



Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final Integrador

Título

Las prácticas de enseñanza de docentes de primer año en la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Un estudio exploratorio a partir de las encuestas de evaluación de desempeño docente del período académico 2019.

Problema

¿Qué notas distintivas caracterizan las prácticas de la enseñanza en el primer año de la sede según las dimensiones contempladas en la encuesta? ¿Se podrían ampliar o profundizar las dimensiones actuales y/ o incorporar nuevas dimensiones?

Autor

Roberto Carbajal

Directora

Dra. Gloria Edelstein

Co – Director

Mg. Eduardo Figueroa

Índice

1. Definición del problema.....	3
2. Enfoque conceptual del problema.....	4
3. Objetivos.....	10
4. Enfoque metodológico.....	11
5. Presentación y análisis de los datos.....	18
5.1. Las carreras de grado de la Sede Atlántica.....	18
5.2. Una mirada global de las prácticas de enseñanza (PE) Las fuentes documentales...	19
5.3. Primeras líneas de síntesis sobre las prácticas de enseñanza (PE).....	47
5.4. Profundizando la mirada. Entrevistas a los y las docentes.....	51
6. Un cierre provisorio.....	78
6.1. Acerca de los instrumentos de evaluación de las prácticas de enseñanza (PE).....	79
6.2. Acerca de las prácticas de enseñanza (PE) de las y los docentes.....	81
7. Limitaciones y sugerencias.....	89
8. Referencias bibliográficas.....	89
9. Anexo I. Las Encuestas de Desempeño Docente (EDD).....	92
10. Anexo II. Las EDD por cátedra.....	93
11. Anexo III. Las EDD de los y las docentes entrevistados.....	101
12. Anexo IV. Los PC de las y los docentes entrevistados.....	104

1. Definición del Problema

El presente trabajo pretende aportar al conocimiento sobre las prácticas de enseñanza, consideradas fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y de especial relevancia en los índices de persistencia y rendimiento académico de los estudiantes de primer año, período considerado crucial en el desarrollo de las trayectorias educativas.

El propósito del estudio es analizar las recurrencias y diferencias en las prácticas de enseñanza de los docentes de primer año de las carreras de Abogacía, Agronomía, Contador Público y Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Sede Atlántica a partir de las dimensiones establecidas en las encuestas de evaluación del desempeño docente de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

Se entiende por práctica de enseñanza a aquella que está incluida en la práctica docente y hace referencia exclusivamente a la tarea centrada en el enseñar y aprender que el docente desarrolla en el micro espacio del aula a partir de una particular relación docente alumno (Achilli, E. 1990).

Los interrogantes que guían el estudio son ¿Qué recurrencias y diferencias presentan las prácticas de enseñanza? ¿Qué supuestos epistemológicos y pedagógico-didácticos las sustentan? ¿Qué estrategias didácticas utilizan los docentes? ¿Cómo es el clima motivacional en clase? ¿Qué nuevas dimensiones o conceptos podrían incorporarse al análisis de las prácticas de enseñanza?

Los datos se obtendrán a través del análisis documental (encuestas de evaluación de desempeño, informes de autoevaluación docente, programas y documentos de cátedra) y entrevistas individuales y/o grupales a docentes.

Como perspectiva teórica se utilizará la propuesta de análisis de las prácticas de enseñanza desarrollada por Edelstein, G. (2000, 20011, 2016) que incluye conceptos como construcción metodológica, configuración didáctica, estructura de actividad en clase, agrupamientos e interacciones y clima en clase.

El abordaje de la problemática planteada se relaciona claramente con la formación de la Especialización en Docencia Universitaria y se basa prioritariamente en los contenidos desarrollados en el seminario de Análisis de las Prácticas Docentes sumando los aportes de otros seminarios como los de Didáctica orientada a la Enseñanza Universitaria, Pedagogía Universitaria y Estrategias y dispositivos de acompañamiento de las trayectorias educativas: tutorías y sistemas de apoyo

En el marco de los desafíos planteados respecto a la profesionalización del trabajo docente en las universidades, la indagación sobre las prácticas de enseñanza es un tema que requiere mayor

desarrollo. Instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o el Consejo de Europa han insistido en la importancia de recoger buenas prácticas en el ámbito educativo que sirvan como referente para el desarrollo de las políticas educativas (Zabalza, M.A. 2012).

La Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) a través de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC-UNRN) implementa diversos instrumentos de evaluación del desempeño docente, encuestas a estudiantes e informes de autoevaluación docente, que incluyen dimensiones vinculadas a las prácticas de enseñanza y que pueden servir de insumo para estudios sobre la temática.

En este estudio, están representadas las cuatro Escuelas de Docencia de la Sede Atlántica y se seleccionaron carreras de grado de ciclo largo que presentan diversidad en el campo disciplinar y de actuación profesional lo que permitirá un abordaje amplio de las prácticas de enseñanza.

En este sentido, las conclusiones del trabajo procuran contribuir al diseño de propuestas específicas de formación docente vinculadas a la revisión, reflexión y evaluación de las prácticas de enseñanza, a la mejora de los actuales instrumentos de evaluación del desempeño docente, y a la revisión de los criterios de evaluación de las prácticas de enseñanza en las instancias de ingreso y promoción en la carrera docente.

2. Enfoque Conceptual del Problema.

En las últimas décadas, la masificación y la heterogeneidad de la matrícula universitaria y la diversificación institucional, sumadas a las características sociales, económicas, culturales y tecnológicas de la posmodernidad, configuran un contexto educativo complejo y desafiante para las instituciones y particularmente para los docentes universitarios. Este desafío cobra mayor relevancia cuando el contexto descrito es señalado como una de las principales causas de los bajos niveles de retención y graduación estudiantil en las universidades, tema central en la Educación Superior tanto desde la gestión de las políticas universitarias como desde la investigación educativa. (Gonzalez, M; 2011).

En Argentina, García, A, y Adrogué, C (2015) señalan que la tasa de abandono en jóvenes de 18 a 30 años en instituciones de Educación Superior es de 38% y en la región Cuyo Patagonia es del 45%. En el caso de los estudiantes del primer año el porcentaje de quienes no continúan sus estudios está cercano al 50% (García, A; 2010 citada en Pierella, P; 2014). En la Universidad Nacional de Río Negro, los datos aportados por la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC-UNRN, 2019) muestran porcentajes similares o superiores. En cuanto a la regularidad, sólo el 30% de los estudiantes de la UNRN la mantienen después del primer año (Vercellino, S y Bohovlasky, P; 2020).

Al analizar en profundidad los índices de retención estudiantil, el primer año de la carrera presenta los mayores niveles de deserción, por lo que se considera clave actuar con decisión y sistematicidad durante ese período de la trayectoria educativa.

La investigación y la acción institucional sobre el problema de la retención estudiantil ha ido evolucionando de perspectivas que priorizaban enfoques psicológicos y sociológicos de los estudiantes o enfoques economicistas u organizacionales de las instituciones a abordajes interaccionistas que plantean la cuestión a partir de la interrelación entre los estudiantes y las instituciones. (Fonseca, G y García, F; 2016).

Una de las interacciones claves en la universidad es la que se desarrolla entre los docentes y los estudiantes dentro del aula de clase. Por este motivo Tinto, V (2017), considerado uno de los autores más influyentes en el estudio de la retención estudiantil desde perspectivas organizacionales - interaccionistas expresa:

He llegado a apreciar la centralidad del papel del salón de clase para el éxito de los alumnos y el papel crucial de los docentes en su retención. Pero también observé que el salón de clase es el dominio de acción institucional al que menos atención se presta. (p. 8)

A partir de la centralidad que otorga a la interacción en el aula, el autor propone investigar sobre las prácticas docentes, mejorar su formación profesional principalmente en evaluación y pedagogías participativas, promover la interacción entre profesores y estudiantes y generar comunidades de aprendizaje que proyecten esa interacción más allá del horario de clase. Especialmente recomienda desarrollar estas acciones durante el primer año de la carrera ya que lo identifica como un período fundamental en el desarrollo futuro de las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

Desde la perspectiva de la didáctica, también se pone énfasis en la necesidad de colocar en un lugar de prioridad al estudio de las prácticas cotidianas, especialmente las que remiten al aula señalando que frecuentemente en los procesos de reforma se han priorizado el análisis y el desarrollo de temas relacionados con la gestión y lo curricular (Edelstein, G. 2002)

Esta referencia a lo que pasa en el aula, nos lleva a recuperar la diferenciación entre práctica docente y práctica de enseñanza siguiendo a Achilli, E. (1990) cuando distingue el alcance de conceptos como prácticas docentes y prácticas pedagógicas.

A partir de esta contextualización, nos enfocaremos en indagar acerca de las prácticas de enseñanza en primer año, desde la propuesta desarrollada por Edelstein, G. (2000, 2011, 2016) que propone como núcleos de problematización conceptual las relaciones entre las prácticas de la enseñanza y las prácticas docentes; el lugar de lo metodológico; la relación forma-contenido; la complejidad de las prácticas y la necesidad de nuevos registros sobre el acontecer cotidiano

en las aulas/clases y en relación con ellos los extendidos debates en torno a la reflexividad en dirección a la profesionalización del trabajo docente.

El análisis de las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario

Es clave llevar adelante un proceso de reflexión y análisis sobre las prácticas de enseñanza en las universidades. Para Edelstein, G. (2016), dada la complejidad y el carácter eminentemente político y social de las prácticas debe realizarse un análisis orientado a encontrar significados a hechos y procesos documentados o no, que requiere el encuentro con lo que los sujetos dicen, hacen, dicen acerca de lo que hacen, piensan, argumentan y sienten.

Las prácticas de enseñanza son complejas, porque presentan múltiples dimensiones (ideológica, política, económica, cultural, ambiental, epistémica, psicológica y estética, entre las principales); porque están atravesadas por tensiones que pueden originarse en el nivel macro (social), meso (institución) o micro (aula); porque, según Jackson, P (1992), el acontecer en el aula posee como rasgos característicos la multi-dimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad, la inmediatez, la publicidad y la historicidad (rasgos que dan cuenta de dicha complejidad).

La enseñanza en el aula requiere del docente el dominio y puesta en práctica de saberes teóricos, saberes disciplinares, saberes construidos desde las prácticas cotidianas contextualizadas, saberes desde las prácticas y acerca de las prácticas, saberes de experiencia, saberes de integración, saberes intermediarios, saberes acerca de la alteridad y saberes de la contemporaneidad entre otros. En definitiva deben ser configuradas sobre saberes que asocien contenidos de formación general de corte humanístico, los específicos de disciplinas, áreas o campos de conocimientos a enseñar y aquéllos de orden pedagógico-didáctico orientados a la comprensión del acto de enseñar en sus múltiples dimensiones y en los que los propios docentes debieran contribuir a generar y desarrollar.

A partir de caracterizar a las PE como complejas, situadas, contextuadas y plurideterminadas, es preciso desarrollar una mirada que amplíe las categorías habituales de la Didáctica incluyendo otras como aula, clase, estructura de la actividad y relación poder saber de manera de considerar otro tipo de registros acerca de la enseñanza. (Edelstein, G; 2021)

Respecto al “decir” de los y las docentes se lo considera como un saber que les permite desarrollar sus prácticas de enseñanza e identificarse como docentes. En este sentido nos apoyamos en Achilli, E. (1990) cuando dice

“Ese decir del maestro está surcado por un indispensable conocer que hace posible que él despliegue una acción reconocida por la carga de significaciones individuales, institucionales y sociales que le son conferidas. En este sentido el decir del maestro más allá de que exprese representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, utopías afirmativas o negativas contiene

tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber. Es un saber que, en la vida de cada maestro se va conformando de modo heterogéneo y por distintas vertientes, cada una de las cuales aporta a su recorte de saberes” (pág. 5)

Es necesario y posible identificar la mirada desde la que han sido diseñados los instrumentos utilizados para la valoración de las PE teniendo en cuenta que según Edelstein, G. (2021)

“En lo relativo a la enseñanza, recurrentemente un modo de construir “observaciones” que se estructuran desde categorías cerradas asociadas a estereotipos respecto de sujetos y sus prácticas tales como: alumnos/as participativos/as o no participativos/as, grado de claridad en la explicación por parte del/la docente, uso de materiales variados, capacidad de mantener la atención del alumnado, etc. Indagaciones que, al analizar los datos recogidos, hacen énfasis en la falta al contrastar con perfiles ideales prefigurados”. (p.4)

Además es importante considerar que los procesos de evaluación de las PE se implementan en el marco de las relaciones de poder dentro de la institución. Por un lado se juegan relaciones de poder entre docentes y estudiantes y por otro las relaciones de poder, control y supervisión de la institución hacia las y los docentes.

Para llevar adelante el proceso de análisis respecto a la elaboración e implementación de la propuesta de enseñanza se destacan los aportes de la perspectiva socio antropológica en la investigación educativa y se proponen como dimensiones centrales los supuestos epistemológicos y pedagógico-didácticos, el clima de clase, la construcción metodológica, las configuraciones didácticas y la clase como unidad de sentido y estructura global de actividades.

Supuestos epistemológicos y pedagógico-didácticos; Construcción metodológica y configuraciones didácticas

El docente como sujeto actor elabora una propuesta personal de intervención a partir de un acto singularmente creativo. La “construcción metodológica” es casuística, relativa, expresa intencionalidad, proyecta un estilo de intervención y requiere articular lo epistemológico objetivo con lo epistemológico subjetivo en el contexto áulico, institucional, social y cultural. La opción metodológica se elabora en función de las adscripciones teóricas vinculadas al enseñar y aprender; la indagación y organización del campo de conocimiento; las trayectorias de vida; las perspectivas ideológicas y axiológicas y, en relación a todo ello, la intencionalidad que deriva en un estilo de intervención como síntesis de opciones que opera tanto en la previsión, en los momentos interactivos en la concreción de la propuesta diseñada y en su posterior valoración crítica.

Al referenciar a una clase la construcción metodológica se denomina “configuración didáctica” como la particular manera por la que opta un docente para compartir y construir conocimientos en el aula (Litwin, E. 1997). Esta configuración incluye diversas dimensiones entre las que

podemos destacar el modo de abordar los temas, la estructura conceptual, los supuestos sobre el aprendizaje y las estrategias utilizadas para favorecer la comprensión, la utilización de prácticas meta cognitivas, los vínculos con las prácticas profesionales, el estilo de negociación de significados y comunicación en el aula, la relación entre teoría y práctica, el sentido otorgado a la transferencia, la relación entre el saber y el ignorar, las rupturas entre saberes cotidianos no fundados y los saberes de referencia disciplinar, la integración de saberes disponibles en mayores niveles de complejidad, entre las mencionadas por esta autora.

Según la clase y/o el contenido, la configuración pone énfasis en algunas de estas dimensiones. Las recurrencias y persistencias determinan un estilo que articula o une construcción metodológica y configuración didáctica.

El aula-clase y la estructura de actividad. La relación poder saber

El discurso en el aula está a mitad de camino entre el discurso científico y el discurso curricular ya que en el aula está atravesado por la subjetividad del docente y de los estudiantes. Precisamente esa subjetividad y la interacción entre las personas que participan de la clase es la que define en gran medida el desarrollo de la misma y configura cada clase como una unidad de sentido única e irrepetible y con un alto grado de incertidumbre.

El docente, como profesional de la enseñanza, debe poder coordinar el desarrollo del contenido y también la interacción social dando razón de por qué, para qué y cómo hace lo que hace y además evaluar las consecuencias de sus acciones. La clase es una estructura global de actividades que se expresa en múltiples acciones o episodios reconocibles desde observables directos y contruidos.

Como expresan Dussel, I. y Caruso; M. (1999, citados en Edelstein, 2011), el aula entrelaza lo material, el diseño y las relaciones de comunicación en la dinámica de la clase. Existe una comunicación jerarquizada y ritualizada, posiciones y lugares instituidos y un esquema prefigurado de agrupamientos y movimientos. Esta comunicación se desarrolla según regulaciones que funcionan como marcas de la relación saber poder que dan lugar a intervenciones estructuradas y estructurantes en la administración de los complejos intercambios entre desiguales (Edelstein, G. 2011).

En términos escolares clásicos la clase es aquello que se desarrolla al interior del aula y que responde a un proceso de interacción altamente complejo entre docente, alumnos y contenidos, dimensiones que deberían ser consideradas desde la pluralidad y con una dialéctica de lucha y complementariedad.

Las coordenadas centrales de la clase son la espacialidad y la temporalidad, tanto desde lo objetivo como desde lo subjetivo. En ella se establece un tipo particular de diálogo con relación a determinado contenido en una trama compleja de interacción motora, cognitiva, afectiva y

social. En su desarrollo la clase presenta una estructura global de actividades con eventos específicos con manifestación episódica, que integra una armazón temática y semántica y presenta incidentes críticos en el marco de dicha interacción social comunicativa.

Además de poseer una estructura episódica la clase presenta una estructura configurativa. La estructura global de actividades es la unidad mayor de sentido que incluye unidades menores de sentido (momentos) cuyos cambios pueden ser identificados a partir de indicadores como el desarrollo temático, los formatos, los agrupamientos, el tipo de actividades y la organización del espacio.

La Reflexividad y la Profesionalización en el Trabajo Docente.

Según Achilli, E. (1990), es posible generar espacios donde los docentes reflexionen y se actualicen investigando su propia realidad y, a la vez, se produzca un proceso de construcción y apropiación de conocimientos fundado en la recuperación e integración crítica y coherente de las representaciones y saberes de los docentes.

En esta modalidad de investigación a pequeña escala pueden tomarse los aportes teóricos y metodológicos de la investigación antropológica. Paradigma que resulta pertinente tanto con la opción teórico-metodológica elegida (indagación cualitativa y colaborativa) como con los aspectos a estudiar (la práctica docente) y la dimensión del recorte de escala (el micro espacio del aula o de las interacciones docente-alumnos).

Es clave descubrir los nudos problemáticos que se presentan tanto en la práctica como en las representaciones de los docentes. En tanto material central del proceso de reflexión e investigación, podemos caracterizar el discurso docente como un saber porque “representa un conocer sobre su práctica y sobre la realidad en que se inserta”, que se integra a la práctica y simultáneamente se produce en ella.

Jackson, P. (1992), plantea la necesidad de nuevas perspectivas de investigación ya que el carácter social de la clase en la que un docente y más de treinta alumnos interactúan, representa un proceso de tal complejidad que contrasta notablemente con la simplicidad de las condiciones de los estudios o experimentos de laboratorio. El docente aprende a resolver en un contexto de elevado nivel de incertidumbre y ambigüedad prestando atención a las conductas y al lenguaje corporal. Los gestos, las miradas, las posturas, dicen mucho a quienes estén atentos y receptivos.

Frente a la incertidumbre es necesario saber qué, cómo y para qué enseñar generando alternativas para el aprendizaje. Es clave rescatar la faceta individual y promover la reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva y la conciencia reflexiva.

La importancia de los proyectos de cátedra en las prácticas de enseñanza

Respecto a los proyectos de cátedra (en adelante PC) el enfoque conceptual será el presentado por Jorge Steiman en el marco del seminario “Didáctica de la Educación Superior”

Steiman, J. (2007) define a los PC como:

“una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y con la Institución” (, pág. 3)

En relación a las prácticas docentes y las prácticas de enseñanza, el PC permite articular racionalmente los diversos componentes de la enseñanza y presenta una referencia respecto al desarrollo de la asignatura, facilita la articulación y el intercambio académico con otras cátedras y orienta el cursado por parte de las y los estudiantes. En relación a este último punto, el PC, entre otras funciones, expresa la perspectiva teórica de la cátedra y la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de la materia, establece los objetivos del curso y los contenidos a aprender, detalla las características de las clases e informa sobre las condiciones y criterios de evaluación y acreditación. Además permite a los/as estudiantes organizar su tiempo de estudio al establecerse las fechas de entrega de trabajos previstas y las fechas de las evaluaciones parciales. (Steiman, J. 2007).

Los PC además pueden ser un insumo importante y una guía para el análisis y la evaluación de las prácticas de enseñanza, ya que permiten comparar el desarrollo real de la cátedra con las previsiones y condiciones establecidas previo al inicio de la cursada. También es útil para la gestión académica porque posibilita estudiar la diversidad de perspectivas didácticas, metodológicas y de enfoques epistemológicos y la articulación y coherencia intra e inter cátedras.

3. Objetivos

Objetivo general

- Analizar recurrencias y diferencias en las prácticas de enseñanza de los docentes de primer año de la Sede Atlántica de la UNRN.

Objetivos específicos

- Identificar los supuestos epistemológicos y pedagógico-didácticos que sustentan las prácticas de enseñanza.
- Identificar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes.
- Indagar acerca del clima motivacional de las clases.

- Ampliar o profundizar las dimensiones actuales de análisis de las prácticas de enseñanza y/o incorporar nuevas.

4. Enfoque Metodológico

Se desarrolla un estudio cualitativo, de carácter descriptivo y de alcance exploratorio (Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, M 2014), cuya población de estudio fueron los docentes de primer año de las carreras de grado de la Sede Atlántica. La población de profesores y profesoras de primer año está compuesta por 74 docentes. Si bien entre las 9 carreras de grado suman 71 materias en primer año, para este trabajo y a efectos del análisis de los datos, tomamos como referencia un total de 74 cátedras ya que en Abogacía hay tres materias en las que se conforman dos cátedras diferentes en cada una.

La muestra se conforma en base a los criterios de representación de las Escuelas de Docencia y de diversidad del campo disciplinar por lo que se seleccionó una carrera de grado de ciclo largo por cada una de las Escuelas de Docencia de la Sede incluyendo a 34 docentes de primer año de Abogacía, Agronomía, Contador Público y Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Sede Atlántica. Del total, 7 son de la carrera de Contador Público, 14 de Abogacía, 7 de Ingeniería Agronómica y seis de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría.

Los datos se obtienen a través de análisis documental (encuestas de desempeño docente (EDD), informes de autoevaluación docente (IAD), programas y otros documentos de cátedra (PC) y de la realización de entrevistas individuales a docentes, seleccionados en función de las materias dictadas y de las calificaciones en las encuestas de evaluación del desempeño docente.

El tratamiento de los datos implica el análisis de las encuestas e informes de autoevaluación, determinando diferencias y recurrencias con la intención de armar un primer plano de sistematización. Luego se procura integrar otras dimensiones o sub dimensiones establecidas a partir de la triangulación entre las fuentes documentales (encuestas de desempeño docente, informes de autoevaluación y programas de cátedra) y de las entrevistas individuales y/o grupales a docentes.

4.1 Consideraciones generales sobre el análisis de las Prácticas de Enseñanza

Al considerar las PE como complejas, situadas, contextuadas y plurideterminadas, intentamos desarrollar una mirada que amplíe las categorías habituales de la Didáctica incluyendo otras como aula, clase, estructura de la actividad y relación poder saber de manera de considerar otro tipo de registros acerca de la enseñanza. (Edelstein 2021)

A partir de una triangulación de los datos obtenidos a través de entrevistas y análisis de documentos y de una triangulación de desarrollos teóricos respecto a las prácticas de enseñanza,

pretendemos identificar, explorar y describir algunas tensiones, regularidades y diferencias en las PE de las y los docentes de primer año de la UNRN.

Esperamos que los aportes permitan orientar estudios comprensivos que incluyendo observación de clases e instancias de reflexión colectiva, profundicen una mirada socio antropológica.

Respecto al “decir” de los y las docentes lo consideramos como un saber que les permite desarrollar sus prácticas de enseñanza e identificarse como docentes. En este sentido nos apoyamos en Achilli, E (1990) cuando dice

“Ese decir del maestro está surcado por un indispensable conocer que hace posible que él despliegue una acción reconocida por la carga de significaciones individuales, institucionales y sociales que le son conferidas. En este sentido el decir del maestro más allá de que exprese representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, utopías afirmativas o negativas contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber. Es un saber que, en la vida de cada maestro se va conformando de modo heterogéneo y por distintas vertientes, cada una de las cuales aporta a su recorte de saberes” (pág. 5)

También pretendemos identificar la mirada desde la que han sido diseñados los instrumentos/documentos utilizados por la UNRN para la valoración de las PE presuponiendo, que es portadora de una herencia normativo-valorativa en términos de aproximación o desviación respecto de la norma y que según Edelstein, G. (2021; doc. 5)

“En lo relativo a la enseñanza, recurrentemente un modo de construir “observaciones” que se estructuran desde categorías cerradas asociadas a estereotipos respecto de sujetos y sus prácticas tales como: alumnos/as participativos/as o no participativos/as, grado de claridad en la explicación por parte del/la docente, uso de materiales variados, capacidad de mantener la atención del alumnado, etc. Indagaciones que, al analizar los datos recogidos, hacen énfasis en la falta al contrastar con perfiles ideales prefigurados”. (p.4)

Además de la visión con la que han sido diseñados, no es un tema menor el hecho de que los documentos analizados, encuestas de desempeño docente, informes de autoevaluación docente y programas de cátedra se implementan y evalúan en el marco de las relaciones de poder dentro de la institución. Por un lado se juegan relaciones de poder entre docentes y estudiantes y por otro las relaciones de poder, control y supervisión de la institución hacia las y los docentes.

4.2 Consideraciones acerca de las Encuestas de Desempeño Docente (EDD) y su análisis

En la UNRN la Encuesta de Desempeño Docente (EDD) se plantea como un elemento central para planificación académica que pretende brindar información para analizar las prácticas de enseñanza en las carreras y Escuelas de Docencia y proponer acciones de capacitación docente y planes de mejora. (OAC, EDD 2019).

Las preguntas de la EDD se agrupan en siete dimensiones que pretenden abarcar los diferentes aspectos de las prácticas de enseñanza: dominio de la disciplina y competencia docente;

planificación del curso y estrategias didácticas; evaluación; ambiente de aprendizaje y tics; motivación; satisfacción general y vínculo interpersonal.

En cada una de las dimensiones se desarrollan determinadas preguntas que especifican y orientan la indagación permitiendo a las y los estudiantes evaluar el desempeño docente en cada dimensión y a la vez determinan la nota final a que se obtiene a través del promedio de la valoración de todas las dimensiones. Cada dimensión puede calificarse con un puntaje entre 1 y 10 puntos. La descripción de las dimensiones y de las preguntas a responder en cada una se detallan en el anexo II.

En este trabajo consideramos que es posible y pertinente ampliar y profundizar el análisis. Para ello agregaremos algunas categorías de análisis como la ciencia de pertenencia, la taxonomía, el campo de la formación y la cantidad de inscriptos y además realizaremos ajustes en relación a las dimensiones.

Respecto a este último punto, en primer lugar no consideraremos a la satisfacción como una dimensión de las prácticas de enseñanza sino como una valoración general que realiza el o la estudiante sobre su experiencia en la cátedra. En segundo lugar, dividiremos las seis dimensiones restantes en dos grupos, las referidas a la metodología y la didáctica (conocimiento de la disciplina y competencia docente, planificación y estrategia didáctica y evaluación) y las vinculadas al clima motivacional/ clima de clase (ambiente de aprendizaje y tics, motivación y vínculo interpersonal). Por último, creemos que la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TICS) no debería incluirse en ambiente de aprendizaje.

Como consecuencia de estas consideraciones y ajustes la matriz de análisis utilizada fue la siguiente:

Promedio general y por dimensión. Sede Atlántica										
Sede /Carrera/ Cátedra	metodología y didáctica				clima motivacional				Promedio General	Satisfacción
	Dominio disciplina y competencia docente	Planificación y estrategia didáctica	Evaluación	Promedio	Ambiente de aprendizaje y tics	Motivación	Vínculo interpersonal	Promedio		

Cuadro 1. Matriz de análisis de las EDD

De acuerdo a la muestra seleccionada, se estudian las EDD de las y los docentes de las carreras de Contador Público, Ingeniería Agronómica, Abogacía y Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría.

Cada carrera pertenece a una Escuela de Docencia diferente y la mayoría son carreras con número clausus en el ingreso, es decir que sólo ingresan los cien estudiantes que logran mejor puntaje en el curso de ingreso. Cuando se analiza la valoración de las dimensiones en relación al número de inscriptos en la cátedra se considera el cociente entre la relación técnica docente – estudiante teórica de la cátedra y la relación técnica docente – estudiante real. (CRTDE).

En cada caso se realiza un análisis del promedio de valoración en el período 2019 – 2020 y una mirada comparativa entre ambos períodos debido a la relevancia que se otorga a la diferencia entre un contexto y otro debido a la Pandemia COVID 19.

4.3 Consideraciones acerca de los Informes de Autoevaluación Docente (IAD) y su análisis

El IAD se realiza a partir de una guía de preguntas que pretende que los docentes se expresen sobre sus prácticas, estrategias, vínculo con pares, con directivos, con estudiantes, y que realicen una descripción de actividades de investigación, extensión, publicaciones y actuación en consejos de la Universidad. Es importante señalar que las autoevaluaciones solicitadas son textos que presentan flexibilidad, diversidad de extensión y profundidad a pesar de que contienen ejes que orientan la escritura.

En este sentido, los y las docentes realizan un relato de sus prácticas a partir de un número de consignas establecidas por la UNRN, que pretenden abarcar las diversas dimensiones de las mismas: Describir el grupo de estudiantes con los que trabajó; describir la planificación de sus clases; describir la/s estrategia/s de evaluación que desarrolló; describir la/s estrategia/s didácticas que despliega para lograr la motivación de los/as estudiantes; describir las fortalezas, obstáculos y desafíos del ambiente de enseñanza, el vínculo interpersonal y la satisfacción general de la experiencia docente con los estudiantes de sus materias; detallar que mejoras considera necesarias para llevar a cabo en el encuentro áulico y detallar las publicaciones que realizó, las actividades de extensión, de investigación y su participación en Órganos de Gobierno de la Universidad.

El análisis de los relatos de lo/as docentes en sus autoevaluaciones posibilita un aproximación interesante a sus prácticas de enseñanza, teniendo siempre presente que se trata, justamente de un relato sobre las mismas. Si bien las dimensiones o aspectos sobre los que se debe realizar la autoevaluación están predeterminadas, se realizó un proceso de codificación abierta a partir de las dimensiones, sub dimensiones y categorías iniciales de análisis que orientaron el proceso siguiendo el marco conceptual y los objetivos del estudio.

La estrategia metodológica se basó en un análisis cualitativo de las autoevaluaciones a partir de las dimensiones establecidas en las evaluaciones de desempeño docente (EDD). Se tuvieron en cuenta los ajustes realizados en este trabajo al indagar sobre las mismas, atentos también a la generación de nuevas dimensiones o categorías de análisis desde los datos relevados.

Además de centrarnos en la descripción y caracterización de las dimensiones establecidas, el análisis posibilitó indagar acerca de la importancia y el espacio asignado por los docentes a cada dimensión, por los criterios utilizados y las relaciones establecidas entre las diferentes dimensiones.

En el marco de la Ley Habeas Data, de Protección de datos personales, número 25326/2000, y para proteger tanto en el análisis como en la divulgación, la identidad de los sujetos que brindaron información, la misma se presenta referenciada a la carrera a la que pertenece y al grupo de pertenencia en función del promedio obtenido en la EDD.

Se analizaron los informes de autoevaluación de las y los docentes de las cuatro carreras seleccionadas en la muestra. En cada carrera se seleccionó una autoevaluación de un docente perteneciente al grupo con mayor valoración en las EDD y otra de un docente incluido en el grupo de menor valoración en las EDD.

La carrera de pertenencia puede identificarse con la sigla de su nombre según el siguiente detalle: Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría (KF), Abogacía (AB), Contador Público (CP) e Ingeniería Agronómica (IAG). El grupo de pertenencia en función del promedio obtenido se identifica con los números 1 ó 2 y se acompaña con el año al que refiere la intervención. De esta manera y a modo de ejemplo, un docente Kinesiología y Fisiatría cuyo promedio lo ubica en el segundo grupo y la intervención corresponde al año 2020 se referencia con la sigla LKF2.2020. Siguiendo con la matriz diseñada en este estudio para analizar los resultados de la EDD, los datos referidos a las prácticas de enseñanza se agrupan en dos categorías centrales, lo metodológico didáctico y el clima motivacional. En la primera se tienen en cuenta las dimensiones conocimiento de la disciplina y competencia docente, planificación y estrategia didáctica y evaluación y en la segunda se analizan el ambiente de aprendizaje y tics, la motivación y el vínculo interpersonal.

4.4 Consideraciones acerca de los Proyectos de Cátedra (PC) y su análisis

El programa de cátedra podría pensarse como una unidad de sentido que articula otras dos unidades de sentido de diferente dimensión, una mayor, el plan de estudios y otra menor, las clases. En esta perspectiva podríamos incluir a la Unidad didáctica entre el programa y las clases. (Edelstein, G. 2021; Doc. 4)

Según Steiman, J. (2007) el programa explicita previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula, funciona como un contrato didáctico con los alumnos/as y con la Institución y orienta el cursado por parte de las y los estudiantes. El PC debería expresar la perspectiva teórica de la cátedra y la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de la materia, establece los objetivos del curso y los contenidos, detalla las características de las clases e informa sobre las condiciones y criterios de evaluación y acreditación. Los PC además pueden ser un insumo importante y una guía para el análisis y la evaluación de las prácticas de enseñanza.

Respondiendo a la estrategia de triangulación de datos/fuentes para explorar/describir las prácticas de enseñanza en el primer año de las carreras de la Sede Atlántica, se analizaron los Proyectos de cátedra de todas las asignaturas de primer año de las carreras seleccionadas, Abogacía, Contador Público, Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría. Este proceso se desarrolló a partir de la información obtenida del análisis de las EDD y de los informes de autoevaluación y apoyados en los conceptos desarrollados en el enfoque conceptual.

En el presente trabajo, el análisis de los PC aportó información respecto a las prácticas de enseñanza, especialmente acerca de las decisiones que toman los/as docentes respecto a qué, para qué y cómo enseñar. Estas decisiones se ven reflejadas, entre otras, en la definición de los propósitos, en la selección y secuenciación de los contenidos, en su estructuración o agrupación en bloques y/o unidades, en la bibliografía utilizada, en la carga horaria y la articulación entre clases teóricas y prácticas, en los momentos y actividades previstos en las clases, en el rol del docente y de las y los estudiantes y su interacción, en los formatos de evaluación y en los criterios de acreditación.

A través de un método de análisis basado en la noción de contenido cualitativo temático, sistematizaremos los contenidos mediante el uso de categorías que responden al enfoque teórico y otras surgidas de los datos. Basándonos principalmente en las propuestas de los seminarios de la Especialización en Docencia Universitaria dictados por la Dr. Gloria Edelstein y del Dr. Jorge Steiman agruparemos los componentes de los PC en las siguientes dimensiones: Actividad académica de la cátedra, Marco referencial, Propósitos, Contenidos, marco metodológico – didáctico y bibliografía.

A partir de dichas dimensiones y de la inclusión de sub dimensiones e indicadores se conformó la una matriz de análisis que se presenta a continuación.

Matriz de análisis Proyecto de Cátedra			
Dimensión	Sub dimensión 1	Sub dimensión 2	Indicadores/Categorías
Actividad de cátedra	Extensión	Programas institucionales	Se explicita/no se explicita
		Actividades cátedra	Se explicita/no se explicita
	Investigación	Proyectos investigación	Se explicita/no se explicita
		Investigación cátedra	Se explicita/no se explicita
	Docencia	Responsabilidades	Se explicita/no se explicita
		Funcionamiento del equipo	Se explicita/no se explicita
Capacitación interna		Se explicita/no se explicita	
Marco referencial	Curricular	Ubicación en plan de estudios	Se explicita/no se explicita
		Aportes a las incumbencias profesionales	Se explicita/no se explicita
		Articulación con otras cátedras	Se explicita/no se explicita
	Epistemológico	Línea teórica	Se explicita/no se explicita
		Núcleo duro de contenidos	Se explicita/no se explicita

	Didáctico	Concepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la disciplina	Se explicita/no se explicita
	Institucional	Contexto socio histórico institucional	Se explicita/no se explicita
Propósitos	Modelo	Objetivos, expectativas de logro, propósitos	Cantidad
Contenidos	Contenidos Mínimos		Se explicita/no se explicita
	Organización didáctica	Unidades o bloques	Cantidad
	Organización epistemológica	Intradisciplinar - multidisciplinar -interdisciplinar	Se explicita/no se explicita
	Secuenciación	Equidistante/no equidistante	Tiempo
	Criterios de selección de contenidos	Significatividad lógica, psicológica, social	Se explicita/no se explicita
	Presentación	Sintética /analítica	Tipo
Marco Metodológico – didáctico	Organización de las actividades	Clases teóricas	Horas
		Clases prácticas	horas
		Articulación	Se explicita/no se explicita
	Organización de las clases teóricas	Momentos de la clase	Se explicita/no se explicita
		Actividades	Se explicita/no se explicita
	Organización de las clases prácticas	Momentos de la clase	Se explicita/no se explicita
		Actividades	Se explicita/no se explicita
	Perspectiva pedagógica	Rol de los/as estudiantes	participativo/no participativo
		Rol del docente	expositivo/interactivo
	Materiales	Tipo de material	Textos, audiovisual, web
	Extensión áulica	Uso del aula virtual	Se utiliza/no se utiliza
	Adecuación estudiantes con discapacidad	Encuadre normativo	Se explicita/no se explicita
	Evaluación	De la Enseñanza	Se explicita/no se explicita
		Del aprendizaje	Se explicita/no se explicita
		Tipo	diagnóstica, formativa, sumativa
	Acreditación	Criterios	Se explicita/no se explicita
		Instrumentos	Se explicita/no se explicita
Promoción		posible/no posible	
Libre		posible/no posible	
Obligación asistencia		Se explicita/no se explicita	
Notas de aprobación		nota /concepto	
Bibliografía	Obligatoria	Referencias	Se explicitan/no se explicitan
	Optativa	Referencias	Se explicitan/no se explicitan

Cuadro 2. Matriz de análisis de los Proyectos de Cátedra

4.5 Consideraciones acerca de las entrevistas y su análisis

En función del título del trabajo, para diseñar las entrevistas se utilizaron como guía las encuestas de desempeño docente (EDD). Dichas encuestas plantean las dimensiones de la agenda clásica de la didáctica y sus preguntas responden a una visión normativista u valorativa del análisis de las PE. Por este motivo, siguiendo los lineamientos teóricos y metodológicos establecidos para el trabajo, y con el fin de complejizar y contextualizar la mirada, se agregaron categorías como aula, clase, estructura de actividad, interacción social y relación poder – saber. Además se incorporó la exploración sobre la trayectoria de vida y la trayectoria docente con el

fin de identificar “huellas de formación” en las prácticas y se profundizó cada dimensión con aportes de diferentes autores y perspectivas teóricas y se establecieron referentes conceptuales que permitieran orientar el análisis pensando en futuros trabajos de carácter explicativo.

