



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Llera, Daniela Soledad

La evaluación en economía en el nivel superior : prácticas evaluativas docentes en pandemia. El caso de las materias introductorias de economía de la Universidad Nacional del Sur



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Llera, D. S. (2025). *La evaluación en economía en el nivel superior: prácticas evaluativas docentes en pandemia. El caso de las materias introductorias de economía de la Universidad Nacional del Sur. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5575>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La evaluación en economía en el nivel superior: prácticas evaluativas docentes en pandemia. El caso de las materias introductorias de economía de la Universidad Nacional del Sur

TESIS DE MAestrÍA

Daniela Soledad Llera

danielasoledadllera@gmail.com

Resumen

Esta investigación surge como resultado de inquietudes de la investigadora ante tres aspectos a considerar: la didáctica de la economía como campo poco explorado, el ámbito de desempeño profesional propio y, por último, cómo se desarrollaron las prácticas evaluativas en contexto de emergencia sanitaria en el cual se comienza el proceso de escritura de este trabajo de posgrado. La conjunción de estos aspectos fue lo que motivó esta investigación que propone indagar las concepciones y prácticas evaluativas durante la pandemia de los docentes de las materias introductorias en economía, correspondientes al Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur.

Para alcanzar dicho objetivo se describen las concepciones de evaluación de estos docentes como así también se caracterizan y analizan sus prácticas evaluativas en el mencionado contexto a partir de sus concepciones. En virtud de ello, se decidió estructurar la investigación en dos partes. La primera, consta de cuatro capítulos destinados a profundizar en el problema de investigación y establecer los objetivos que guían este trabajo; desarrollar el marco conceptual que le da sustento teórico, contextualizar el caso de estudio y, por último, el cuarto capítulo aborda el sustento metodológico del proceso de investigación. Por otro lado, en la segunda parte se presenta el desarrollo de los resultados, su análisis y las discusiones surgidas de la triangulación de los datos, la fundamentación teórica y la reflexividad propia. Para concluir, las reflexiones finales plantean la relevancia de las concepciones sobre evaluación y cómo estas inciden significativamente en las decisiones y prácticas docentes de los docentes entrevistados.

De esta manera, se pretende realizar aportes que enriquezcan y contribuyan al campo de estudio de la didáctica de la economía como así también a las investigaciones vinculadas a las concepciones sobre evaluación y específicamente a la evaluación en economía. Ambas consideradas áreas de investigación en desarrollo.



Secretaría de Posgrado

Maestría en Educación

Modalidad Virtual

Trabajo Final

*La evaluación en economía en el nivel superior: prácticas evaluativas docentes en
pandemia. El caso de las materias introductorias de economía de la Universidad
Nacional del Sur*

Aspirante: Llera Daniela Soledad

Directora: Dra. Mariela Carassai

Co-Directora: Mg. Lic. Diana Isabela Lis

Fecha de presentación: 16 de octubre de 2024

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
PARTE 1: LA INVESTIGACIÓN: FUNDAMENTOS, ANTECEDENTES, MARCO TEÓRICO, CONTEXTO Y CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN, DISEÑO METODOLÓGICO	9
Capítulo 1: Problema de investigación	10
1.1 Definición del Problema.....	10
1.2 Objetivos	12
1.2.1 Objetivo general	12
1.2.2 Objetivos específicos.....	12
Capítulo 2: Antecedentes y Conceptualización teórica	13
2.1 Estado de la cuestión de las prácticas evaluativas de docentes de nivel universitario en contexto de emergencia sanitaria	13
2.2 Enfoque conceptual acerca del problema.....	18
2.2.1 Didáctica y Didáctica de Nivel Superior	19
2.2.2. Didáctica especial de la economía.....	21
2.2.3 Enseñanza y prácticas de enseñanza en el Nivel superior	23
2.2.4 Evaluación y prácticas evaluativas en el Nivel Superior: Paradigmas, concepto y aspectos constitutivos de la evaluación.....	26
2.2.5 Concepciones docentes sobre evaluación.....	32
Capítulo 3: Contexto de la investigación	36
3.1 La Universidad como institución educativa	36
3.1.1- Orígenes y estructura organizacional	36
3.1.2- Instituciones Universitarias en Argentina: notas sobre sus orígenes	38
3.2 Universidad Nacional del Sur: sus inicios en la ciudad.	40
3.3 Información cuantitativa de la Universidad Nacional del Sur y el Departamento de Economía.....	41
Capítulo 4: Diseño de la Investigación y estrategia Metodológica.....	44
4.1 Acerca del diseño de la investigación y estrategia metodológica	44
4.1.1 Descripción de la muestra de la investigación.....	45
4.1.2 Técnicas de recolección y análisis de los datos	46
PARTE 2: RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	52
Capítulo 5: Prácticas de enseñanza, prácticas evaluativas y concepciones docentes: resultados y análisis cualitativo de datos	53
5.1 Resultados	53

