la biografía escolar en la decisión por la docencia | | | | |
| | | Facilitadora, posicion simbolica de paridad en el aula física | | | | |
| | | Preocupacion por atraer a ales estudiantes que no estan online | | | | |

Anexo Primer año

| | | 2020 - VIRTUAL | | | |
|---------------------|----------------------------------|--|--|---|--|
| | | PPIOS | ITUR | CONTA 1 | IALE |
| | Cant. Docentes | 8 adjuntos, 1 jtp, 20 auxiliares | 1 titular, 1 adjunto, 1jtp, 6 auxiliares y 4 ayudantes estudiantes | 5 profesores, 17 auxiliares | 18 docentes |
| Dinamicas y estilos | momentos dentro del aula | Aula virtual relativamente ordenada. Presentacion clara del funcionamiento de la asignatura. No hay informacion homogenea sobre espacios sincronicos | Clases organizadas y planificadas. El aula es estructurada y permite reconocer claramente los recursos. | aula ordenada y estructurada. Explicita las pautas de la asignatura de manera clara y precisa. Se ofrece variedad de actividades: resolucion de guías, documentos pdf, videos de resolución, clases sincronicas, videos explicativos, foros de consulta | Aula virtual ordenada en mosaicos por temas. Videos subidos a youtube que son explicaciones sobre power point. Se explicita las paitas de forma clara y precisa. Variadas actividades; guias de ejercitacion, ejercicios de autoevaluacion, evaluaciones escritas, encuestas, clases sincronicas, videos explicativos. |
| | ritmos y modalidades | Se avanza de forma semanal con los 12 temas que se proponen organizados en las 10 unidades de la asignatura. El contenido se sube semanalmente, los lunes y los espacios sincronicos se proponen entre miercoles y jueves. Las entregas de trabajos prácticos son con una semana de plazo. | Se proporcionan tutoriales especialmente contruidos para la instancia, ademas de los videos de presentaciones con audio. Las clases teoricas son semanales y luego retoman con una práctica. | 16 capitulos organizados con bibliografía y cronograma | PTD sin menciona a la situación de virtualidad. 8 unidades claramente identificadas y estructuradas con bilbiografía y cronograma. |
| | tipos de participacion propuesta | Foros de consulta teóricos y prácticos, y cuando suceden los espacios sincronicos o clases de repaso.Entrega de trabajos prácticos y resolución de autoevaluaciones o guías sin entrega. | Las clases práctica son modalidad taller, estimulan la participacion desde la consignas que se proponen, sea de forma individual, grupal o combinada. Los TP no son obligatorios pero sirven para construir el proceso para las APE. | comunicación mediante foros, clases sincronicas, resolucio individual e ejercicios y guias de estudio. | espacios separados de los materiales de trabajo, sincronicos. No se ve accesible la bilbiografía mencionada en el PTD. |
| | participación de les estudiantes | Se da cuenta de perdida de asistencia en los espacios sincronicos durante la cursada. | se muestran timidos de inicio, pero luego participan y sus intervenciones son puestas en valor. | | |
| | rel. T-p | Se presentan separadas. | si bien teoría y práctica se presentan por separado, la utilizacion de ejemplos y las definiciones relacionadas con la práctica, funcionan como integradoras. | Espacios separados de teoría y práctica. | Depende de le docente, pero si hay continuidad, le docente de práctica recupera explicaciones teóricas para sus encuentros. |
| | énfasis en contenidos o proceso | énfasis en el contenido, aunque se enuncian intencionalidad de procesos no tiene correlato con la propuesta de evaluación. | Desarrollo de procesos, los contenidos son un vehiculo para integrar y relacionar, ponderando el trabajo reflexivo y de comprension. | | |

| | | | | | |
|--------------|--------------------------------|--|--|---|--|
| Comunicación | entre docentes | reuniones de adjuntos y jtp, whatsapp de auxiliares y jtp. | reuniones semanales y por medio de whatsapp | se da fuera del campus via mail | |
| | entre docentes y estudiantes | Foros de consulta teoricos y prácticos. Mensajería directa del campus, los encuentros sincrónicos de práctica o teoría. Los videos subidos pocas veces incluyen en primera persona al/la docente relator/a | los 2 encuentros sincronicos semanales permiten que se construya como instancia de comunicación. Se habilitaron grupos de whatsapp con estudiantes coordinados por los ayudantes estudiantes. Las dudas que surgen allí se resuelven mediante el campus. | están separados de los materiales de trabajo. Hay foros de consulta con comunicación básica y breve entre pocas personas. Se propone el encuentro en Meet. | Foros de consulta, con comunicación básica y breve, entre pocas personas. |
| | entre estudiantes | se proponen trabajos grupales pero las entregas luego son mayormente individuales | se propusieron actividades grupales mediante wiki | | |
| | Tipo de Reorientación | automática en las guías de autoevaluación, en las correcciones de entregas con comentarios sobre las producciones. | comentarios extensos en las devoluciones de las actividades. | Espacios de resolución de dudas mediante foros. En las APE es inmediata y mecánica | se habilitan los foros para atender las consultas y el mail |
| Evaluación | estilo de práctica | tradicional. Sincrónica, individual. Preguntas MD y de Desarrollo. Única instancia con preguntas teóricas y prácticas. | no tradicional, bastante personalizada. Parcial de dos partes; una grupal en una wiki que representa el 60% de la calificación, y una individual mediante un video que es el 40% restante. | tradicional, escrita, individual por tiempos. Separa teoría de práctica, pero integra teoría aplicada a casos prácticos. Momentos de relación y razonamiento deductivo. | complejo, involucra diferentes tipos de actividades con incidencias dispares en la calificación. Las APE son escritas, a desarrollar en 30 minutos. El parcial se deduce será similar. |
| | estilo de consignas y dinámica | Multiple Choice, de selección única, de reconocimiento de temas teóricos o de indicar la resolución línea de una situación. Desarrollo, el primer parcial de descripción teórica, el segundo con más situaciones de aplicación y/o pedido de ejemplos de los conceptos teóricos. | Son consignas de relación e integración, se presentan de forma clara y por escrito, están disponibles en el apartado para ser consultado durante la instancia. Los tiempos de entrega son diferenciados por tipo de entrega y son extensos. Toda la evaluación es asincrónica. | Se propone que sean ejercicios de relación e integración teórica en la resolución de la práctica | |
| | modos de feedback | Mchoice, con devolución automática, y las de desarrollo con devolución particular que amplía una devolución general con la respuesta orientadora. | | | no hay instancias específicas |