Al igual que en el análisis de los IAD en el marco de la Ley Habeas Data, de Protección de datos personales, número 25326/2000, y para proteger la identidad de los sujetos que brindaron información, tanto en el análisis como en la divulgación, la intervención de cada docente se presenta referenciada con la sigla de la carrera en la que se desempeña acompañada del número del grupo al que pertenece, 1 ó 2. De esta manera un docente de Abogacía del grupo de mejores promedios en las EDD se referencia como AB1.

5. Presentación y análisis de los datos

5.1 Las carreras de grado de la Sede Atlántica

- **Organización académica de las carreras**

La Sede Atlántica (ATL) agrupa sus nueve carreras de grado en cuatro Escuelas de Docencia. La Escuela de Producción Turismo y Medio Ambiente (PTMA) está conformada por la Licenciatura en Sistemas (LSIS), Ingeniería Agronómica (IAG) y la Licenciatura en Ciencias del Ambiente (LCA); La Escuela de Administración y Turismo (AT) incluye a la carrera de Contador Público (CP), la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales (HYCS) a Abogacía (ABG) y Licenciatura en Comunicación Social (LCS) y la Escuela de Salud y Deporte (SYD) a las Licenciaturas en Nutrición (LNUT) y Kinesiología y Fisiatría (LKYP) Y la Tecnicatura en Deporte (TUDEP). La estructura de gestión y dirección en cada Escuela está conformada por un director/a por cada carrera y un Director/a de Escuela.

- **Distribución por ciencias de pertenencia**

Respecto a la distribución por ciencias a la que pertenecen, de acuerdo a la clasificación realizada por la OAC en su informe n°16 (OAC, 2022) en ciencias aplicadas se incluyen a Ingeniería Agronómica y las Licenciaturas en Sistemas y en Ciencias del Ambiente, en Ciencias Sociales a Abogacía, Contador Público y Licenciatura en Comunicación Social, en Ciencias de la Salud a las licenciaturas en Nutrición y Kinesiología y Fisiatría y en Ciencias Humanas a la Tecnicatura en Deporte.

- **Materias según su tipo**

En la UNRN las materias se clasifican en materias de tipo A, B, C o D.

Tipo A: Asignaturas cuyas prácticas se desarrollan generalmente en ámbitos externos a la unidad académica: residencias, pasantías, trabajos de campo, que requieren atención personalizada del docente.

Tipo B: Asignaturas con prácticas de laboratorio con utilización de instrumental de uso individual en forma preponderante, o con prácticas realizadas en modalidad de taller.

Tipo C: Asignaturas que desarrollen prácticas basadas en la resolución de modelos teóricos (matemática, física, etc.), o en análisis de casos como simulación de la realidad.

Tipo D: Asignaturas eminentemente teóricas.

- **Análisis descriptivo del primer año de estudios en la Sede Atlántica**

Del total de materias de primer año (74), el 18.91% (14) son de tipo B, el 29.73% (22) son de tipo C y el 51.35% (38) son de tipo D

En primer año, el 44.59% (33) de las cátedras pertenecen al campo de la formación General o Básica, el 35.14% (26) forman parte del campo de la formación Específica o Disciplinar y el 20.27% (15) son del campo de las competencias transversales. Estas últimas agrupan estudiantes de diferentes carreras.

De las 74 cátedras de primer año, en el 2019 40.54% (31) registraron hasta 70 inscriptos, el 37.83 (28) hasta 140 inscriptos y el 20.27% (15) más de 140 inscriptos. En 2020, del total de 72 cátedras de primer año, el 38.88% (28) cátedras presentaron hasta 70 inscriptos, el 43.05% (31) hasta 140 inscriptos y el 18.05% (13) más de 140 inscriptos.

5.2 Una mirada global de las prácticas de enseñanza de los y las docentes de primer año a partir del análisis de las fuentes documentales.

Para contextualizar el análisis de las PE en general y de las fuentes documentales en particular en el período 2019 - 2020, es indispensable tener en cuenta que las PE del año 2020 se desarrollaron y valoraron en una situación absolutamente excepcional planteada por la Pandemia de COVID 19.

La pandemia fue disruptiva en todos los aspectos de lo social y planteó a nivel educativo dos escenarios a priori muy diferentes, un ciclo lectivo 2019 totalmente presencial y un ciclo 2020 absolutamente virtual, en el que se llevó a cabo una “educación remota de emergencia”. Este proceso fue diseñado, planificado e implementado en un lapso no mayor a quince días por un cuerpo docente con escasa o nula experiencia y formación en la enseñanza a distancia y en un contexto con importantes limitaciones a nivel tecnológico, especialmente de conectividad. De más está decir que tanto docentes como estudiantes llevaron adelante el ciclo lectivo atravesados por una situación de aislamiento social de emergencia sanitaria y de incertidumbre

económica. La novedad fue mucho más profunda que un cambio de modalidad de dictado presencial a virtual.

Este contexto, si bien fue muy complejo en términos sociales, brindó la posibilidad de realizar además un análisis comparativo sobre las PE de los mismos docentes en dos modalidades de enseñanza diferentes, en situaciones de vida excepcionales y registradas con las mismas herramientas y mediante el mismo procedimiento de implementación.

5.2.1 Análisis de las encuestas de desempeño docente (EDD)

Utilizando como guía las categorías y dimensiones de las PE establecidas en las EDD y los ajustes realizados en este trabajo, podemos señalar que considerando el período 2019 – 2020, y en función de los puntajes obtenidos en las diferentes dimensiones de la EDD, las prácticas de enseñanza a nivel de la Sede son consideradas como satisfactorias o muy satisfactorias y en un marco general de valoración positiva, destacan las dimensiones vinculadas a lo metodológico y didáctico por sobre las relacionadas al clima motivacional.

En todas las carreras, la evaluación y el dominio de la disciplina y la competencia docente son las dimensiones más valoradas mientras que la motivación es la que presenta el mayor margen de mejora.

En un contexto de crisis mundial en términos sociales, económicos y educativos debido a la Pandemia COVID 19, los resultados de las EDD 2020 presentan una disminución generalizada en todas las dimensiones respecto a los resultados del ciclo lectivo 2019 así como en el nivel de satisfacción general.

En el análisis comparativo, las dimensiones relacionadas a la construcción metodológica y la configuración didáctica registran un descenso menor que las vinculadas con el clima motivacional. Las dimensiones que mayor diferencia presentan entre ambos períodos son ambiente de aprendizaje y tics, evaluación y vínculo interpersonal.

Contador Público

- **El Primer año**

El primer año de la carrera de Contador Público está compuesto por siete asignaturas. Tres de ellas corresponden al campo de las competencias transversales (43%), una al campo de la formación General (14%) y tres al campo de la formación disciplinar (43%).

Si consideramos el tipo de materia, cinco son tipo D, eminentemente teóricas (71%) y 2 tipo C, materias que se utilizan análisis de casos (29%) y si las agrupamos por el cociente entre la relación técnica docente/estudiantes real y la teórica, seis presentan un valor menor a 1.5 y una mayor a 1.5. El promedio en el cociente entre relación técnica docente/estudiantes real y teórica es de 1.26.

Contador Público			Inscritos		
Asignatura	Tipo	Campo	Promedio 2019 -2020	Diferencia 2019 -2020	CRTDE
Lógica y Filosofía de la Ciencia	D	G	99	18	1.10
Taller de Estudio Eficiente	D	C	107	-20	1.19
Módulo Introductorio de la Carrera	D	D	111	-22	1.23
Introducción a la Contabilidad	D	D	104	17	1.15
Razonamiento y Resolución de Problemas	C	C	154	9	1.71
Introducción a la Economía	C	D	115	25	1.27
Introducción a la Lectura y Escritura Académica	D	C	106	-14	1.18

Cuadro 3. Clasificación de las materias. Número de inscritos y cociente entre relación técnica teórica y real

En el promedio general del total de asignaturas las prácticas de enseñanza obtienen una valoración satisfactoria o muy satisfactoria con un promedio de 8.27 puntos siendo la valoración de lo metodológico didáctico (8.34), mayor que la del clima motivacional (8.21) y el nivel de satisfacción de 8.07. La dimensión más valorada es dominio de la disciplina y competencia docente (8.37) y la de menor puntaje es motivación (8.04).

Los puntajes del ciclo lectivo 2020 son ligeramente inferiores a los del 2019 en promedio general (-0.07) en metodología y didáctica (-0.07), en clima motivacional (-0.06) y en nivel de satisfacción (-0.04). Las dimensiones que registran el mayor descenso en la valoración son evaluación (-0.18) y vínculo interpersonal (-0.23).

Contador Público	Metodología y didáctica								Clima motivacional								Promedio	Satisfacción		
	Dominio de la disciplina y competencia docente		Planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		Ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		Vínculo interpersonal		Promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
Promedio	8.37	-0.01	8.33	-0.03	8.33	-0.18	8.34	-0.07	8.26	0.00	8.04	0.04	8.32	-0.23	8.21	-0.06	8.27	-0.07	8.07	-0.04

Cuadro 4. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos.

• En función del campo de la formación

Las prácticas de enseñanza en las materias de la formación general obtienen la mayor valoración en promedio general (8.51) y en nivel de satisfacción (8.36), mientras que las materias de la formación de competencias y de la formación disciplinar presentan valores similares en el promedio de las dimensiones (8.24 y 8.23). En todos los casos el promedio de lo metodológico didáctico es mayor que el del clima motivacional.

Las materias de la formación general destacan en planificación y estrategia didáctica (8.59) y registran su menor puntaje en motivación (8.28), las de la formación disciplinar obtienen su

Tipo C	8.28	-0.34	8.22	-0.32	8.15	-0.48	8.22	-0.38	8.14	-0.34	7.98	-0.24	8.01	-0.52	8.04	-0.37	8.13	-0.37	7.90	-0.32
Tipo D	8.41	0.13	8.37	0.09	8.40	-0.07	8.40	0.05	8.31	0.14	8.06	0.15	8.44	-0.11	8.27	0.06	8.33	0.05	8.14	0.07

Cuadro 6. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por campo de la formación

- **En función del cociente entre las relaciones técnicas docente/estudiante real y teórica**

Las materias en las que el cociente entre la relación técnica docente/estudiante real y la relación técnica es mayor a 1.5 presentan un promedio de 8.21 y un nivel de satisfacción de 7.83 mientras que las materias en las que dicho valor son menores a 1.5 registran mayores puntajes, 8.29 y 8.11 respectivamente. En ambos casos lo metodológico didáctico presenta mayor valoración que el clima motivacional mientras que en la comparación entre ciclos lectivos las primeras registran un mayor descenso en todas las dimensiones excepto en vínculo interpersonal

Contador Público	Metodología y didáctica								Clima motivacional								Promedio	Satisfacción		
	Dominio de la disciplina y competencia docente		Planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		Ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		Vínculo interpersonal		Promedio					
relación técnica real/relación técnica teórica	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
1 a 1.5	8.40	0.02	8.34	-0.03	8.35	-0.17	8.36	-0.06	8.26	0.02	8.03	0.08	8.34	-0.25	8.21	-0.05	8.29	-0.06	8.11	-0.03
1.5 a 2	8.23	-0.14	8.24	-0.04	8.21	-0.27	8.23	-0.15	8.29	-0.06	8.05	-0.20	8.20	-0.10	8.18	-0.12	8.21	-0.14	7.83	-0.13

Cuadro 7. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por

CRTDE

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

- **El primer año**

El plan de estudios de la Licenciatura en Kinesiología y fisiatría incluye en primer año seis asignaturas, cuatro de ellas del campo de la formación general (67%) y dos correspondientes a la formación disciplinar (33%). Respecto al tipo de materia, tres son tipo D, eminentemente teóricas (50%), dos son tipo B de dictado en modalidad taller (33%) y una tipo C, basada en el análisis de casos (17%) y si se agrupan por el cociente entre la relación técnica docente/estudiantes real y la teórica, una registra un valor menor a 2 (17%), dos un valor entre 2 y 3 (33%), dos entre 3 y 4 (33%) y una mayor a 4 (17%). El promedio del cociente entre la relación técnica docente/estudiante real y teórica es de 3.13.

Kinesiología y Fisiatría			Inscriptos		
Asignatura	Taxonomía	Campo	Promedio 2019 -2020	Diferencia 2019 -2020	CRTDE

Biofísica	D	G	222	-134	2.47
Anatomía	B	G	278	-142	4.63
Fisiología	C	G	302	-124	3.36
Introducción a la Kinesiología y Fisiatría	D	D	237	-58	2.63
Biología Celular, Histología, Genética, Embriología	B	G	239	-131	3.98
Psicología Medico-Kinésica	D	D	155	-70	1.72

Cuadro 8. Clasificación de las materias. Número de inscritos y cociente entre relación técnica teórica y real

En el promedio general del total de asignaturas las prácticas de enseñanza obtienen una valoración satisfactoria con un promedio de 8.03 puntos. El puntaje de lo metodológico y didáctico (8.10) es mayor que el del clima motivacional (7.96) y el nivel de satisfacción de 7.92. Las dimensiones con mayor puntaje son dominio de la disciplina y competencia docente (8.17) y planificación y estrategia didáctica (8.08) y la de menor valoración es la motivación (7.81). Los puntajes del ciclo lectivo 2020 son inferiores a los del 2019 en promedio general (-0.47), en metodología y didáctica (-0.46), en clima motivacional (-0.48) y en nivel de satisfacción (-0.42). Las dimensiones que registran el mayor descenso en la valoración son evaluación (-0.57) y vínculo interpersonal (-0.48).

Kinesiología y Fisiatría	Metodología y didáctica								Clima motivacional								Promedio General	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		Planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		Vínculo interpersonal		Promedio					
Promedio	8.17	-0.42	8.08	-0.40	8.05	-0.57	8.10	-0.46	8.00	-0.48	7.81	-0.44	8.05	-0.48	7.96	-0.47	8.03	-0.47	7.92	-0.42

Cuadro 9. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos

- **En función del campo de la formación**

Las prácticas de enseñanza en las materias de la formación general registran un promedio de 8.18 puntos y un nivel de satisfacción de 8.07. Lo metodológico y didáctico (8.24) obtiene mejor promedio que el clima motivacional (8.12), la dimensión más valorada es el dominio de la disciplina y la competencia docente (8.31) y la de menor puntaje es el ambiente de aprendizaje (8.11).

Las materias disciplinares presentan menores valores en promedio (7.72) en satisfacción (7.62) en metodología y didáctica (7.82), en clima motivacional (7.63) y en todas las dimensiones evaluadas.

La dimensión con mejor promedio es vínculo interpersonal (7.92) y la de menor valoración es motivación (7.18). En ambos casos los valores del ciclo 2020 son menores a los del 2019 en

promedio (-0.42 y -0.55), en satisfacción (-0.40 y -0.46) en todas las dimensiones de análisis. También coinciden en que la evaluación es la dimensión que mayor diferencia registra (-0.50 y -0.70 respectivamente)

Kinesiología y Fisiatría	Metodología y didáctica								Clima motivacional								Promedio General	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		Planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		Vínculo interpersonal		Promedio					
Disciplinar	7.91	-0.54	7.76	-0.51	7.78	-0.70	7.82	-0.58	7.78	-0.54	7.18	-0.35	7.92	-0.66	7.63	-0.52	7.72	-0.55	7.62	-0.46
General	8.31	-0.35	8.24	-0.35	8.19	-0.50	8.24	-0.40	8.11	-0.46	8.13	-0.48	8.12	-0.40	8.12	-0.44	8.18	-0.42	8.07	-0.40

Cuadro 10. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por campo de la formación

- **En función del tipo de asignatura**

Las prácticas de las materias tipo B presentan el mayor puntaje en promedio (8.08) y en nivel de satisfacción (8.02), las de tipo C, 8.04 y 7.81 y las de tipo D 7.93 y 7.82.

En todos los casos lo metodológico didáctico supera al clima motivacional y el dominio de la disciplina y competencia docente es la mejor dimensión (8.22, 8.17 y 8.09). La menos valorada en las materias tipo C es la motivación (7.97) en las tipo B al ambiente de aprendizaje (7.96) y en las tipo D la motivación (7.49).

Dentro de una disminución generalizada de las valoraciones del 2020 respecto a las de 2019, la mayor diferencia en el promedio de las dimensiones y en satisfacción se evidencia en las materias tipo B (-0.76 y -0.65 respectivamente), en las tipo D es de (-0.43 y -0.36) y el menor descenso se dan en las en las tipo C (-0.10 y -0.22). Las diferencias más significativas se dan en las dimensiones motivación (-0.89) y evaluación (-0.79) de las materias tipo B.

Kinesiología y Fisiatría	Metodología y didáctica								Clima motivacional								Promedio General	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		Planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		Vínculo interpersonal		Promedio					
Tipo B	8.22	-0.71	8.10	-0.67	8.09	-0.79	8.14	-0.72	7.96	-0.76	8.06	-0.89	8.04	-0.78	8.02	-0.81	8.08	-0.76	8.02	-0.65
Tipo C	8.17	-0.06	8.16	-0.01	7.98	-0.32	8.11	-0.13	8.03	-0.12	7.97	-0.17	7.91	0.05	7.97	-0.08	8.04	-0.10	7.81	-0.22
Tipo D	8.09	-0.39	7.97	-0.39	7.99	-0.55	8.01	-0.45	7.96	-0.45	7.49	-0.26	8.07	-0.51	7.84	-0.41	7.93	-0.43	7.82	-0.36

Cuadro 11. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por tipo de materia

- **En función del cociente entre las relaciones técnicas docente/estudiante real y teórica**

Las prácticas de enseñanza cuyo cociente entre la relación docente alumno real y la teórica es mayor a 4, registran el mejor promedio (8.43) y el mayor nivel de satisfacción (8.35), y son las únicas que mejoran sus puntajes en 2020 respecto a 2019 en todas las dimensiones. Sus dimensiones más valoradas son dominio de la disciplina y competencia docente (8.52) y planificación y estrategia didáctica (8.46) y la de menor valoración ambiente de aprendizaje (8.32).

Por el contrario, las prácticas de las asignaturas con cociente menor a 2, presentan los menores valores en promedio (7.52) y en satisfacción (7.30) y en todas las dimensiones analizadas. Además evidencian el mayor descenso de valoración en promedio (-1.00), en satisfacción (-1.01) y en todas las dimensiones evaluadas.

Kinesiología y Fisiatría	Metodología y didáctica								Clima motivacional								Promedio General	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		Planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		Vínculo interpersonal		Promedio					
hasta 2	7.55	-0.98	7.61	-1.05	7.55	-1.13	7.57	-1.06	7.74	-0.92	6.89	-0.65	7.78	-1.22	7.47	-0.93	7.52	-1.00	7.30	-1.01
entre 2 y 3	8.44	-0.03	8.25	-0.01	8.31	-0.18	8.33	-0.07	8.15	-0.17	7.94	-0.02	8.28	-0.08	8.12	-0.09	8.23	-0.08	8.19	0.01
entre 3 y 4	8.05	-0.84	7.95	-0.82	7.87	-0.99	7.96	-0.88	7.82	-0.98	7.84	-1.04	7.78	-0.86	7.81	-0.96	7.88	-0.92	7.75	-0.87
más de 4	8.52	0.21	8.46	0.30	8.42	0.08	8.47	0.20	8.32	0.32	8.43	0.15	8.42	0.21	8.39	0.23	8.43	0.21	8.35	0.22

Cuadro 12. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por

CRTDE

Ingeniería Agronómica

- **Primer Año**

En el primer año de Ingeniería Agronómica se dictan siete asignaturas, tres del campo de la formación general (43%), tres de la formación en competencias transversales (43%) y una disciplinar (14%). En relación al tipo de asignatura, tres son tipo C (43%), dos son de tipo D (29%), una tipo B (14%) y una tipo A (14%) y si se clasifican por el cociente entre la relación técnica docente/estudiantes real y la teórica, una registra un valor menor a 0.50 (14%), tres entre 0.50 y 1 (43%), una entre 1 y 2 (14%) y una entre 2 y 3 (14%). El promedio del cociente entre relación docente estudiante real y teórica es de 0.92.

Ingeniería Agronómica			inscriptos		
Asignatura	Taxonomía	Campo	Promedio 2019 -2020	Diferencia 2019 -2020	CRTDE
TIC 1	A	C	23	-3	0.76

Razonamiento y Resolución de Problemas	D	C	214	93	2.37
Introducción a la Lectura y Escritura académica	D	C	141	76	1.57
Introducción a la Agronomía	C	D	44	15	0.48
Química General e Inorgánica	B	G	33	8	0.55
Botánica general	C	G	49	10	0.54
Matemática I	C	G	17	4	0.19

Cuadro 13. Clasificación de las materias. Número de inscritos y cociente entre relación técnica teórica y real

Las prácticas de enseñanza son valoradas de manera satisfactoria, obteniendo un promedio general de 8.15 puntos y un nivel de satisfacción de 7.92. Las dimensiones vinculadas a lo metodológico y didáctico (8.24) presentan mejor valoración que las referidas al clima motivacional (8.05). Las dimensiones con mayor puntaje son dominio de la disciplina y competencia docente (8.27) y evaluación (8.26) y la de menor valoración es la motivación (7.94).

Los puntajes del ciclo lectivo 2020 son inferiores a los del 2019 en promedio general (-0.35), en metodología y didáctica (-0.30), en clima motivacional (-0.40) y en nivel de satisfacción (-0.21). Las dimensiones que registran el mayor descenso en la valoración son planificación y estrategia didáctica (-0.36) y ambiente de aprendizaje y tics (-0.62).

Ingeniería Agronómica	metodología y didáctica								clima motivacional								Promedio general	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		planificación y estrategia didáctica		evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		motivación		vínculo interpersonal		promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
Promedio	8.27	-0.20	8.19	-0.36	8.26	-0.35	8.24	-0.30	8.13	-0.62	7.94	-0.34	8.08	-0.24	8.05	-0.40	8.15	-0.35	7.92	-0.21

Cuadro 14. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos.

● En función del campo de la formación

Las prácticas de enseñanza en las materias de la formación disciplinar (9.08) registran el promedio general más alto (9.08) y también el mayor nivel de satisfacción (9.12). Las dimensiones relacionadas al clima motivacional presentan un promedio de 9.09 puntos, levemente superior a las vinculadas a lo metodológico y didáctico (9.07) y las dimensiones motivación y vínculo interpersonal son las de mayor valoración con 9.15 puntos.

Las materias de la formación en competencias registran un promedio de 8.35 y un nivel de satisfacción de 8.07 y en este caso lo metodológico y didáctico (8.48) obtienen mejor valoración

que el clima motivacional (8.21). Las dimensiones más valoradas son evaluación (8.54) y dominio de la disciplina y competencia docente (8.48).

Por último las asignaturas de la formación general obtienen los menores puntajes en promedio general (7.63) y en satisfacción (7.38) y también lo metodológico y didáctico (7.72) supera al clima motivacional (7.55).

En los tres campos los valores del ciclo 2020 son menores a los del 2019 en promedio (-0.75, -0.16 y -0.01) y en satisfacción (-0.44, -0.14 y -0.01). El campo de la formación general es el que registra los menores valores en promedio y en satisfacción pero a la vez es el que presenta menor disminución en el puntaje global y por dimensión. También es el único que obtiene mejor puntaje en algunas de sus dimensiones.

Ingeniería Agronómica	metodología y didáctica								clima motivacional								Promedio general	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		planificación y estrategia didáctica		evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		motivación		vínculo interpersonal		promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
Competencias	8.48	-0.61	8.42	-0.76	8.54	-0.75	8.48	-0.70	8.37	-1.18	8.03	-0.64	8.23	-0.58	8.21	-0.80	8.35	-0.75	8.07	-0.44
Disciplinar	9.11	-0.28	9.01	-0.34	9.11	-0.06	9.07	-0.23	8.97	-0.17	9.15	-0.03	9.15	-0.06	9.09	-0.09	9.08	-0.16	9.12	-0.14
General	7.78	0.25	7.69	0.04	7.70	-0.05	7.72	0.08	7.61	-0.20	7.45	-0.14	7.57	0.03	7.55	-0.10	7.63	-0.01	7.38	-0.01

Cuadro 15. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por campo de la formación

- **En función del tipo de asignatura**

Las prácticas de las materias tipo C presentan el mayor puntaje en promedio (9.06) y en nivel de satisfacción (88.91), las de tipo A, 8.87 y 8.44, las de tipo D, 8.08 y 7.89 y las de tipo B 4.82 y 4.52 y en todos los casos lo metodológico didáctico supera al clima motivacional.

En las materias tipo A destacan la planificación y la estrategia didáctica (9.14) y el dominio de la disciplina y competencia docente (9.04), en las de tipo C, la evaluación (9.11) y el dominio de la disciplina y la competencia docente (9.07) y en las de tipo D, la evaluación (8.32) y el ambiente de aprendizaje (8.25).

La asignaturas tipo A, C y D obtienen menores puntajes en promedio y en satisfacción en 2020 en comparación con los registrados en 2019, siendo las de tipo D que más disminuyen tanto en promedio (-1.08) como en satisfacción (-0.56). Por el contrario, las de tipo B, a pesar de ser las que registran menores puntajes en todas las dimensiones, presentan un crecimiento significativo en la valoración del promedio general (1.08), de la satisfacción (1.12) y de todas las dimensiones de las prácticas.

Ingeniería Agronómica	metodología y didáctica								clima motivacional								Promedio general	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		planificación y estrategia didáctica		evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		motivación		vínculo interpersonal		promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
Tipo A	9.04	0.46	9.14	0.05	8.99	0.03	9.05	0.18	8.62	-1.08	8.97	-0.27	8.50	0.21	8.69	-0.38	8.87	-0.10	8.44	-0.21
Tipo B	5.25	1.59	4.94	1.16	4.87	1.10	5.02	1.28	4.67	0.61	4.45	0.60	4.73	1.41	4.62	0.87	4.82	1.08	4.52	1.12
Tipo C	9.07	-0.38	9.04	-0.46	9.11	-0.43	9.08	-0.43	9.04	-0.46	9.02	-0.34	9.04	-0.46	9.04	-0.42	9.06	-0.42	8.91	-0.42
Tipo D	8.19	-1.14	8.07	-1.16	8.32	-1.14	8.19	-1.15	8.25	-1.24	7.56	-0.83	8.09	-0.97	7.97	-1.01	8.08	-1.08	7.89	-0.56

Cuadro 16. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por tipo de materia

- **En función del cociente entre las relaciones técnicas docente/estudiante real y teórica**

Las prácticas de enseñanza de las materias cuyo cociente entre la relación docente alumno real y la teórica es menor a 0.50, registran el mejor promedio (9.05) y el mayor nivel de satisfacción (8.93) y sus dimensiones más valoradas son evaluación (9.12) y dominio de la disciplina y competencia docente (9.08) mientras que las que tienen un cociente de entre 0.50 y 1, son las que obtienen menor puntaje en promedio (7.59) y en motivación (7.28), siendo dominio de la disciplina y competencia docente (7.78) y planificación y estrategia didáctica (7.71) sus dimensiones más valoradas.

Las asignaturas que presentan un cociente de entre 1 y 2 obtienen una valoración en promedio de 7.68 y de 7.82 en satisfacción y las dimensiones de mayor puntaje son evaluación (8.10) y ambiente de aprendizaje (7.89). Finalmente, las asignaturas cuyo cociente se ubica entre 2 y 3 presenten un promedio de 8.48 y un nivel de satisfacción de 7.95 puntos siendo las dimensiones mejor puntuadas ambiente de aprendizaje (8.61) y dominio de la disciplina y competencia docente (8.56). Excepto las asignaturas de cociente entre 0.50 y 1 que presentan mejor puntaje en 2020 que en 2019, tanto en promedio (+0.33) como en satisfacción (+0.30) el resto disminuye, especialmente las de cociente entre 1 y 2 (-1.74 y -0.89).

Ingeniería Agronómica	metodología y didáctica								clima motivacional								Promedio general	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		planificación y estrategia didáctica		evaluación		promedio		ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		vínculo interpersonal		promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
hasta 0.50	9.08	-0.57	9.03	-0.70	9.12	-0.65	9.08	-0.64	9.03	-0.70	8.98	-0.52	9.07	-0.69	9.03	-0.63	9.05	-0.64	8.93	-0.64
entre 0.50 y 1	7.78	0.68	7.71	0.41	7.65	0.38	7.71	0.49	7.46	-0.16	7.51	0.11	7.41	0.54	7.46	0.17	7.59	0.33	7.28	0.30
entre 1 y 2	7.83	-1.55	7.63	-2.03	8.10	-1.61	7.85	-1.73	7.89	-2.17	6.85	-1.44	7.82	-1.63	7.52	-1.75	7.68	-1.74	7.82	-0.89

entre 2 y 3	8.56	-0.73	8.50	-0.30	8.55	-0.66	8.54	-0.56	8.61	-0.30	8.28	-0.22	8.37	-0.32	8.42	-0.28	8.48	-0.42	7.95	-0.23
-------------	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------

Cuadro 17. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por

CRTDE

Abogacía

• Primer año

El plan de estudios de Abogacía incluye en primer año once asignaturas, tres del campo de la formación general (27%), tres de la formación en competencias transversales (27%) y cinco disciplinares (46%). Respecto al tipo de materia, una es de tipo C, basada en análisis de casos y diez son de tipo D, eminentemente teóricas. Si se agrupan por el cociente entre la relación técnica docente/estudiantes real y la teórica, una registra un valor menor a 0.5, cuatro un valor entre 0.5 y 1, cuatro un valor entre 1 y 1.5 y dos tienen un cociente mayor a 1.5. El cociente promedio entre la relación técnica docente/estudiante real y teórica es de 1.19.

Esta carrera tiene la particularidad de tener cuatro materias con dos comisiones que funcionan como cátedras independientes, Teoría del Estado, Teoría General del Derecho, Fundamentos del Derecho Penal e Introducción al Derecho Privado.

Abogacía			Inscritos		
Asignatura	Taxonomía	Campo	Promedio 2019 -2020	Diferencia 2019 -2020	CRTDE
Fundamentos del Derecho Penal (B)	D	D	78	17	0.86
Historia Política Argentina y Latinoamericana	D	G	116	-48	1.20
Teoría del Estado (B)	D	G	107	-43	0.97
Teoría General del Derecho (A)	D	D	102	-53	1.13
Teoría General del Derecho (B)	D	D	94	-10	1.04
Teoría del Estado (A)	D	G	87	-12	1.18
Fundamentos del Derecho Penal (A)	D	D	66	-12	0.73
Taller de tics	D	C	24	1	0.40
Introducción al Derecho Privado (A)	D	D	122	5	1.35
Introducción al Derecho Privado (B)	D	D	87	-16	0.97
Economía Política	C	G	113	7	1.25
Metodología de la Investigación y el análisis jurídico	D	D	80	0	0.89
Resolución de Problemas	D	C	247	0	2.74
Taller de Lectura y Escritura Académica	D	C	167	-8	

Cuadro 18. Clasificación de las materias. Número de inscritos y cociente entre relación técnica teórica y real

Las prácticas de enseñanza son valoradas de manera satisfactoria, obteniendo un promedio general de 8.07 puntos y un nivel de satisfacción de 7.96. La valoración de las dimensiones

vinculadas a lo metodológico y didáctico (8.15) es superior a las referidas al clima motivacional (7.99). Las dimensiones con mayor puntaje son dominio de la disciplina y competencia docente (8.25) y evaluación (8.10) y la de menor valoración es ambiente de aprendizaje (7.96). Los puntajes del ciclo lectivo 2020 son levemente superiores a los del 2019 en promedio general (0.03) y en metodología y didáctica (0.06) y levemente inferiores en clima motivacional (-0.07) y en nivel de satisfacción (-0.08).

Abogacía	metodología y didáctica								clima motivacional								Promedio General	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		motivación		vínculo interpersonal		Promedio					
Promedio	8.25	-0.01	8.10	0.11	8.10	0.09	8.15	0.06	7.96	0.01	7.98	0.03	8.04	-0.07	7.99	-0.01	8.07	0.03	7.96	-0.08

Cuadro 19. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos

• En función del campo de la formación

Las prácticas de enseñanza en las materias de la formación general registran el promedio general más alto (8.39), el mayor nivel de satisfacción (8.46) y un descenso en la comparación entre ciclo lectivo 2020 respecto al ciclo 2019 de 0.29 y de 0.37 respectivamente. Las dimensiones relacionadas al clima motivacional presentan un promedio de 8.29 y las vinculadas a lo metodológico y didáctico un promedio de 8.50. Dominio de la disciplina y competencia docente (8.60) y vínculo interpersonal (8.45) son las de mayor valoración.

Las materias de la formación disciplinar registran un promedio de 8.10 y un nivel de satisfacción de 7.96 y lo metodológico y didáctico (8.15) obtiene mejor valoración que el clima motivacional (8.05). Las dimensiones más valoradas son dominio de la disciplina y competencia docente (8.30) y planificación y estrategia didáctica (8.12). La diferencia entre ambos ciclos lectivos no es significativa, 0.06 en promedio general y -0.05 en satisfacción

Finalmente, las asignaturas de la formación en competencias obtienen los menores puntajes en promedio general (7.58) y en satisfacción (7.38) y el mayor crecimiento en puntaje en el 2020 respecto al 2019, 0.75 y 0.61 respectivamente.

Lo metodológico y didáctico (7.69) supera al clima motivacional (7.48) y las dimensiones más valoradas son evaluación (7.78) y ambiente de aprendizaje y tics (7.77)

Abogacía	metodología y didáctica								clima motivacional								Promedio General	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		vínculo interpersonal		Promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
Competencias	7.67	1.08	7.62	0.69	7.78	0.74	7.69	0.83	7.77	0.31	7.27	1.00	7.40	0.70	7.48	0.67	7.58	0.75	7.26	0.61
Disciplinar	8.30	-0.05	8.12	0.18	8.03	0.08	8.15	0.07	7.95	0.06	8.10	0.05	8.09	0.04	8.05	0.05	8.10	0.06	7.96	-0.05
General	8.60	-0.30	8.44	-0.23	8.45	-0.11	8.50	-0.21	8.12	-0.18	8.29	-0.35	8.45	-0.56	8.29	-0.36	8.39	-0.29	8.46	-0.37

Cuadro 20. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por campo de la formación

- **En función del tipo de asignatura**

Las prácticas de las materias tipo B presentan el mayor puntaje en promedio general (8.26) que crece 0.75 puntos en 2020 respecto a 2019 y en nivel de satisfacción (7.95) que aumenta 0.61 puntos. Las dimensiones más valoradas son ambiente de aprendizaje y tics (8.34) y planificación y estrategia didáctica (8.31), además lo metodológico – didáctico (8.30) supera al clima motivacional (8.22).

Las prácticas de las materias tipo D presentan un promedio de 8.14 que se mantiene en 2020 respecto a 2019 y un nivel de satisfacción (8.05) que desciende 0.16 puntos. Lo metodológico – didáctico (8.21) supera al clima motivacional (8.08) y las dimensiones más valoradas son dominio de la disciplina y competencia docente (8.33) y evaluación (8.15)

En las materias tipo C el promedio es de 7.01, el nivel de satisfacción es de 6.88, se registra un descenso en 2020 respecto a 2019 de 0.48 y 0.14 puntos respectivamente y también la valoración de lo metodológico – didáctico (7.25) es superior a la del clima motivacional (6.77). Las dimensiones de mejor puntaje son evaluación (7.26) y dominio de la disciplina y competencia docente (7.25)

Abogacía	metodología y didáctica								clima motivacional								Promedio General	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		vínculo interpersonal		Promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
Tipo D	8.33	-0.10	8.16	0.08	8.15	0.06	8.21	0.02	8.03	0.05	8.09	0.01	8.12	-0.13	8.08	-0.02	8.14	0.00	8.05	-0.16
Tipo B	8.29	1.08	8.31	0.69	8.28	0.74	8.30	0.83	8.34	0.31	8.09	1.00	8.22	0.70	8.22	0.67	8.26	0.75	7.95	0.61
Tipo C	7.25	-0.43	7.24	-0.26	7.26	-0.35	7.25	-0.34	6.80	-0.61	6.57	-0.84	6.95	-0.41	6.77	-0.62	7.01	-0.48	6.88	-0.14

Cuadro 21. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por tipo de materia

- **En función del cociente entre las relaciones técnicas docente/estudiante real y teórica**

Las prácticas de enseñanza cuyo cociente entre la relación docente alumno real y la teórica está entre 1 y 1.5 registran el mejor promedio (8.34) y el mayor nivel de satisfacción (8.29) con un descenso en ambos ítems en la valoración 2020 respecto a 2019 (-0.06 y -0.26). Lo metodológico y didáctico (8.40) presenta mejor puntuación que el clima motivacional (8.28) y sus dimensiones más valoradas son dominio de la disciplina y competencia docente (8.52) y vínculo interpersonal (8.41).