5.1.1 E1: La evaluación, en términos económicos, es un análisis estático y dinámico de los alumnos.	53
5.1.1.1. Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente...	53
5.1.1.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento ...	53
5.1.1.3 Concepciones sobre evaluación	56
5.1.2. E2: La evaluación como control de asimilación de los contenidos.....	57
5.1.2.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente....	58
5.1.2.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento ...	58
5.1.2.3 Concepciones sobre evaluación	60
5.1.3 E3: La evaluación como herramienta de monitoreo.....	61
5.1.3.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente....	61
5.1.3.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento ...	62
5.1.3.3 Concepciones sobre evaluación	64
5.1.4. E4: La evaluación como fin del proceso de enseñanza	65
5.1.4.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente....	66
5.1.4.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento ...	66
5.1.4.3 Concepciones sobre evaluación	69
5.1.5 E 5: La evaluación como una instancia más de aprendizaje.....	70
5.1.5.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente....	70
5.1.5.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento ...	70
5.1.5.3 Concepciones sobre evaluación	74
5.1.6 E6: La evaluación como instrumento para medir el grado de aprendizaje de los contenidos	75
5.1.6.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente....	75
5.1.6.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento ...	76
5.1.6.3 Concepciones sobre evaluación	79
5.1.7 E7: La evaluación como indicador del avance positivo o no de los conceptos de la materia.....	80
5.1.7.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente....	80
5.1.7.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento ...	80
5.1.7.3 Concepciones sobre evaluación	83
5.1.8 E8: La evaluación como parte del proceso de construcción de conocimientos	84
5.1.8.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente....	84

5.1.8.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento ...	84
5.1.8.3 Concepciones sobre evaluación	87
5.1.9 E9: La evaluación como un instrumento con doble sentido.....	87
5.1.9.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente.....	87
5.1.9.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento ...	88
5.1.9.3 Concepciones sobre evaluación	90
5.2 Análisis de resultados y discusiones	91
REFLEXIONES FINALES	110
BIBLIOGRAFÍA	116
ANEXOS	129
Anexo 1: Organización Institucional de la Universidad Nacional del Sur.	129
Anexo 2: Entrevista semi-estructurada	132
Anexo 3: Selección de consignas y criterios de evaluación	134
Anexo 4: Matriz de análisis de datos	139
Anexo 5: Matriz de análisis de datos aplicada a cada docente entrevistado.....	142

Introducción

Esta investigación surge como resultado de inquietudes propias ante tres aspectos a considerar: la didáctica de la economía como campo poco explorado, el ámbito de desempeño profesional propio y, por último, las prácticas evaluativas desarrolladas en un contexto excepcional como fue el contexto de pandemia, en el cual se comienza el proceso de escritura de este trabajo de posgrado.

En primer lugar, la Didáctica de la Economía es un área de conocimiento incipiente que se encuentra en construcción, más aún si se profundiza la búsqueda de investigaciones de nivel superior vinculadas a la disciplina. Autores como Sisti (2017), Lis (2021), Lo Cascio (2021a) hacen referencia a la escasez de investigaciones vinculadas a la enseñanza de la economía en los diversos niveles educativos y en particular en el nivel superior. Las investigaciones existentes, abordan principalmente el qué se enseña en economía en lugar de profundizar el cómo se enseña la disciplina.

Ante esta realidad del campo disciplinar y siendo el nivel superior uno de los niveles educativos en el cual me desempeño profesionalmente, ya que soy miembro de las cátedras¹ vinculadas a la formación docente disciplinar del Profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur, es de interés personal y profesional profundizar en las prácticas de enseñanza en economía y en particular en las prácticas evaluativas con el propósito de lograr contribuciones en el área de la didáctica de la economía, para ello se utilizaron herramientas de análisis científico para lograr la objetividad en la investigación.

Finalmente, es el contexto de pandemia uno de los factores influyentes ya que dio lugar a inquietudes propias entorno a cómo se llevaron adelante las practicas docentes durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)² establecido por el Presidente de la Nación por medio del Decreto 297/2020 el día 19 de Marzo de 2020, que luego por el Decreto 520/2020 del 8 de Junio de ese mismo año se modificó a distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO)³.

La conjunción de estos aspectos fue lo que motivó esta investigación que propone indagar las concepciones y prácticas evaluativas durante la pandemia de los docentes de las materias introductorias en economía, correspondientes al Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur. Para alcanzar dicho objetivo se describen las

¹ Las cátedras de formación específicas son: Taller integrador de la enseñanza de la Economía, Didáctica especial para la enseñanza de la economía y Práctica Docente Integradora II: residencia de Economía en el nivel secundario

² Posteriormente podrá utilizarse de manera indistinta la sigla o la referencia completa.

³ Posteriormente podrá utilizarse de manera indistinta la sigla o la referencia completa

concepciones de evaluación de estos docentes como así también se caracterizan sus prácticas evaluativas en ese contexto tomando en consideración sus concepciones sobre evaluación.

A su vez, se decidió estructurar la investigación en dos partes. La primera, consta de cuatro capítulos: el primero da cuenta del problema de investigación, en él se define el problema y los objetivos que guían este trabajo.