Las asignaturas que presentan un cociente menor a 0.5, registran un promedio general de 8.26 y un nivel de satisfacción de 7.95. En ambos casos se evidencia una mayor valoración en 2020 respecto de 2019, 0.75 en el primero y 0.61 en el segundo. El promedio de lo metodológico didáctico (8.30) es superior al clima motivacional (8.22) y sus dimensiones de puntajes más altos son ambiente de aprendizaje y tics (8.34) y planificación y estrategia didáctica (8.31).

Por último, las asignaturas con un cociente entre 0.5 y 1 tienen un promedio general de 8.04 y de satisfacción de 7.97 con un leve descenso entre 2020 y 2019 (-0.05 y -0.04). Igual que en los otros dos casos lo metodológico didáctico (8.12) presenta mejor valoración que el clima motivacional (7.96). Dominio de la disciplina y competencia docente (8.26) y planificación y estrategia didáctica (8.10) son las dimensiones con mejores resultados.

Abogacía	metodología y didáctica								clima motivacional								Promedio General	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		motivación		vínculo interpersonal		Promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
hasta 0.5	8.29	1.08	8.31	0.69	8.28	0.74	8.30	0.83	8.34	0.31	8.09	1.00	8.22	0.70	8.22	0.67	8.26	0.75	7.95	0.61
entre 0.5 y 1	8.26	-0.06	8.10	-0.01	8.00	-0.03	8.12	-0.03	7.83	-0.10	8.06	0.07	7.99	-0.15	7.96	-0.06	8.04	-0.05	7.97	-0.04
entre 1 y 1.5	8.52	-0.19	8.35	0.09	8.34	0.05	8.40	-0.02	8.16	0.04	8.26	-0.20	8.41	-0.17	8.28	-0.11	8.34	-0.06	8.29	-0.26

Cuadro 22. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por CRTDE

5.2.2 Análisis de los Informes de Autoevaluación Docente (IAD)

A pesar de que los informes de autoevaluación están estructurados en base a consignas orientadoras, existe una amplia diversidad en los informes analizados. En ese sentido los informes presentan una extensión muy dispar, muchos de ellos no abordan todos los aspectos solicitados y las dimensiones que se desarrollan presentan niveles de profundidad muy diferentes.

Se analizaron ocho autoevaluaciones, dos por cada una de las carreras seleccionadas en el trabajo (Contador Público, Ingeniería Agronómica, Kinesiología y Fisiatría y Abogacía). En cada carrera se seleccionó una autoevaluación de un docente perteneciente al grupo con mayor valoración en las EDD y otra de un docente cuya valoración en las EDD estuvo por debajo de la media.

Dimensiones vinculadas a lo metodológico y didáctico

En este aspecto, las y los docentes otorgan mayor importancia a la estrategia didáctica, especialmente al desarrollo e interacción de las clases teóricas y prácticas y al tipo de

actividades en cada una y a la evaluación. Las referencias al dominio de la disciplina y la competencia docente son menos numerosas y específicas no son numerosas, quizás por no estar expresamente indicadas en las preguntas orientadoras.

Dominio de la Disciplina y Competencia Docente

En su mayoría demuestran voluntad y compromiso con la mejora de la competencia docente a través de diferentes caminos.

Algunos destacan la participación en instancias de formación y otros manifiestan además la necesidad de fortalecer su formación específica en la docencia. Dentro de las instancias de formación se encuentran referencias a la cursada de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNRN que parece relevante recuperar.

“Esto, sumado a que desde Abril comencé a cursar los estudios correspondientes a la Especialización en Docencia Universitaria, me permitió ampliar y profundizar la visión de mi quehacer docente, incorporando herramientas y realizando ajustes en la planificación y ejecución de mi labor docente”. (CP1.2019)

“Nuestra carencia pedagógica se suple en parte con experiencia, voluntad y esfuerzo, pero hemos comprendido que es necesario, y a la vez motivante, formarnos e incorporar herramientas que nos hagan mejores”. (CP1.2020)

“el desafío es sin duda seguir mejorando mi didáctica para tener mayor llegada aun. (KF1.2019)

“En cuanto a mejoras desde la cátedra el gran desafío que se presenta a partir del ciclo lectivo 2020 es el desarrollo de estrategias destinadas a generar una mayor interacción áulica en virtud de la gran cantidad de ingresantes” (AB1.2019)

“La inclusión de las conclusiones preliminares del proyecto de investigación permitió enriquecer el espacio áulico ya que, tradicionalmente, la bibliografía actualizada no aborda la cuestión provincial” (AB1.2019)

“Finalmente, se considera necesario poder articular la actividad de docencia con la de investigación, que se da en parte y de extensión, que durante el año 2019 no se dio”. (AB1.2019)

“El proyecto de investigación del cual formo parte sirvió en forma directa y lineal con el desarrollo de los contenidos de las asignaturas en virtud de que el espacio temporal abordado es coincidente con parte de los objetivos”. (AB1.2020)

Planificación y estrategia didáctica

En esta dimensión encontramos mayor interés y desarrollo en relación a las estrategias didácticas que a la planificación del proceso.

Planificación

Las referencias a la planificación también son escasas y hacen relación al trabajo del equipo docente en la selección y secuenciación de los contenidos y el armado del cronograma de clases. Existen referencias a ajustes realizados en el ciclo 2020 debido al dictado virtual. En su mayoría

reflejan una valoración positiva al respecto, parecería que la virtualidad exigió o promovió mayor atención a la planificación y seguimiento del proceso.

“La planificación de las clases en función de la carga de horaria de cada materia consiste en el armado del cronograma contemplando clases teóricas de los distintos temas e inmediatamente complementarlos y profundizarlos con casos prácticos.” (AB1.2019)

“Los equipos docentes mantienen un contacto permanente entre sí sobre el avance y desempeño durante el dictado de la materia. Previo al comienzo del dictado, se realizan reuniones de coordinación y planificación sobre el futuro desarrollo del dictado cuatrimestral” (CP1.2019)

“Estudiar los tiempos dedicados a cada uno de los contenidos, hacer los recortes que considero necesarios, así como revisar y modificar la estructura de la actividad práctica. (CP1.2019)

“Este año advertimos ciertas dificultades en algunos contenidos, que nos hizo detenernos un poco más de lo que habitualmente planificamos para los mismos. Una decisión basada en pensar en los procesos y en la evolución de la enseñanza y el aprendizaje, más que en la necesidad de si o si cumplir con el programa pautado. Sin descuidar los contenidos mínimos, hicimos ciertos recortes a la profundidad de ciertos temas”. (CP1.2019)

Estrategia didáctica

La estrategia didáctica, es una de las dimensiones de mayor desarrollo en los informes. Generalmente se detallan las modalidades de clase y las actividades a desarrollar en cada una de ellas y en algunos casos su articulación. No se encuentran prácticamente descripciones respecto a los diferentes momentos que se desarrollan en las clases.

En el año 2019 predomina el formato clásico en el que en las clases teóricas se desarrollan los conceptos teóricos, a veces de manera expositiva y otras de manera más interactiva pero siempre con el protagonismo del docente mientras que las clases prácticas se destinan a retomar los contenidos de las clases teóricas y aplicarlos a situaciones reales o simuladas.

“El formato de clases son clases teóricas donde se presenta algún contenido, partiendo de algún disparador o situación práctica, promoviendo la participación, la discusión del mismo, avanzando en profundidad y en el aspecto normativo, finalizando con algún caso práctico. Luego se retoman dichos contenidos en clases eminentemente prácticas”. (CP1.2019)

“Lleve adelante, en su mayoría, clases de tipo expositivas. Esto favorece parcialmente al alumnado, ya que no deja lugar a los procesos de producción personal. Esto se debe, principalmente, a la gran cantidad de alumnos en la currícula”. (KF2.2019)

“Se realizaron tareas en laboratorio a modo de Trabajo Práctico. Incluso previendo la cantidad de alumnos y pactando horarios con los laboratorio de la carrera de medioambiente no se logró realizar de forma adecuada y eficiente dichos Trabajos Prácticos. No hay una cantidad suficiente de preparados y microscopios para que la experiencia educativa sea efectiva”. (KF2.2019)

“Las actividades prácticas se abordan exclusivamente en el aula de acuerdo a una presentación teórica mínima de forma previa”. (AB2.2019)

“La participación de los docentes se complementa en ambas modalidades de clases, teóricas y prácticas, con el fin de mantener una correspondencia entre aprendizaje y práctica aplicada de contenidos”. (AB2.2019)

“Se brindan apuntes teóricos de cada tema, en los cuales se basan las explicaciones de clase con énfasis en los ejemplos y aplicaciones de los mismos. Para cada tema se proponen trabajos prácticos con actividades de tipo conceptual, de aplicación de conceptos y de resolución de problemas. Se proponen además, especialmente en las primeras unidades, la realización de trabajos colaborativos conformando grupos con estudiantes de ambas carreras” (IAG1.2020)

“Las estrategias didácticas mayoritariamente empleadas durante las clases han sido la clase magistral y la exposición dialogada, atento al número de alumnos y grado de experimentalidad de las asignaturas.”(CP2.2020)

En algunos casos se utiliza el aula virtual el aula virtual para compartir material pero también como un manera de optimizar el tiempo y mejorar las posibilidades de aprendizaje. En el ciclo lectivo 2020, en algunos casos debido a la participación en instancias de formación como la EDU y en su mayoría en función de la obligatoriedad del dictado virtual de todas las asignaturas, se evidencian cambios de diversos niveles de profundidad en esta concepción tradicional.

“Generar talleres de lectura y escritura a partir del empleo de la plataforma de la institución y promover la interacción de los y las estudiantes en las aulas y en el foro que implementamos en la plataforma educativa”. (CP2.2019)

“La utilización de la plataforma como herramienta y estrategia educativa. Eso genera la participación asincrónica del alumnado y abre los límites de la clase teórica fuera de las paredes del campus y del horario de cursada. Además fomenta el trabajo en equipo”. (KF1.2019)

“Incluimos el uso de la plataforma virtual ofreciendo a los estudiantes más posibilidades para el aprendizaje e internalización de contenidos”. (AB1.2019)

“En tal sentido el uso de la plataforma virtual y las redes sociales permiten llegar a inquietudes de alumnos que son imposibles de visibilizar en el aula debido a la gran cantidad de alumnos”. (AB1.2019)

Durante el ciclo 2020, dictado de manera virtual debido a la pandemia de COVID 19 se evidencia un cambio no sólo en la utilización de la plataforma, sino también en las estrategias didácticas, en la articulación entre teoría y práctica y en las actividades diseñadas para las clases. Se combinaron instancias sincrónicas y asincrónicas, se diversificaron los formatos de las clases y se potenció el uso de las posibilidades y alternativas que brindan las plataformas virtuales por su variedad de instrumentos didácticos y tecnológicos.

“La situación tan impactante como inédita que implica vivir una pandemia que nos obliga a, luego de unos pocos días de clases presenciales, a poner en marcha a prácticas de enseñanza-aprendizaje de manera totalmente virtual y que

implicó la necesidad imperiosa de repensar y repensarnos en la actividad docente”. (CP1.2020)

“Mi labor docente durante el período lectivo 2020 estuvo marcada por las características especiales que imprimió la pandemia al cursado de las asignaturas. En tal sentido y especialmente para las asignaturas del primer cuatrimestre se debió rediseñar las estrategias y técnicas para la virtualización de las cátedras”. (AB1.2020)

“La dinámica propia de clases presenciales pudo sostenerse e incluso creo que mejorarse en cuanto a desarrollo de contenidos teóricos, casos de aplicación y actividad práctica, en una coordinación con los equipos de cátedra que me dejó por demás conforme”. (CP1.2020)

“Desarrollamos contenidos teóricos a través y fundamentalmente de análisis de situaciones de aplicación práctica, profundizando gradualmente y complejizando las situaciones que pueden llegar a presentarse, así como analizando la normativa que las contempla y regula”. (CP1.2020)

“Este año incorporamos breves videos explicativos de algún caso práctico que referencie la actividad propia del estudiante, así como profundizamos la utilización de recursos que nos brinda el aula virtual: Foros de debate para que se detallen postura y pensamientos ante ciertos casos o especificidades. Cuestionarios de autoevaluación, tareas individuales y grupales, y exposición por parte del estudiante en una suerte de clase invertida” (CP1.2020)

“cabe acotar que, fue necesario instrumentar estrategias varias como guías de lectura, textos planos, materiales multimediales, breves clases asincrónicas para introducción de temáticas, autores y textos, etc. Por otra parte, se apeló a trabajos prácticos de interpretación de consignas con el objetivo de evitar la réplica de contenido de los textos.” (AB1.2020)

“Fortalecimos aspectos de diseño y uso del aula virtual, incorporando de manera habitual recursos que se ponían a disposición. Apelamos a programas que permiten elaborar videos de 15 minutos en los cuales, apoyados por archivos que exponen y despliegan contenidos a desarrollar, y aprovechamos la posibilidad que la universidad nos dio de grabar clases virtuales utilizando meet, lo cual permitió que las grabaciones quedaran a disposición de los estudiantes” (CP1.2020)

“Una fortaleza fundamental estuvo centrada en los recursos tecnológicos y pedagógicos que la universidad puso a disposición de los docentes”. (AB1.2020)

“Una ventaja ostensible lo constituyó el uso que se había realizado en ciclos lectivos anteriores de la plataforma educativa lo cual colaboró con la tarea docente. Esto permitió una aceleración de los procesos puestos en marcha en años anteriores”. (AB1.2020)

“Hemos incorporado casos de aplicación, guías de lectura, situaciones problemáticas y trabajos prácticos. Por lo cual considero un avance y un progreso en pos de formar mejores profesionales, con mayor densidad, volumen, complejidad y demanda de análisis críticos en la actividad practica propuesta (CPF)”

En relación a los momentos de las clases, sólo se encontró una docente que los describe. Esto abre la posibilidad de pensar hasta qué punto las y los docentes se preocupan por este aspecto de las prácticas de enseñanza. .

“Al presentar cada tema comienzo "repasando" algunos saberes previos y/o trabajados en clases anteriores con preguntas que me permiten valorar si es necesario dedicar más tiempo o profundizar o si es posible avanzar con los nuevos conceptos. Luego presento nuevos temas con ayuda de presentaciones que permiten seguir mejor las explicaciones complementando con preguntas, ejemplos, comentarios para retomar la atención. En los ejemplos intento que no sea una exposición, sino una resolución "conjunta" actuando como guía y esperando sus sugerencias, aportes”. (IAG1.2019)

“En general en las clases al inicio, para presentar un tema comienzo retomando el programa de la materia, recordando donde se inserta y el vínculo con las restantes unidades, resaltando la importancia de este tema en la formación”. (IAG1.2020)

“Sobre el cierre de la clase realizo una recapitulación de los principales puntos trabajados, sugiriendo bibliografía y/o materiales complementarios”. (IAG1.2020)

Un gran número de docentes señala las dificultades que para sus prácticas de enseñanza genera la cantidad de estudiantes por curso y especialmente las dimensiones del espacio áulico y la relación técnica entre el número de docentes y estudiantes en cada curso. Es necesario recordar que las carreras seleccionadas para este apartado del estudio son las que mayor cantidad de inscriptos tienen, superando largamente el centenar de estudiantes por cátedra.

“Es una asignatura común para varias carreras y concentra una cantidad de estudiantes que dificulta el trabajo de taller y que tampoco entra en las aulas que tenemos en la Sede Atlántica” (CP2.2019)

“El obstáculo mayor fue que el número de alumnos al inicio era de mayor a la capacidad áulica y docente. Eso generó poca llegada al alumnado y con eso deserciones al inicio de la carrera”. (KF1.2019)

“La relación docente alumno, es necesario mejorar este número. A un mayor número de alumnos un mayor número de docentes. De esta manera es posible encuadrar una experiencia de aprendizajes basada en problemas” (KF2.2019)

“El principal obstáculo está relacionado con la masividad en el ingreso lo cual imposibilita trabajar en algunas cuestiones como el fortalecimiento de la competencia de la oralidad, el trabajo en pequeños grupos sobre determinados textos, la ausencia de la posibilidad de desarrollar estrategias de aprendizaje, etc.” (AB1.2020)

Evaluación

Los aportes de las y los docentes en sus autoevaluaciones respecto a esta dimensión evidencian que en su gran mayoría las y los docentes sólo consideran la evaluación en su relación con el aprendizaje, con finalidad sumativa y a través de parciales teóricos escritos y de exámenes finales orales. Durante el desarrollo virtual obligado por la pandemia esta concepción mayoritaria no se modificó, aunque se diversificaron los instrumentos de evaluación. En una

proporción minoritaria se encuentran docentes que plantean la evaluación con finalidad formativa e integradora y utilizan formatos colaborativos y de autoevaluación.

“Un porcentaje aceptable y superior a años anteriores se presentaron a exámenes finales y aprobaron, así como un razonable porcentaje de estudiantes que alcanzan a cursar la materia como regulares. (CP1.2019)

“Las formas de evaluar, y de acreditar fueron dos parciales y luego la instancia final. En la misma se toma solo los contenidos desarrollados en el año en que se cursó.”(CP1.2019)

“Se propusieron exámenes parciales escritos, con problemas similares a los trabajados en clases y trabajos prácticos. Los mismos se implementaron en la plataforma bimodal a modo de tarea, con un tiempo de 3 horas para el desarrollo en papel y su posterior escaneo y envío”. (CP1.2020).

“La devolución de los exámenes fue por escrito a través del espacio donde se realizó el envío, con una calificación numérica y comentarios para cada uno de los ejercicios. El plazo máximo para dar las devoluciones fue de una semana. Al final del cuatrimestre hubo una instancia de recuperatorio integrador de evaluaciones desaprobadas.” (IA1.2020)

“Sin embargo, tomamos como aspecto fundamental los parciales que tuvieron y tienen ciertos parámetros: Que no sean nada sorpresivo para el estudiante, en cuanto a forma y contenido, sino una forma de acreditar saberes desarrollados hasta unos días antes de cada parcial (CP1.2019)

“Optamos por repetir la modalidad de las actividades prácticas propuestas en plataforma, a través de cuestionarios con opciones a elegir o completar. Los exámenes finales, en ambas materias fueron de carácter oral. Para ambas, dejamos un listado de preguntas que solemos realizar, para que tengan una idea del tipo de evaluación o examen que debían afrontar”. (CP1.2020)

“Parciales y finales virtuales de tipo escrito, orales y modalidad choice; fuimos variando. Siempre realizamos devoluciones generales de parciales, trabajos y finales”. (KF1.2020)

“En lo relacionado a las estrategias de evaluación, se procedió la toma de exámenes parciales con diversos grados de complejidad de acuerdo con la asignatura y el año de la carrera”. (AB1.2020)

“En la medida que las circunstancias lo permitan, la forma de evaluar a los estudiantes regulares es a través de exámenes orales”. (CP2.2020)

De manera casi imperceptible y lejos de ser mayoría, aparecen ciertas prácticas que comienzan a diversificar los instrumentos de evaluación y a pensar en evaluaciones de carácter formativo y/o integrador.

“Es un seminario que no tiene un régimen de cursado similar al de las otras asignaturas (es decir parcial y recuperatorio) sino que la evaluación consiste en la realización de diferentes actividades prácticas con calificaciones que permiten ir construyendo una nota final de cursado y/o promoción, pero no a través del sistema de evaluación tradicional. (AB2.2019)

En un proceso integral de evaluación tomamos muy en cuenta la participación activa del estudiante, en cuanto a la dinámica que se plantea en los diálogos en cada clase, los aportes en los foros de debate y en la resolución de actividades prácticas propuestas. (CP1.2020)

Se considera a la evaluación como una instancia más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias didácticas mayoritariamente empleadas durante las

clases han sido la clase magistral y la exposición dialogada, atento al número de alumnos y grado de experimentalidad de las asignaturas. (CP2.2020)

Con un rol secundario en la evaluación, utilizados más como una actividad complementaria a la asistencia, los trabajos prácticos de a poco se transforman en una instancia de aprendizaje, de aplicación y de integración de saberes y ganan terreno en el proceso de evaluación y acreditación de las cátedras.

“Los trabajos prácticos para desarrollar tienen una explicación previa de las consignas con los correspondientes objetivos y son sujetos a controles y devolución por parte de los docentes de cada cátedra. También se realizan análisis de casos que llevaban a generar una dinámica de interpretación y práctica de opinión profesional, muy valiosa para la formación de los estudiantes”. (CP2.2019)

“En cuanto a los trabajos prácticos que consistieron fundamentalmente en informes sobre autores, temáticas, textos o materiales multimediales” (AB1.2019).

“En ese sentido, se plantea la existencia de una armonía entre lo planteado en los trabajos prácticos y lo planteado en los exámenes parciales y finales, a fin de que los estudiantes vean una continuidad durante y luego del cursado” (CP2.2020)

Un dato interesante es que, a diferencia de lo que sucede en los proyectos de cátedra, en las autoevaluaciones un número importante de docentes hace referencia a los criterios de acreditación. En general los relacionan con la participación en la cátedra, la lectura del material y la reflexión y comprensión de los temas centrales.

“Las consignas apuntaban a la reflexión sobre los contenidos de las asignaturas ya que los objetivos de las cátedras se basaban en la reflexión y análisis del conocimiento. Les dimos posibilidad de reelaboración y los tiempos para realizarlos dependían de la cantidad de consignas”. (KF1.2020)

“Los parciales tuvieron como finalidad desarrollar la competencia de la escritura y la redacción con determinados requisitos. En tal sentido se desarrollaron, salvo la asignatura de la carrera de abogacía, parciales domiciliarios con consignas de interpretación de autores, utilización de materiales multimediales, entrevistas, etc. que permitieron un abordaje integral de las diversas temáticas abordadas”. (AB1.2020)

“Las respectivas devoluciones permitieron retroalimentar y fortalecer las ideas centrales que la cátedra pretende que el estudiante interiorice y, por otra parte, que pueda relacionarla con otros contenidos visualizadas a lo largo de la carrera”. (AB1.2020)

“En línea general los exámenes parciales son eminentemente prácticos con algunos puntos de desarrollo teórico y los exámenes finales apuntan a un chequeo acabado de la materia que apunta al vocabulario específico donde se denote la lectura del material bibliográfico y una comprensión integral relacionando todos y cada uno de los temas del programa respectivo”. (CP2.2019)

“En todos los cursos se comunican las dimensiones de la corrección de parciales al principio del cursado (pertinencia, claridad, coherencia, profundidad de la respuesta, uso de vocabulario específico) y se establece un espacio para que los estudiantes pueden ver sus exámenes parciales corregidos

y puedan plantear dudas al respecto, ya sea dentro o fuera del espacio de clase” (IA1.2020)

Dimensiones vinculadas al clima motivacional

Aquí se mantiene la tendencia observada en el análisis general de los informe de autoevaluación, en 2019 este aspecto presenta una relevancia y un desarrollo mucho menor que en 2020 en sus tres dimensiones.

Ambiente de aprendizaje

En 2019, prácticamente no se encuentran referencias al ambiente de aprendizaje mientras que en el año 2020, la mayoría de las y los docentes le dedican un espacio en sus reflexiones. La mayoría lo relaciona fundamentalmente con las características, el compromiso y la actitud de las y los estudiantes y no tanto con la acción docente.

“Una gran proporción se conectaba a las clases sincrónicas, manteniendo un vínculo frecuente con la materia, el docente y sus compañeros. Sin embargo la mayoría mantenía un rol más pasivo con escasa participación ante las preguntas y espacios propuestos para interacción. Un grupo minoritario participaba frecuentemente con consultas de conceptos y/o prácticas, basándose las explicaciones y clases prácticas en las consultas de éste grupo”. (IA2.2020)

“Todos los grupos de estudiantes estuvieron muy predispuestos y participativos, quizás los que más tuvieron dificultades fue el grupo de estudiantes de primer año ya que era, para muchos el inicio universitario y con una modalidad de cursada totalmente distinta como es la virtualidad”. (KF1.20)

“Creo que fue un año atípico en carreras en donde el trabajo corporal es fundamental y no pudo realizarse debido a la virtualidad por ende creo que fue un año con más obstáculos en el vínculo, ambiente de enseñanza y la satisfacción tanto de estudiantes como docentes.”(KF1.2020)

“Cabe acotar que muchos estudiantes del primer año tuvieron que dejar sus estudios al estar privados de herramientas para la navegación en la plataforma de la universidad. Otros dejaron y lo expresaron en los correos enviados oportunamente a la cátedra por no sentirse cómodos con la virtualización de las cátedras producto de la situación sanitaria”. (AB1.20)

Motivación

En 2019 las referencias a la motivación son escasas y en la reflexión docente sucede lo mismo que con el ambiente de aprendizaje. Pareciera que el nivel de motivación depende de las competencias de las y los estudiantes en relación a la temática de estudio, de las dimensiones del espacio o de la cantidad de estudiantes por docente. Sólo unos pocos la vinculan con las estrategias didácticas y la actitud de las y los docentes.

“Algunos estudiantes desmotivados por las carencias que tienen frente a la lectura y la escritura de textos académicos. Una cuestión fundamental es la necesidad de contar con grupos de trabajo más reducidos que permitan un acompañamiento casi personalizado frente a las dificultades que tienen para leer, construir conocimiento y comunicarlo de manera oral o escrita”. (CP2.2019)

“Más allá de la heterogeneidad de alumnos creo que la principal fortaleza fue el interés del alumnado por aprender. Eso llevo a que sean grupos que se vieron participativos a la hora de presentar actividades”. (KF12019)

“Los estudiantes, en tal sentido, respondieron con sumo interés sobre todo a partir de la utilización de materiales multimediales para la comprensión de los contenidos de las distintas unidades”.

“Son de primer año de ingreso al ámbito universitario, por lo que en ese sentido, los inconvenientes en cuanto al cuestiones de aprendizaje e inserción a la vida universitaria no son ajenos a la generalidad”. (AB1.2019)

En el ciclo lectivo 2020 el panorama cambia y el espacio dedicado a la motivación es relevante. Las y los docentes continúan dando importancia al aspecto actitudinal de las y los estudiantes, pero también incluyen referencias a sus decisiones, actitudes y estrategias.

“Creo que las mejores estrategias fueron cuando les pedíamos que realizaran con su propio cuerpo a través de la cámara las actividades propuestas”. (KFP20)

“Ser más creativo, estar más atento y percibir, detectar situaciones que terminan en deserciones, promover la participación activa del estudiante, creando dentro de las posibilidades que tienen este tipo de materias y sus contenidos, la de crear conocimientos”. (CP1.2020)

“La respuesta de los estudiantes en clases es buena. Este año noté mayor apatía o timidez respecto a otros, por lo cual incrementa el desafío de generar expectativas, motivaciones y entusiasmo para seguir mejorando estos procesos educativos”. (CP1.2020)

“Se busca presentar aplicaciones vinculadas a la carrera comentándolas en clase y/o en problemas que forman parte de los ejemplos y/o trabajos prácticos considerando que esto puede ser una motivación extra para introducirse en el tema”. (IA1.2020)

“Para mantener la atención trato de que la clase sea dinámica, pasando por distintas formas de trabajo como revisión de conceptos, ejemplos prácticos, resolución con uso de software, brindando constantemente espacios para la interacción” (IA1.2020)

“Se trata de mantener una comunicación fluida y clara en cuanto a criterios, plazos, fechas, pautas, tanto desde lo oral en clases sincrónicas como por escrito en espacios del aula virtual para esos fines (foros y mensajería) mostrando disponibilidad para escuchar sus inquietudes por diferentes medios”. (IA1.2020)

Vínculo interpersonal

En esta dimensión sucedió lo mismo que en la anterior. En los informes 2019, prácticamente no hay referencias al vínculo interpersonal y las pocas que se encuentran se refieren al vínculo entre pares.

“En particular, para la materia “Matemática I” se aplican metodologías de trabajo colaborativo para facilitar la integración entre alumnos de diferentes carreras”. (IA1.2019)

En el año 2020 las referencias al vínculo interpersonal son más numerosas, con descripciones extensas y detalladas. El vínculo depende ahora de la interacción entre

docentes y estudiantes y juegan un papel importante las actividades propuestas por los y las docentes y seguimiento por parte del equipo docente de la situación académica y personal de las y los estudiantes.

“Por otra parte se recrearon algunos mecanismos comunicacionales informales como las redes sociales que permitieron una mayor interacción con los estudiantes, especialmente los de primer año que no concurren frecuentemente a las clases de consulta”. (AB1.2020)

“En tal sentido, la virtualidad no impidió los vínculos interpersonales con los estudiantes, toda vez que más allá del desarrollo de las temáticas en los encuentros sincrónicos se primaba el intercambio, la reflexión conjunta, el uso de disparadores para la intervención de los alumnos, etc. Creo que las estrategias utilizadas fueron receptadas convenientemente por los estudiantes de las distintas asignaturas”. (AB1.2020)

“Teniendo en cuenta esta especial situación de confinamiento vivido en el año 2020, extremamos esfuerzos para poder suministrar material de lectura a los estudiantes. Y una propuesta de contacto permanente a través de mails, foros de consulta o mensajería interna de la plataforma”. (CP1.2020)

“Logrando coordinación, flexibilidad y desarrollo de clases teóricas y prácticas que se retroalimentan entre sí en un marco de muy buena comunicación tanto entre profesores como con los estudiantes”. (CP1.2020)

“Dicho esto, es necesario destacar que siempre el marco es muy respetuoso y atento para nuestra labor. Puedo afirmar sin dudar que el vínculo con los estudiantes fuera muy bueno”. (CP120)

“Siento que con los alumnos tenemos una relación de respeto mutuo. Me preocupo por su formación, trato de preparar mis clases, respetar los horarios, ser clara en comunicaciones, y estar atenta a sus inquietudes, necesidades, observando características de cada grupo en particular. Y esto es reconocido por los estudiantes en sus actitudes y en el trato, por lo que estoy satisfecha con el vínculo logrado”. (IA2.2020)

“He tenido la capacidad de acercarme a los alumnos que así lo han necesitado para resolver inquietudes de índole teórico, administrativo y, hasta en algún caso, personal. Considero esto fundamental para que el alumno tengo una primera experiencia universitaria lo menos traumática posible”. (KF2.2020)

“El vínculo interpersonal también se vio muy afectado”. (KF1.2020)

5.2.3 Análisis de los proyectos de cátedra (PC) de las materias de las cuatro carreras seleccionadas

Contador Público

Ninguna de las siete asignaturas que conforman el primer año de estudios de la carrera de Contador Público explicita las actividades de la cátedra en relación a investigación, extensión y docencia en su PC. No hacen referencia a proyectos en los que participen los o las docentes ni a posibilidades de realizar actividades de ese tipo en el contexto de la asignatura. Tampoco informan sobre instancias de capacitación interna de la cátedra, sólo hacen referencia al cargo de cada uno de sus integrantes.

En relación al marco referencial, sólo dos carreras indican su ubicación dentro del plan de estudios, seis explicitan los aportes de la asignatura a las incumbencias profesionales y laborales

y ninguna expresa su articulación con otras cátedras. Al analizar el marco epistemológico, se evidencia que ninguno de los PC manifiesta con claridad la línea teórica de la cátedra ni su núcleo duro de contenidos y respecto al marco didáctico, son dos las asignaturas que explican su concepción sobre la forma de enseñar y aprender la disciplina.

Respecto al planteo de propósitos, objetivos o expectativas de logro, seis PC utilizan expectativas de logro y una redacta propósitos y en cuanto a los contenidos, las siete detallan los contenidos mínimos, organizan los contenidos en unidades y los presentan de forma analítica. Cinco materias los secuencian de manera equidistante, dos de manera no equidistante y ninguna explicita los criterios que tuvo en cuenta al seleccionarlos.

Los siete PC presentan clases teóricas y prácticas y explicitan la cantidad de horas de cada uno, seis describen la articulación entre ambos tipos de clase, las siete explican las actividades a desarrollar pero ninguna describe los momentos de las clases.

Todas las cátedras plantean un rol participativo de las y los estudiantes en un contexto de interacción promovido y conducido por las y los docentes, con utilización de diversos materiales, textos, audiovisuales y sitios web, entre otros.

En relación a la evaluación, ninguna cátedra plantea la evaluación de la enseñanza y todas referencian la evaluación de los aprendizajes mediante instancias de carácter sumativa. Las siete materias evalúan a través de parciales teóricos y exámenes finales, cuya nota mínima de aprobación es cuatro pero sólo una explica los criterios de acreditación. En todas las materias se exige un porcentaje de asistencia de 75% y en cuatro es posible promocionar con un porcentaje de asistencia mayor y una nota igual o superior a siete.

Finalmente, todas las cátedras indican bibliografía obligatoria y complementaria en sus unidades, utilizan el aula virtual y establecen adecuaciones para el cursado de las y los estudiantes con discapacidad.

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

El primer año incluye seis asignaturas. Ninguna de explicita las actividades de la cátedra en relación a la extensión, ni los programas institucionales ni las actividades propias de la cátedra y sólo una informa los proyectos de investigación en los que participa el equipo docente. Las seis materias informan la composición del equipo docente pero ninguna explica su funcionamiento interno no comunica la instancias de capacitación interna de sus integrantes.

Respecto al marco curricular, tres carreras indican su ubicación dentro del Plan de Estudios, cuatro explicitan los aportes de la asignatura a las incumbencias profesionales y laborales y una expresa su articulación con otras cátedras. En relación al marco epistemológico, sólo una de las materias manifiesta con claridad la línea teórica de la cátedra y su núcleo duro de contenidos.

Sobre el marco didáctico dos asignaturas explican su concepción sobre la forma de enseñar y aprender la disciplina y en relación al marco institucional, ninguno de los PC lo explicita.

Tres cátedras formulan objetivos, dos expectativas de logro y una plantea propósitos, las seis detallan los contenidos mínimos, organizan los contenidos en unidades y los presentan de forma analítica, cuatro los secuencian de manera equidistante, dos de manera no equidistante y ninguna explicita los criterios que tuvo en cuenta al seleccionarlos.

Cuatro PC presentan clases teóricas y prácticas, todos explicitan la cantidad de horas, tres detallan las actividades de las clases teóricas y prácticas y ninguno describe los momentos de las clases ni describe la articulación entre ambos tipos de clase

Todas las cátedras plantean un rol participativo de las y los estudiantes en un contexto de interacción promovido y conducido por las y los docentes, cuatro utilizan textos, audiovisuales y sitios web, entre otros y dos utilizan sólo textos.

En relación a la evaluación, una cátedra plantea la evaluación de la enseñanza y todas referencian la evaluación de los aprendizajes mediante instancias de carácter sumativa en formato de parciales teóricos y exámenes finales, cuya nota mínima de aprobación es cuatro. Ninguna explica los criterios de acreditación, en todas las materias se exige un porcentaje de asistencia de 75% y en cuatro es posible promocionar con un porcentaje de asistencia mayor y una nota igual o superior a siete.

Por último, todas las cátedras indican bibliografía obligatoria y complementaria en sus unidades, utilizan el aula virtual y establecen adecuaciones para el cursado de las y los estudiantes con discapacidad.

Ingeniería Agronómica

El primer año consta de siete asignaturas. Ninguna explicita las actividades de la cátedra en relación a la extensión y a la investigación, dos indican los proyectos de investigación en los que participan los miembros del equipo docente y una informa sobre su participación en proyectos de extensión. Las siete materias informan la composición del equipo docente pero ninguna explica su funcionamiento interno ni comunica las instancias de capacitación interna de sus integrantes.

Respecto al marco curricular, dos materias indican su ubicación dentro del Plan de Estudios, las siete explicitan los aportes de la asignatura a las incumbencias profesionales y laborales y una expresa su articulación con otras cátedras. En relación al marco epistemológico, sólo una de las materias manifiesta con claridad la línea teórica de la cátedra y su núcleo duro de contenidos.

Sobre el marco didáctico tres asignaturas explican su concepción sobre la forma de enseñar y aprender la disciplina y en relación al marco institucional, ninguno de los PC lo explicita.

Cuatro cátedras formulan expectativas de logro, una utiliza propósitos y objetivos, una usa expectativas de logro y objetivos y una sólo formula objetivos. Las siete detallan los contenidos mínimos, organizan los contenidos en unidades y los presentan de forma analítica, tres los secuencian de manera equidistante, cuatro de forma no equidistante y ninguna explicita los criterios que tuvo en cuenta al seleccionarlos.