Por su parte, el segundo capítulo aborda el estado de la cuestión de las prácticas evaluativas de docentes de nivel universitario en contexto de emergencia sanitaria y también se explica el fundamento teórico desde el cual se posiciona la investigadora respecto de: la didáctica, la didáctica del nivel superior, las prácticas de enseñanza en este nivel educativo, la enseñanza de la economía, las prácticas evaluativas y las concepciones docentes sobre evaluación.

Seguidamente, el tercer capítulo describe y caracteriza el contexto en el cual se desarrolló la investigación, es decir se abordan los orígenes y estructura organizacional de la universidad como institución educativa, luego los orígenes de la universidad en Argentina para concluir con los inicios de la Universidad Nacional del Sur, sus aspectos característicos y en particular del Departamento de Economía.

Por último, el cuarto capítulo brinda las bases metodológicas en las cuales se sustenta el trabajo realizado. Allí se profundiza el diseño y las estrategias metodológicas que otorgan rigurosidad al proceso investigativo. Siendo la metodología cualitativa la elegida para el desarrollo de la misma por medio del estudio de caso y las herramientas que brinda el diseño de la teoría fundamentada para la construcción de la matriz de análisis de datos utilizada. Para la recolección de datos, los instrumentos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas que se pusieron en diálogo con diversos documentos de análisis obtenidos.

Por otro lado, la segunda parte de la investigación se centra en el desarrollo del capítulo quinto “Procesamiento y análisis de resultados”, que se organiza en dos apartados: en el primero se procede a describir los resultados obtenidos de las diversas técnicas de recolección de datos utilizadas. Esta descripción se estructura por cada uno de los nueve docentes entrevistados y a su vez en torno a tres ejes estructurantes surgidos de la matriz de análisis construida, los mismos son: breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente, prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento y concepciones sobre evaluación. El segundo apartado presenta el análisis y las discusiones que surgen de la triangulación de los datos, la fundamentación teórica y

la reflexividad propia. Para concluir el trabajo de investigación, se presentan las reflexiones finales elaboradas a partir del recorrido transitado.

Este camino no hubiera sido posible sin el acompañamiento de quienes fueron docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes, quienes generosamente han contribuido al enriquecimiento y fortalecimiento de mi formación de posgrado.

También quiero darles las gracias a los nueve docentes del Departamento de Economía, quienes me brindaron su tiempo, su experiencia y toda la información indispensable para poder llevar adelante esta investigación. Sin su buena predisposición, nada hubiera sido posible.

A su vez, quiero agradecer enormemente a mi Directora Dra. Mariela Carassai y mi Co- Directora Mg. Diana Lis por su profesionalismo, por su entera dedicación y acompañamiento continuo a lo largo de este recorrido.

Por último, quiero agradecer a mi familia que me supo entender, acompañar y sostener incondicionalmente alentándome estos años de cursadas y escritura. A mis amigas por estar siempre dispuestas a escuchar y estar pendientes de mis avances. Pues he llegado al fin de una etapa que será la puerta de entrada para nuevos desafíos profesionales y personales futuros.

Seguidamente, los invito a leer y a ponerse en diálogo con los hallazgos de la investigación que procuran contribuir y enriquecer el campo de la enseñanza de la economía.

**PARTE 1: LA INVESTIGACIÓN: FUNDAMENTOS, ANTECEDENTES,
MARCO TEÓRICO, CONTEXTO Y CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN,
DISEÑO METODOLÓGICO**

Capítulo 1: Problema de investigación

1.1 Definición del Problema

El Poder Ejecutivo Nacional, el día 19 de marzo de 2020 elaboró el Decreto 297/2020 de Necesidad y Urgencia donde estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el día 8 de junio de 2020 publicó en el Boletín Oficial el decreto 520/2020 de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) para toda la nación, ante la situación de pandemia causada por el COVID-19 en línea con las medidas tomadas a nivel mundial. El propósito de estos DNU fue evitar la propagación del virus y reducir su impacto.

En este contexto, diversas actividades se vieron suspendidas, las referidas a la educación no fueron ajenas a esto, viéndose involucrados todos los niveles educativos y con ellos el nivel Superior Universitario, tal como lo muestra la RES 104/2020 del Ministerio de Educación de la Nación publicada el día 16 de marzo de 2020. En su artículo primero recomienda que las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones adecuen sus actividades académicas presenciales a lo dispuesto por el Ministerio de Salud ante la situación de emergencia, como por ejemplo implementar transitoriamente la enseñanza a través de los campus virtuales u otro entorno digital de que dispongan, la reprogramación del calendario académico, entre otras medidas alternativas que las autoridades competentes contemplen necesario implementar.

Ante esta realidad, los docentes tuvieron que afrontar, en un breve período de tiempo, el rediseño de sus prácticas docentes incluso en algunas ocasiones sin los medios tecnológicos apropiados ni las competencias digitales requeridas para esta atípica situación (García-Peñalvo et al., 2020). Esto supuso trabajar arduamente readecuando las propuestas formativas presenciales a los diferentes entornos virtuales de aprendizaje universitarios (RUEDA⁴, 2020). La Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, con el propósito de acompañar a las diversas universidades en los procesos de evaluación, elaboró un documento donde estableció sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia ante este escenario inesperado de pandemia.