Todas los PC presentan clases teóricas y prácticas y explicitan la cantidad de horas y el tipo de actividades a realizar en ambas modalidades. Una explicita los momentos de las clases teóricas y prácticas y una los de las clases prácticas.

Todas las cátedras plantean un rol participativo de las y los estudiantes en un contexto de interacción promovido y conducido por las y los docentes, cinco utilizan textos, audiovisuales y sitios web y dos usan sólo textos.

En relación a la evaluación, una cátedra plantea la evaluación de la enseñanza y todas referencian la evaluación de los aprendizajes. Respecto al tipo de evaluación las siete señalan su carácter de sumativa y dos incorporan instancias de tipo formativo. Cinco cátedras evalúan mediante parciales teóricos y examen final y dos utilizan parciales teóricos, trabajos prácticos y examen final, en todos los casos la nota mínima de aprobación es cuatro. Ninguna explica los criterios de acreditación, en todas las materias se exige un porcentaje de asistencia de 75% y en seis es posible promocionar con un porcentaje de asistencia mayor y una nota igual o superior a siete.

Todas las cátedras utilizan el aula virtual y establecen adecuaciones para el cursado de las y los estudiantes con discapacidad, seis indican bibliografía obligatoria y complementaria en sus unidades y una detalla sólo bibliografía obligatoria.

Abogacía

En el primer año de la carrera se dictan diez asignaturas. Ninguna explicita la participación en programas institucionales de extensión ni actividades de la cátedra en relación a la extensión y a la investigación. Una cátedra indica la participación de sus docentes en proyectos de investigación. En los diez PC se informa la composición del equipo docente pero ninguna explica su funcionamiento interno ni comunica las instancias de capacitación interna de sus integrantes.

Respecto al marco curricular, las diez materias explican los aportes de la asignatura a las incumbencias profesionales y laborales, siete indican su ubicación dentro del plan de estudios, y tres expresan su articulación con otras cátedras. En relación al marco epistemológico, cinco materias manifiestan con claridad la línea teórica de la cátedra y su núcleo duro de contenidos.

Sobre el marco didáctico, seis asignaturas explican su concepción sobre la forma de enseñar y aprender la disciplina y en relación al marco institucional, ninguno de los PC lo explicita.

Cuatro cátedras formulan propósitos, tres utilizan expectativas de logro, una plantea objetivos, una redacta propósitos y objetivos y la restante utiliza propósitos y expectativas de logro. Todas detallan los contenidos mínimos, organizan los contenidos en unidades y los presentan de forma analítica, seis los secuencian de manera equidistante, cuatro de forma no equidistante y ninguna explicita los criterios que tuvo en cuenta al seleccionarlos.

Tres PC presentan solo clases teóricas y siete clases teóricas y prácticas. De estas últimas dos explicitan la articulación entre ambas modalidades y cinco no lo hacen. Todas las cátedras hacen referencia a las actividades de las clases teóricas y prácticas y dos detallan sus momentos. Todas las cátedras plantean un rol participativo de las y los estudiantes en un contexto de interacción promovido y conducido por las y los docentes, cinco utilizan textos, audiovisuales y sitios web y cinco usan sólo textos.

En relación a la evaluación, Ninguna presenta evaluación de la enseñanza y todas referencian la evaluación de los aprendizajes. Respecto al tipo de evaluación, la totalidad señala su carácter sumativa. Dos asignaturas explicitan los criterios de acreditación, cuatro evalúan mediante parciales teóricos, trabajos prácticos y examen final, cinco con parciales teóricos y examen final y una con trabajos prácticos y examen final. Nueve asignaturas presenten posibilidad de promoción, todas pueden rendirse en carácter de libre, en ocho de ellas la nota mínima de aprobación es cuatro, en dos es siete y todas exigen un porcentaje de asistencia del setenta y cinco por ciento.

Todas las cátedras utilizan el aula virtual y establecen adecuaciones para el cursado de las y los estudiantes con discapacidad, e indican bibliografía obligatoria y complementaria en sus unidades.

5.3 Primeras líneas de síntesis en función de la triangulación de fuentes documentales

A continuación se desarrollan algunas líneas de síntesis a partir del análisis de cada una de las fuentes documentales y su triangulación intentando identificar y explorar proximidades y distancias entre los datos obtenidos y, a partir de ellos, elaborar una primera y provisoria caracterización de las PE. Estas líneas fueron utilizadas como insumo y guía para diseñar y desarrollar las entrevistas en profundidad a las y los docentes y sus aportes más relevantes se incluirán en el cierre provisorio.

Esta mirada sobre las proximidades y distancias se desarrolla en dos sentidos. En primer lugar respecto a los datos aportados por cada fuente documental y en segundo término en relación a las PE en función de diversas variables que las diferencian. Este análisis refleja la complejidad de evaluar/caracterizar/valorar las PE influidas constantemente por cuestiones macro (dimensión social), meso (dimensión institucional) y micro (dimensión áulica).

Se evidencian particularidades, recurrencias y diferencias en función de diversas variables, la modalidad de cursada, la carrera a la que pertenecen las materias, las ciencias a las que pertenecen las carreras, del campo de la formación en el que se incluyen las asignaturas, el tipo de asignatura en relación a su grado de experimentalidad, la relación docente – estudiantes en términos numéricos, la dimensión de las aulas y la tecnología disponible, entre otras.

Estas recurrencias y diferencias se presentan en todas las fuentes documentales y se configuran de una manera particular en cada una de las carreras analizadas, lo que se interpreta como un indicador más de la complejidad y la diversidad de las PE.

En términos generales podemos señalar que considerando el período 2019 – 2020, las prácticas de enseñanza a nivel de la Sede son consideradas como satisfactorias o muy satisfactorias por las y los estudiantes y en un marco general de valoración positiva, destacan las dimensiones vinculadas a lo metodológico y didáctico por sobre las relacionadas al clima motivacional. En todas las carreras, la evaluación y el dominio de la disciplina y la competencia docente son las dimensiones más valoradas mientras que la motivación es la que presenta el mayor margen de mejora.

Esta primera caracterización general que aportan las EDD coincide con lo registrado en el análisis de los informes de autoevaluación docente (IAD). En esta fuente documental, las y los docentes dedican mayor espacio y atención en su autoevaluación a los aspectos metodológicos y didácticos que a los vinculados con el clima motivacional y con la interacción entre docentes y estudiantes.

En lo metodológico - didáctico otorgan mayor importancia a las estrategias didácticas, especialmente al desarrollo e interacción de las clases teóricas y prácticas y a la evaluación. Las referencias a la planificación, al dominio de la disciplina y a la competencia docente son menos numerosas, quizás por no estar expresamente indicadas en las preguntas orientadoras aunque si mencionan la necesidad de mejorar su formación docente y sus PE.

Respecto al clima motivacional, las reflexiones sobre el ambiente de aprendizaje, la motivación y el vínculo interpersonal presentan un escaso desarrollo y en general se relacionan con las características, el compromiso y la actitud de las y los estudiantes y no tanto con la acción docente.

El estudio de los proyectos de cátedra refuerza esta visión sobre las PE. El espacio destinado a lo metodológico didáctico, si bien es escueto y esencialmente descriptivo, es significativamente mayor al dedicado al clima motivacional. Se detallan especialmente las modalidades de clase, teóricas y prácticas y el rol del docente, generalmente como expositor y en menor medida como guía. Se describe la evaluación de aprendizaje, se caracteriza como evaluación sumativa señalando como instrumentos de evaluación los exámenes escritos y orales y los trabajos prácticos y se incluye la modalidad de acreditación aunque no los criterios que la sustentan.

En relación al clima motivacional, más allá de expresar que las y los estudiantes tendrán un rol participativo, prácticamente no se detallan/incluyen estrategias y acciones para atender a sus diferentes dimensiones.

Cuando se realiza un análisis comparativo entre los ciclos lectivos 2019 y 2020, las proximidades encontradas en la triangulación de fuentes se mantienen aunque se evidencian algunas diferencias a nivel de las dimensiones.

Los datos obtenidos de las EDD indican una disminución generalizada de la valoración que las y los estudiantes realizan sobre las PE en todas sus dimensiones y en el nivel de satisfacción.

Este descenso se registra en todos los niveles de análisis, de carreras, de ciencias de pertenencia, de tipo de materias, de campos de la formación y de relación técnica entre número de docentes y estudiantes. Respecto a las dimensiones, ambiente de aprendizaje y tics, vínculo interpersonal y evaluación son las que registran la mayor diferencia. En principio la diferencia se podría relacionar con las condiciones en las que se llevó a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto absolutamente excepcional de la Pandemia y la forma en que tanto docentes como estudiantes lo transitaron.

A pesar de todo, llama la atención que la disminución, esperable en un contexto de “enseñanza remota” forzado absolutamente novedoso para los y las docentes y estudiantes, no es altamente significativa. La valoración general que era “muy satisfactoria o satisfactoria” en 2019 continúa siendo “satisfactoria” en 2020. Esto abre la posibilidad de reflexionar en dos ejes diferentes, el de las modificaciones en las PE y el de la confiabilidad de las EDD como instrumento de evaluación. El primero se desarrolla a continuación, mientras que el segundo se retoma en el apartado dedicado a revisar las herramientas de evaluación de las PE en la UNRN.

Desde el punto de vista de las PE, la justificación para esta nota distintiva no parece encontrarse en los PC ya que no se registran variaciones de un año a otro pero sí podrían relacionarse con cambios en las PE descriptos por las y los docentes en sus IAD.

Durante el ciclo 2020, en función de lo registrado en los IAD se evidencia una mayor preocupación e intentos de mejora en las estrategias didácticas y en los formatos de evaluación. Se registra además un desarrollo mayor y más profundo de las dimensiones incluidas en el clima motivacional. Se dedica un mayor espacio a la motivación, tanto en la reflexión como en la descripción de estrategias para su fortalecimiento.

También son más numerosas, extensas y detalladas las referencias acerca del vínculo interpersonal. El vínculo depende ahora de la interacción entre docentes y estudiantes y juegan un papel importante las actividades propuestas por los y las docentes y el seguimiento por parte del equipo docente de la situación académica y personal de las y los estudiantes.

Parecería que, paradójicamente, o no tanto, en un contexto de aislamiento social, de incertidumbre existencial y de enseñanza y aprendizaje virtual, las y los docentes y también las

y los estudiantes comienzan a modificar y re significar sus prácticas, especialmente respecto a lo que sucede en clase.

Hasta aquí se han detallado/analizado proximidades y distancias en términos de las PE en general. A continuación se intentará profundizar y especificar la valoración en función de diversos agrupamientos o variables, como la carrera de pertenencia, el campo de la formación en que se ubica la materia según el plan de estudios, el tipo de materia y la relación técnica entre número de docentes y de estudiantes en la cátedra.

Cuando se analiza cada agrupamiento/categoría se evidencia que en función del campo de la formación, las materias de la formación disciplinar obtienen mayor valoración que las de la formación básica o general, siendo las de las competencias transversales las que presenten el mayor margen de mejora.

En relación al tipo de materia, las PE en las materias de tipo D, eminentemente teóricas son las de mayor valoración, seguidas por las de Tipo C, basadas en la resolución de modelos teóricos o en análisis de casos como simulación de la realidad mientras que las de tipo B, con prácticas de laboratorio o en modalidad taller son las de menor valoración. Este dato podría fundamentarse en que la modalidad virtual dificultó y en muchos casos impidió el desarrollo de actividades prácticas y de laboratorio con el consiguiente perjuicio para las materias tipo B y C.

Respecto a la relación técnica entre docentes y estudiantes (RTDE), y al contrario de lo que podría suponerse, no se evidencia una relación clara entre el índice de RTDE y la valoración de las PE.

A medida que se profundiza y se especifica el análisis por carreras, aparecen las primeras distancias en las diferentes categorías. Esto iría en consonancia con el concepto de complejidad de las PE y la influencia sistémica entre sus diferentes dimensiones y fundamentaría una evaluación, interpretación y plan de mejora de las PE al menos por tipo de carrera y por campo disciplinar.

En relación al campo de la formación, la nota distintiva aparece en Ingeniería Agronómica en la que se las PE de las materias de la formación disciplinar son más valoradas que las de la formación general y en la valoración que reciben las PE de las materias de competencias transversales en dicha carrera y en Contador Público.

Respecto al tipo de materia, el panorama es más diverso ya que en Kinesiología y Fisiatría y Abogacía la mayor valoración la obtienen las materias de tipo B, en Contador Público las de tipo D y en Ingeniería Agronómica las de tipo C.

Este contexto de diversidad también se refleja en el análisis por relación técnica entre número de docentes y estudiantes por cátedra. En Kinesiología y Fisiatría y Abogacía, las materias con una relación técnica menos favorable registran mayor valoración, orden que se invierte en Contador Público e Ingeniería Agronómica.

5.4 Profundizando la mirada. Análisis de las entrevistas a las y los docentes de primer año.

5.4.1 Las primeras tensiones y referentes teóricos para abordarlas

Una primera aproximación general permite reconocer tensiones relacionadas principalmente con la concepción que tienen los y las docentes acerca de la enseñanza y con las representaciones que tienen y han internalizado acerca de la acción docente y su relación con el contexto institucional. Si bien ambas están íntimamente relacionadas es posible analizarlas por separado o al menos poniendo el foco en una o en otra para ordenar el proceso.

Las tensiones vinculadas con la concepción acerca de la enseñanza pueden ser abordadas a través de la disyuntiva del “fabricar o formar” de Meirieu, P. (1998) y/o de las dos posibilidades de interpretación del concepto de enseñanza como “transmisión” planteado por Edelstein, G. (2021). Al respecto, la autora sostiene que es posible identificar una concepción clásica del concepto ligada a la clase magistral y la reproducción mecánica y acrítica del saber, a la palabra del docente como única válida, a estudiantes pasivos sin participación efectiva y a la instancia de evaluación como la confirmación de esa relación asimétrica de poder y otra que refiere a la idea de transmisión lograda o interrumpida (Hassoun, J.1996; Diker, G. 2004, citados por Edelstein, G. 2021) que se vincula con recibir al recién llegado, con la hospitalidad y con el acompañamiento y en la que se entiende que lo más importante de la tarea docente es generar las mejores condiciones, ayudar y acompañar para promover aprendizajes emancipadores.

Para indagar sobre aquellas tensiones relacionadas a las representaciones acerca del quehacer docente, es posible recurrir a un texto de Arísti, P. y Remedi, E. et al (1988) quienes a través de los conceptos de inmediatez, informalidad, autonomía e individualidad ponen el foco sobre la identificación y la necesidad de reconocimiento del rol docente, sobre las relaciones de autoridad y poder entre docentes y estudiantes, sobre la influencia del contexto social e institucional en las prácticas de enseñanza y sobre la visión del docente respecto a las y los estudiantes y su comparación con un perfil ideal.

Es importante indagar acerca de la trayectoria de vida y de formación de cada docente en función de “huellas de formación” que puedan influir en sus prácticas de enseñanza. En palabras de Edelstein, G. (2021)

“abordar, según señalé, las condiciones o los motivos por los que se producen en ciertas ocasiones desplazamientos por parte del docente de lo que debiera ser la centralidad de su práctica profesional, podría favorecer el pensar en formas alternativas tendientes a modificarla. Para ello se requiere poner en cuestión las matrices construidas, revisar marcas de mucho de lo que hemos interiorizado en procesos de escolarización sin ser objeto de reflexión, que nos conducen en

demasiados casos a naturalizar aquello que debiera ser problematizado”. (Doc. 3. Pág. 11)

Con base en los referentes teóricos y conceptuales mencionados se definieron y analizaron se analizaron las trayectorias formativas y profesionales, las representaciones sobre la docencia, la concepción acerca de la enseñanza y sus desafíos, la dinámica de las clases, la evaluación, la interacción entre docentes y estudiantes, la función y las características del programa de cátedra y la comparación entre enseñanza en modalidad presencial y virtual en contexto de pandemia.

5.4.2 Análisis de las dimensiones de las PE

Trayectoria educativa

La mayoría de los/as docentes entrevistados/as son nacidos/as en Viedma o Patagones y han desarrollado sus estudios de nivel primario y medio en instituciones de dichas localidades. Los que no son originarios de la Comarca cuentan con más de diez años de residencia y desempeñan su actividad profesional no académica en organismos públicos o instituciones de la sociedad civil.

Todos/as tienen un título de grado, formación de posgrado afín a la temática disciplinar de la materia en la que se desempeñan. Sólo dos docentes han cursado carreras de grado en ciencias de la educación, mientras que la mayoría ha realizado o está cursando posgrados vinculados a la docencia. Sólo uno de los entrevistados posee dedicación full en la universidad con perfil de investigación, el resto tiene dedicación parcial y ejerce actividad profesional.

Casi la totalidad ha cursado sus estudios universitarios en universidades nacionales públicas, y destacan la importancia de la educación pública en su formación, especialmente aquellos que provienen de familias con escasos recursos económicos y que son los primeros estudiantes universitarios en su grupo familiar.

“me fui a estudiar a Bahía Blanca la carrera de abogacía en una universidad pública que siempre resalto lo de público para mí fue lo que siempre me dio la oportunidad de estudiar porque de otra forma yo no lo podría haber hecho por el origen de mi familia, toda una situación personal, sino hubiera sido una universidad pública no nos hubiera podido hacer. (AB2)

“En ese momento el Comahue era una opción, la única que yo tenía por una cuestión obviamente económica de mis padres. Pero cosa rara, había cinco carreras de las cuales dos eran las que yo quería seguir y hasta último momento estuve en la definición de cuál elegir, el último día de inscripción elegí finalmente historia”. (AB1)

“cuando terminé de estudiar en la escuela secundaria lo primero que tuve que hacer por una cuestión económica familiar fue salir a buscar trabajo y después me decidí a estudiar porque yo quería seguir estudiando y tenía la carrera de lengua acá en la universidad del Comahue” (CP2)

“yo vengo de una familia en donde no hay familiares universitarios. Yo fui la primera universitaria mi familia, pero yo me topaba en Buenos Aires con gente que sí venía de casas universitarios y compañeros universitarios”. (KF2)

En relación a su trayectoria en la universidad, resaltan el aspecto vocacional de su elección y su satisfacción y compromiso con la profesión elegida. Todos/as realizaron trayectorias continuas, es decir no hubo interrupciones importantes y la mayoría no hace ninguna referencia a dificultades de integración académica y social en su etapa de estudiantes.

Aquí podríamos encontrar un primer indicio a profundizar en relación con la “individualidad”, una de las características de la función docente señalada por Arísti, P. y Remedi, E. et al (1988). Podríamos preguntarnos si el perfil de las y los docentes entrevistados refuerza el no mirar a las y los estudiantes por lo que son sino desde el deber ser, desde el perfil deseado que ellas/os creen poseer y que los lleva a señalar en las entrevistas la distancia entre lo que es y el deber ser.

“la trayectoria es bastante lineal porque tiene que ver todo con las Ciencias Agrarias. Creo que hay una cuestión de familia ahí. Creo que fui abducido desde antes de la primaria. Cosas muy puntuales, una de ellas es que mi viejo que fue nacido y criado en zona rural. Él tenía como la ilusión viste de la cuestión del campo. Creo que eso es lo que me volcó a mí a decir bueno quiero ir a una Escuela Agraria” (IA1)

“yo vengo de Bahía Blanca me formé en la carrera de Contador. Previo en la escuela secundaria, empezamos en la escuela media de ciclo básico que tienen orientación en Perito Mercantil ahí ya había algún que otro profesor que nos orientaba a partir de las facilidades que uno tenía para la materia, para la economía y demás” (CP1)

“A mí me gustaba leer, cuando los padrinos de la escuela que son los marinos de Puerto Belgrano nos trajeron un libro de regalo a cada uno, para mí era lo máximo. Me regalaron “Juvenilia” de Miguel Cané...” “...de segundo a quinto año tuve una profesora que para mí fue excelente que fue la que de alguna manera me incentivó como para que yo estudiase lengua”. (CP2)

“El secundario lo hice con la apertura de la democracia. Se abrigaba esperanzas de volver nuevamente a la política partidaria, de discutir ideas, debate de ideas, centros de Estudiantes. Fue como un renacer en muchos sentidos de la política misma y eso de alguna manera también marcó la definición que yo tomé cuando termine de secundario y a elegir una carrera universitaria. Hasta último momento tuve la duda si elegir la historia o letras” (AB1)

“Tuve la particularidad de que yo siempre identifique, que quería ser abogada desde que tengo seis años. Yo soy la primera egresada universitaria de la familia siempre y tenía esa proyección de esa de esa carrera”. (AB2)

“...venía de un vínculo paterno, un cirujano muy bien formado y ya muy empapado de lo que era la cirugía desde muy chico incluso antes de irme a estudiar. Yo ya estaba dentro de un quirófano y sabía, era como algo para mí habitual algo cómodo moverme dentro”. (KF1)

“La secundaria, tenía orientación docente por ende tuve materias relacionadas a la docencia como el psicopedagogía y filosofía tenía muchas materias humanísticas en los últimos años y después me fui a estudiar y elegí una carrera que nada que ver con la docencia que es la kinesiología”. (KF2)

La nota distintiva respecto a la trayectoria educativa, al menos en su inicio, se encuentra en los docentes que cursaron carreras de Ciencias de la Salud en la UBA. Expresan lo difícil que fue para ellos el primer año a punto de cuestionarse la continuidad en la carrera y lo relacionan con las características de las carreras y con la dimensión de la Universidad.

“Me voy a estudiar Medicina de la Universidad de Buenos Aires que me costó bastante los primeros los primeros años, el CBC fue muy duro muy duro. Yo lo recuerdo como un periodo complejo personal y educativo al punto de querer cambiarme de universidad, al punto de querer cambiar de carrera. Bueno, crisis, existenciales propias de todos y de la carrera en particular. Medicina es una carrera que no te da respiro, pero al mismo tiempo tampoco te da esperanza, viste es una cosa así como no termina más” (KF1)

“En la UBA me costó mucho el primer año. Hice en un año y medio de CBC y entré a la carrera. Dentro de la carrera se bloqueó todo con anatomía, casualmente la materia en la que estoy ahora. En un momento decidí hasta dejar la carrera y ahí fue mi madre la que me dijo no vas a dejar y me cambié de universidad, pero no de carrera”. (KF2)

Otra nota interesante es que ambos docentes destacan que actualmente están a cargo de las materias que no aprobaron en ese primer año y tuvieron que recurrar.

“siempre me quedo a mí una materia en el medio o me quedaba histología, por ejemplo en primer año o me quedaba bioquímica en segundo y así entonces siempre fueron como años dobles y la primera vez que me pasa es con histología, o sea, irónicamente de la materia de la cual estoy a cargo hoy” (KF1)

“Dentro de la carrera se bloqueó todo con anatomía, casualmente la materia en la que estoy ahora”. (KF2)

Las y los docentes destacan a profesores referentes durante su trayectoria estudiantil que influyeron en su mirada respecto a la docencia y en sus prácticas de enseñanza. En general señalan a referentes que generaban una relación basada en la empatía, en la construcción de un vínculo interpersonal y en la estimulación del pensamiento crítico. Podríamos considerar que, en términos de Aristi y Remedi et al (1988 op.cit.), la interacción con referentes ha aportado al reconocimiento y la construcción de un rol docente con determinados matices que podría configurar un estilo, especialmente en lo vinculado a la inmediatez y a la informalidad.

“Siempre hay algo que te contamina. Bueno, había un docente profesor de química orgánica. Yo me entusiasmé tanto. Era un tipo que estaba más concentrado en las competencias que vos podías ganar que en la cuestión de contenidos, era un apasionado de la educación. Esos tipos que tienen 67 años y está arrancando una carrera pedagógica porque en realidad necesita entender más. Hay gente que te marca, en las formas, en la forma de llegar y en cómo construirse el vínculo entender que el alumno es una persona en construcción”. (IA1)

“Tengo una mirada bastante crítica con la Universidad, los referentes que tuve por ahí fueron los que marcaron algunas excepciones en la forma de dar clases que tenía una actitud más de cercanía y más de habilitar la opinión y la mirada crítica de los estudiantes, que no eran muchos en aquellas épocas. Un profesor, que lo uso siempre, decía para explicar exageren y en la exageración se ven los contenidos, me quedan como esas cuestiones o un profesor que decía, no sé, te averiguo, y eso yo lo potencio.” (CP1)

“Tuve una maestra que fue para mí brillante que fue la que tuve cuando empecé en la escuela 2. Esta mujer hizo algo que me impactó de tal manera, que después me hizo pensar y estudiar sobre el tema de la ortografía”. “En quinto año tuve otra maestra que fue muy buena que me hizo de alguna manera

descubrir todo lo que tenía que ver con los libros y me llevó a que me hiciera socia de la biblioteca”. (CP2)

“En la Universidad Nacional del Sur la carrera es muy estructurada, conservadora con una enseñanza del Derecho codificada positiva que no era lo que yo esperaba. AL terminar me vinculé con un grupo de estudio que tenía una concepción de la enseñanza del Derecho vinculada a los derechos humanos y me fui haciendo con ese grupo, con Martín con Juan Manuel, pensamos la enseñanza de una forma distinta”. (AB2)

“Mis referentes de docencia universitaria fueron profesores que en sus materias tenías que pensar, que de repente te dicen ahora tiene que aprender a pensar, ya memorizaron todo lo que tiene memorizar y ahora hay que pensar y para nosotros fue muy complejo y revelador. Tenías que razonar todo” (KF1).

Trayectoria docente

En relación con su trayectoria docente, la mayoría cuenta con formación docente de grado o de posgrado y todos/as participan de sus cátedras desde hace más de 8 años. Para muchos/as su primera experiencia fue como ayudante alumno en una materia de primer año de sus carreras, algunos por haberla cursado exitosamente y otros por haber tenido que recursarla varias veces.

Quizás esta función de ayudante alumno, que permite que durante la trayectoria de estudiante universitario el rol de estudiante conviva con un incipiente rol docente, pueda brindarnos algunas claves en relación a las PE.

En este sentido, continuando con el concepto de “Individualidad” podríamos analizar si el hecho de ser seleccionado como “ayudante” del docente refuerza la idea de poseer el “perfil adecuado”, de cumplir con el “deber ser”.

Por otro lado sería importante explorar si el ser “ayudante alumno” pone al estudiante en relación con otras dos características centrales de la función docente, la inmediatez y la informalidad.

La primera, de acuerdo a Aristi, P. y Remedi, E. et al (1988), obligaría al ayudante alumno a sentirse en un lugar, a representar un ideal, un deber, vinculado con la idea de actor que muestra un ideal para que los estudiantes se identifiquen a la vez que lo confirmen en su rol.

La segunda por su parte pondría al ayudante alumno en la necesidad de construir un estilo que le permita interactuar desde un rol de autoridad con otros estudiantes.

“la docencia universitaria la comencé sin ser docente, en el segundo año de la carrera. Dentro del plan de la carrera de Letras teníamos niveles de latín y niveles de griego. La profesora de latín, me pidió si no quería ser ayudante porque veía que tenía un buen perfil, que tenía toda una cuestión con la lengua y me pasó lo mismo con la profesora de griego”.(CP2)

“me encantaba la Universidad y comencé muy jovencito como ayudante alumno, Fui pasando todas las etapas de la carrera universitaria ayudante alumno, ayudante de trabajo práctico, auxiliar de docencia y profesor”. (AB1)

“me anoto como ayudante alumno en anatomía que me había ido muy bien. Estaba mucho tiempo en la Facultad dando clases a chicos que tenían mi edad, un poco más chicos y más grandes, algunos re cursantes”. (KF1)

“Tenía todas las materias de primer año aprobadas menos anatomía así que la recursé nuevamente y ahí me volví ayudante de la materia. Como llevaba como tres años de anatomía, entonces ya tenía bastante base y entré como como ayudante”. (KF2)

En todos los casos han desarrollado su carrera académica pasando por todas las categorías, ayudante de primera, jefe de trabajos prácticos y profesor. En algunos casos su primera experiencia como docente fue con estudiantes de nivel medio, ya sea como profesor de colegios secundarios o como profesor particular y resaltan más adelante en las entrevistas que esa experiencia les permitió conocer mejor las necesidades y la forma de interactuar con los y las estudiantes de primer año.

“Cuando llegué a Viedma mi señora comenzó en la Escuela Agraria y fue un puntapié porque eso me llevó a ocasionalmente a trabajar acompañando pibes de la Spegazzini. Los acompañaba en la formación de proyectos productivos y tuvimos la suerte de ganar durante dos o tres años concursos nacionales con los chicos acompañando proyectos. Y muchos de ellos luego se recibieron en la Universidad” (IA1)

“Mi primer cercanía con la docencia fue dar clases particulares de contabilidad y estando acá en Viedma cuando me vine por cuestiones laborales, surgió la oportunidad de dar clases en un colegio secundario para adultos”. (CP1)

“Luego de culminado porque terminábamos como un profesorado universitario de historia me dediqué a lo que fue la docencia media y en paralelo, fui desarrollando mi vocación, me encantaba la Universidad y comencé muy jovencito como ayudante alumno”. (AB1)

“Yo lo único que podría llegar a dar era anatomía, en ese momento estaba dando clases de anatomía en la escuela de guardavidas de Patagones pues otro de los títulos que tengo es el de Guardavida de Cruz Roja que estudié en Buenos Aires”. (KF2)

A pesar de que la mayoría no proviene de carreras de Ciencias de la Educación, prácticamente todos/as manifiestan su vocación por la docencia universitaria desde jóvenes y su satisfacción por lo que a través de ella aportan a la sociedad en general y a los estudiantes en particular. Continuando con esta primera aproximación a las características y actitudes propias de la profesión docente, podríamos relacionar el decir de las y los docentes con la idea de autonomía, sobre todo a partir de la tensión entre la creencia en que es posible gestar un contexto autónomo de acción docente, el desconocimiento de los determinantes biográficos e institucionales de sus prácticas y la elección de un rol de transmisor de un saber que otros elaboran y definen tanto en sus fines y como en sus modalidades (Aristi, Remedi et al op.cit. 1988)

“Entonces medio como que digamos la docencia universitaria está atravesando toda mi carrera, así que a mí me encantó desde el principio digamos siendo ya

alumna de la Carrera sin ser docente y al día de hoy sigo trabajando. Llevo más o menos 32 años de ejercicio de la docencia reconocidos”. (CP2)

“Después se crea la carrera de abogacía y ahí me incorporo. Empiezo de esa manera la vinculación con la docencia porque ya había tenido esa experiencia como alumna y siempre fue una cuestión de que para mí, la enseñanza tiene que ver con una cuestión de haber estudiado en una en una escuela pública y en una universidad pública. Siento que es como el aporte que hago a la sociedad”. (AB2)

“A mí me gusta mucho la docencia, me cuesta un montón porque tiene mucha parte humanística que a veces a uno le cuesta porque viene de carreras más duras. Por eso para mí es un desafío total con los alumnos y aparte lo paso hasta los con los pacientes. Hoy me doy cuenta que me sirvió hasta con los pacientes mi trabajo en la docencia, porque estás todo el tiempo educando y viendo las formas de llegar al otro y cada persona es distinta, entonces cada llegada es completamente distinta”. (KF2)

Desafíos para la enseñanza en la UNRN

Un dato relevante para este trabajo y que debería ser profundizado en el futuro es que las y los docentes, al ser consultados acerca de los desafíos y/o dificultades para la enseñanza en el primer año de las carreras de la Sede Atlántica, hacen referencia de manera casi exclusiva a lo que pasa en el aula. En primer lugar señalan como un desafío las características de las y los estudiantes y la interacción con ellos y en segundo lugar mencionan las dificultades derivadas de los contenidos a enseñar y su relación con el rol profesional definido por el plan de estudios. Al parecer, en términos de Edelstein, G. y Coria, A. (1995) considerarían al aula como un lugar autorregulado y descuidarían el tratamiento simultáneo de las determinantes institucionales y contextuales que influyen profundamente en las prácticas de enseñanza considerándolas como parte de la práctica docente. Esta visión es complementaria a la idea de “autonomía” del quehacer docente.

Quizás la referencia a las características y limitaciones de las y los estudiantes, entendidas a la vez como producto de un cambio cultural y del contexto de crisis socioeconómica, podría inscribirse dentro de las condicionantes macro. No se encuentran referencias respecto a las condicionantes institucionales, salvo cuando se señalan las dificultades de las y los estudiantes para “adaptarse” a la dinámica y a la vida universitaria, aunque sin referencias a la necesidad de ajustes importantes por parte de la institución.

- **El perfil de las y los estudiantes**

Respecto a las y los estudiantes señalan las dificultades o carencias que presentan los/as estudiantes en términos de conocimientos disciplinares básicos y de competencias y habilidades para el estudio. También plantean falencias en aspectos actitudinales.

En este apartado aparece con toda claridad la tensión entre el estudiante real y el perfil del estudiante deseado que puede ser profundizado a partir del concepto de individualidad (Aristi y

Remedi, et al, op.cit.1988) preguntándonos desde donde el docente demanda al estudiante, si lo hace desde su propia imagen o desde lo que cree como deber ser del estudiante universitario. También podría seguirse la línea de las consecuencias didácticas y metodológicas que la idea del reconocimiento de la individualidad generó en las prácticas de enseñanza.

“Los chicos y chicas que ingresan a estudiar que tienen cierta dificultad para pensar en abstracto y una falencia de parte nuestra de cómo hacemos para transmitir estos conocimientos para alguien que evidentemente no tiene la costumbre de pensar de esa manera. Hoy es todo muy material, muy tangible”. (IA2)

“Las sensaciones de que hay como una limitación de base en cuanto como comprender los contenidos, cómo estudiarlos es el primer desafío. También la importancia de participar, de leer, de leer con mirada crítica, de entender”. (CP1)

“Ahí observaba las dificultades con las que los estudiantes llegaban, no importara cuál era la edad ni la trayectoria educativa, muchas veces cuáles eran las dificultades que tenían a la hora de poder escribir y también de poder expresarse”. (CP2)

“La ausencia de un pensamiento crítico, la ausencia de lecturas en forma continua, la ausencia por ahí de comprensión de textos, las dificultades que tienen en lograr una redacción propia clara y precisa. En lo actitudinal también y tal vez sea lo más importante porque todo estudiante universitario primeramente antes que estudiar tiene que tener una actitud proclive a lo que significa el ser universitario. Muchos de ellos con muchísimas dificultades económicas”. (AB1)

“Tienen dificultades más estructurales, que tienen que ver con la comprensión, pero también tiene que ver como el entorno institucional el que se insertan o la dinámica en que ellos vienen trabajando con una enseñanza con otro enfoque; un discurso o una enseñanza, en la que te dicen cómo tienes que pensar o qué es lo que tienes que responder. Esa es una dificultad que traen, la falta de espíritu crítico, de razonamiento, más allá de las cuestiones de comprensión y de manejo de la lectura del tiempo y los materiales”. (AB2)

“Es muy distinto el tipo de estudiante. En la Universidad de Río Negro la mayoría de los estudiantes que ingresan no tienen historia universitaria o historial universitario creo que ese es un desafío enorme, un desafío enorme en lo que es el aprendizaje en la vida universitaria”. (KF2)

“hay una dificultad creciente del docente para poder transmitir para que lleguen los conceptos al alumnado. Yo creo que tiene que ver por supuesto con que hay un cambio de la sociedad en cuanto a las maneras de comunicación y que los chicos y las chicas jóvenes son los que generan ese cambio son los que lo incorporan primero y quizás nosotros los docentes no estemos tan preparados. (IA2)

- **El tipo de contenidos a desarrollar**

Los/as docentes también señalan que las características de los contenidos representan un desafío para la enseñanza y el aprendizaje. Las materias vinculadas a las ciencias sociales y humanísticas parecen dar espacio a mayor flexibilidad en las formas de abordaje y permitir

estrategias más participativas, mientras que en las materias de las ciencias naturales, exactas o de la salud esa posibilidad es más compleja.

En función de esta tensión es posible pensar en la necesidad de una lectura de las prácticas de enseñanza que incluya aportes de las disciplinas del campo del conocimiento tratando de dar mayor protagonismo a las Didácticas Específicas.