En el mismo sentido, el Consejo Interuniversitario Nacional, emitió el 14 de mayo del 2020 el Acuerdo Plenario 1103/20 en donde aborda cuestiones normativas relacionadas a la validez, evaluación, acreditación y dictado de las carreras en

⁴ Podrá encontrarse la denominación completa Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, o su sigla RUEDA.

universidades públicas, que sirvieron de orientación ante el contexto incierto por el cual se estaba atravesando. Atendiendo a lo que sucedía a nivel nacional, la Universidad Nacional del Sur (UNS)⁵ en el Boletín Oficial N° 342 publicó la Resolución R-151/2020 que da cuenta de la suspensión de las actividades no esenciales de manera presencial. Esto implicó la suspensión de las actividades docentes presenciales ocasionando una transferencia inmediata de las mismas a la modalidad virtual, constituyéndose en una respuesta de emergencia.

De este proceso de adaptación de las prácticas docentes, surge la inquietud de profundizar en los procesos de evaluación para los aprendizajes, para ello se propone indagar las concepciones y prácticas evaluativas durante la pandemia. En esta oportunidad, se trabajó con los docentes de las materias introductorias en economía, correspondientes al Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur.

La UNS, universidad donde se realiza la presente investigación, se encuentra emplazada en la ciudad de Bahía Blanca, localidad ubicada al sur-oeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta institución de altos estudios, a diferencia de la mayoría de las universidades nacionales, se estructura por departamentos, siendo cada uno de ellos una unidad docente y administrativa que se organiza en torno a un área del saber o una disciplina, definida de acuerdo a los desarrollos científicos aceptados convencionalmente. El trabajo universitario es sostenido por estas unidades, que, a su vez, también determinan las actividades de docencia, investigación y extensión. Esta forma de estructura permite flexibilidad y transversalidad en el conocimiento, porque cada una de estas unidades académicas dicta materias no sólo para las carreras propias, sino que pone las mismas al servicio de los departamentos que las requieran para sus respectivas carreras. Esto ocurre con las materias introductorias a la economía, es decir que, no sólo se dictan para las carreras propias del departamento como la Licenciatura y los Profesorados, sino que también se dictan para carreras de otros departamentos académicos, por ejemplo: Humanidades, Ciencias de la Administración, Derecho, Geografía y Turismo, entre otros. En esta situación existen 11⁶ cátedras, de las cuales 10 fueron tomadas en consideración para el desarrollo de la investigación.

⁵ De aquí en adelante podrá utilizarse la denominación completa de Universidad Nacional del Sur o bien la sigla UNS.

⁶ De las 11 cátedras, se realizaron nueve entrevistas, porque un docente se encuentra a cargo del dictado de dos materias y, por otro lado, uno de los docentes no pudo ser entrevistado por razones particulares.

Diversos interrogantes, como, por ejemplo: ¿cuáles son las concepciones que los docentes poseen respecto de la evaluación?, ¿Cómo se evaluó durante el período de ASPO y DISPO?, ¿Evaluar en pandemia generó cambios en dichas concepciones?, ¿Qué estrategias evaluativas desarrollaron en sus prácticas docentes?; fueron los que guiaron la investigación en pos de indagar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes seleccionados del Departamento de Economía.

En virtud de dar respuesta a estos interrogantes es que se plantean el siguiente objetivo general con los correspondientes objetivos específicos, que permiten guiar el proceso de investigación del presente trabajo. A continuación, se enuncian los objetivos de la investigación:

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

- Indagar las concepciones y prácticas evaluativas durante la pandemia de los docentes de las materias introductorias correspondientes al Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur.

1.2.2 Objetivos específicos

- Describir las concepciones de evaluación de los docentes de las materias introductorias de economía.
- Analizar las prácticas evaluativas de los docentes de las materias introductorias de economía durante la pandemia.
- Caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes de economía durante la pandemia.

Estos objetivos permiten orientar la investigación en pos de dar respuesta a los interrogantes planteados anteriormente, como así también a otros emergentes fruto del proceso de investigación. A continuación, se da inicio a un nuevo capítulo que aborda, con el propósito de construir el estado del arte, diversas investigaciones vinculadas a los procesos evaluativos en el nivel superior durante el contexto analizado, es decir, durante el período de emergencia sanitaria.

Capítulo 2: Antecedentes y Conceptualización teórica

2.1 Estado de la cuestión de las prácticas evaluativas de docentes de nivel universitario en contexto de emergencia sanitaria

El presente estado del arte, da cuenta de los avances y desarrollo de investigaciones recientes vinculadas a las prácticas evaluativas docentes de nivel superior y en particular dichas prácticas en contexto de pandemia. A su vez, se abordan investigaciones relacionadas a las prácticas evaluativas específicas llevadas adelante en la enseñanza de la economía.

Hacia finales del siglo pasado las prácticas evaluativas estaban vinculadas a la comprensión de lo que los estudiantes conocían, para luego pasar a poner énfasis en la evaluación de las competencias y habilidades esenciales, transversales e independientes a las distintas áreas del conocimiento (Saiz & Gómez, 2020). Finalmente, en la última década dichas prácticas se modificaron desde lo conceptual, pasando de la evaluación de los aprendizajes hacia la evaluación para el aprendizaje, ampliando el concepto de evaluación formativa (Moreno Olivos, 2016, Hamodi, et al, 2015, Anijovich, 2017; Gómez & Salinas, 2020), la cual propicia el aprendizaje significativo en términos de Ausubel (1983). A su vez, “constituye una alternativa potente para afrontar los desafíos de la actual coyuntura que exige un proceso evaluativo integral, dinamizador y desarrollador” (Mollo-Flores et al., 2020, p.635).

Al respecto, diversas investigaciones (Diaz, 2020; Maggio, 2021a; Maggio, 2021b; Chan et al., 2021; Golden, 2022; Galli et al., 2022; Maggio, 2022) ponen de manifiesto que haber transitado por el contexto de ASPO y DISPO, permitió, a los docentes, repensar el sentido y la metodología de sus prácticas de enseñanza y en consecuencia sus prácticas de evaluación en el nivel universitario, acelerando la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así como este contexto de emergencia sanitaria se vincula con la denominada enseñanza remota de emergencia (ERE), caracterizándose por la migración repentina al aprendizaje en línea como consecuencia de la pandemia. Esta modalidad de enseñanza se ha denominado con el nombre de “Coronateaching” (Pedró, 2020; Ramos Torres, 2020). Lo que significó “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (La Tercera, 2020)

Su diferencia con la educación a distancia (EaD) y la educación en línea (e-learning), radica en que estos tipos de enseñanza constituyen una opción pedagógica que requiere de una didáctica y metodología apropiada, de recursos adecuados, de capacitación y apoyo de profesionales que sean facilitadores de la enseñanza a distancia, demandando así recursos técnicos, humanos, financieros, como así también tiempo de planificación y de diseño de recursos (Hodges et al., 2020). Por otro lado, para comprender la complejidad de estas propuestas de enseñanza Means et al. (2014) identifican nueve dimensiones a considerar en las decisiones a tomar en la planificación, las mismas son: la modalidad, el ritmo de clase, la proporción de estudiantes por docente, la pedagogía, el rol del docente en línea, el rol del estudiante en línea, la sincronía de la comunicación en línea, el rol de las evaluaciones en línea y la fuente de retroalimentación.

Al igual que los autores mencionados, Escudero- Nahón (2021) y Copado (2022) diferencian la educación a distancia en línea o virtual y la educación a distancia digital en tiempos de pandemia de COVID-19 y consideran que pocas de las estrategias utilizadas en contexto de aislamiento fueron pertinentes para la educación a distancia digital. Por su parte, Nosiglia y Fuksman (2021), realizan una interesante revisión de la regulación de la educación a distancia y de las experiencias de académicos argentinos en la educación en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia. En cuanto a la evaluación en este contexto, los exámenes estandarizados no brindaron certezas sobre la autoría y es por ello que vieron la luz estrategias evaluativas poco habituales en el nivel universitario como, por ejemplo: trabajos por proyecto, estudios de casos, portafolios, entre otros (del Castillo Olivares & del Castillo Olivares, 2021). Según un informe de la UNESCO, el 94% de la población estudiantil se vio afectada (UNESCO, 2020) y puso a disposición recursos, seminarios, talleres, ideas, campañas y recomendaciones para hacer frente a la crisis sanitaria en términos educativos⁷.

En cuanto al nivel superior, organismos como el Ministerio de Universidades y la Conferencia de Rectores de España; Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) elaboraron informes y recomendaciones con orientaciones para adecuar las prácticas docentes atendiendo a cada contexto: universidad y materia concreta, con el propósito de acompañar y aconsejar a las

⁷ Página interactiva creada por la UNESCO (2020) para acompañar el impacto de la Covid-19 en la educación: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives?hub=800>

diversas universidades y sus respectivos cuerpos docentes. Como denominador común, en estos lineamientos generales, en lo referente a las prácticas evaluativas, se observa un predominio en la manera de entender a la evaluación como evaluación continua y variada donde las instancias de evaluación final no sean las definitivas (González et al, 2020; García-Peñalvo, et al, 2020; Grande-de-Prado et al, 2021; Barrón Tirado, 2020; CIN, 2020; RUEDA, 2020, Finkelstein, 2020, García de Fanelli et al, 2020).

Por su parte, las universidades argentinas debieron enfrentar un gran desafío, el de trasladar a la virtualidad lo que antes era presencial, esto dio cuenta de que el alcance de la EaD sólo era del 6% del total de las universidades según el Consejo Interuniversitario Nacional y, a su vez, los elementos virtuales de las cátedras presenciales eran marginales (Maggio, 2020). De esta manera, según lo plantea la autora, los docentes argentinos se encontraron obligados a acelerar el proceso de virtualización viéndose alteradas las estructuras clásicas de las prácticas de enseñanza. Desde el Poder Ejecutivo Nacional se puso en marcha en 2020 el primer Plan de Virtualización de la Educación Superior (Plan VES I) cuyo objetivo fue “acompañar al sistema Universitario Nacional en la adecuación de los procesos académicos y administrativos a fin de asegurar su rol social y la calidad de los procesos en el marco de la pandemia.” (RESOL-2020-113-APN-SECPU#ME, 2020, p.3), luego en 2021 se lanzó el Plan VES II.