“La materia que nosotros damos nos facilita. Yo quisiera ver cómo es esto en matemáticas. Quisiera ver como es en química inorgánica, o sea, es difícil en otras materias que son más duras. Lo nuestro pasa por entender cómo funcionan los sistemas agroalimentarios. (IA1)

“Vemos modelos atómicos, vemos como la base de los principios de la naturaleza, la estructura del átomo, ¿qué son las reacciones químicas? ¿Por qué se dan? ¿Qué implicancias tienen en el día a día? Entonces eso es algo como muy básico, no creo que se pueda cambiar mucho la manera de afrontar eso y es una manera estructurada y es una manera abstracta, o sea, uno habla en abstracto. Entonces está todo en la imaginación, todas cosas que uno se debe imaginar para poder entender.” (IA2)

Siempre planteamos esto de que en la materia es importante la técnica de registro por ahí que tiene mucho de oficio. Hay que saber cómo se hacen las cosas, entender el por qué se hacen las cosas, y el para qué, buscar el fundamento, buscar la conceptualización. Entonces, ¿cómo planteo situaciones problemáticas o casos cuando la solución es una sola y cuando hay que tener la capacidad práctica de leer la realidad y llevarla al respecto que se hace una sola manera?”. (CP1)

“Por un lado una de las dificultades que yo observo en la enseñanza de la gramática tradicional, relacionándola con el tema de la lectura y la escritura es que se disocia totalmente. Vos aprendes a construir, por ejemplo una oración, aprendes sobre clases de palabras, pero nunca se vincula eso con la lectura y la escritura que es lo que sería lógico. Por otro lado aparece esta cuestión de olvidarse totalmente de sujeto cognoscente, del chico que está aprendiendo, del estudiante o de la estudiante”. (CP2)

“Es una materia extensa, abstracta en determinados momentos porque abordamos contenidos conceptos y categorías analíticas que son bastante profundas. Los contenidos curriculares son extensos, con la dificultad también que impone la historia que es una asignatura que imprime la necesidad de adoptar un enfoque temporal y no siempre los jóvenes lo tienen”. (AB1)

“Empiezo a trabajar sobre qué es lo que ellos traen al aula. ¿Qué concepción tienen del derecho? que la concepción que traen en general es la que es la que yo intento en algún punto romper. Porque entiendo que no es eso, y que detrás de esa figura de lo que es el derecho, trae mucha ficción, muchos ideales o estructuras que no es lo que yo pretendo que ellos se lleven. Esta idea que yo trabajo mucho del derecho como ficción entonces desde ahí, les digo ¿están convencidos que vamos a trabajar en una ficción que es creada, que tiene algún fin?”(AB2)

“Yo creo que también lo complejo de la anatomía es el lenguaje que se usa es como aprender inglés, entonces también está ese tema del vocabulario de la anatomía que es difícil y eso a veces lo terminas aprendiendo un poco de memoria. Pero se está tratando o por lo menos lo que yo intento es que interpreten a la anatomía que traten de interpretar, ¿para qué?, ¿por qué? ¿En qué les va a ser útil? como dándole un poco de motivación al estudiante para que lea esos libros enormes con vocabulario totalmente nuevo y que pueda sostenerlo”. (KF2)

“La histología es un microscopio. Vos ves histología del sistema respiratorio y terminamos hablando de tabaquismo y adicción a la droga, pero desde una vista transversal, o sea, como visualizar el hecho del consumo del tabaco como un disparador para que se acuerden cómo está hecho el sistema respiratorio, es una especie de disparador emocional”. (KF1)

- **La relación de los contenidos con el rol profesional**

El nivel de relación de los contenidos de las materias con el perfil del profesional definido en el plan de estudios es otra dificultad planteada por las y los docentes. Cada materia presenta un tipo de relación con el rol profesional de la carrera. En algunos casos esa relación es explícita y eso facilita la enseñanza y en otros no lo es y por consiguiente es necesario vincularla con otras materias o con situaciones cotidianas lo que es visto como una dificultad.

“La materia tiene relación directa con el rol profesional. De hecho hacemos un recorrido de la agronomía para despertar vocaciones. Pasa por entender cómo funcionan los sistemas agroalimentarios”. (IA1)

“Es como la esencia y la base te sirve más que nada para entender de qué se trata la contabilidad, no alcanzas a percibir, después la función o el rol del contador. Si no te gusta eso es muy difícil, que te guste después ser contador. La médula de la carrera pasa por ahí”. (CP1)

Es todo un desafío en relación con los chicos de Contador. Hay chicos que te plantean, “yo elegí esta carrera porque no quería tener lengua y resulta que vengo a tener una materia de lengua” y tenés que buscarle la vuelta como para explicarle la necesidad que tiene el tema más allá de la profesión, de la comunicación oral y escrita para poder desempeñarse en la labor profesional”. (CP2)

Nosotros lo que le decimos es: dentro del edificio del derecho, historia del derecho es el cimiento, es la base sobre la cual ustedes van a construir conocimiento, nosotros en Historia del Derecho básicamente hacemos una historia política constitucional, entonces hay cuestiones que nosotros decimos las van a ver acá y no las van a volver a ver nunca más”. (AB1)

“Los contenidos no son rápidamente identificables con lo que hace un abogado porque es teoría general del derecho tiene un enfoque desde un área más filosófica, Son como las bases, no es el campo disciplinar propiamente del derecho penal, del derecho civil, del derecho administrativo o del derecho constitucional”. (AB2)

“La histología es un microscopio y en los Estudiantes de Kinesiología en su vida van a tocar un microscopio. Para que sirve que estos chicos vayan a ver un microscopio por más que la materia ya la histología. Entonces la única forma de salirse y que tenga sentido esta materia para ellos, es vincularla continuamente con la realidad que le va a tocar después cuando se reciban”. (KF1)

“Un alumno de Agronomía que tiene química y la ve como un escollo como algo que tiene que superar para poder salir al campo, para poder llegar a tercer y cuarto año, a las materias que le van a gustar, las vacas las plantas, etc.”. (IA2)

La forma de enseñar

Cuando los/as docentes reflexionan sobre cómo se enseña su materia hacen referencia fundamentalmente a los/as estudiantes, a los/as contenidos, a los objetivos y a la dinámica de

sus clases. En general plantean que la forma de enseñar su materia depende de las características de los estudiantes y de los contenidos, vistos en clave de dificultad o desafío según se analizó en los puntos anteriores.

En su visión de la enseñanza o en su forma de enseñar parecen presentarse tensiones que podrían abordarse desde las dos concepciones de la “enseñanza como transmisión” en los términos que plantea Edelstein, G. (2021). Por un lado la concepción clásica ligada a la clase magistral y la reproducción mecánica y acrítica del saber, a la palabra del docente como única válida, a estudiantes pasivos sin participación efectiva y a la instancia de evaluación como la confirmación de esa relación asimétrica de poder y saber.

Por otro lado una idea de transmisión lograda y/o interrumpida (Hassoun, J. 1996; Diker, G. 2004, citados por Edelstein 2021) que se vincula con la hospitalidad, el acompañamiento, la otredad, la alteridad, la herencia y la inclusión. En esta concepción de la transmisión, el docente es un “dador generoso” que a través de clases dialogadas da lugar a la participación, la pregunta y el intercambio, al diálogo con diversos autores y perspectivas y con situaciones de la realidad.

En el decir de las y los entrevistados encontramos referencias a la intención de promover la participación de las y los estudiantes y de estimular el pensamiento crítico y a un docente que guía y acompaña. Estas referencias pueden profundizarse a partir de los conceptos de otredad y alteridad.

“Lo que busco en cada momento en cada etapa en la formación en el aula siempre estoy buscando roles activos es una de las características de fomentar el auto aprendizaje, que de alguna forma esa cuestión del aprendizaje guiado, facilitado por un docente más de facilitador que otra cosa, ese lo estoy buscando permanentemente”. (IA1)

“Hay que saber cómo se hacen las cosas, entender el por qué se hacen las cosas, y el para qué, buscar el fundamento, buscar la conceptualización. Todas esas cuestiones en los primeros momentos de la carrera y de la materia que es troncal a la carrera contador público siempre las consideramos como esencial” (CP1)

“Tratar de que ellos sean los protagonistas y que uno los vaya guiando a partir de lo que puede ir conociendo como para poder construir conocimiento con ellos. Yo prefiero plantear, la situación en términos de lo que sería un problema, y después ver cómo hacemos para construir conocimiento entre todos con la guía del docente, pero que los chicos sean los protagonistas y no los meros receptores de teoría”. (CP2)

“Empiezo a trabajar sobre qué es lo que ellos traen al aula. ¿Qué concepción tienen del derecho? Ellos vienen trabajando con una enseñanza con otro enfoque, un discurso o una enseñanza, en la que te dicen cómo tienes que pensar o qué es lo que tienes que responder. Y lo que yo pretendo es romper con eso, es que ellos tengan un espíritu crítico de cualquier tema, lo que le explico es que yo les doy un marco teórico desde el cual yo parto, pero que no es el único”. (AB2)

“Hay una intencionalidad por parte de la Universidad de querer cambiar la metodología de enseñanza en general y pasar a tener una enseñanza basada en problemas. Yo acuerdo con eso. (KF1)

“Pero se está tratando o por lo menos lo que yo intento es que interpreten a la anatomía que traten de interpretar, ¿para qué?, ¿por qué? ¿En qué les va a ser útil? como dándole un poco de motivación al estudiante para que lea esos libros enormes con vocabulario totalmente nuevo y que pueda sostenerlo” (KF2)

Una nota distintiva y relevante es que la mayoría de los/as docentes, hacen mención a conceptos como empatía e inclusión. Buscan acercarse a los/as estudiantes y colaborar para que continúen en la carrera, en un rol que se relaciona claramente con los conceptos de recibimiento, hospitalidad e inclusión.

“Siempre trato de vincularlo desde ahí, de hacer ese ejercicio con los chicos porque creo que también entran con mucha carga, con muchas presiones y es necesario empatizar con ellos. Eso me lo ha dado la práctica de ser docente primer año porque uno va aprendiendo con ellos a comprender su situación” (AB2)

“Yo a nadie, llamo sin saber cómo es su nombre me dirijo a cada persona por su nombre. Si no es así me siento muy incómodo porque del otro lado se el esfuerzo que están haciendo. Entonces primero antes que permanencia tratar de valorar al otro. Primero hay un proceso de valoración. Si vos quieres que el otro permanezca en la situación de estudiante primero tienes que trabajar sobre una situación de valoración”. (IA1)

“Yo trato siempre de desmitificar la carrera o el título. Son 30 materias, no sé si se hace bien o no, pero a veces como para bajar el nivel de angustia de estrés o incluso de soberbia decir, bueno estamos aprendiendo no es nada, nada complicado”. (CP1)

“Nosotros tratamos de alentar a todos, tenemos un alto nivel de retención. El 90% son primeras generación que ingresa a la universidad, vienen con toda la expectativa familiar el peso de que están rompiendo una trayectoria. Están haciendo una ruptura y hay como una responsabilidad, o sea, no podemos frustrarlos, no podemos decir a usted no está para esto, hay que trabajar mucho en contención, acompañarlos darles ánimo”. (AB1)

Aparece una tensión entre la intención y acción docente promoviendo la participación y la descripción que las y los docentes hacen de estudiantes sin pensamiento crítico, poco participativos. Sería interesante tener en cuenta que no sólo a través de la toma de la palabra se evidencia participación y se expresa algo en relación a la clase. Es posible permanecer en un “silencio pensante” (Edelstein, G. 2021) y también transmitir a partir de signos y señales corporales y gestuales.

“Siempre hay alumnos que se animan a decir y hablar y otros que no, que están más observación. Hay algunos que participan más cuando hablamos en términos concretos de teoría de la materia que a la hora de discutir sobre cuestiones anexas a los contenidos de esa clase, entonces soy más bien moderador de eso intento ser disparador para que hablen ellos , aunque digan una pavada”. (KF1)

“Cuando pasa lo que a nosotros nos gusta, que es que los chicos participen e imaginen situaciones, en realidad lo que sucede es que se plantean como situaciones que exceden el nivel, nosotros tratamos de apoyar ese entusiasmo, esa imaginación, pero a veces las posibilidades de ese rol de plantear alternativas es bastante escasa”. (CP1)

Son chicos que todavía no tienen las herramientas entonces ellos van siguiendo el orden que uno propone. Tenemos los que están cerca del escritorio del docente predispuestos para participar y del otro lado nos encontramos con los que no tienen tanto interés. Muchas veces uno se encuentra con gente que es muy tímida, que no se anima ni siquiera este a saludar cuando ingresa entonces tenemos que buscar la vuelta”. (CP2)

“Provocamos siempre, a veces ellos tienen conocimientos fragmentarios que te desubican, le decimos no lo sabía lo investigo y lo charlamos la próxima clase, estas cuestiones porque uno también como docente no es que lo tiene que saber todo”. (AB1)

“Hay algunos que les cuesta más y otros que les cuesta menos porque vienen con otras herramientas o tienen otra aplicación o van aprendiendo o cómo se van dedicando también. Y hay otro grupo que queda ahí como esperando”. (AB2)

La clase

En la mayoría de los casos describen clases dialogadas, con el/la profesor/a en un rol central de conducción, promoviendo el diálogo, la participación y el debate. En algunas ocasiones se desarrollan dinámicas de trabajo en pequeños grupos donde el docente guía y coordina la puesta en común y la discusión.

“Me baso en un diálogo permanente yo tengo una dinámica de preguntar como para entusiasmar enganchar. Siempre quiero que sea algo bastante dialogado pero no se reduce después a trabajo de grupo. Las llevo delante de esa manera con mucho diálogo con muchas preguntas, con ejemplos, caminando entre ellos”. (CP1)

“Ahí cada uno se va articulando generalmente lo que van haciendo es el pequeño grupo, de armar como una especie de media luna o círculo sentados todos juntos donde empiezan a dialogar y generalmente terminamos con una puesta en común de todo donde tienen que participar”. (CP2)

“Sí, generalmente está basado, no sé si yo como centralidad, pero sí, yo como conductor. Yo lo hago a modo más bien de clase magistral con interacción. “Lo que me di cuenta es que antes cuando hacíamos grupos, no vemos diferencias en los resultados porque en los grupos siempre terminan hablando los mismos, que cuando no están en grupos”. (KF1)

Yo siempre les digo a los chicos que dar una clase es como una obra de teatro. Nunca uno sabe que se va a encontrar. Yo conozco el libreto, pero yo no sé qué es lo que me depara y eso es lo más interesante y aparte uno puede provocar al estudiante en algunas cuestiones”. (AB1)

“Siempre me queda esa duda, como que quedan esperando la respuesta correcta cuando yo siempre digo que de acá no se van a llevar una respuesta correcta, yo pretendo que se lleven más dudas que certezas. (AB2)

- **Planificación y organización**

Con el correr del tiempo las y los docentes parecen construir un formato de clase que puede conceptualizarse como una configuración didáctica que se repite en todas las clases y que sólo requiere un momento breve de preparación previo a cada encuentro.

Existen muchas clases, que ya tenían como una estructura predeterminada y que facilitaban el hecho de decir no la pensamos tanto simplemente ya teníamos armado. Hay cosas que ya están como preestablecidas. Siempre necesito aunque

sea uno o dos horas antes siempre necesito como aclarar, bajar contenido. Siempre tenés variantes porque va cambiando el perfil de los chicos también según donde vienen y también a mí me sirve para reorientar. Para mí no es todo una copia tal cual sino que tenés que reorientar de alguna forma”. (IA1)

“La materia está organizada. Tiene un número de una cantidad de horas que es la que nosotros desarrollamos conceptos teóricos y esto lo hacemos los martes de 10 a 12 y después los viernes de 8 a 11 hacemos resolución de problemas y en la segunda parte de la asignatura después del primer parcial, hacemos algunos laboratorios también”.(IA2)

“Mira, después de muchas cursadas de contenidos más o menos similares alguna que otra rutina me configuré. Sí de preparar el tema la clase en forma previa preparar siempre a un material que se va a dar o no en PowerPoint y un par de prácticos. Eso como el fundamento de cualquier clase que arrancaba yo. Eso como rutina preparar la clase, preparar los prácticos, preparar el contenido”.(CP1)

“Nosotros teníamos ya digamos de alguna manera como yo te decía parafraseando como una obra de teatro un guión armado que después se va adaptando a las clases, pero ahí está. Pero no hay una dinámica de planificación previa durante cada encuentro”. (AB1)

“En general lo que hacemos es por un lado la presentación de lo que van a ser los ejes temáticos que queremos abordar, en un determinado periodo de tiempo, por ejemplo en los próximos 15 días o 20 días o en el mes. Vamos viendo como ese tema lo vamos desarrollando, por ejemplo a lo largo de un mes aproximadamente en el cuatrimestre”. (CP2)

“Un tiempo le dedico a pensar la clase antes de darla. Tengo un momento de pensar la clase, lo que a mí me ha ido variando es el tiempo que yo le dedico a pensar esa clase y al recurso porque lleva a buscar el fallo, leer el fallo, adaptarlo”. (AB2)

No planifico cada vez que voy a hacer una clase de nuevo, lo que voy haciendo es condimentando las clases ya armadas y lo condimento con la actualidad, con tecnología. Entonces sí hay una planificación y la planificación es arrancar con explicar los contenidos de una manera, sencilla y clara”. (KF1)

“Lo que sí pido es que haya ciertas, cuestiones, básicas actividades prácticas donde los estudiantes se copen cómo lo harían ellos. Siempre tratando de buscar trabajos donde los estudiantes busquen pensar y no busquen copiar de un libro”. (KF2)

- **Momentos de la clase**

Es posible identificar en el decir de las y los docentes que la clase se configura como una unidad de sentido en términos de Edelstein, G (2021)

“Cuando decimos unidad de sentido, aludimos a un propósito central que opera como núcleo articulador. La idea de unidad de sentido de una clase, supone entender que lo que en ella acontece no son fragmentos aislados, sino un accionar en el que se van construyendo secuencialmente relaciones desde cierta intencionalidad y en función de los propósitos de la clase”.

La clase se divide en unidades menores de sentido (segmentos) que las y los docentes reconocen y diferencian mayoritariamente por el formato, por las técnicas y/o por los agrupamientos. En

algunos casos además refieren que cada segmento tiene una intencionalidad: conceptualizar, ejemplificar, revisar, practicar, etc.

Se caracteriza por una exposición dialogada, con una secuencia de actividades flexible que no siempre responden al formato tradicional de apertura, desarrollo y cierre.

“Yo creo que los momentos están. Lo teníamos más claro antes de la pandemia. Hubo una revolución de instrumentos pedagógicos y hemos aprendido en eso que hay muchas herramientas que pueden marcar esos momentos y separarlos. Esa cuestión de cómo pasar de un momento de conceptualización a uno de revisión de conceptos. Son dos momentos clásicos. Separamos los momentos. Creo que lo que hace falta es ver esta interfaz, pero no es una cuestión de división de momentos, sino de cómo hacer los cambios de momento”. (IA1)

“Entonces hay dos tipos de clases, mayoritariamente que son las teorías en las que estoy solamente yo sin auxiliar y en esas clases yo lo que hago son exposiciones, un PowerPoint en donde voy mostrando, los conceptos con imágenes. Y uno va contando, desarrollando. (IA2)

“Siempre la estructura de la clase es la introducción del concepto de contenido de la unidad que sea explicada desde alguna situación práctica y se va incorporando los contenidos que quiero desarrollar e inmediatamente después alguna situación práctica con los alumnos. Nunca empezamos la clase sin alguna pregunta que trate de retomar lo que se dio antes, alguna duda alguna consulta o si venimos a una clase práctica se había quedado pendiente. Todas las clases termino con un resumen de cuál fue lo que propusimos hacer como lo desarrollamos y qué conclusiones o qué cuestiones más importantes quiero que se lleven de esa clase”. (CP1)

“En general una vez que uno presenta el tema y que abre a la discusión de cuáles son los conocimientos, que expectativas pueden tener, etcétera. Ahí es donde empezamos en la clase teórica específicamente con algún recurso práctico que sirva como disparador de lo que sería la construcción. Después vamos a los textos teóricos y terminamos con lo que sería la exposición teórica, una exposición teórica que sea más dialogada a partir de lo que ellos estuvieron leyendo anteriormente. En general los momentos están diferenciados y ellos mismos se van dando cuenta porque la idea también es que puedan registrarlos meta cognitivamente”. (CP2)

“Es un diálogo abierto con todo el grupo simultáneo. Yo siempre les digo a los chicos que dar una clase es como una obra de teatro. Nunca uno sabe que se va a encontrar yo conozco el libreto, pero yo no sé qué es lo que me depara y eso es lo más interesante y aparte uno puede provocar al estudiante en algunas cuestiones”. (AB1)

He ido viendo distintas estrategias, desde darles una noticia, un artículo periodístico o un caso que ellos lo trabajen en grupo siempre teniendo ya el marco teórico leído previamente y después dejarlos que los discutan en grupo. Yo pasar por los grupos, después hacer una puesta en común y en base a eso ir armando como el esquema teórico de todo lo que ellos fueron discutiendo. (AB2)

“En términos generales, los primeros 40 minutos son para impartir, digamos conocimientos propios de ese tema que se dio ese día y después una segunda mitad de 40 minutos o una hora a veces depende el tema. En esos 40 minutos primeros los peleó, hay una cizaña y ellos se enganchan, es tremendo como en esas clases donde se generó debates se generó pelea, porque es un personaje del profesor que hace que discutan y eso genera que se acuerdan de esa clase”. (KF1)

“Se prepara una guía de clase y se planifica a partir del caso a analizar. Cuatro días antes se presenta el tema y en el primer momento se recuperan esos contenidos, luego se analiza el caso y al final se exponen las conclusiones”. (KF2)

Algunas cátedras, especialmente las de mayor experimentalidad, plantean dos tipos de clases, teóricas y prácticas que se diferencian tanto en el tipo y secuencia de actividades como en cuestiones espaciales y de equipamiento.

Este aspecto vinculado con especialmente con las clases Anatomía, Histología, podría explorarse siguiendo a Lemke, J. (citado por Edelstein, G. 2011) cuando dice que independientemente de la disciplina es posible reconocer “similitudes fundamentales en las estrategias básicas de comunicación que orientan el diálogo en la clase” pero que las diferencias serían importantes cuando las actividades se concretan en ámbitos espaciales diferentes, como en el caso del laboratorio, las artes, las disciplinas técnicas, la educación física, etc.

“Hay una decisión inicial de no trabajar por separado contenidos teóricos y prácticos. Vamos teniendo visitas técnicas, visitas de campo, pero todo tiene como ejes distintos. En una denominación común uno diría que todo eso está dentro de la práctica. Sería más práctico y no tan teórico y después los trabajos teóricos, podríamos ajustarlo a algún documento, alguna lectura”. (IA1)

“Las clases prácticas de los viernes que son la de la guía de la resolución de seminarios o guía de problemas ya es una clase bastante menos estructurada porque está cada uno en su banco en su pupitre resolviendo problemas de una guía de trabajos de seminarios que le subimos por la plataforma desde principio de año y ellos se acercan a preguntar. Cada uno hace el problema, avanza cada uno hace a su velocidad.” (IA2)

Las clases teóricas prácticas son talleres, resolviendo juntos las cuestiones y después las clases prácticas donde el trabajo más sustancial, lo hacen los chicos en grupo con una puesta en común con participación en el pizarrón. (CP1)

“En términos clásicos la forma de práctica que tiene mi materia es con un microscopio o con preparados con maquetas embriológicas. Pero lo que uso mucho diagnóstico por imágenes para explicar la anatomía y de ahí ir a la fisiología y de ahí ir a la histología. No tiene sentido que un kinesiólogo este horas como estuve yo mirando en un microscopio y que el examen sea reconocer cortes histológicos de un órgano”. (KF1)

“Utilizamos todo lo que es palpación en cuerpo vivo con los compañeros y vamos relacionando muchísimo lo que es la parte teórica con la práctica y ellos se recontra enganchan. Tenemos una docente que es especialista en imagen entonces también vamos acompañando todo el proceso del práctico con el ecógrafo. Entonces ellos van viendo y yo creo que tienen una noción más real de lo que es la práctica kinésica”. (KF2)

Interacción social

Según Edelstein, G. (2021) la clase

“Como acontecimiento comunicativo, moviliza patrones de interacción social que se constituyen en soporte de las relaciones y expectativas mutuas entre participantes; marco de referencia básico sobre el que, a su vez, operan patrones semánticos relativos al contenido, al habla, al diálogo en torno a relaciones conceptuales, que más allá de su diversidad se expresan siempre de manera

compleja. Reglas, estrategias y mecanismos de control social dan cuenta de las vicisitudes de la comunicación en el aula atravesada por múltiples tensiones desde el poder, intereses y valores en juego”.

Este proceso de interacción social en el primer año de la universidad representa un nivel de complejidad que requiere ser abordado desde diferentes autores, perspectivas, dimensiones y conceptos. En este sentido podrían tener lugar una mirada desde las características de la acción docente a través de los conceptos de inmediatez e informalidad (Aristi P; Remedi, E. et al 1988), desde de la relación saber – poder (Becerra García, M, Garrido Flore, M. y Romo Beltrán, M 1989), desde la estructura comunicacional del aula (Dussel, I y Caruso, M. 1999) y desde los conceptos de otredad y hospitalidad relacionados a la idea de enseñanza como transmisión interrumpida.

En los documentos institucionales y en el decir de las y los docentes la interacción social es pensada a partir de términos como clima de clase o ambiente de aprendizaje, clima motivacional y vínculo interpersonal.

Más allá del trato más o menos formal, del clima de la clase, de la motivación y del nivel de participación, la relación poder – saber, elemento clave de la interacción entre docentes y estudiantes, se expresa y se puede analizar a partir de categorías analíticas como el manejo del espacio; el uso del tiempo; el lenguaje corporal, hablado y escrito; los contenidos y estrategias; las prácticas de evaluación; los sentimientos y emociones implícitos y los vínculos pedagógicos. (Becerra García, M, Garrido Flore, M. y Romo Beltrán, M 1989).

Por lo general es el docente quien toma las decisiones acerca de los contenidos, los espacios, los tiempos, los lenguajes, las formas de participar y las formas de evaluar. Las y los estudiantes ejercen su poder a través de un mayor o menor grado de resistencia expresada en actitudes corporales y en el nivel de atención y /o participación.

Aquí encontramos una tensión clara entre una visión reproductivista, un orden reproductor (Berisso, D; 2015 citado por Edelstein, G. 2021) y una visión crítica, creativa y emancipadora relacionada con el concepto de enseñanza como transmisión interrumpida (Diker, G. 2004, citada por Edelstein, G2021).

- **Clima de clase o ambiente de aprendizaje**

Las y los docentes se consideran responsables del clima de clase y tratan de generar un clima cordial y agradable que haga sentir bienvenidos/as a los y las estudiantes. Podemos analizar esta actitud desde la idea de recibir al recién llegado, de dar hospitalidad (Edelstein, G. 2021) y también desde el concepto de informalidad planteado por Aristi y Remedi (1988 op.cit.).

“Yo trato de hacer que el clima sea propicio para el aprendizaje que estamos buscando, o sea, estoy tratando de generar clima. Género ambiente, ahora los vínculos que se construyen, es muy difícil tratar de ser facilitador del proceso y

no tratar de generar un vínculo que sea positivo. Si vos querés actuar como facilitador, querés que se intercambien saberes los que traen más otros que podes traer vos, si querés que ellos hagan una construcción, no me puedo parar adelante con una varita en la mano”. (IA1)

“Por eso es muy compleja la pregunta porque yo creo que hay un buen clima si se quiere aunque yo sí, noto a veces que porque o no están entendiendo o capaz, que yo no me estoy sabiendo hacer entender por supuesto y a veces es como que me gustaría que sea más relajada la cuestión y hay veces que la veo, quizás, relajada y otras no”. (IA2)

“Tratamos que sea el más amigable, generando confianza dentro del respeto. A veces cuando veo algún chico que está bostezando que está que se duerme me vuelvo loco es porque digo estoy siendo un embole. Ahí trato de hacerle chiste al mismo chico y después digo capaz que le estoy mandando en gana”. (CP1)

“Bueno, el clima de la clase yo te digo es bueno. Es un buen clima. Yo lo vivo de esa manera hay temas, que dan para mucho y temas que no dan para tanto, pero el clima de clases es bueno”.(KF1)

“Era respetuoso y participativo. En las clases de resolución de problemas y de análisis de casos había mayor motivación y participación”.(KF2)

• **Clima motivacional**

La motivación de las y los estudiantes es un tema clave para las y los docentes al punto de señalarlo como uno de los desafíos más importantes para la enseñanza en primer año. Las y los docentes desarrollan diversas estrategias para promover la motivación y por lo general la asocian al nivel de participación en clase, evaluada a partir de la escucha atenta y de la toma de la palabra.

En ocasiones el discurso presenta referencias al concepto de inmediatez en el sentido de que se espera un nivel de compromiso, atención y participación que confirme al docente que está desarrollando eficazmente su rol.

“En primer año yo lo que veo que hay como una exploración de la carrera, hay gente que se motiva porque dice che, me gusta contabilidad. Hacerlos sentir que eran buenos en eso por ahí puede llegar a pasar la motivación en definir si quieren seguir o no. Esto de tratar de que se sientan importantes con sus aportes”. (CP1)

“Para mí, y yo sé que con esto golpeo duro en la docencia, si de un grupo de 200 desaprueban 180 el problema es del docente lo mismo sucede, si de un grupo de 200, 180 no están motivados para estudiar el problema no es de los alumnos desde el docente”. (AB1)

“Los docentes buscamos motivar a los estudiantes a partir de diferentes estrategias, orientando más a lo preventivo y a trabajar con el individuo sano, pero la visión patológica y de tratamiento de la enfermedad prevalece. A veces la motivación disminuye cuando el docente pretende desarrollar demasiados contenidos”.(KF1)

“Es como que uno también hace como una actuación cuando uno va a dar una teoría, por lo menos yo lo veo un poco así. Y al igual que un actor a veces presenta su espectáculo y el público está más receptivo o el actor también pudo volcar mejor las cosas y eso hizo que el público esté más receptivo es como un ida y vuelta constante”. (IA2)

“Siempre hay algunos que cuesta porque vienen con muchas dificultades de la escuela secundaria y se hace difícil. Tratamos de fomentar la participación de todos teniendo en cuenta que a todos les va a pasar que van a tener que dar la exposición oral”. (CP2)

“Empiezan a participar. Hay disparadores con los que empiezan a participar, ya te puedo decir que aún al más desinteresado algún chispazo les llega y algo le interesa y uno lo puede ver al final de la clase”. (AB1)

- **El tipo de participación**

Al ser consultados acerca del tipo de participación y del rol que asumen las y los estudiantes en clase, por lo general manifiestan que las y los estudiantes no están preparados o no poseen el conocimiento necesario para realizar planteos críticos o proponer alternativas tanto temáticas como didácticas.

“El estudiante está sujeto a la participación desde las preguntas pero siempre donde el docente estaba de alguna manera dirigiendo o haciéndose cargo de cómo va evolucionando la clase. En sí no hay mucha posibilidad de protagonismo distinto, es muy difícil que nos digan que avancemos más por acá por allá. (CP1)

“Son chicos que todavía no tienen las herramientas entonces ellos van siguiendo el orden que uno propone pero por ahí hemos tenido si gente que tiene mayor conocimiento que propone discusiones o no está de acuerdo con lo que estamos haciendo en la cátedra. Entonces lo vamos revisando y lo vamos discutiendo entre todos, pero tratando de no perder el eje”. (CP2)

“Siempre me queda esa duda, como que quedan esperando la respuesta correcta cuando yo siempre digo que de acá no se van a llevar una respuesta correcta. yo pretendo que se lleven más dudas que certeza entonces ahí quedan como un relojito, quedan esperando la respuesta cuando digo no hay una respuesta correcta”.(AB2)

“De a poco algunas personas se va soltando, pero dada la cantidad de alumnos que hay uno esperaría que se animen más, pero yo creo que tiene que ver con esta impronta o este prejuicio que tiene el alumno universitario sobre el docente universitario hay un miedo a decir a equivocarse a fallar es terrible”. (KF1)

En algunos casos se vislumbran ciertas diferencias, dando lugar a un protagonismo mayor de las y los estudiantes a partir de planteos críticos y o de un cierto grado de corresponsabilidad en la dirección u organización de la clase.

“Exactamente y a veces ellos tienen conocimientos fragmentarios que te desubican. Porque todo aporte es absolutamente es válido, entonces lean les digo yo, averigüen, no se guíen solamente por los textos que nosotros tenemos, busquen otros apuntes y redacten sus propios resúmenes”. (AB1)

“Los pibes, ellos son los dinamizadores del espacio. Cuando existe una construcción en el cual vos pusiste en valor, lo soltaste les diste herramientas y los tipos se sienten cómodos y liberan en su espacio, solos actúan como organizadores”. (IA1)

- **Vínculo docente – estudiante**

En la relación con las y los estudiantes se percibe una tensión entre una tendencia a la informalidad, al relajamiento de la idea de autoridad tradicional, a una intención de generar un vínculo de confianza y de cierta horizontalidad en la relación por un lado y el rol jerárquico del docente que conduce la clase, el que posee el saber y toma las decisiones sobre los aspectos centrales de la clase y sobre la forma de relación interpersonal por el otro.

“El pibe tiene que entender o la chica que uno no es el amigo sino que es el docente, pero que el rol que estoy tratando de jugar no es el de ponerme en una posición superior, sino de ponerlo de igual a igual”. (IA1)

“Sí, por eso igual te digo, tengo una mirada, yo soy hijo 100% de Ciencias Exactas y tengo una mirada al respecto. Yo digo a veces que todos los libros de los que estudiamos nosotros no han cambiado la manera de hablar. Ojo, que todos los premios Nobel en todas las áreas en todas las áreas no tenían un gabinete psicopedagógico detrás”. (IA2)

“La puerta de entrada al curso es generar esa situación de empatía con ellos, de ponerme en esa situación, qué es lo que a mí como docente, me permite ir trabajando de otra forma y no como esta idea más del docente evaluador, salir de esa situación de superioridad y generar la empatía con ellos desde ese lugar”

“Después obviamente eso va cambiando, en la instancia de evaluaciones obviamente que cambia esa idea, mi rol ahí empieza a ser más de evaluador de un lugar de superioridad que en realidad dentro de ese esquema cumple un rol”. (AB2)

“Intento mantener esa distancia porque mi forma de dar clases da lugar a que haya una especie de amiguismo pero sigo siendo profesor, esa es mi forma”.

“Yo se los digo son alumnos universitarios, yo les tiro el fardo a ellos por más que en mi clase sea divertida y charlemos y nos riamos y disfrutamos bueno, el fardo de ellos. Luego la responsabilidad es de ellos”. (KF1)

“El vínculo interpersonal entre estudiantes y con los docentes fue mejor en la presencialidad, quizás por las características prácticas de la materia, que requiere contacto físico.”(KF2)

Evaluación

Además de haber utilizado los aportes de Becerra García, G.; Garrido Flores, M. y Romo Beltrán, R. (1989) en la interpretación de la interacción social en el aula en términos de relación saber – poder, en este apartado nos enfocaremos en la evaluación, siguiendo la hipótesis de su trabajo en la que expresan que “es a partir de los significados generados en la intervención didáctica respecto a la evaluación, que se constituye y mantiene la relación docente- alumno”. Al respecto analizaremos la modalidad y la fuerza de las prácticas de evaluación y los sentidos que se juegan en el aula a partir del proceso de evaluación.

En el decir de las y los docentes se expresa claramente el lugar de autoridad desde el que conducen la interacción pedagógica a través del proceso de evaluación. Ellos establecen, qué, cuándo y cómo evaluar. La evaluación implica el sometimiento de las y los estudiantes al poder y a las reglas establecidas por las y los docentes.

“Al inicio de la cursada decimos están todos aprobados y eso es verdad. El sentido de mejora del pibe cuando no se siente presionado para poder aprobar una materia es muy notable. (IA1)

Esta materia no tiene promoción, como cuando estudié yo. Para mí uno aprende más cuando no hay promoción cuando uno tiene que encarar al libro o los libros y preparar la materia como un todo. (IA2)

Primero que no es promocionable y no lo hacemos promocional porque nosotros consideramos que se hace muy corto el tiempo para poder conocerlos y visualizar bien el desarrollo personal de cada uno de ellos”. (AB1)

“Entonces como el final es obligatorio, no se puede promocionar y no pienso nunca hacerla promocionable porque yo como profesor debo tener una instancia obligadamente donde yo me siento cara a cara con ese alumno”. (KF1)

Por lo general evalúan la apropiación/aprendizaje de los contenidos que se desarrollaron en clase y se espera que puedan ser reproducidos de la manera en que se transmitieron. Su responsabilidad y su función es garantizar que se hayan aprendido los contenidos mínimos.