Las universidades pusieron de manifiesto diferentes maneras de abordar la situación, algunas lo hicieron de un modo estructurado centralmente con un amplio alcance a la universidad y otras optaron por dejar a criterio de cada facultad, departamento o carrera la definición de las acciones a seguir (Falcón, 2020). En tal sentido, Nosiglia et al (2022) considera que “resulta razonable que, en una organización donde coexisten una multiplicidad de niveles de autoridad en las bases con amplios márgenes de autonomía para tomar decisiones didácticas, se configuren importantes variaciones en la programación y desarrollo de las asignaturas” (p. 136). A su vez, las diferencias se hacen visibles en la modalidad, recursos y acompañamiento brindado al plantel docente (Maggio, 2020).

Este contexto requirió que los docentes se capaciten en el uso de la tecnología, e incrementen sus horas de trabajo para: intercambiar comunicaciones con la institución en pos de organizar el inicio de cursada, readecuar las planificaciones y recursos didácticos de sus clases, resolver distintos problemas informáticos, establecer y sostener el contacto con los alumnos, entre otros (Carlino, 2020; García-Peñalvo et al., 2020; Falcón, 2020; del Castillo Olivares & del Castillo Olivares, 2021; Nosiglia et al. 2022). A su vez, Carlino

(2020) considera que esa realidad contribuyó a problematizar las prácticas docentes que se suponían inamovibles, haciendo posible desnaturalizar las formas de hacer y pensar, poniendo en cuestionamiento lo que el docente enseña y lo que el alumno aprende. Manifestándose la distancia física, cognitiva, cultural, social y económica, es decir, lo que los alumnos tienen, saben y pueden, quedando expuestas las desigualdades socioeconómicas. La implementación de diversos canales de comunicación hizo posible que estas distancias, de alguna manera, se acortaran posibilitando la continuidad pedagógica. Las prácticas evaluativas se han problematizado contemplando diversas aristas respecto a los modos e instrumentos de evaluación utilizados durante la presencialidad pre-pandemia (Nosiglia et. at., 2022; del Castillo Olivares & del Castillo Olivares, 2021).

En particular, la Universidad Nacional del Sur, para afrontar el contexto de incertidumbre y para cumplir con los objetivos delineados en su Plan Estratégico⁸ llevó adelante diversas acciones que fueron implementadas desde las distintas secretarías⁹ que conforman la estructura de la UNS. Dicha universidad contaba con una validación reciente del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (Tovillas, 2019)¹⁰, a su vez se encontraba en proceso de consolidación de la ya creada Dirección de Educación a Distancia (DEaD)¹¹. Ante la necesidad de dar una rápida respuesta, la UNS se organizó con la Comisión Asesora de Educación a Distancia (CAED)¹², organismo de importancia de su SIED, que tiene por funciones el acompañamiento al plantel docente con asesoramiento pedagógico, tecnológico y de gestión para la educación a distancia. A su vez, la Secretaría General Académica (compuesta por la Subsecretaría de Coordinación Académica, la Dirección General de Gestión Académica, la Dirección de Educación a

⁸ El Plan Estratégico General de la Universidad Nacional del Sur fue elaborado en 2007 por la Comisión Asesora de Planeamiento (CAP) de la UNS establecida por el Consejo Superior Universitario (CSU). Para su diseño se tomó como punto de partida la autoevaluación institucional (2010) presentada a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y particularmente se utilizó el análisis FODA. La planificación estratégica constituye “un espacio que, a través de la participación y reflexión de los actores de la comunidad universitaria, nos permite definir cuáles son las prioridades; incluyendo los objetivos a alcanzar, las acciones a realizar y sus plazos, y también los medios y los métodos para su desarrollo. (Plan Estratégico, 2013, p.19).

⁹ En el Anexo 1 se encuentra la estructura de la UNS, allí se podrá ubicar la Secretaría General Académica.

¹⁰ La CONEAU por medio del informe IF-2019-72685529-APN-DEI#CONEAU recomienda la validación del SIED UNS, previa emisión de la ordenanza 66/18 donde se fija los procedimientos para la evaluación del SIED y el informe evaluativo del SIED UNS con fecha 12 de marzo de 2019.

¹¹ Creada en 2019 avalada por la RES CSU 330/19

¹² Creada en 2018 avalada por la RES CSU 137/18 y su modificatoria RES CSU 82/20. De aquí en adelante podrá utilizarse la denominación completa de Comisión Asesora de Educación a Distancia o bien la sigla CAED.