“Si yo veo que hay determinadas cuestiones básicas que están solventadas, me quedo ciertamente tranquilo”. (IA1)

“Lo que tienen que hacer es desarrollar en esos exámenes, los problemas prácticamente idénticos a los que ven en los seminarios”. (IA2)

“El objetivo de uno desde siempre fue hacer diseños de exámenes que permitan evaluar, que los contenidos que se trabajaran en clases fueron asimilados en la magnitud que fueron desarrollados. Tratamos de que los exámenes sean ni más ni menos lo que uno trató de transmitir con los conocimientos que uno considera necesarios que tienen que acreditar”. (CP1)

“Las evaluaciones nunca son distintas a lo que fueron los trabajos prácticos. Siempre son ejercicios similares, pero va variando la noticia, las preguntas y nunca son un bajo un mismo esquema”. (AB2)

“Ya hace cinco años que usamos la plataforma virtual para armar los exámenes a través de choice e incluso pueden rendir en la universidad o poder rendir de la casa como quieran, pero sí, a través de la plataforma. Me permite generar exámenes dinámicos donde las preguntas son diferentes”. (KF1)

“Lo que hacíamos para preparar a los estudiantes era un simulacro de examen con el tema del día por ejemplo. Ellos ya tenían el formato de cómo iba a ser el parcial, que eso lo seguimos haciendo, les vamos subiendo todo. Cada clase tiene un trabajo práctico donde hay preguntas que son a pensar sobre los temas que corresponden a la unidad o al que se vaya a dar y de esa misma manera tomamos el parcial”. (KF2)

El proceso es altamente formalizado. Se establecen fechas, modalidades y notas para aprobar. Instancias en las que las y los estudiantes “deben demostrar sus saberes, desarrollar su capacidad de exponer ante el docente no sólo su sapiencia sino su aceptación del discurso”

(Becerra García, G.; Garrido Flores, M. y Romo Beltrán, M. R.; 1989)

“Se rinde un examen final una vez aprobado la cursada y para aprobar la cursada hay dos instancias evaluatorias, que le llamamos primer parcial y segundo parcial con sus respectivos recuperatorio”. (IA2)

“No sé si es por el número de estudiantes, por las limitaciones que tiene uno para evaluar, la esencia siguen siendo los exámenes parciales que tratan a través de su diseño ver si los estudiantes incorporaron los conocimientos”. (CP1)

“Generalmente la evaluación se hace a partir de un trabajo integrador que ellos tienen que realizar. Vamos dando una batería de temas para que ellos elijan para producir el informe y a su vez hacer la exposición oral con un determinado tiempo como para poder presentar y además que todos puedan escuchar”. (CP2)

“Una media entre múltiples choice de desarrollo de preguntas y algunas consignas a modo de disparador te permitían ver cómo están en la lectura. Para nosotros la evaluación en forma escrita es importante en ese sentido y como la evaluación oral, que lo usamos a modo de final”. (AB1)

“Las instancias para los alumnos son bastante esquemáticas, dos parciales y el coloquio que se puede promocionar para aquellos que tienen una determinada calificación”. (AB2)

“Entonces todos exámenes choice, un examen a mitad de año para poder seguir cursando la materia. Son dos exámenes, uno a mitad del primer cuatrimestre y otro a mitad del segundo cuatrimestre y son digamos acumulativos yo puedo poner preguntas del primer parcial en el segundo y el final es obligatorio”. Se aprueba con cuatro que corresponde al 60% de las preguntas si hay si hay décimas por encima de del 50 de 50 se reunía para arriba si hay décimas por debajo de 50 para abajo. (KF1)

“Era parcial escrito y los que aprobaban el escrito pasaban a un oral. El oral era de dos o tres preguntas no había más, cuestiones muy generales pero así trabajamos la cuestión de evaluación. El final era escrito tipo choice para los estudiantes regulares y para los libres un final escrito también choice y se aprobaban pasaban a un final”. (KF2)

Si bien existen instancias específicas de evaluación con instrumentos formalizados, el proceso de evaluación es constante y continuo ya que se suma lo que llaman la “nota conceptual” que se construye de manera más informal, confusa, ambigua y subjetiva, a través de indicadores como la participación, el compromiso en clase y la entrega de tareas no obligatorias entre otros.

“Lo que puede pasar es que no llega a la promoción, pero tenía de los cinco parciales, había tres que estaban bastante bien uno flojo y uno que no lo rindió, entonces en el final trato de buscar contenidos sobre esos espacios en el cual parece que el pibe tiene un hueco. La valoración se va construyendo en función de esas evaluaciones”. (IA1)

“Hay una parte complementaria que es la entrega de los problemas de los viernes. Los que lo entregan tienen una nota actitudinal en cuanto al esfuerzo que hizo durante toda la cursada que le va a ayudar si es que hace falta cuando es la parte de corrección de los parciales”. (IA2)

“Lo que sí por ahí tenemos en algunos casos puntuales o algunos estudiantes que por su participación o por su forma de trabajar en la clase, uno puede saber y evaluar en el proceso”. (CP1)

“La evaluación que yo hago del alumno no son solamente en esas instancias numéricas, yo tomo en cuenta de la carpeta de noticias, la participación en clases. Hay otras instancias que llamo como una nota de concepto y está en el programa”. (AB2)

“Este año lo que estamos haciendo es que tienen una entrega de trabajo práctico al final de cada clase. Entonces vemos la trayectoria del estudiante durante esa unidad y en base a eso también lo tenemos en cuenta para el momento del parcial. Si estuvieron medio jugados tenemos en cuenta cómo le fue y sumamos algunos puntitos ahí”. (KF2)

En algunos casos, se suma al aprendizaje de los contenidos, referencias a la evaluación de ciertas “competencias” consideradas necesarias para estudiantes universitarios en general o de una carrera en particular.

“Les decimos, tenemos esta pregunta que es para relacionar conceptos, esta es para ver si se acuerdan lo que vivimos en clase, esto es para ver si podemos resumir, esto es para ver si pueden relacionar pero no memorístico”.(IA1)

“En los parciales apostamos mucho a lo que son las evaluaciones escritas presenciales porque también como decíamos de la oralidad, la escritura también es una competencia imprescindible para un abogado. Escribir correctamente, redactar, colocar una idea principal, las ideas aleatorias, tampoco es que lo vamos a lograr en un cuatrimestre, pero lo que queremos es que comience en ese proceso”. (AB1)

“El tema está en que no tengan que pensar tanto sobre el contenido sino en ver cómo lo escriben y cómo lo comunican Eso termina en una exposición oral siempre porque es un taller de expresión oral y escrita”. (CP2)

Comparación presencialidad - virtualidad

Entendiendo “que no es posible bajo ningún concepto en términos didácticos, establecer una equivalencia entre presencialidad y virtualidad en el accionar docente y sus propuestas para la enseñanza” (Edelstein, G. 2021), en este apartado intentaremos explorar, encontrar indicios, que nos permitan orientar futuros trabajos que aborden con rigurosidad un análisis comparativo de ambas modalidades teniendo en cuenta sus complejidades y especificidades.

Fuera del planteo original de este trabajo, sólo pretendemos aprovechar la circunstancia histórica de la Pandemia COVID 19 para recuperar la experiencia de las y los docentes en relación a las categorías aula y clase al desarrollar sus prácticas de enseñanza en una situación absolutamente disruptiva y novedosa como fue la enseñanza remota.

- **La experiencia**

La mayoría de las y los docentes cuando reflexionan sobre la experiencia de desarrollar sus prácticas durante el ASPO, hacen referencia sólo al contexto del aula. Pareciera confirmarse lo analizado respecto a las clases presenciales en relación a la creencia en la autonomía de los que pasa en el aula en relación al contexto social e institucional. Otro aspecto interesante es que los aspectos destacados se relacionan con las dificultades o desafíos para enseñar, pasando por alto aquellos relacionados con el aprender.

En general señalan haber tenido que adaptarse las posibilidades tecnológicas y a no ver de manera presencial a sus estudiantes. En este sentido, algunos reconocen dificultades personales y profesionales para adecuarse al contexto virtual mientras que otros pudieron resolverlo con mayor rapidez y solvencia, especialmente quienes habían tenido alguna experiencia previa.

“Nosotros tuvimos en la EDU algún módulo donde lo más novedoso fue el uso del campus virtual, así que no me encontré limitado tecnológicamente, pero si los pibes estaban limitados. Nos condicionó el no poder ver más presencialmente, fue durísimo el año. Lo que sí noté obviamente es que los

pibes de alguna manera valoraron mucho ese esfuerzo y te lo hacen saber, te lo hacen sentir”. (IA1)

“A mí en la virtualidad me faltó una pata que es el pizarrón. Además las caras, eso es una herramienta fundamental. Las personas que se sientan adelante que te ponen cara de me estás diciendo algo chino, no entiendo. Esa retroalimentación no la tuve en la virtualidad y me hizo mucha falta muchas veces”. (CP1)

“Yo creo que a la que más le costó de alguna manera fue a mí en el 2020. Traté de ir adaptándome y ubicándome en relación con lo que tiene que ver con buscar las estrategias y ahí fui aprendiendo un montón”. (CP2)

“Nosotros ya veníamos con cierta experiencia, no de dar clases sincrónicas pero sí utilizar la plataforma como más que un repositorio. Por eso cuando llegó la pandemia, si bien fue un cimbronazo, nos encontramos después ante un panorama que si bien en términos pedagógicos y en términos de herramientas no fue tanto el desafío para nosotros, sí fue muy fuerte para los estudiantes que estaban acostumbrados la presencialidad y sobre todo con jovencitos que salían del secundario”. (AB1)

“A mí el primer año de virtualidad como docente siento que me adapté como pude, que mejoré el segundo año de virtualidad. En el primer año uno quería mantener el esquema de una clase presencial y eso duró el primer mes y es imposible mantener ese esquema de dos horas y media, esta dinámica de que te hablen es imposible hacerla con pantallitas negras”.(AB2)

“Lo que a mí me faltó como profe creo que también la faltó a todos los chicos como alumnos es esto de la teatralidad de la clase, el momento ese donde vos te transformas en profesor y ellos se transforman en alumnos. Para mí fue muy perjudicial para los alumnos, para nosotros no tanto porque no nos resultó difícil adaptarnos a la metodología”. (KF1)

La nota distintiva la presenta un docente que plantea la situación a nivel social, resaltando la tragedia que significó la pandemia y las pocas posibilidades reales de desarrollar un proceso educativo en ese contexto

“Para mí la pandemia fue algo gravísimo hubo gente que se suicidó, que tuvo muchos problemas además de lo que se murieron. Creo que no tiene ni sentido hablar de lo que la educación hizo. Creo que nuestro rol fue entretengámonos y entretengamos a la gente cada uno haciendo lo que hace, nosotros intentando dar clases. Fue súper limitado. Entonces realmente que lo podamos haber sobrellevado así me parece perfecto no es poco”. (IA1)

- **El aula y la clase**

La modalidad remota no parece haber modificado demasiado la dinámica de las clases manteniendo la centralidad del docente en el desarrollo del tema y en la conducción de la clase. Después de un tiempo de adaptación al uso de las plataformas virtuales y a la tecnología digital, la clase teórica presencial desarrollada mediante una exposición dialogada mantuvo su estructura habitual pero bajo el formato de clase sincrónica, muchas veces con una reducción significativa de su duración. Las plataformas virtuales permitieron desarrollar temas en pequeños grupos y luego exponerlos y también se utilizaron foros para el intercambio y el debate. En algunos casos fue posible seguir la clase grabada de manera asincrónica.

Empezamos a usar otras estrategias. Usamos bien las herramientas de integración de la plataforma. Pudimos hacer trabajos sincrónicos y asincrónicos en pequeños grupos durante la clase. Tenían que compartir, sacar conclusiones y después compartir entre todos teníamos dinámicas interesantes que generalmente en la presencialidad se hacen y también se pueden hacer en la virtualidad”. (IA1)

“A la clase sincrónica le agregue una clase grabada en la mayoría de las veces sobre el mismo tema cuando me daba cuenta que la clase venía poco participativa, armaba un vídeo tratando de explicar la manera más clara posible, de desarrollarlos por fuera de la clase sincrónica y después apelar mucho a la plataforma, pero que no nos dio mucho resultado porque costaba que participaran”. (CP1)

“Lo que hacíamos era por un lado la clase, el encuentro sincrónico y también la clase escrita asincrónica pero yo lo que veía es que no era lo mismo que en la presencialidad. Lo que nos sirvió, fue el tema poder pensar en los foros de participación, el foro nos ayudó un montón para tomar como disparador algún tema que ellos tenían que leer y después hacer una especie de construcción sintética de lo que habíamos trabajado” (CP2)

“Siempre traté de mantener un esquema ordenado en el sentido de que había una clase sincrónica, en un horario que trataba de ser en el horario de clase presencial y un espacio de actividad práctica en el aula a través de foros, a través de cuestionarios de autoevaluación, a través de algunas situaciones prácticas en el sentido de analizar alguna noticia y que ellos redactaran como lo relacionaron con algún tema en particular algún texto”. (AB2)

“Los contenidos eran los mismos. Te grabo una clase, la subo, te doy material. En cuanto a eso no cambió absolutamente nada, porque ya lo hacíamos, lo único que cambió fue la clase grabada o la clase en vivo que después se graba y se sube. Eso fue lo que se sumó, digamos a lo que ya veníamos haciendo por la plataforma”. (KF1)

- **Interacción social**

En este aspecto es donde se evidenció el mayor cambio en términos comparativos. Las y los docentes señalan un menor nivel de participación y de motivación. La referencia a las dificultades producidas por el hecho de no ver a las y los estudiantes, de hablar frente a cámaras apagadas, de no contar con registros de expresiones, actitudes y silencios durante la exposición, puede profundizarse a partir del concepto de inmediatez desarrollado por Aristi, P. y Remedi, E. et al (1988). En este sentido la virtualidad parece haber quitado el escenario, el espacio de “actuación” de las y los docentes y también al público cuya presencia y actitudes no sólo confirma el rol docente sino que brinda referencias en relación a la eficacia de su tarea.

También es posible, desde la relación poder – saber, pensar que la virtualidad permitió a las y los estudiantes un grado mayor de resistencia o autonomía en relación a muchas de las dimensiones en las que ésta se manifiesta como el uso del espacio, la definición de los tiempos, las expresiones corporales y el control sobre la evaluación, entre otros.

“En realidad no todo era color de rosa en algunas me puse tirano, por ejemplo, no grababa clases. Achicamos en algún sentido los horarios, pero tenían obligatoriedad y la otra cosa que pedía era que habilitaran las cámaras, yo los quería ver, teníamos, quería entablar digamos una comunicación visual con

ellos, eso te imaginarás que era un tema, sobre todo el tema de las cámaras abiertas. Todo esto tenía un sentido porque yo quería participación. El 2020 fue muy complicado. Es muy difícil separar el clima de las clases de la participación y motivación”. (IA1)

“En los dos años de pandemia fue horrible, la interacción fue muy escasa. En la sala virtual pedimos, por favor, que hablaran porque costaba horrores. Uno que da clases a través del diálogo, la pregunta y la re pregunta o de ejemplos en lo virtual transformaba la clase en algo tedioso porque uno podría hacer una pregunta y nadie contestaba.” (CP1)

“Fue difícil sobre todo por la situación que se generó. Creo que la que más afectada era yo en ese sentido y como dice en algún momento Ferreiro, uno se tiene que dejar ayudar por los muchachos y los chicos de alguna manera te iban orientando”. (CP2)

A veces nosotros veníamos cuando se conectaban veíamos que había chicos que estaban en la cocina o a veces estaban en la pieza en la cama porque no había otro lugar y se escuchaban los ruidos de chicos de o personas. Cuando evaluamos y en eso somos muy conscientes los tres, no evalúa el momento solamente en el cual uno hace las preguntas, sino el contexto en el cual se estudia. (AB1)

“Pasa que no nos conocemos y si yo tengo fama de duro, puede ser que estos chicos no se pueden tomar un café conmigo. Nunca te vieron el cuerpo, hay cosas de la corporeidad que son importantísimos. La corporalidad hace, genera cosas. La presencialidad tanto digital como la presencialidad real son importantes”. (KF1)

Proyectos de cátedra (PC)

Cuando las y los docentes reflexionan sobre sus PC hacen referencia principalmente a la función que cumple, a las dimensiones que lo componen y a la forma y la profundidad con la que lo comparten con las y los estudiantes.

- **Importancia y función del PC**

De todas las funciones que puede cumplir un PC las y los docentes de primer año resaltan la de guía y organizador de la cursada ya que presenta el cronograma, los contenidos, la bibliografía y las evaluaciones. Algunos señalan su valor como contrato didáctico para las y los estudiantes, como una manera de establecer ciertos criterios respecto a lo que puede hacer el docente, sobre todo en términos de evaluación.

“El programa para mí es un ordenador que es sumamente valioso. Por eso el programa es un organizador y el cronograma colabora mucho porque no es fijo. Tenemos una planificación del cronograma pero lo vamos cambiando. Entonces voy haciendo actualizaciones del cronograma, que está involucrado en el programa, pero el programa así es un ordenador y eso no cambia, pueden cambiar algunas estrategias dentro de las unidades temáticas”. (IA1)

“Suelo decirles que el programa de cátedra es un contrato que establecemos entre ellos y nosotros, que ahí estipulamos lo que hay [18:08] que cumplir en la cátedra teniendo en cuenta justamente el plan de estudios, los contenidos mínimos de la materia y las expectativas que uno tiene como estudiante y las que tenemos como profesores en torno a lo que pretendemos que se construya”. (CP2)

“A mí del programa lo que más me sirve es poder tener ese seguimiento de cronograma de cómo estamos con los avances y los contenidos. Para nosotros es una herramienta para los estudiantes para ver por dónde queríamos que fueran cada contenido, permitía hacer un recorrido por donde queríamos ir, en qué bibliografías hacíamos hincapié en cada unidad”. (CP1)

“Para nosotros el programa de Cátedra corresponde a los lineamientos de la materia, a los contenidos de la materia recorre todos los contenidos. Siempre le decimos los estudiantes guíense mucho por el programa está en la fecha de los parciales, las unidades”. (AB1)

“El programa para mí es importante y trato que es su GPS para ellos y de hecho yo insisto bastante en el programa en los finales. Yo digo que el programa es el único machete, que ellos pueden tener el final, para guiarlos y también es un sistema normativo que ellos le permite saber que el docente está permitido a evaluar, y que no”. (AB2)

“Yo siempre le digo a los chicos en la primer clase que ya lo tienen subido a la plataforma descárguenlo y lo imprimen porque esa es la hoja de ruta, en cada bloque del programa está descrito que van a ver y cuando lo van a ver, las fechas, ya están puestas”. (KF2)

Como nota distintiva encontramos cierta relativización de la importancia del programa ya sea por la dificultad de mantenerlo actualizado en función de los avances de la producción de conocimiento o porque es necesario reformularlos debido a la dinámica de la cursada.

“En ese sentido yo no creo tanto en esos formatos tan estrictos porque muchas veces hace que uno tenga que replantearlos constantemente pero hay una cuestión también obviamente formal administrativa que hay que cumplimentar lo comprendo”. (AB1)

“En mi caso es una cuestión meramente administrativa. La planificación del programa en una materia como la mía donde yo leo papers, no libros porque si leo un libro me quedé del pasado, es particular por la dinámica que tiene la generación de contenidos. La medicina hace que cualquier programa que vos hagás en enero en junio lo tengas que modificar. El concepto de programa como se lleva adelante, no se adapta a mí, a mi estilo de clase o a mi estilo de cursada”. (KF1)

“Entonces, para mí tiene un rol importante que también se va adaptando en el cuatrimestre y ahí donde yo digo que me voy de patadas medio con el sistema, porque siempre termino entregando el programa casi al final de cuatrimestre y me preguntan y me intiman a que lo presente”.(AB2)

- **Fundamentación, metodología y criterios de acreditación**

Son escasas las referencias a la fundamentación de la materia, a la forma de enseñar y aprender y a las características de las clases.

“En cuanto a lo que es la metodología creo que se transparentan algunas cosas en función de lo que está, pero no está bien explicitado. En el programa vos tenés la fundamentación y lo metodológico separado no lo tenés por unidad, entonces de alguna manera eso no colabora, porque a veces yo tengo un cambio metodológico unidad por unidad”. (IA1)

La fundamentación, esa que está en el programa está pensada para que la vean los estudiantes para que se apunte a entender la dinámica, la esencia lo decimos en las clases también, podría no estar en el programa, pero y está pensado para los estudiantes que lo tengan ellos, básicamente. (CP1)

“A mí la fundamentación me parece relevante entonces lo primero que hago en la primera de las clases es presentar este programa de cátedra. Ahí vamos viendo también, cuáles van a ser los criterios de evaluación y de acreditación, vamos pensando el tema de la formulación de los trabajos prácticos, de la interacción en las clases teóricas y prácticas también como para consensuarlo y sobre todo para que ellos se involucren”. (CP2)

“Nosotros ahí en el programa todo lo que es la metodología de enseñanza lo cumplimos casi al pie de la letra siempre actividades que busquen hacerlos pensar y lo que pasa que es muy difícil, nos está costando un montón”. (KF2)

- **Presentación del programa a los y las estudiantes**

La mayoría de las y los docentes presenta el PC durante las primeras clases para informar acerca de las condiciones de cursada, dando mayor relevancia a las cuestiones formales y operativas, en consonancia con la visión que tienen sobre el mismo como guía u organizador. Lo consideran una manera de recordar cuáles son las condiciones del contrato que deben cumplir ambas partes, pero especialmente el estudiante.

“Siempre, es lo primero que trabajamos, inclusive ya todavía los compañeros me cargan porque la primera unidad tiene que ver con uno de los de los aspectos de la revisión del Estatuto de la Universidad”. (IA1)

Me parece que siempre di por descontado de que hay que decírselo en las clases, porque probablemente no le den bolilla, en la lectura o no lo lean directamente. (CP1)

Para mí el programa de cátedra es fundamental consultarlo, dialogarlo y consensuarlo con los mismos estudiantes desde el comienzo. Lo que hago es una presentación para ver cuáles van a ser los temas más allá de que obviamente soy yo la que voy tomando las decisiones pero trato de consensuarlo con ellos. (CP2)

“El programa lo presento en la segunda clase como que explico todo el programa, lo leo lo comparto con ellos y les muestro”. (AB2)

En algunos casos el programa sólo cumple una función administrativa por lo que no se considera necesario presentarlo, sólo recordar a las y los estudiantes su existencia y la conveniencia de leerlo, sobre todo previo a las situaciones de examen.

“En mi caso es una cuestión meramente administrativa. El concepto de programa como se lleva adelante, no se adapta a mí, a mi estilo de clase o a mi estilo de cursada”. (KF1)

“Queda sólo escrito nunca lo hemos leído en clase. Nosotros se los recordamos cada vez que va a llegar una evaluación porque yo no creo que no lo lean”. (KF2)

6. Un cierre provisorio

El presente trabajo de carácter descriptivo y de alcance exploratorio (Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, M Sampieri, 2014), pretendió analizar las recurrencias y diferencias en las prácticas de enseñanza de los docentes de primer año de las carreras de grado de la Sede Atlántica a partir de las dimensiones establecidas en las encuestas de evaluación del

desempeño docente de la Universidad Nacional de Río Negro. Además se planteó contribuir a la mejora de los actuales instrumentos de evaluación del desempeño docente y aportar insumos para el diseño de propuestas específicas de revisión, reflexión y evaluación de las prácticas de enseñanza.

Para cumplir con este objetivo se analizaron fuentes documentales como las EDD, los IAD y los PC y en base a la información obtenida de dichas fuentes se diseñaron y realizaron entrevistas en profundidad a las y los docentes de las carreras de Abogacía, Ingeniería Agronómica, Contador Público y Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, una carrera por cada una de las cuatro Escuelas de Docencia de la Sede.

Tanto el estudio de los documentos como el análisis de las entrevistas fueron guiados por las preguntas que dieron origen al trabajo: ¿Qué recurrencias y diferencias presentan las prácticas de enseñanza? ¿Qué supuestos epistemológicos y pedagógico-didácticos las sustentan? ¿Qué estrategias didácticas utilizan los docentes? ¿Cómo es el clima motivacional en clase? ¿Qué nuevas dimensiones o conceptos podrían incorporarse al análisis de las prácticas de enseñanza?

En este apartado pretendemos realizar un cierre provisorio en el que se expongan las conclusiones fundamentales del trabajo resaltando su carácter provisorio y su intención de contribuir a estudios más profundos de carácter explicativo sobre las PE y a la mejora de los procesos e instrumentos para su análisis y valoración. En primer lugar se desarrollan las consideraciones acerca de los instrumentos y/o documentos utilizados por la UNRN en los procesos de evaluación de las PE y finalmente las consideraciones referidas a las prácticas de enseñanza de las y los docentes de primer año durante el período 2019 – 2020.

6.1 Acerca de los instrumentos utilizados para la evaluación de las PE

La primera consideración respecto a los instrumentos es que los tres documentos analizados, EDD, IAD y PC, incluyen sólo las dimensiones clásicas de la didáctica. En este sentido sus preguntas en palabras de Edelstein, G (2021)

“se estructuran desde categorías cerradas asociadas a estereotipos respecto de sujetos y sus prácticas tales como: alumnos/as participativos/as o no participativos/as, grado de claridad en la explicación por parte del/la docente, uso de materiales variados, capacidad de mantener la atención del alumnado, etc. Indagaciones que, al analizar los datos recogidos, hacen énfasis en la falta al contrastar con perfiles ideales prefigurados”.

Además su diseño, implementación y evaluación pueden analizarse desde la relación poder saber tanto a nivel de la relación entre la institución y las y los docentes como de la relación entre docentes y estudiantes. En todos los casos quienes deben completar los documentos se encuentran en una posición de debilidad, sujetos a controles y regulaciones institucionales que no siempre permiten un proceso de reflexión y de evaluación sincero y profundo.

En las EDD las y los estudiantes deben evaluar a sus docentes con todo lo que ello implica en una relación que, en la enseñanza universitaria, históricamente ha sido de sometimiento y de inferioridad. Además debe tenerse en cuenta que los resultados de dichas encuestas son utilizados por la institución en instancias de evaluación y promoción de la carrera docente.

En el caso de los IAD, las y los docentes deben realizar un proceso de reflexión y autoevaluación en solitario que es utilizado como insumo para las evaluaciones que las autoridades realizan de las PE de cada carrera. Finalmente el PC es evaluado y avalado por los directores de carrera y por las áreas administrativas.

El IAD y la EDD son instrumentos diseñados específicamente para evaluar las prácticas de las y los docentes de la UNRN. El primero aborda las prácticas docentes, incluyendo las prácticas áulicas, las estrategias didácticas, el ambiente de aprendizaje, el vínculo con pares, con directivos, con estudiantes, las actividades de investigación y de extensión, las publicaciones y la actuación en consejos de la Universidad y el segundo se centra en las PE indagando solamente acerca de sus dimensiones metodológicas, didácticas y motivacionales.

Ambos documentos guardan coherencia interna respecto a las dimensiones de las PE ya que indagan acerca de las mismas dimensiones, las vinculadas a lo metodológico didáctico y las relacionadas con el clima motivacional. Las EDD son de tipo cerrado mientras que los IAD, si bien tienen ejes orientadores, permiten que cada docente decida la importancia que otorga a cada una de ellas así como la perspectiva de análisis.

Las EDD incluyen todas las dimensiones relevantes de las PE aunque podrían agruparse en dos categorías, una vinculada a lo metodológico – didáctico y otra relacionada con el clima motivacional, siguiendo los conceptos de construcción metodológica, construcción didáctica, clima de clase y relación poder saber desarrollados por Edelstein (2000, 2011, 2016). En metodología incluiríamos las dimensiones: conocimiento de la disciplina y competencia docente, planificación y estrategia didáctica y evaluación y en el clima motivacional las dimensiones ambiente de aprendizaje, motivación y vínculo interpersonal. Por último, creemos que la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TICS) no debería incluirse en ambiente de aprendizaje sino en estrategias didácticas.

También sería posible considerar al nivel de satisfacción como una valoración general que realiza el o la estudiante sobre su experiencia en la cátedra y no como una dimensión de las PE. También podría evaluarse la correlación entre el nivel de satisfacción general y el promedio de valoración de las dimensiones de las PE.

En el análisis institucional de los resultados de las encuestas podría realizarse un abordaje específico y también comparativo en función de la Escuela de Docencia, de la carrera, y de la ciencia de pertenencia, el tipo de materia, el campo de la formación en la que se incluye, la

modalidad de dictado, la relación técnica entre docentes y estudiantes y las características de los espacios de clase.

Aunque es un procedimiento de mayor complejidad, consideramos que también podrían reformularse las preguntas de cada dimensión a partir de criterios más profundos de evaluación de las PE y complementarlas con una indagación cualitativa a partir de entrevistas o grupos focales.

El informe de autoevaluación docente (IAD) es un espacio en el que las y los docentes pueden describir y evaluar sus prácticas docentes, incluyendo las prácticas de enseñanza. Es un instrumento de carácter flexible que, a pesar de que contiene ejes orientadores, permite agregar otros y definir la perspectiva teórica, la importancia, extensión y profundidad de cada tema.

Esta flexibilidad es positiva en términos de autonomía, autoevaluación y análisis personal y profesional crítico, aunque en algunos casos se expresa en informes de escasa extensión y profundidad de análisis. Otro aspecto que sería posible mejorar es el carácter excesivamente descriptivo de los ejes orientadores de la autoevaluación.

Por último, los programas de cátedra (PC) contienen las dimensiones clásicas de dichos instrumentos, fundamentación, propósitos, metodología, unidades, contenidos, bibliografía, evaluación y requisitos de acreditación. En un primer análisis se evidencia una clara diferencia entre el formato de programa de cátedra utilizado por la UNRN y la propuesta de proyecto de cátedra explicitada por Steiman en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria.

Sería interesante rediseñar el formulario para que guarde mayor coherencia con dicha propuesta y también con las dimensiones definidas en las EDD y los IAD. Podría incluir espacios específicos para desarrollar las orientaciones respecto a las dimensiones del clima motivacional y especificar diferentes aspectos de las dimensiones metodológicas y didácticas que permitan profundizar la descripción y orienten de mejor manera a las y los estudiantes.

Asimismo, sería también especialmente importante incluir información acerca de la dinámica de las clases, el rol de docentes y estudiantes en la construcción del conocimiento, la interacción entre teoría y práctica, los diferentes formatos y objetivos de las evaluaciones de aprendizaje, cómo se evaluará la enseñanza, a través de qué modalidades e instrumentos y también que se expresen con mayor claridad los criterios de acreditación.

6.2 Acerca de las Prácticas de Enseñanza (PE) de las y los docentes de primer año

El primer aspecto a tener en cuenta en este cierre es que las PE en el segundo año del período analizado, 2019 – 2020, se desarrollaron en una situación absolutamente excepcional como la planteada por la Pandemia de COVID 19. En este sentido, además de los ajustes pedagógicos y didácticos que planteó el cambio de modalidad debe tenerse en cuenta de qué manera tanto docentes como estudiantes llevaron adelante la cursada, atravesados por una situación de

aislamiento social de emergencia sanitaria y de incertidumbre económica que representó un contexto de alta complejidad vital.

Las trayectorias educativas y docentes de las y los docentes de primer año

En general las y los docentes de primer año tienen título de grado y formación de posgrado afín a la temática disciplinar de la materia en la que se desempeñan y combinan la docencia universitaria con la actividad profesional en su campo de formación.

La mayoría son egresados de universidades nacionales públicas, y señalan la importancia de la educación pública especialmente aquellos que provienen de familias con escasos recursos económicos sin antecedentes de estudiantes universitarios en el grupo familiar.

Resaltan el aspecto vocacional de su elección y su satisfacción y compromiso con la profesión elegida. Todos/as realizaron trayectorias continuas, sin mayores dificultades de integración académica y social en su etapa de estudiantes.

Todos y todas identifican a profesores referentes durante su trayectoria estudiantil que generaban una relación basada en la empatía, en la construcción de un vínculo interpersonal y en la estimulación del pensamiento crítico.

Son docentes con experiencia que han desarrollado su carrera académica pasando por todas las categorías, ayudante de primera, jefe de trabajos prácticos y profesor.

A pesar de que la mayoría no proviene de carreras de Ciencias de la Educación, prácticamente todos/as manifiestan su vocación por la docencia universitaria desde jóvenes y su satisfacción por lo que a través de ella aportan a la sociedad en general y a los estudiantes en particular.

Las PE como prácticas complejas

En un acercamiento global y general podemos decir, siguiendo a Edelstein, G (2011) que las PE en el primer año de las carreras de la Sede se presentan como complejas e influenciadas por cuestiones vinculadas con el nivel macro (social), meso (institución) o micro (aula).

Encontramos tensiones, recurrencias y diferencias en función de diversas variables: el contexto socio económico y su evolución histórica, las características y condiciones estructurales de la universidad, las diferentes disciplinas y carreras, los planes de estudio, el campo de la formación y el grado de experimentalidad de las materias, la trayectoria educativa y profesional de las y los docentes, el perfil de las y los estudiantes, la relación docente – estudiantes en términos numéricos, la dimensión de las aulas y la tecnología disponible, entre otras.

A medida que se profundiza y se especifica el análisis por carreras, aparecen las primeras distancias en las diferentes categorías. Esto iría en consonancia con el concepto de complejidad de las PE y la influencia sistémica entre sus diferentes dimensiones y fundamentaría una

evaluación, interpretación y plan de mejora de las PE al menos por campo disciplinar, por tipo de carrera.

En términos generales, tanto las fuentes documentales como las entrevistas, nos muestran que los y las docentes dan mayor relevancia a las dimensiones de las PE vinculadas a lo metodológico y didáctico que a las relacionadas con la interacción social y el clima motivacional.

En lo metodológico - didáctico las y los docentes centran sus preocupaciones y esfuerzos en el desarrollo e interacción de las clases teóricas y prácticas y en la evaluación y en su gran mayoría expresan la necesidad de mejorar su formación docente y sus PE. Manifiestan dificultades para resolver cuestiones vinculadas al clima motivacional y la participación y en general las atribuyen a las características, el compromiso y la actitud de las y los estudiantes y no tanto al quehacer docente.

Un gran número de docentes señala las dificultades que para sus prácticas de enseñanza genera la cantidad de estudiantes por curso y especialmente las dimensiones del espacio áulico y la relación técnica entre el número de docentes y estudiantes en cada curso.

En función de los puntajes obtenidos en las diferentes dimensiones de la EDD y teniendo en cuenta las limitaciones que dicho instrumento presenta, las prácticas de enseñanza a nivel de la Sede son consideradas como satisfactorias o muy satisfactorias por las y los estudiantes y se destacan las dimensiones vinculadas a lo metodológico y didáctico por sobre las relacionadas al clima motivacional. En todas las carreras, la evaluación y el dominio de la disciplina y la competencia docente son las más valoradas mientras que la de mayor necesidad de mejora es la motivación.

En la comparación entre los ciclos lectivos 2019 y 2020 se evidencia una disminución generalizada de la valoración que las y los estudiantes realizan sobre las PE en todas sus dimensiones y también en el nivel de satisfacción. Este descenso se registra en todos los niveles de análisis, por carreras, ciencias de pertenencia, tipo de materias, campos de la formación y relación técnica entre número de docentes y estudiantes. Es destacable que la disminución en la valoración realizada por las y los estudiantes y que coincide con lo expresado por las y los docentes, si bien es esperable en un contexto de “enseñanza remota” y de crisis social, económica y sanitaria, no es altamente significativa.

Desde el punto de vista de las PE, la justificación para esta nota distintiva podría relacionarse con un proceso de mejora en PE de las y los docentes, tanto en los aspectos pedagógicos y didácticos como en la interacción social, que quizás haya sido impulsado por el desafío de la virtualidad y del contexto social.

Las PE y los supuestos epistemológicos y pedagógico – didácticos que las sustentan

Cuando se analizan supuestos epistemológicos y pedagógico-didácticos que sustentan las prácticas de enseñanza de las y los docentes, encontramos tensiones entre la concepción que expresan los y las docentes acerca de la enseñanza y ciertas decisiones que toman, especialmente en relación a las estrategias didácticas, a la evaluación y a la interacción con las y los estudiantes.

En este sentido, a partir del discurso de las y los docentes, su concepción sobre la enseñanza estaría más cercana al concepto de “formar” de Meirieu, P (1998) y la idea de transmisión lograda o interrumpida (Hassoun, J.1996; Diker, G. 2004, citados por Edelstein, G. 2021) ya que en general expresan su compromiso por recibir, incluir y acompañar a las y los estudiantes y de promover la participación crítica y los aprendizajes emancipadores y destacan y se identifican en su trayectoria formativa con referentes docentes cuyas PE tenían estas características.

Sin embargo, llama la atención que a pesar de su posicionamiento teórico y su intencionalidad docente, las estrategias didácticas, las modalidades de evaluación y las formas de participación que describen, se aproximan más a la concepción clásica de la transmisión: estudiantes pasivos con escasas posibilidades de participación efectiva, clases expositivas, una reproducción mecánica del saber, la palabra del docente como principal fuente de conocimiento, y la evaluación como la confirmación de la relación asimétrica de poder.

Otro aspecto importante a destacar es que la mayoría de las y los docentes consideran que los desafíos para la enseñanza se relacionan casi exclusivamente con lo que sucede en el aula, especialmente con las falencias de las y los estudiantes, con los contenidos a enseñar y su relación con el rol profesional definido por el plan de estudios.

Al parecer, en términos de Edelstein, G. y Coria, A. (1995) consideran al aula como un lugar autorregulado y no otorgan un lugar central a las condiciones institucionales y contextuales.

En este sentido sólo señalan las dificultades que generan la cantidad de estudiantes por curso y la relación técnica entre el número de docentes y estudiantes en cada curso. Llama la atención el rol determinante que otorgan a las dificultades o carencias que presentan los y las estudiantes en términos de conocimientos disciplinares básicos y de competencias, actitudes y habilidades para el estudio.

Las tres cuestiones, la concepción sobre la enseñanza, la visión sobre los desafíos para las PE restringida al ámbito áulico y la distancia entre el perfil ideal y real de las y los estudiantes, pueden vincularse y profundizarse en términos de de Aristi, P. y Remedi, E. et al (1988) a partir

de las representaciones que las y los docentes han construido acerca del rol docente en sus trayectorias educativas y profesionales. Estas tensiones y las recurrencias y diferencias en las PE pueden relacionarse con las trayectorias educativas, profesionales y docentes de las y los profesores, sus perfiles como estudiantes, su formación disciplinar, los profesores que identifican como referentes, y su formación y experiencia docente.