Distancia, la Asesoría Pedagógica y la Biblioteca Central) procedió a organizar un Comité de Crisis Central para la Virtualidad por Covid-19 (Ferracutti, Ferracutti, Iriarte, 2020) y un comité de emergencia por departamento, para coordinar diversas acciones, las cuales pueden ordenarse en tres categorías: 1- Acciones vinculadas a recursos destinados al apoyo pedagógico y soporte tecnológico, 2- Acciones de carácter organizativos referentes al calendario académico y gestión organizativa y 3- Acciones destinadas a generar normativa para este contexto (Falcón, 2020).

En el marco de estas acciones, en agosto del 2020 la Secretaría General Académica, la CAED UNS y el Comité de Crisis Central para la Virtualidad por Covid-19 organizaron la Jornada Virtual “La Evaluación en la Universidad en Tiempos de Pandemia”, con el objetivo de intercambiar experiencias desarrolladas por docentes de educación superior en contexto de ASPO, centrándose en los procesos de evaluación llevados adelante por las universidades públicas de Bahía Blanca¹³. A su vez, entre estas actividades se ofrecieron cursos de capacitación en el uso de las herramientas digitales y estrategias de aprendizaje para entornos virtuales propuestas por los comités de emergencia, a los cuales asistieron personal docente poniendo de manifiesto su compromiso, esfuerzo y trabajo extra para lograr planificar y elaborar nuevos materiales y documentos para incluir en sus cátedras.

Uno de los temas críticos y que mayor preocupación presentó entre los docentes fue el referido a la evaluación y acreditación de los aprendizajes y en torno a ello otras preocupaciones se relacionaron a la modalidad de acreditación de identidad al momento de la evaluación, las estrategias para garantizar la autonomía y autoría de las producciones y exámenes (Falcón, 2020). Estas preocupaciones fueron comunes a los docentes de las distintas Unidades Académicas, entre las cuales se encuentra el Departamento de Economía. A modo de ejemplo, una investigación llevada a cabo desde unos de los Proyectos de Investigación¹⁴ que se desarrolla en dicho departamento, analiza las prácticas de enseñanza y prácticas evaluativas durante el bienio 2020-2021 en las materias introductorias de economía dictadas para las carreras de otros departamentos y para las carreras propias de Economía. Entre los resultados hallados por las autoras respecto a las prácticas de enseñanza se encontró que los docentes intentaron replicar las clases de la

¹³ En este sitio se puede acceder a las experiencias socializadas en la Jornada Virtual organizada en la UNS durante agosto de 2020. <https://www.uns.edu.ar/contenidos/444/904#jornada-la-evaluacion-en-tiempos-de-pandemia>

¹⁴ Proyecto Grupo de Investigación: "Indicadores cuali y cuantitativos en la educación superior" - Código 24/ZE38

presencialidad en la virtualidad, las mismas fueron mayoritariamente expositivas y sincrónicas con recursos propios de la presencialidad. En cuanto a las clases prácticas, al igual que las clases teóricas, mantuvieron el formato utilizado en las clases presenciales ya que se propusieron trabajos prácticos y con menor frecuencia debates, puestas en común y aún con menos frecuencia utilizaron foros, puestas en común por parte de los estudiantes o paneles de discusión. Por otro lado, las consignas refieren a la teoría (definir o articular conceptos), mientras que, en las prácticas evaluativas, los instrumentos que han sido utilizados con frecuencia fueron el examen escrito, los trabajos prácticos, las autoevaluaciones y la participación en foros. En contrapartida, instrumentos como las producciones escritas fueron las menos utilizadas y no se utilizaron portafolios ni coevaluaciones. Para dar cuenta de las calificaciones, los docentes manifestaron utilizar planilla de seguimiento y en menor medida utilizaron los puntajes y criterios de corrección explícitos. Por último, con muy poca frecuencia hicieron uso de la rúbrica de evaluación (Lis et al., 2022).

La emergencia sanitaria dejó huellas en el quehacer docente y, en vista a un futuro inmediato, las instituciones universitarias se enfrentan a escenarios de hibridación, tal como ha ocurrido en la Universidad Nacional del Sur a partir de la Resolución 235/22 que hace referencia a esta nueva forma de la enseñanza en el nivel superior.

En síntesis, las prácticas docentes y las prácticas evaluativas en contexto de emergencia sanitaria fueron contenidas por las normativas y disposiciones que surgieron desde los diferentes organismos de educación superior a nivel internacional, nacional y local. En la UNS, la creación de los comités de emergencia abrió camino ante tanta incertidumbre, además de brindar capacitaciones permanentes al plantel docente para afrontar de mejor manera estas nuevas experiencias. En vista de que el campo disciplinar de la economía posee escasas investigaciones que contribuyan a ampliar y fortalecer el campo de la didáctica especial de esta ciencia, la presente investigación tiene como propósitos seguir en el camino de fortalecimiento de esta área del conocimiento ahondando en las prácticas evaluativas en contexto de emergencia sanitaria, teniendo en consideración las concepciones y prácticas que los docentes entrevistados poseen respecto de la evaluación. Para ello, a continuación, se da cuenta del posicionamiento teórico adoptado que pone luz a esta investigación.