Las PE y las estrategias didácticas. Las formas de enseñar

Las y los docentes al ser consultados acerca de las estrategias didácticas, hacen referencia especialmente a lo relacionado con las modalidades de clase y las actividades a desarrollar en cada una de ellas. La clase es una de las dimensiones de las PE que mayor atención recibe, fundamentalmente en la descripción y en la reflexión sobre las mismas, pero son pocas las referencias a los momentos de clase. En la mayoría de las materias se desarrollan clases teóricas y prácticas. En las primeras se desarrollan los contenidos y en las clases prácticas, se retoman los contenidos de las clases teóricas y se aplican a situaciones reales o simuladas.

- **El aula y la clase**

En su mayoría las y los docentes no realiza referencias relacionadas con el aula en términos físicos y/o espaciales ni respecto a sus características y condiciones en relación a cómo es ocupada o habitada. El aula se utiliza con su disposición habitual, preparada para una clase expositiva o magistral, con el o la docente al frente utilizando el pizarrón y/o el proyector y las y los estudiantes sentados de frente al pizarrón y distribuidos en filas. Las diferencias las encontramos en las materias de carácter práctico y/o experimental en las que el tipo de actividad requiere una disposición, una interacción entre estudiantes y materiales específicas como es el caso de algunas materias de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría o de Ingeniería Agronómica.

Respecto a las estrategias didácticas, los y las docentes de primer año de la Sede Atlántica reflexionan sobre cómo se enseña su materia haciendo referencia fundamentalmente a los/as estudiantes, a los/as contenidos, a los objetivos y a la dinámica de sus clases. En general plantean que la forma de enseñar su materia y las estrategias didácticas que desarrollan dependen fundamentalmente de las características de los estudiantes y de los contenidos.

En su mayoría, a partir de la experiencia y la cantidad de años en la cátedra, parecen consolidar un formato de clase que puede conceptualizarse como una configuración didáctica que, con ligeros matices, se repite en todas las clases y que sólo requiere un momento breve de preparación previo a cada encuentro.

La clase se desarrolla en un formato de clase magistral dialogada en la que el/la profesor/a asume un rol central de conducción, promoviendo el diálogo, la participación y el debate. Como

nota distintiva, en algunas ocasiones se desarrollan dinámicas de trabajo en pequeños grupos donde el docente guía y coordina la puesta en común y la discusión.

Dentro de una dinámica lineal, las y los docentes identifican diferentes momentos o segmentos que en algunos casos se diferencian por el formato y/o por los agrupamientos pero en general se los reconoce por su intencionalidad: conceptualizar, ejemplificar, revisar, practicar, etc. La secuencia de momentos y actividades es flexible y no siempre responde al formato tradicional de apertura, desarrollo y cierre

Algunas cátedras, especialmente las de mayor experimentalidad, plantean dos tipos de clases, teóricas y prácticas que se diferencian tanto en el tipo y secuencia de actividades como en cuestiones espaciales y de equipamiento.

- **La evaluación**

Las y los docentes expresan con claridad el lugar de autoridad desde el que conducen la interacción pedagógica a través del proceso de evaluación. Ellos establecen, qué, cuándo y cómo evaluar. Su responsabilidad y su función es garantizar que se hayan aprendido los contenidos que se desarrollaron en clase y esperan que las y los estudiantes puedan reproducirlos de la manera en que se transmitieron.

El proceso de evaluación y de acreditación es altamente formalizado estableciéndose fechas, modalidades y notas para aprobar, aunque no se detallan con la misma claridad los criterios de acreditación.

De manera simultánea y complementaria a este proceso cuantitativo, se lleva a cabo una evaluación continua de tipo cualitativo llamada “nota conceptual” que se construye de manera más informal, confusa, ambigua y subjetiva, a través de indicadores como la participación, el compromiso en clase y la entrega de tareas no obligatorias entre otros.

En contraste con la importancia y el alto nivel de formalización de la evaluación de los aprendizajes, encontramos escasas referencias y prácticamente ninguna instancia formal en la que las y los docentes evalúen sus PE o permitan que las y los estudiantes lo hagan. Sólo en algunos casos se habilitan momentos en los que las y los estudiantes pueden dialogar con las y los docentes sobre la calidad de las clases.

- **Los Proyectos de cátedra (PC)**

En la reflexión acerca sus PC las y los docentes privilegian el análisis sobre la función que cumple, las dimensiones que lo componen y a la forma en que lo comparten con las y los estudiantes.

Entre las funciones de los PC destacan la de guía y organizador de la cursada y algunos señalan su valor como contrato didáctico para las y los estudiantes, como una manera de establecer

ciertos criterios respecto a lo que puede hacer el docente, sobre todo en términos de evaluación. Las dimensiones más desarrolladas y valoradas son los contenidos, la bibliografía, la evaluación y el proceso de acreditación mientras que son escasas las referencias a la fundamentación de la materia, a la forma de enseñar y aprender y a las características de las clases.

Las peculiaridades de los PC y las consideraciones que realizan las y los docentes parecen reflejar la concepción de que lo más importante es que se desarrollen los contenidos, que se evalúen los temas tratados y que el proceso de evaluación esté formalizado y explicitado claramente al igual de las condiciones de acreditación.

En su mayoría las y los docentes presentan el PC durante las primeras clases para informar acerca de las condiciones de cursada. Siendo coherentes con la visión que tienen sobre el mismo como guía u organizador, ponen énfasis en la explicación de las cuestiones formales y operativas.

Las PE, la interacción social y el clima motivacional

- **Interacción social**

En la relación con las y los estudiantes también se manifiestan tensiones o contradicciones entre una tendencia a la informalidad, al relajamiento de la idea de autoridad tradicional, a una intención de generar un vínculo de confianza y de cierta horizontalidad en la relación y prácticas que mantienen el rol tradicional jerárquico del docente.

Entendiendo que la relación poder – saber es un elemento clave de la interacción social entre docentes y estudiantes podemos señalar que por lo general en las clases de primer año es el docente quien toma las decisiones acerca de los contenidos, los espacios, los tiempos, los lenguajes, las formas de participar y las formas de evaluar. Las y los estudiantes ejercen su poder a través de un mayor o menor grado de resistencia expresada en actitudes corporales y en el nivel de atención y /o participación.

- **Clima de clase y Clima motivacional**

Las y los docentes diferencian el clima de clase y el clima motivacional. Se consideran responsables del clima de clase y tratan de generar un clima cordial y agradable que haga sentir bienvenidos/as a los y las estudiantes.

El clima motivacional por su parte es considerado un tema clave al punto de señalarlo como uno de los desafíos más importantes para la enseñanza en primer año. Las y los docentes desarrollan diversas estrategias para promover la motivación y por lo general la asocian al nivel de participación en clase, evaluada a partir de la escucha atenta y de la toma de la palabra.

Si bien manifiestan su preocupación por mejorar el clima motivacional y lo asocian con el nivel de participación, señalan como el factor más importante la falta de actitud, compromiso o

competencias de interacción de las y los estudiantes y que no están preparados para realizar planteos críticos o proponer alternativas tanto temáticas como didácticas.

Como nota distintiva en algunos se plantean estrategias que dan lugar a un protagonismo mayor de las y los estudiantes a partir de señalamientos críticos y o de un cierto grado de corresponsabilidad en la dirección u organización de la clase.

Las PE en la modalidad de educación remota de emergencia

En relación a su experiencia como docentes, la mayoría hacen referencia sólo al contexto del aula y de la clase, destacando las dificultades o desafíos relacionados con la enseñanza pero con escasas referencias a aquellos relacionados con el aprendizaje.

Describen, por un lado al aula virtual, como el espacio en el que se “suben” los contenidos y actividades y se desarrolla la interacción asincrónica y por otro lado al “aula sincrónica” en la que la interacción es en tiempo real, mediada por una plataforma con audio y video. En éste espacio sincrónico señalan como obstáculos la escasa interacción y participación (cámaras y micrófonos apagados) y la incorporación del ambiente y las actividades familiares, de docentes y estudiantes.

Si bien en términos generales se mantuvo la dinámica de las clases con la centralidad del docente en su conducción, mediante una exposición dialogada bajo el formato de clase sincrónica de menor duración, se evidencia una mayor preocupación e intentos de mejora en las estrategias didácticas, en las instancias de evaluación y en la interacción social.

La clase, sincrónica o asincrónica, refuerza su papel central en el proceso de aprendizaje y se dedica más tiempo a pensarla, desarrollarla y evaluarla, tanto en general como en sus diferentes momentos.

En muchos casos se combinaron instancias sincrónicas y asincrónicas, se diversificaron los formatos de las clases y de actividades y se potenció el uso de las posibilidades y alternativas que brindan las plataformas virtuales por su variedad de instrumentos didácticos y tecnológicos.

Las PE en evaluación también muestran señales de mejora. Comienzan a diversificarse los instrumentos de evaluación y se proponen algunas instancias de carácter formativo y/o integrador. Con un rol aún secundario en la evaluación, los trabajos prácticos de a poco se transforman en espacios de aprendizaje, de aplicación y de integración de saberes y ganan terreno en el proceso de evaluación y acreditación propuesto por los equipos docentes.

Aparecen las primeras referencias a los criterios de acreditación. En general los relacionan con la participación en la cátedra, la lectura del material y la reflexión y comprensión de los temas centrales.

En un contexto de aislamiento social, se registra una mayor preocupación por la interacción social y creciente interés por las dimensiones incluidas en el clima motivacional, tanto en la reflexión como en la descripción de estrategias docentes para su fortalecimiento.

En esta línea, comienza a ganar espacio la preocupación por el clima de clase y la responsabilidad docente en su construcción a pesar de que, al igual que en el caso de la motivación, la mayoría lo relaciona fundamentalmente con las características, el compromiso y la actitud de las y los estudiantes.

También el vínculo interpersonal toma mayor importancia. Ahora depende de la interacción entre docentes y estudiantes y juegan un papel importante las actividades propuestas por los y las docentes y el seguimiento de la situación académica y personal de las y los estudiantes.

Parecería que, paradójicamente, o no tanto, en un contexto de aislamiento social, de incertidumbre existencial y de educación remota de emergencia, las y los docentes y también las y los estudiantes comienzan a modificar y re significar sus prácticas, especialmente respecto a lo que sucede en clase.

7. Limitaciones y Sugerencias

Salvo las dificultades producidas por el contexto de la Pandemia COVID 19 y algunos inconvenientes para la sistematización de las fuentes documentales, el estudio no tuvo limitaciones de relevancia. Siguiendo la línea de contribuir al desarrollo de estudios descriptivos y exploratorios de mayor amplitud y/o profundidad o de trabajos de alcance explicativo, sugerimos la realización de entrevistas individuales y/o grupales a estudiantes y la observación de clases. Esto permitirá contrastar el discurso de las y los docentes y el de las y los estudiantes con el desarrollo de las PE en el aula. También se sugiere desarrollar instancias individuales y colectivas de revisión, reflexión y análisis de las PE.

En relación a los instrumentos de valoración y análisis de las PE se sugiere su revisión, actualización y ampliación tanto en su perspectiva teórica como en sus dimensiones.

8. Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. CRICSO. Fac.de Humanidades y Artes. Rosario.

Aristi, P. y otros (1987). La identidad de una actividad: ser maestro. DIE. CIEA del IPN. México. DF.

Becerra García, G.; Garrido Flores, M. y Romo Beltrán, R. (1989). “De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum”. En Furlan, A. y Pasillas, M. “Desarrollo de la investigación en el campo del currículum” Universidad Autónoma de México. Escuela Nacional de estudios profesionales Iztacala, UNAM. México

- Dussel, I y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires. <http://pedagogiaunrpsi.blogspot.com/2018/03/texto-la-invencion-del-aula-ines-dussel.html>
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *En Revista IICE*. Año IX, Nº 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Argentina.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Edelstein, G. (2016). *La profesionalización de la enseñanza en las universidades. Un desafío del presente con mirada hacia el futuro*. Facultad de Ciencias Médicas. UNCuyo.
- Edelstein, G. (2016) “Práctica Docente” en Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Fondo de Cultura Económica - UNAM. México. Disponible en <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=8&w=Pr%C3%A1ctica>
- Edelstein, G (2021). Documentos del Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria. UNRN.
- Fonseca, G y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: Un análisis desde la teoría organizacional. *Revista De La Educación Superior*, 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- García, A. y Adrogué, C (2015) Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *En Revista Fuentes*, 16 de Junio, 2015; pp. 85-106.
- González, M (2011). *Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Montreal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5991/Gonzalez_Ma.Guadalupe_GMG_2011_these.pdf
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, M (2014): *Metodología de la Investigación*. México. McGraw – Hill /Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Jackson, P (1992). *La vida en las aulas. Morata*. Madrid.
- Lemke, J.L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Buenos Aires. Paidos
- Litwin, E (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós. Bs. As.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes S. A. de Ediciones.
- Pierella, P (2014). *El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional*. *Universidades*, (60) ,51-62. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37333038006>

- Tinto, V. (2017). *Completando la Universidad, repensando la acción institucional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad de Palermo.
- Steiman, J (2007). *Más Didáctica -en la educación superior-. Cap. 1: Los proyectos de cátedra*. Miño y Dávila-UNSAM (en prensa)
- Universidad Nacional de Río Negro. Oficina de Aseguramiento de la Calidad (UNRN – OAC (2019a). *Informe OAC, 01. El primer año de las carreras de grado de la UNRN. ¿Qué estudian los que permanecen?* <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/2417>
- Universidad Nacional de Río Negro. Oficina de Aseguramiento de la Calidad (UNRN – OAC (2019b). *Informe OAC, 04. Análisis de algunos indicadores de eficiencia interna de las cohortes 2009/2017 en las carreras de grado de la UNRN. Abril 2019.* <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/2420>
- Vercellino, S y Bohovlasky, P (2020). University and new students: (dis)agreements in the relations with knowledge. *En revista Academia*, n° 19, 2020. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/4404>
- Zabalza, M (2012): El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (1), Enero-Abril 2012, 17-42

Anexos

Anexo I

Las encuestas de Desempeño Docente (EDD)

Las preguntas de la EDD se agrupan en siete dimensiones que pretenden abarcar los diferentes aspectos de las prácticas de enseñanza:

- **Dominio de la disciplina / Competencia docente:** responde a la capacidad desplegada por el/la docente en demostrar cuánto conoce de los contenidos con los que se trabaja a través de aspectos como la claridad, la coordinación entre la teoría y la práctica, la consistencia con los aspectos vistos anteriormente en la materia y la utilización de ejemplos de la realidad con fines didácticos.
- **Planificación del curso y Estrategias didácticas:** se refiere a cómo se articula áulicamente el dictado de la asignatura en relación a lo propuesto en programa analítico y con la formación propuesta por la carrera, si se explicita el plan de trabajo de la cursada, la consistencia entre la bibliografía del programa y la utilizada en clase y, por último, si los horarios de consulta ofrecidos son suficientes.
- **Evaluación:** responde a la consistencia en las prácticas áulicas entre lo que se enseña y lo que se evalúa, se cumplen las modalidades de evaluación planteados inicialmente, si la entrega de las correcciones en el tiempo establecido y, por último, si se presentan instancias de devolución de las evaluaciones.
- **Ambiente de aprendizaje y Tics:** se refiere a la atención demostrada áulicamente en responder las cuestiones planteadas por los/as estudiantes en clases y sobre la incentivación a la utilización de las Tics para facilitar el aprendizaje
- **Motivación:** esta dimensión está relacionada con lo que despierta el accionar docente en referencia a los contenidos disciplinares si hace que se interese más el alumnado y se logra captar su atención durante toda la clase.
- **Satisfacción general:** está dirigida a captar la experiencia del/la estudiante en tanto el aprendizaje logrado, si recomendaría al/la docente objeto de la encuesta y si le gustaría volver a encontrárselo/la nuevamente en otra oportunidad.
- **Vínculo interpersonal:** busca identificar la relación que se construye en el aula entre el/la docente y el alumnado, el nivel de cercanía que logra a través del modo de comunicación propuesto.

Afirmaciones por dimensión

En cada una de las dimensiones se desarrollan determinadas preguntas que especifican y orientan la indagación permitiendo a las y los estudiantes evaluar el desempeño docente en cada dimensión y a la vez determinan la nota final a que se obtiene a través del promedio de la valoración de todas las dimensiones. Cada dimensión puede calificarse con un puntaje entre 1 y 10 puntos.

- Dominio de la Disciplina y Competencia Docente: Explica con claridad; Presenta una buena coordinación entre teoría y práctica; Relaciona conceptos con otros ya aprendidos con anterioridad; Usa ejemplos y casos relacionados con la realidad.
- Planificación y estrategia didáctica: Explicita la utilidad de los contenidos de la asignatura para mi formación; Brinda información necesaria sobre el programa y plan de trabajo; Utiliza los materiales o bibliografía recomendada en el programa; Ofrece suficientes clases de consulta
- Evaluación: Muestra coherencia entre lo que enseña y lo que evalúa; Cumple con los criterios de evaluación planteados al inicio; Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido; Permite revisar mi examen o trabajos y está dispuesto a corregir errores y aclarar dudas
- Ambiente de Aprendizaje y tics: Proporciona atención individual a los estudiantes que la solicitan; Promueve el uso de las TIC para facilitar mi aprendizaje (correo electrónico, internet, software, entre otros).
- Motivación: Logra que aumente mi interés en la materia; Consigue mantener mi atención durante toda la clase.
- Vínculo interpersonal: Durante las clases el docente escucha y respeta la opinión de los estudiantes; El docente se muestra amigable en la comunicación y en el trato con los estudiantes; El docente establece un vínculo agradable, seguro, de confianza, para el aprendizaje con sus actitudes y forma de comunicación; El docente muestra interés y sensibilidad en las interrelaciones con los estudiantes
- Satisfacción general: He aprendido y comprendido los contenidos de este curso; Recomendaría a este docente para que continúe enseñando esta materia; Me gustaría tener otra asignatura con este docente

Anexo II

Análisis de las EDD por cátedra

Contador Público

- Lógica y Filosofía de la Ciencia, asignatura tipo D, perteneciente a la formación general, con un promedio de 99 inscriptos y un cociente entre la relación técnica docente/estudiante

real y la teórica de 1.10, es la que registra la mayor valoración en promedio general (8.51). Presenta un nivel de satisfacción de 8.35, siendo la motivación la planificación y estrategia didáctica (8.59) y el vínculo interpersonal (8.57) sus dimensiones más valoradas.

- Taller de estudio eficiente, es una materia tipo D, de la formación en competencias transversales, con 107 inscriptos de promedio y un cociente de entre la relación técnica real y teórica de 1.19. Presenta un promedio de 8.47 y el mayor nivel de satisfacción de primer año (8.48) y dominio de la disciplina y competencia docente (8.53) y planificación y estrategia didáctica (8.51) son sus dimensiones más valoradas. La valoración de 2020 respecto a la del 2019 es levemente inferior tanto en promedio (-0.02) como en satisfacción (-0.04).
- Módulo Introductorio de la carrera es una materia de la formación disciplinar, de tipo D con 111 inscriptos promedio y un cociente entre la relación técnica docentes estudiante real y teórica de 1.23. Dentro de las materias disciplinares es la que registra el mejor promedio (8.36), siendo sus dimensiones más valoradas en vínculo interpersonal (8.65) y dominio de la disciplina y competencia docente (8.50). En la comparación 2020 y 2019 registra un descenso en promedio general (-0.11) y en satisfacción (-0.24). En relación a las dimensiones es relevante el descenso en evaluación (-0.65) y vínculo interpersonal (-0.90).
- Introducción a la Contabilidad registra un promedio de 8.29 con evaluación (8.45) y vínculo interpersonal (8.43) como las dimensiones mejor valoradas. Es una materia disciplinar, de tipo D con un promedio de 104 inscriptos y cociente entre relaciones técnicas de 1.15. Que en la comparación entre ciclos lectivos presenta un descenso de 0.10 en promedio general y no registra diferencia en nivel de satisfacción.
- Razonamiento y resolución de problemas obtiene una valoración de 8.21 en promedio general y de 7.83 en satisfacción. Las dimensiones con mayor puntaje son ambiente de aprendizaje (8.29) y planificación y estrategia didáctica (8.24). También registra un descenso en la valoración del promedio general (-0.10) y del nivel de satisfacción (-0.13).
- Introducción a la Economía obtiene un promedio de 8.05 y un nivel de satisfacción de 7.97. Es una materia tipo C, disciplinar, cuenta con 115 inscriptos promedio y un cociente entre relación técnica real y teórica de 1.27. Es la que mayor descenso presenta en la comparación 2020 y 2019, bajando 0.61 puntos en promedio y 0.52 en satisfacción. Las dimensiones más valoradas son dominio de la disciplina y competencia docente (8.33) y planificación y estrategia didáctica (8.19).
- Introducción a la Lectura y escritura académica es una asignatura tipo D, de la formación en competencias transversales con 106 estudiantes promedio y cociente entre relaciones técnicas de 1.18. Registra el menor promedio general de 8.04 y un nivel de satisfacción de

8.03 con un descenso de 0.34 puntos en promedio general del 2020 en relación al 2019. Las dimensiones con mejores puntajes son evaluación (8.16) y vínculo interpersonal (8.13).

Contador Público	Metodología y didáctica								Clima motivacional								Promedio	Satisfacción		
	Dominio de la disciplina y competencia docente		Planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		Ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		Vínculo interpersonal		Promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
Lógica y Filosofía de la Ciencia	8.56	0.74	8.59	0.82	8.52	0.87	8.56	0.81	8.54	0.79	8.28	0.89	8.57	0.88	8.46	0.85	8.51	0.83	8.36	0.71
Taller de Estudio Eficiente	8.53	-0.04	8.51	0.02	8.48	0.02	8.51	0.00	8.44	0.02	8.34	0.01	8.49	-0.15	8.43	-0.04	8.47	-0.02	8.48	-0.04
Módulo Introductorio de la Carrera	8.50	0.40	8.35	0.21	8.39	-0.62	8.42	0.00	8.14	0.48	8.10	-0.20	8.65	-0.90	8.30	-0.21	8.36	-0.11	7.68	-0.24
Introducción a la Contabilidad	8.33	-0.03	8.34	-0.18	8.45	-0.30	8.38	-0.17	8.31	-0.11	7.87	0.17	8.43	-0.12	8.20	-0.02	8.29	-0.10	8.14	0.00
Razonamiento y Resolución de Problemas	8.23	-0.14	8.24	-0.04	8.21	-0.27	8.23	-0.15	8.29	-0.06	8.05	-0.20	8.20	-0.10	8.18	-0.12	8.21	-0.14	7.83	-0.13
Introducción a la Economía	8.33	-0.53	8.19	-0.61	8.09	-0.68	8.20	-0.61	7.98	-0.62	7.91	-0.29	7.82	-0.94	7.90	-0.61	8.05	-0.61	7.97	-0.52
Introducción a la Lectura y Escritura Académica	8.13	-0.45	8.08	-0.43	8.16	-0.30	8.12	-0.39	8.13	-0.47	7.70	-0.13	8.07	-0.26	7.97	-0.28	8.04	-0.34	8.03	-0.08
Promedio	8.37	-0.01	8.33	-0.03	8.33	-0.18	8.34	-0.07	8.26	0.00	8.04	0.04	8.32	-0.23	8.21	-0.06	8.27	-0.07	8.07	-0.04

Cuadro 1. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por cátedra

Kinesiología y Fisiatría

- Biofísica, una asignatura tipo D, perteneciente a la formación general, con 222 estudiantes promedio y con un cociente entre relación docente/estudiante real y teórica de 2.47 es la asignatura con mayor valoración en promedio general (8.53) y en nivel de satisfacción (8.43). Presenta mejor puntaje en lo metodológico y didáctico (8.60) que en el clima motivacional (8.46) y obtiene los valores más altos en dominio de la disciplina y competencia docente (8.62) y planificación y estrategia didáctica (8.58).
- Anatomía, materia tipo B, perteneciente a la formación general, con 278 inscriptos promedio y un cociente entre relación técnica real y teórica de 4.63, registra un promedio de 8.43 y de satisfacción de 8.35. Las dimensiones más valoradas son el dominio de la

disciplina y la competencia docente (8.52) y la planificación y estrategia didáctica (8.46). Es la única materia que presente mayor puntaje en el ciclo lectivo 2020 respecto al ciclo 2019.

- Biología Celular, Histología, Genética y Embriología, asignatura de tipo B, de la formación general, con un promedio de 239 estudiantes y un cociente entre relación técnica real y teórica de 3.98, presenta un promedio de 7.73 y un nivel de satisfacción de 7.68 y registra la mayor disminución entre el ciclo 2020 y 2019 tanto en promedio (-1.74) y en satisfacción (1.53).
- Fisiología es una asignatura tipo C, de la formación general con 302 inscriptos promedio y un cociente entre relaciones técnicas real y teórica de 3.36. Registra un promedio de 8.04 y un nivel de satisfacción de 7.81 y dominio de la disciplina y competencia docente (8.17) y planificación y estrategia didáctica (8.16) son las dimensiones de mayor valoración. En la comparación entre ciclos la valoración disminuye en promedio general (-0.10) y en satisfacción (-0.22)
- En introducción a la Kinesiología y Fisiatría, una asignatura disciplinar, de tipo D, con un promedio de 237 estudiantes y un cociente entre relaciones docente/ estudiante real y teórica de 2.63, el promedio general es de 7.92 y el nivel de satisfacción de 7.94. Las dimensiones más valoradas son dominio de la disciplina y competencia docente (8.26) y vínculo interpersonal (8.07).
- La asignatura Psicología Médica – Kinésica, de tipo D, correspondiente a la formación disciplinar, con 155 estudiantes promedio y un cociente de 1.72 es la que registra la menor valoración en promedio (7.52) y satisfacción (7.30). Presenta una significativa disminución en la comparación entre el ciclo 2020 y 2019 tanto en promedio (-1.00) como en satisfacción (-1.01). Respecto a las dimensiones, las más valoradas son vínculo interpersonal (7.78) y planificación y estrategia didáctica (7.74)

Kinesiología y Fisiatría	Metodología y didáctica																Promedio General	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		Planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		Vínculo interpersonal		Promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
Biofísica	8.62	0.05	8.58	-0.04	8.60	-0.11	8.60	-0.03	8.48	-0.18	8.41	0.01	8.50	-0.07	8.46	-0.08	8.53	-0.06	8.43	-0.08
Anatomía	8.52	0.21	8.46	0.30	8.42	0.08	8.47	0.20	8.32	0.32	8.43	0.15	8.42	0.21	8.39	0.23	8.43	0.21	8.35	0.22
Fisiología	8.17	-0.06	8.16	-0.01	7.98	-0.32	8.11	-0.13	8.03	-0.12	7.97	-0.17	7.91	0.05	7.97	-0.08	8.04	-0.10	7.81	-0.22
Introducción a la Kinesiología y Fisiatría	8.26	-0.10	7.91	0.03	8.02	-0.26	8.06	-0.11	7.82	-0.16	7.47	-0.05	8.07	-0.10	7.79	-0.10	7.92	-0.11	7.94	0.10

Biología Celular, Histología, Genética, Embriología	7.92	-1.63	7.74	-1.63	7.75	-1.65	7.80	-1.64	7.60	-1.85	7.70	-1.92	7.65	-1.77	7.65	-1.85	7.73	-1.74	7.68	-1.53
Psicología Medico-Kinésica	7.55	-0.98	7.61	-1.05	7.55	-1.13	7.57	-1.06	7.74	-0.92	6.89	-0.65	7.78	-1.22	7.47	-0.93	7.52	-1.00	7.30	-1.01

Cuadro 2. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por cátedra

Ingeniería Agronómica

- Introducción a la Agronomía, asignatura tipo C, de la formación disciplinar, con un promedio de 44 estudiantes y un cociente entre relación técnica real y teórica de 0.48 es la que registra la mejor puntuación en promedio general (9.08) y en satisfacción (9.12). Es la única en la que el promedio del clima motivacional (9.09) es mayor que el de lo metodológico – didáctico (9.07) y el nivel de satisfacción supera al promedio general de las dimensiones. Sus dimensiones más valoradas son la motivación (9.15) y el vínculo interpersonal (9.15).
- Botánica general, una asignatura tipo C, de la formación general con 49 estudiantes promedio y un cociente entre relaciones de 0.54, presenta un promedio general de 9.07 y un nivel de satisfacción de 8.88. Sus dimensiones de mayor valoración son evaluación y motivación con 9.10 puntos.
- Matemática I, asignatura de tipo C, de la formación general, con un promedio 17 inscriptos y un cociente entre relaciones técnicas de 0.19, es valorada con 9.02 puntos en promedio general y con 8,74 en satisfacción y evaluación (9.13) y ambiente de aprendizaje (9.08) son las dimensiones con mayor puntuación. Es relevante la disminución en la valoración obtenida en el 2020 respecto al 2019 tanto en promedio general (-1.11) como en satisfacción (1.13).
- Tic 1 registra un promedio general de 8.87 puntos y un nivel de satisfacción de 8.44 y sus mejores puntajes los obtiene en planificación y estrategia didáctica (9.14) y dominio de la disciplina y competencia docente (9.04). Es una materia tipo A, de la formación en competencias, con 23 estudiantes promedio y un cociente entre relación técnica docente/ estudiante real y teórica de 0.76.
- Razonamiento y Resolución de problemas es una materia de la formación en competencias, de tipo D, con 214 estudiantes promedio y un cociente entre relaciones técnicas de 2.37. Su promedio general es de 8.48 y su nivel de satisfacción de 7.95 y las dimensiones más destacadas son ambiente de aprendizaje (8.61) y dominio de la disciplina y competencia docente (8.56). En la comparación entre ciclos presenta un descenso de 0.42 en promedio general y de 0.23 en satisfacción.

- Introducción a la lectura y escritura académica, asignatura tipo D, de la formación en competencias, con 141 inscriptos promedio y un cociente entre relaciones de 1.57, presenta un promedio general de 7.68 y un nivel de satisfacción de 7.82 y evaluación (8.10) y dominio de la disciplina y competencia docente (7.83) son las dimensiones de mayor valoración. Un dato relevante es que presenta el mayor descenso en el promedio general de las dimensiones (-1.74).
- Finalmente, Química General e Inorgánica es la materia con menor valoración en promedio (4.52) y satisfacción (4.82). Es una asignatura tipo B, de la formación general, con 33 inscriptos y un cociente de 0.55. A pesar de ser la de menor puntaje, es la única que aumenta su valoración del 2019 al 2020 tanto en promedio (1.08) como en satisfacción (1.12). Sus dimensiones más valoradas son dominio de la disciplina y competencia docente (5.25) y evaluación (4.94).

Ingeniería Agronómica	metodología y didáctica								clima motivacional								Promedio general	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		planificación y estrategia didáctica		evaluación		promedio		ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		vínculo interpersonal		promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
Introducción a la Agronomía	9.11	-0.28	9.01	-0.34	9.11	-0.06	9.07	-0.23	8.97	-0.17	9.15	-0.03	9.15	-0.06	9.09	-0.09	9.08	-0.16	9.12	-0.14
Botánica general	9.05	0.00	9.07	0.00	9.10	0.00	9.07	0.00	9.08	0.00	9.10	0.00	8.99	0.00	9.06	0.00	9.07	0.00	8.88	0.00
Matemática I	9.05	-0.85	9.06	-1.05	9.13	-1.24	9.08	-1.05	9.08	-1.22	8.81	-1.00	8.99	-1.33	8.96	-1.18	9.02	-1.11	8.74	-1.13
TIC 1	9.04	0.46	9.14	0.05	8.99	0.03	9.05	0.18	8.62	-1.08	8.97	-0.27	8.50	0.21	8.69	-0.38	8.87	-0.10	8.44	-0.21
Razonamiento y Resolución de Problemas	8.56	-0.73	8.50	-0.30	8.55	-0.66	8.54	-0.56	8.61	-0.30	8.28	-0.22	8.37	-0.32	8.42	-0.28	8.48	-0.42	7.95	-0.23
Introducción a la Lectura y Escritura académica	7.83	-1.55	7.63	-2.03	8.10	-1.61	7.85	-1.73	7.89	-2.17	6.85	-1.44	7.82	-1.63	7.52	-1.75	7.68	-1.74	7.82	-0.89
Química General e Inorgánica	5.25	1.59	4.94	1.16	4.87	1.10	5.02	1.28	4.67	0.61	4.45	0.60	4.73	1.41	4.62	0.87	4.82	1.08	4.52	1.12

Cuadro 3. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por cátedra

Abogacía

- Fundamentos del Derecho Penal es un asignatura tipo D, de la formación disciplinar que tiene dos comisiones independientes, la comisión A con un promedio de 66 estudiantes y un cociente de relación técnica de 0.73 y la comisión B con un promedio de 78 inscriptos y un cociente de 0.86. En el primer caso registra un promedio general de 8.55 y de satisfacción

de 8.58 y en el segundo 9.07 y 8.90. En ambos casos se registra un descenso en la valoración 2020 respecto a 2019 en los dos ítems, en la comisión A (-0.27 y -0.37) y en la comisión B (-0.37 y -0.57) y una mayor valoración de lo metodológico – didáctico en relación al clima motivacional (8.56 y 8.54 en la A y 9.12 y 9.02 en la B). Las prácticas en la comisión A destacan por la motivación (8.79) y el dominio de la disciplina y la competencia docente (8.76) y lo mismo pasa en la comisión B pero en diferente orden, dominio de la disciplina y competencia docente (9.22) y motivación (9.12).

- Historia Política Argentina y Latinoamericana es una asignatura de la formación general, de tipo D, con un promedio de 116 inscriptos y un cociente de relación técnica de 1.29. Presenta un promedio general de 9 puntos y de satisfacción de 9.03. Sus dimensiones más valoradas son evaluación (9.01) y vínculo interpersonal (9.08).

Teoría del Estado es una asignatura tipo D, de la formación general que se divide en dos comisiones independientes, la A con un promedio de 87 estudiantes y un cociente de 0.97 y la B con 107 estudiantes y un cociente de 1.18. La comisión A registra un promedio general de 8.59 y de satisfacción de 8.93 con un descenso en ambos ítems entre 2020 y 2019 (-0.45 y -0.52) y la comisión B de 8.96 y 9.01 con un crecimiento leve en promedio general (0.07) y un descenso en satisfacción (-0.46). En ambos casos existe una mayor valoración de lo metodológico – didáctico en relación al clima motivacional (8.73 y 8.45 en la A y 8.99 y 8.93 en la B). Las prácticas en la comisión A destacan por la motivación (8.72) y el dominio de la disciplina y la competencia docente (9.02) y en la comisión B por el dominio de la disciplina y competencia docente (9.11) y la motivación (9.10).

Teoría General del Derecho es una asignatura tipo D, de la formación disciplinar que se divide en dos comisiones independientes, la A con un promedio de 102 estudiantes y un cociente de 1.13 y la B con 94 estudiantes promedio y un cociente de 1.04. La comisión A registra un promedio general de 8.5 y de satisfacción de 8.67 con un crecimiento de 0.47 puntos en el primer ítem entre 2020 y 2019 y la comisión B un promedio de 8.65 y un nivel de satisfacción de 8.68 con una disminución en ambos ítems entre el ciclo lectivo 2020 y el ciclo 2019 (-0.56 y -0.89). En ambos casos lo metodológico y didáctico presente mejor valoración que el clima motivacional pero con diferencias poco significativas. (8.86 y 8.64 en la A y 8.66 y 8.65 en la B). En ambas comisiones destacan la motivación (8.98 y 8.85) y el dominio de la disciplina y la competencia docente (8.93 y 8.93).

- Taller de tics es una materia de la formación en competencias transversales, de tipo B con un promedio de 24 estudiantes y un cociente de 0.26. Registra un promedio de 8.26 que crece 0.75 puntos en 2020 respecto a 2019 y un nivel de satisfacción de 7.95 que aumenta 0.61 puntos. Las dimensiones más valoradas son ambiente de aprendizaje y tics (8.34) y

planificación y estrategia didáctica (8.31) y lo metodológico – didáctico (8.30) supera al clima motivacional (8.22).

- Introducción al derecho Privado es una asignatura tipo D, de la formación disciplinar que se divide en dos comisiones independientes, la A con un promedio de 122 estudiantes y un cociente de 1.35 y la B con 87 estudiantes promedio y un cociente de 0.97. La comisión A registra un promedio general de 7.56 y de satisfacción de 7.47 con un crecimiento de 0.19 puntos en el primer ítem y de 0.20 en el segundo entre 2020 y 2019. La comisión B un promedio de 7.37 y un nivel de satisfacción de 6.85 con un crecimiento en ambos ítems entre el ciclo lectivo 2020 y el ciclo 2019 (0.91 y 1.32). En ambos casos lo metodológico y didáctico presente mejor valoración que el clima motivacional (7.64 y 7.48 en la A y 7.45 y 7.29 en la B). En la comisión A la mayor valoración se registra en dominio de la disciplina y competencia docente (7.90) y en motivación (7.67) mientras que en la B se destacan el dominio de la disciplina y la competencia docente (7.50) y la planificación y estrategia didáctica (7.46).
- Economía Política es una asignatura tipo C, de la formación general con un promedio de 113 inscriptos y un cociente de relación técnica de 1.25. Registra un promedio general de 7.01 y un nivel de satisfacción de 6.88 y un descenso en 2020 respecto a 2019 de 0.48 y 0.14 puntos respectivamente. La valoración de lo metodológico – didáctico (7.25) es superior a la del clima motivacional (6.77) y las dimensiones de mejor puntaje son evaluación (7.26) y dominio de la disciplina y competencia docente (7.25).
- Metodología de la investigación y el análisis jurídico es una asignatura tipo D, de la formación disciplinar con un promedio de 80 estudiantes y un cociente de 0.89. Presenta un promedio general de 6.64 y un nivel de satisfacción de 6.60. Lo metodológico didáctico (6.76) obtiene mayor valoración que el clima motivacional (6.61) y sus dimensiones con mayor puntaje son dominio de la disciplina y competencia docente (6.82) y planificación y estrategia didáctica (6.83).
- Resolución de Problemas es una asignatura tipo D, de la formación en competencias transversales con un promedio de 247 inscriptos y un cociente de relación técnica de 2.74. Registra un promedio general de 6.31 y un nivel de satisfacción de 5.61. Lo metodológico didáctico (6.52) obtiene mayor valoración que el clima motivacional (6.09) y sus dimensiones con mayor puntaje son evaluación (6.86) y vínculo interpersonal (6.43).
- Taller de Lectoescritura Académica es una materia de la formación en competencias transversales, de tipo D, con 167 estudiantes promedio y un cociente de relación técnica de 1.86. El promedio general de valoración es de 8.19 y el de satisfacción de 8.22. Como en el resto de los casos, lo metodológico y didáctico (8.25) presenta mejor valoración que el

clima motivacional (8.13). Las dimensiones con mejor valoración son el ambiente de aprendizaje y tics (8.64) y el dominio de la disciplina y la competencia docente (8.40).

Abogacía	metodología y didáctica								clima motivacional								Promedio General	Satisfacción		
	dominio de la disciplina y competencia docente		planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		ambiente de aprendizaje y tics		Motivación		vínculo interpersonal		Promedio					
Asignatura	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df
Fundamentos del Derecho Penal (B)	9.22	-0.34	9.07	-0.31	9.06	-0.42	9.12	-0.36	8.91	-0.44	9.12	-0.29	9.04	-0.44	9.02	-0.39	9.07	-0.37	8.90	-0.57
Historia Política Argentina y Latinoamericana	9.01		8.92		9.10		9.01		8.97		8.94		9.08		8.99		9.00		9.03	
Teoría del Estado (A)	9.11	-0.17	8.96	0.04	8.91	0.32	8.99	0.06	8.75	0.31	8.94	0.03	9.10	-0.14	8.93	0.07	8.96	0.07	9.01	-0.46
Teoría General del Derecho (A)	8.93	0.31	8.85	0.56	8.79	0.46	8.86	0.44	8.89	0.55	8.64	0.66	8.98	0.26	8.84	0.49	8.85	0.47	8.67	0.00
Teoría General del Derecho (B)	8.93	-0.86	8.51	-0.16	8.55	-0.33	8.66	-0.45	8.27	-0.18	8.82	-1.09	8.85	-0.72	8.65	-0.66	8.65	-0.56	8.68	-0.89
Teoría del Estado (B)	9.02	-0.30	8.63	-0.47	8.54	-0.30	8.73	-0.36	7.96	-0.25	8.72	-0.24	8.67	-1.13	8.45	-0.54	8.59	-0.45	8.93	-0.52
Fundamentos del Derecho Penal (A)	8.76	-0.50	8.53	-0.14	8.38	-0.18	8.56	-0.27	8.36	-0.25	8.79	-0.39	8.47	-0.16	8.54	-0.27	8.55	-0.27	8.58	-0.37
Taller Tics	8.29	1.08	8.31	0.69	8.28	0.74	8.30	0.83	8.34	0.31	8.09	1.00	8.22	0.70	8.22	0.67	8.26	0.75	7.95	0.61
Introducción al Derecho Privado (A)	7.90	0.19	7.61	0.26	7.42	0.15	7.64	0.20	7.31	0.13	7.67	0.23	7.48	0.19	7.49	0.18	7.56	0.19	7.47	0.20
Introducción al Derecho Privado (B)	7.50	0.91	7.46	0.87	7.40	0.79	7.45	0.86	7.36	0.56	7.23	1.20	7.29	1.13	7.29	0.96	7.37	0.91	6.85	1.32
Economía Política	7.25	-0.43	7.24	-0.26	7.26	-0.35	7.25	-0.34	6.80	-0.61	6.57	-0.84	6.95	-0.41	6.77	-0.62	7.01	-0.48	6.88	-0.14
Metodología de la Investigación y el análisis jurídico	6.82		6.83		6.64		6.76		6.57		6.46		6.50		6.51		6.64		6.60	
Resolución de Problemas	6.30		6.40		6.86		6.52		6.34		5.51		6.43		6.09		6.31		5.61	
Taller de Lectura y Escritura Académica	8.40		8.15		8.19		8.25		8.64		8.22		7.54		8.13		8.19		8.22	

Cuadro 4. Promedio general y nivel de satisfacción del período 2019-2020 y variación entre ambos ciclos por cátedra

Anexo III

Análisis las EDD de las y los docentes entrevistados

Con el objeto de profundizar el análisis, se seleccionaron ocho docentes, dos por cada carrera de las cuatro elegidas. En cada carrera se seleccionó un docente perteneciente al grupo con mayor valoración en las EDD y un docente incluido en el grupo de menor valoración.

Carrera	Asignatura	Tipo	Campo	inscriptos
Ingeniería Agronómica	1	C	D	44
Abogacía	1	D	G	116
Kinesiología y Fisiatría	1	B	G	278
Contador Público	1	D	D	104
Contador Público	2	D	C	106
Kinesiología y Fisiatría	2	B	G	239
Abogacía	2	D	D	80
Ingeniería Agronómica	2	B	G	33

Cuadro 5. Cátedras seleccionadas

Análisis de las Encuestas de Desempeño Docente (EDD)

Cátedra	Metodología y didáctica								Clima motivacional								Promedio	Satisfacción		
	Dominio de la disciplina y competencia docente		Planificación y estrategia didáctica		Evaluación		Promedio		Ambiente de aprendizaje y tícs		Motivación		Vínculo interpersonal		Promedio					
	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df	Pr	Df			Pr	Df
IAG 1	9.11	-0.28	9.01	-0.34	9.11	-0.06	9.07	-0.23	8.97	-0.17	9.15	-0.03	9.15	-0.06	9.09	-0.09	9.08	-0.16	9.12	-0.14
AB1	8.78	-0.45	8.71	-0.41	8.83	-0.54	8.77	-0.47	8.89	-0.56	8.65	-0.58	8.84	-0.47	8.82	-0.33	8.80	-0.41	8.65	-0.76
KF1	8.52	0.21	8.46	0.30	8.42	0.08	8.47	0.20	8.32	0.32	8.43	0.15	8.42	0.21	8.39	0.23	8.43	0.21	8.35	0.22
CP1	8.33	-0.03	8.34	-0.18	8.45	-0.30	8.38	-0.17	8.31	-0.11	7.87	0.17	8.43	-0.12	8.20	-0.02	8.29	-0.10	8.14	0.00
CP2	8.13	-0.45	8.08	-0.43	8.16	-0.30	8.12	-0.39	8.13	-0.47	7.70	-0.13	8.07	-0.26	7.97	-0.28	8.04	-0.34	8.03	-0.08
KF2	7.92	-1.63	7.74	-1.63	7.75	-1.65	7.80	-1.64	7.60	-1.85	7.70	-1.92	7.65	-1.77	7.65	-1.85	7.73	-1.74	7.68	-1.53
AB2	6.82		6.83		6.64		6.76		6.57		6.46		6.50		6.51		6.64		6.60	
IA2	5.25	1.59	4.94	1.16	4.87	1.10	5.02	1.28	4.67	0.61	4.45	0.60	4.73	1.41	4.62	0.87	4.82	1.08	4.52	1.12

Cuadro 6. Promedio general y por dimensiones y nivel de satisfacción. Cátedras seleccionadas

IA1, asignatura tipo C, de la formación disciplinar, con un promedio de 44 estudiantes y un cociente entre relación técnica real y teórica de 0.48 es la que registra la mejor puntuación en promedio general (9.08) y en satisfacción (9.12). La valoración realizada por las y los estudiantes es muy satisfactoria, todas las dimensiones superan los 9 puntos. A pesar de ello, presenta un leve descenso en la valoración en 2020 respecto a 2019.

El promedio del clima motivacional (9.09) es mayor que el de lo metodológico – didáctico (9.07) y el nivel de satisfacción supera al promedio general de las dimensiones. Sus dimensiones más valoradas son la motivación (9.15) y el vínculo interpersonal (9.15).

AB1 es una asignatura de la formación general, de tipo D, con un promedio de 116 inscriptos y un cociente de relación técnica de 1.29. Presenta un promedio general de 8.80 puntos y de satisfacción de 8.65. El clima motivacional (8.82) presenta mayor valoración que lo metodológico – didáctico (8.77). Sus dimensiones más valoradas en el primer aspecto son el ambiente de aprendizaje (8.89) y el vínculo interpersonal (8.84) mientras que en el segundo destaca en evaluación (8.83). En la comparación entre la valoración ambos ciclos lectivos, presenta un descenso en todas las dimensiones con un promedio de -0.41 y también en nivel de satisfacción (-0.76).

CP1 registra un promedio de 8.29 con evaluación (8.45) y vínculo interpersonal (8.43) como las dimensiones mejor valoradas. Es una materia disciplinar, de tipo D con un promedio de 104 inscriptos y cociente entre relaciones técnicas de 1.15 que en la comparación entre ciclos lectivos presenta un descenso de 0.10 en promedio general y no registra diferencia en nivel de satisfacción.

CP2 es una asignatura tipo D, de la formación en competencias transversales con 106 estudiantes promedio y cociente entre relaciones técnicas de 1.18. Registra el menor promedio general de 8.04 y un nivel de satisfacción de 8.03 con un descenso de 0.34 puntos en promedio general del 2020 en relación al 2019. Las dimensiones con mejores puntajes son evaluación (8.16) y vínculo interpersonal (8.13).

KF1, materia tipo B, perteneciente a la formación general, con 278 inscriptos promedio y un cociente entre relación técnica real y teórica de 4.63, registra un promedio de 8.43 y de satisfacción de 8.35. Las dimensiones más valoradas son el dominio de la disciplina y la competencia docente (8.52) y la planificación y estrategia didáctica (8.46). Es una de las dos

cátedras seleccionadas que presenta mayor puntaje en el ciclo lectivo 2020 respecto al ciclo 2019.

KF2, asignatura de tipo B, de la formación general, con un promedio de 239 estudiantes y un cociente entre relación técnica real y teórica de 3.98, presenta un promedio de 7.73 y un nivel de satisfacción de 7.68 y registra la mayor disminución entre el ciclo 2020 y 2019 tanto en promedio (-1.74) y en satisfacción (1.53). Lo metodológico – didáctico (7.80) obtiene mayor valoración que el clima motivacional (7.65) y sus dimensiones más valoradas son dominio de la disciplina y competencia docente (7.92) y Evaluación (7.74).

IA2 es la materia con menor valoración en promedio (4.52) y satisfacción (4.82). Es una asignatura tipo B, de la formación general, con 33 inscriptos y un cociente de 0.55. A pesar de ser la de menor puntaje, es la única que aumenta su valoración del 2019 al 2020 tanto en promedio (1.08) como en satisfacción (1.12). Sus dimensiones más valoradas son dominio de la disciplina y competencia docente (5.25) y evaluación (4.94).

AB2 es una asignatura tipo D, de la formación disciplinar con un promedio de 80 estudiantes y un cociente de 0.89. Presenta un promedio general de 6.64 y un nivel de satisfacción de 6.60. Lo metodológico didáctico (6.76) obtiene mayor valoración que el clima motivacional (6.61) y sus dimensiones con mayor puntaje son dominio de la disciplina y competencia docente (6.82) y planificación y estrategia didáctica (6.83).

Anexo IV

Análisis de los proyectos de Cátedra de las y los docentes entrevistados

Contador Público

El Programa Cátedra de CP1

Es una asignatura de 96 horas, ubicada en el segundo cuatrimestre y tiene dos materias correlativas anteriores y cuatro materias correlativas posteriores

Actividades de cátedra

No se mencionan los programas institucionales ni las actividades de extensión de la cátedra y tampoco los proyectos de investigación del equipo docente ni las actividades de investigación propias de la cátedra. En relación a la actividad de docencia, se explicita el equipo docente pero no se hace referencia al funcionamiento del equipo ni a instancias de capacitación interna.

Marco referencial

En relación al marco referencial, el programa hace referencia al contexto histórico institucional en el que se desarrolla la asignatura, no indica su ubicación dentro del plan de estudios y a pesar de tener correlatividad anterior con dos materias y posterior con cuatro, no explicita formas de

articulación con otras cátedras. Sin embargo explica claramente sus aportes a las incumbencias profesionales y laborales. Si bien no define su línea teórica, detalla los contenidos duros o centrales de la cátedra “se estudiarán las características principales de las organizaciones en general y de las empresas en particular, sus funciones y operaciones”. También expresa su concepción de sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina cuando dice “analizar en detalle las características y estructura de la técnica contable y sobre esa base se irán introduciendo aspectos y situaciones relativas a diversos hechos que implican situaciones particulares de registro”.

Objetivos

Plantea tres expectativas de logro vinculadas con una visión global y contextualizada de la disciplina, la adquisición de conocimientos técnicos y el conocimiento del desarrollo de todo el proceso contable.

Contenidos

Sus contenidos se relacionan claramente con la labor y el perfil del egresado. El PC los divide en seis unidades no equidistantes, los presenta en forma analítica y no explicita los criterios de selección..

Marco Metodológico

El PC presenta cuarenta y ocho horas de clases teóricas y cuarenta y ocho horas de clases prácticas. Expresa la articulación entre ambas modalidades de clases y también las actividades a realizar. En las clases teóricas pretende introducir al estudiante en los conceptos básicos ilustrando con ejemplos y en las clases prácticas “poner a prueba lo aprendido mediante ejercicios, preguntas y lectura e interpretación de textos”. En ambos casos se estimulará la participación de los estudiantes.

La cátedra utiliza el aula virtual como espacio para temas administrativos y para distribuir material y establece ajustes personalizados y de apoyo para estudiantes con discapacidad entre los que destaca permitir que se graben las clases, realizar evaluaciones en formato accesible y ofrecer formas alternativas de evaluación.

Evaluación

Se explicita solamente evaluación del aprendizaje mediante dos parciales teóricos y un examen final oral. La nota mínima de aprobación es cuatro, se exige un 75% de asistencia y no se explican los criterios de acreditación. La materia no cuenta con posibilidad de promoción.

Bibliografía

La cátedra indica un promedio de cinco referencias bibliográficas obligatorias y una referencia complementaria por unidad.

El Programa Cátedra de CP2

Es una asignatura de 64 horas, ubicada en el primer cuatrimestre y no presenta correlatividades anteriores ni posteriores.

Actividades de cátedra:

No explicita programas institucionales ni actividades de extensión de la cátedra y tampoco los proyectos de investigación del equipo docente ni las actividades de investigación propias de la cátedra. En relación a la actividad de docencia, se explicita el equipo docente, conformado por un profesor y dos auxiliares, pero no se hace referencia al funcionamiento del equipo ni a instancias de capacitación interna.

Marco referencial

En relación al marco referencial, el programa no indica su ubicación dentro del plan de estudios, no explicita el contexto socio histórico institucional en el que se desarrolla y no indica su articulación con otras cátedras...

En la fundamentación no se refiere expresamente a sus aportes a las incumbencias profesionales y laborales, pero resalta la importancia del lenguaje escrito para la producción y difusión del conocimiento y para dar respuesta a las exigencias académicas.

Si bien no define su línea teórica, detalla los contenidos centrales de la cátedra. En relación a lo didáctico y específicamente a su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina manifiesta que el aprendizaje se realizará mediante “la interacción discursiva entre docentes y alumnos” y la reflexión sobre los modos de leer y escribir”

Objetivos

Plantea seis expectativas de logro relacionadas con el conocimiento, el análisis, la producción y la reflexión sobre los diferentes géneros textuales y también con la práctica de la oralidad y la adquisición de vocabulario adecuado y de los modos de organización textual.

Además, formula un propósito vinculado a la preparación del estudiante para abordar y exponer los conocimientos de las materias posteriores.

Contenidos

Sus contenidos se incluyen en tres grupos diferentes. El PC los divide en tres unidades, con una secuencia no equidistante, los presenta en forma analítica y no explicita los criterios de selección.

Marco Metodológico

El PC presenta treinta y dos horas de clases teóricas y treinta y dos horas de clases prácticas. En las primeras se propone analizar, discutir y poner en común las convenciones de género y de los procesos de lectura y escritura y en las segundas realizar ejercicios de lectura y escritura. Expresa la articulación entre ambas modalidades de clases explicando que en los ejercicios de

producción de textos que se realicen en las segundas, serán analizados y reelaborados a partir de los conceptos teóricos desarrollados en las primeras. Si bien detalla las actividades a realizar, no explicita los momentos de las clases. Respecto a la interacción en el aula plantea un ambiente de interacción a través de una metodología participativa y reflexiva.

La cátedra utiliza el aula virtual como espacio para realizar trabajos prácticos de lectura y escritura y promueve la inclusión de estudiantes con discapacidad a partir de ajustes en los materiales didácticos y en las instancias de evaluación.

Evaluación

Se explicita solamente evaluación del aprendizaje que se realiza mediante trabajos prácticos, parciales teóricos y un examen final oral y escrito. Para aprobar la nota mínima es cuatro y se exige un 75% de asistencia y de presentación de trabajos prácticos y para promocionar la nota es siete, el porcentaje de asistencia del 80%.

Los criterios de acreditación son correcta selección y jerarquización de la información, aplicación de los ejes teóricos solicitados y adecuada ejemplificación y redacción.

Bibliografía

La cátedra indica un promedio de cuatro referencias bibliográficas obligatorias y siete referencias complementarias por unidad.

Ingeniería Agronómica

El Programa Cátedra de IA1

Es una asignatura anual de 128 horas que no presenta correlatividades anteriores ni posteriores.

Actividades de cátedra:

El equipo de cátedra está conformado por un profesor y un jefe de trabajos prácticos, El PC indica la participación de los docentes en proyectos institucionales de extensión y de investigación y las responsabilidades de cada uno en relación a la docencia en la cátedra. No hace referencia a actividades de extensión y/o investigación de la cátedra ni informa sobre instancias de capacitación interna de los docentes.

Marco referencial

En relación al marco referencial, el programa indica su ubicación dentro del plan de estudios y no explicita su articulación con otras cátedras ni desarrolla el contexto socio histórico institucional en la fundamentación, pero si lo hace en los espacios dedicados a los contenidos y a la propuesta metodológica.

Refiere que sus aportes a las incumbencias profesionales y laborales se vinculan con el desarrollo de una “visión global e introductoria de la producción agropecuaria y de los factores condicionantes y configuradores de los sistemas productivos”.

Si bien no define claramente su línea teórica, detalla los contenidos centrales de la cátedra relacionados con los factores condicionantes y configuradores de los sistemas productivos. En relación a lo didáctico y específicamente a su concepción de sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina manifiesta que se realizará a partir de “una metodología global e integradora que permita entender, profundizar y significar en cursos posteriores “el aprendizaje se realizará mediante “la interacción discursiva entre docentes y alumnos”

Objetivos

Plantea tres expectativas de logro relacionadas con conocer la carrera y su inserción en la Universidad, conocer los sistemas de producción agropecuaria y desarrolla una actitud crítica,

Contenidos

Los contenidos mínimos abordan el conocimiento de la Universidad, de la carrera de Agronomía y del contexto laboral específico y la comprensión de los principales sistemas productivos.

Sus contenidos se agrupan en siete unidades, con una secuencia no equidistante, los presenta en forma analítica y no explicita los criterios de selección. En cada unidad los contenidos están agrupados en temas, en trabajos prácticos específicos y en espacios de integración complementarios que se indican con claridad en el cronograma anual.

Marco Metodológico

El PC presenta sesenta y cuatro horas de clases teóricas y sesenta y cuatro horas de clases prácticas. Se utiliza la modalidad taller con un importante nivel de articulación entre contenidos teóricos y prácticos, desarrollados a través de dinámicas participativas y de actividades de campo que permitan desarrollar la capacidad de observación, análisis y reflexión y además ejemplificar sobre aspectos conceptuales. Se otorga relevancia a los espacios de integración social y académica a partir de encuentros curriculares y extracurriculares vinculados a las salidas a campo. Se evidencia una descripción detallada de las actividades a realizar tanto en las clases teóricas, como en las clases prácticas pero no se explicitan los momentos de cada una.

La cátedra utiliza el aula virtual como espacio complementario y promueve la inclusión de estudiantes con discapacidad a partir de ajustes en la accesibilidad, en los materiales didácticos y en las instancias de evaluación.

Evaluación

Se explicita solamente evaluación del aprendizaje con características formativas, integradoras y sumativas que se realiza mediante asistencias a las salidas a campo, trabajos prácticos y evaluaciones parciales por unidad. Para aprobar la nota mínima es cuatro y se exige un 75% de asistencia y de presentación de trabajos prácticos. Para promocionar la nota es ocho, el porcentaje de asistencia del 80% para las clases y del 100% para las salidas a campo y debe aprobarse un coloquio final oral integrador.

Los criterios de acreditación son inserción y participación en clase, responsabilidad en el cumplimiento de acuerdos, calidad de los informes, internalización y elaboración de conceptos, exposición de trabajos y conclusiones.

Bibliografía

La cátedra indica un promedio de dos referencias bibliográficas obligatorias y una referencia complementaria por unidad.

El Programa Cátedra de IA2

Es una asignatura anual de 80 horas que no presenta correlatividades anteriores ni posteriores.

Actividades de cátedra:

El equipo de cátedra está conformado por un profesor y un jefe de trabajos prácticos. El PC no indica la participación de los docentes en proyectos institucionales de extensión y de investigación, no hace referencia a actividades de extensión y/o investigación de la cátedra y no informa sobre instancias de capacitación interna de los docentes.

Marco referencial

En relación al marco referencial, el programa no indica su ubicación dentro del plan de estudios, no explicita su articulación con otras cátedras ni desarrolla el contexto socio histórico institucional en el que se dicta la cátedra.

No explicita sus aportes a las incumbencias profesionales y laborales y tampoco define su línea teórica. No indica de forma expresa el núcleo duro de contenidos pero los incluye en la definición de la disciplina, composición, estructura propiedades y cambios de la materia.

En relación a lo didáctico, no define su concepción de sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina pero se puede inferir una concepción tradicional a partir de aprender los conceptos teóricos expuestos por el docente y su posterior aplicación a situaciones prácticas. Destaca el análisis de datos experimentales a partir de textos de divulgación científica y de la realización de informes.

Objetivos

Plantea dos objetivos relacionados con incorporar información básica y aplicarla a la interpretación de procesos de la naturaleza.

Contenidos

Los contenidos mínimos abordan el conocimiento de la Universidad, de la carrera de Agronomía y del contexto laboral específico y la comprensión de los principales sistemas productivos.

Sus contenidos se agrupan en nueve unidades referenciadas con el mes en que se desarrollarán y con una secuencia no equidistante, los presenta en forma analítica y no explicita los criterios de selección.

Marco Metodológico

El PC presenta cincuenta horas de clases teóricas y treinta horas de clases prácticas. Se explicitan de manera escueta las actividades de cada una y su articulación y no se detallan los momentos de las clases. En las instancias teóricas el docente desarrolla los conceptos básicos de manera expositiva y en las prácticas los estudiantes los aplican mediante seminarios y guías de problemas.

La cátedra no utiliza el aula virtual y explicita su disposición a realizar los ajustes que la institución requiera para estudiantes con discapacidad.

Evaluación

Se explicita solamente evaluación del aprendizaje con características sumativas. La misma se realiza mediante trabajos prácticos, evaluaciones parciales y examen final. Para aprobar la nota mínima es cuatro y se exige un 75% de asistencia y 100% de presentación de trabajos prácticos. No es posible promocionar la materia. La cátedra no explicita los criterios de acreditación.

Bibliografía

La cátedra indica una referencia bibliográfica obligatoria y una complementaria, comunes a todas las unidades.

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

El Programa KF1

Es una asignatura anual de 160 horas que no presenta correlatividades anteriores y es correlativa con cinco materias de segundo año, biomecánica y anatomía funcional, semiopatología médico kinésica, técnicas kinésica I, evaluaciones kinesfisiátricas y fisioterapia I.

Actividades de cátedra:

El equipo de cátedra está conformado por un profesor, un jefe de trabajos prácticos y dos auxiliares. El PC no indica la participación de los docentes en proyectos institucionales de extensión y de investigación, no hace referencia a actividades de extensión y/o investigación de la cátedra y no informa sobre instancias de capacitación interna de los docentes.

Marco referencial

En relación al marco referencial, el programa indica su ubicación dentro del plan de estudios y explicita su articulación con otras cátedras cuando dice que “se ubica en el área de formación básica en la línea de las ciencias estructurales junto con las unidades de Histología y Fisiología” y que “es correlativa con unidades curriculares de segundo año de la carrera las cuales comienzan a abordar situaciones patológicas y posibles tratamientos como así también planes preventivos en el ámbito de la salud”.

Refiere sus aportes a las incumbencias profesionales y laborales y define claramente su línea teórica, con una visión integral y globalizadora de la anatomía y en relación a los didáctico y específicamente a su concepción de sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina explica que desarrollarán “una interrelación permanente entre el conocimiento teórico y práctico” y que esto redundará en una mejor comprensión de la disciplina sino que también “el aprendizaje resultará satisfactorio si entendemos la necesidad de la materia dentro del ámbito clínico”

Objetivos

Formula cuatro propósitos relacionados con presentar casos de análisis, promover un enfoque indagatorio, fomentar la observación y brindar conocimientos en un marco de respeto hacia el cuerpo humano

Contenidos

Los se agrupan en cuatro unidades, con una secuencia no equidistante, los presenta en forma analítica distribuidos en bloques y no explicita los criterios de selección.

El desarrollo de los bloques y los contenidos, así como las instancias de evaluación, se especifican se indican con claridad en el cronograma anual.

Marco Metodológico

El PC presenta sesenta y cuatro horas de clases teóricas y noventa y seis horas de clases prácticas y se explicita la articulación entre ambas. Se definen tanto las actividades como los momentos de cada modalidad de clases.

En las clases teóricas predomina la exposición de los conceptos teóricos con momentos de recuperación de contenidos de clases anteriores, desarrollo de los correspondientes a la clase con presentación de casos y debate entre estudiantes y finalmente de articulación con los de las clases siguientes y con los de las clases prácticas. En las instancias prácticas se desarrollan prácticas de observación y reconocimiento a través de materiales audiovisuales, de simuladores y de palpación corporal. Finalmente se realiza un trabajo práctico integrador. También se proponen espacios de consulta “destinados a resolver dudas y a brindar estrategias y herramientas que faciliten la comprensión y el estudio de los contenidos propuestos” y actividades extra áulicas a través de la plataforma virtual.

Evaluación

Se explicita tanto la evaluación de la enseñanza (a través de encuestas y charlas con los estudiantes) como la de aprendizaje, realizada a partir de cuarto parciales y un examen final con una nota mínima de aprobación de cuatro puntos. La asignatura no cuenta con sistema de promoción y no especifica los criterios de acreditación.

Bibliografía

La cátedra indica un promedio de dos referencias bibliográficas obligatorias y dos referencias complementarias por unidad.

El Programa Cátedra de KF2

Es una asignatura anual de 186 horas que no presenta correlatividades anteriores y es correlativa para el cursado de una materia de segundo año y de todas las materias de 3° año en adelante.

Actividades de cátedra

El equipo de cátedra está conformado por un profesor, un jefe de trabajos prácticos y un auxiliar. El PC no indica la participación de los docentes en proyectos institucionales de extensión y de investigación, no hace referencia a actividades de extensión y/o investigación de la cátedra y no informa sobre instancias de capacitación interna de los docentes.

Marco referencial

En relación al marco referencial, el programa no indica su ubicación dentro del plan de estudios, no explicita su articulación con otras cátedras ni desarrolla el contexto socio histórico institucional en el que se dicta la cátedra.

Expresa sus aportes a las incumbencias profesionales y laborales y en relación a lo didáctico, no define su concepción de sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina pero se puede inferir una concepción tradicional a partir de aprender los conceptos teóricos expuestos por el docente y su posterior aplicación a situaciones prácticas.

Objetivos

La cátedra plantea ocho objetivos, algunos de ellos relacionados con el conocimiento y la comprensión de los conceptos básicos y otros vinculados a las capacidades de análisis, reflexión y pensamiento crítico.

Contenidos

Los contenidos mínimos se agrupan en tres unidades y se ubican en tres módulos de cursado simultáneo. Los presenta en forma analítica, los secuencia de manera no equidistante y no explicita los criterios de selección.

Marco Metodológico

El PC presenta ciento treinta y cuatro horas de clases teóricas y cincuenta y ocho horas de clases prácticas y detalla las actividades de cada modalidad aunque no especifica sus momentos. En las clases teóricas el docente expone los conceptos básicos y en las clases prácticas los estudiantes exponen sus trabajos, realizan observación en laboratorio o participan de mesas de debate. Establece un rol participativo de los estudiantes especialmente en las clases prácticas y predomina el rol de docente expositor o transmisor. La cátedra utiliza el aula virtual y prevé ajustes para los estudiantes con discapacidad.

Evaluación

Se explicita solamente evaluación del aprendizaje con características sumativas. La misma se realiza mediante trabajos prácticos, evaluaciones parciales y examen final. Para aprobar la nota mínima es seis y no se especifica requerimiento de asistencia. EL PC no explicita los criterios de acreditación y no cuenta con sistema de promoción.

Bibliografía

La cátedra indica un promedio de dos referencias bibliográficas obligatorias y dos complementarias por unidad.

Abogacía**El Programa Cátedra de AB1**

Es una asignatura de 80 horas ubicada en el segundo cuatrimestres que no presentan correlatividades.

Actividades de cátedra:

El equipo de cátedra está conformado por un profesor y un jefe de trabajos prácticos. El PC no indica la participación de los docentes en proyectos institucionales de extensión y de investigación, no hace referencia a actividades de extensión y/o investigación de la cátedra y no informa sobre instancias de capacitación interna de los docentes.

Marco referencial

En relación al marco referencial, el programa indica su ubicación dentro del plan de estudios y no explicita su articulación con otras cátedras.

Explica que sus aportes a las incumbencias profesionales y laborales pasan por “proporcionar conocimientos que desde una perspectiva histórica permitan un análisis crítico de nuestro devenir”.

Define claramente su línea teórica, con una visión política de la historia de las instituciones y de la configuración de un modelo de estado y nación. Explicita su núcleo central de contenidos entre los que destaca el estudio de las diferentes perspectivas ideológicas que se evidencian en la construcción del estado argentino y del resto de los estados latinoamericanos. También hace referencia a su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.

Objetivos

Formula un objetivo general y tres específicos relacionados con el análisis, la comprensión y la interpretación de los procesos históricos en perspectiva política y a brindar criterios para diferenciar explicaciones conceptuales de las descripciones, las interpretaciones y las críticas.

Contenidos

Los contenidos mínimos se abordan profundizando en la perspectiva crítica respecto a la colonización, a los pueblos originarios y a la multiculturalidad.

Se agrupan en doce unidades, con una secuencia equidistante, los presenta en forma analítica y no especifica los criterios de selección.

Marco Metodológico

El PC presenta cincuenta horas de clases teóricas y treinta horas de clases prácticas. Se plantean clases teóricas, clases teórico - prácticas y clases prácticas y se detallan las actividades para cada modalidad aunque no se explicitan sus momentos.

En las clases teóricas se presentan los problemas teóricos apoyados con bibliografía basada en perspectivas convergentes o divergentes; en las teórico prácticas, “estudiantes y docentes construyen situaciones de aprendizaje a partir de un problema, con énfasis en la discusión conceptual e historiográfica” y en las clases prácticas se analiza y confronta la bibliografía a partir de trabajos individuales, grupales o de debates. Destaca el uso de materiales audiovisuales para profundizar la comprensión de los temas.

Se utiliza el aula virtual como un complemento y se realizan ajustes para los estudiantes con discapacidad en articulación con las áreas administrativas correspondientes.

Evaluación

Se explicita sólo la evaluación del aprendizaje a través de parciales escritos, trabajos prácticos y examen final con un 75% de asistencia y una nota mínima de aprobación de cuatro puntos. La asignatura cuenta con sistema de promoción que requiere un 80% de asistencia y nota igual o superior a siete.

El PC establece los criterios de acreditación vinculados con la comprensión e interpretación de los procesos históricos en Argentina y Latinoamérica desde una perspectiva integral.

Bibliografía

La cátedra indica un promedio de siete referencias bibliográficas obligatorias y cinco referencias complementarias por unidad.

El Programa de AB2

Es una asignatura de 48 horas ubicada en el segundo cuatrimestres que no presentan correlatividades.

Actividades de cátedra:

El equipo de cátedra está conformado por un profesor, un jefe de trabajos prácticos y un ayudante. El PC no indica la participación de los docentes en proyectos institucionales de extensión y de investigación, no hace referencia a actividades de extensión y/o investigación de la cátedra y no informa sobre instancias de capacitación interna de los docentes.

Marco referencial

En relación al marco referencial, el programa no indica su ubicación dentro del plan de estudios y fundamenta sus aportes a las incumbencias profesionales y laborales diciendo que “la argumentación forma parte del ejercicio de la profesión en cualquier especialidad a la que se dediquen los operadores jurídicos” y que la cátedra “pretende proveer de técnicas concretas al futuro profesional para que, al momento de escribir/hablar, pueda disponer de los argumentos y las demás estrategias discursivas, y adaptarlos al objetivo final del escrito/alegato”.

Respecto a la articulación con otras cátedras, genera un espacio de articulación a través de “referencias de articulación con los conocimientos que se construyen y abordan en las otras asignaturas que comparten espacio y tiempo curricular”.

No define claramente su línea teórica, pero sí detalla que los contenidos centrales se relacionan con los tres ámbitos o campos para la argumentación en lo jurídico, el de la producción de normas, el de aplicación y el de la dogmática jurídica. También se enfoca en “el lenguaje disciplinar y de las tipologías textuales que resultan más frecuentes en el discurso jurídico y el acercamiento a las principales fuentes del Derecho y sus características”.

En relación a lo didáctico y la forma de enseñanza y aprendizaje de la disciplina explica que el docente actuará como guía enmarcando “la presentación de cada tema u objeto de abordaje y a partir de ello, se recurrirá a instancias prácticas e instrumentales de participación activa, donde los alumnos adquirirán recursos para saber hacer/ argumentar”.

Objetivos

Si bien los nombra como objetivos generales y particulares, en realidad formula siete propósitos. En general pretenden proveer técnicas y habilidades, promover la comprensión del paradigma argumentativo, transmitir técnicas de investigación y análisis de las fuentes del derecho, y construir una actitud ética y crítica de la búsqueda y uso de la información jurídica.

Contenidos

Los contenidos mínimos hacen referencia a la lectura y análisis de textos jurídicos, los métodos de interpretación, la construcción de un marco teórico en la investigación jurídico y las teorías y métodos de investigación. Se agrupan en ocho unidades, con una secuencia equidistante, los presenta en forma analítica y no especifica los criterios de selección. Todas las unidades se desarrollan en dos semanas.

Marco Metodológico

El PC presenta veinticuatro horas de clases teóricas y veinticuatro horas de clases prácticas. Se plantean clases teórico - prácticas y se detallan las actividades pero no se explicitan sus momentos.

Entre otras actividades propone realizar exposición dialogada, debate en equipos, solución de problemas en equipos, juego de roles y moot court. “En ese sentido, se propone abordar el aula como un laboratorio de aprendizaje compartido, en el que la interacción resulte permanente”.

El docente actuará como guía enmarcando “la presentación de cada tema u objeto de abordaje y a partir de ello, se recurrirá a instancias prácticas e instrumentales de participación activa, donde los alumnos adquirirán recursos para saber hacer/ argumentar”.

Genera un espacio de articulación con otras cátedras a través de “referencias de articulación con los conocimientos que se construyen y abordan en las otras asignaturas que comparten espacio y tiempo curricular”.

Se utiliza el aula virtual para publicar información y para distribuir materiales y respecto a los ajustes para estudiantes con discapacidad se “facilita medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomentan el desarrollo académico y social”.

Evaluación

No propone evaluación de la enseñanza y explicita la evaluación del aprendizaje a través de la participación activa en clase, la entrega de trabajos prácticos, la realización de parciales domiciliarios, una presentación grupal y un examen final oral. La nota mínima de aprobación es de 4 puntos y para la promoción es de 7 puntos.

De parciales escritos, trabajos prácticos y examen final con un 75% de asistencia y una nota mínima de aprobación de cuatro puntos. La asignatura cuenta con sistema de promoción que requiere un 80% de asistencia y nota igual o superior a siete.

El PC establece los criterios de acreditación vinculados con la comprensión e interpretación de los procesos históricos en Argentina y Latinoamérica desde una perspectiva integral.

Bibliografía

La cátedra indica un promedio de ocho referencias bibliográficas obligatorias y siete referencias complementarias por unidad.