2.2 Enfoque conceptual acerca del problema

Con el propósito de describir las concepciones docentes sobre sus prácticas evaluativas como así también analizar y caracterizar dichas prácticas es que, en este apartado, se abordan las conceptualizaciones que resultan relevantes para dicha investigación. Las mismas se vinculan a la didáctica general, la didáctica de nivel, la didáctica especial, las prácticas de enseñanza, las prácticas evaluativas y las concepciones docentes, dando cuenta del posicionamiento teórico de la investigadora.

2.2.1 Didáctica y Didáctica de Nivel Superior

Previo al abordaje de las concepciones docentes y sus prácticas evaluativas, cabe explicitar que, en este trabajo de tesis, el concepto de evaluación se estudia desde el campo de la didáctica, entendiendo que dicho concepto es un término polisémico y que puede ser abordado desde diversos campos.

El análisis del concepto de evaluación ha experimentado cambios a lo largo de la historia, en un principio abordado desde una didáctica tecnicista como la planteada por Comenio en su “*Didáctica Magna*” (1657) sustentada en el objetivismo y en la eliminación simbólica del sujeto, tomando como base las conclusiones de la psicología conductista y la planificación eficientista (Davini, 1996); hacia una didáctica crítica que desde la década del ’70 comienza a ser comprendida como la teoría que se ocupa de estudiar las prácticas de enseñanza, para entenderlas, explicarlas, fundamentarlas, investigarlas desde el contexto socio-histórico en el que son desarrolladas, de esta manera, son comprendidas como prácticas sociales (Litwin, 1997; Camilloni, 2007; Zabalza, 2007; Contreras, 1990; Bolívar, 2008). Diversas dimensiones de análisis se fueron consolidando, entre ellas: objetivos, contenidos, currículum, actividades e incluso la evaluación, que sumadas a cuestiones vinculadas a los aprendizajes conforman según Litwin (1998), la agenda clásica de la didáctica.

Durante las décadas de los ’80 y ’90, tal como lo plantea dicha autora, el campo de la didáctica, entendida como teoría de la enseñanza, experimentó avances teóricos que dan cuenta de cambios de importancia en sus constructos centrales y en la revisión de las dimensiones de análisis antes enumeradas. Por su parte, Davini (1996) considera que en esta perspectiva confluyen “aunque sin vinculación teórica alguna con el pensamiento de la Escuela Crítica, otras configuraciones representativas de la didáctica contemporánea han enfatizando la propuesta de comprender y operar desde los sujetos y desde las

prácticas particulares” (p. 6). De este modo, la participación directa de los docentes en el proceso de construcción de este campo de conocimiento es importante.

Es por ello, que los testimonios de los docentes entrevistados cobran fundamental relevancia en tanto sus prácticas son comprendidas como prácticas sociales que se desarrollaron en un contexto socio-histórico particular, según Camilloni (2007), “la tarea de los docentes no es simplemente interpretar, traducir y acomodar una propuesta a contextos específicos, sino hacer elecciones, descartar opciones, decidir combinaciones” (p.15) y en este caso en particular, las vinculadas a las prácticas evaluativas universitarias, que constituyen el objeto de estudio de esta investigación. A su vez, dentro del campo de la didáctica se profundiza en la didáctica propia del nivel, es decir, en la didáctica de Nivel Superior y en particular en la Universitaria.

La misma se nutre de la Didáctica General en lo referido a encuadres teóricos y metodológicos para trasladarlos a los diversos espacios académicos. Su construcción es relativamente reciente, ya que sus bases comenzaron a establecerse desde de la década de 1950 en el continente europeo, EEUU y América Latina, ocupando un espacio cada vez más importante en las investigaciones educativas actuales (Del Regno y Lucarelli, 2012).

A su vez, plantea interrogantes sobre los procesos que se desarrollan en el aula universitaria, no sólo aquellos referidos a la formación de alumnos y a la identidad de los docentes, sino a las prácticas de enseñanza y aprendizaje vinculados a un contenido científico específico orientados a la formación profesional (Díaz Herrera, 1999; Lucarelli, 2011; Lucarelli 2020), es decir que “el “contenido disciplinar” y la “profesión” son estructurantes básicos de la Didáctica Universitaria” (Del Regno y Lucarelli, 2012, p.6). La docencia como profesión necesita de la pericia de tres saberes: los disciplinares, los pedagógicos y los didácticos (Osorio Pérez et.al., 2022). En palabras de Zabalza (2007), “la docencia constituye un espacio propio y distinto de “competencias profesionales” (p. 491) en relación a: los contenidos disciplinares que enseña; los procesos de enseñanza y aprendizaje; los recursos didácticos; los diversos instrumentos de evaluación, la comunicación y a un conjunto de actitudes y características de los formadores, que en este caso en particular son indagadas para describir las concepciones que subyacen en las prácticas evaluativas analizadas de los docentes de economía.

En suma, la Didáctica Universitaria es entendida por Zabalza (2007) como la disciplina que permite:

“conocer mejor lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en la Educación Superior. Ello nos posibilitará crear y

sistematizar un cuerpo de conocimientos y de metodologías capaces de incidir en la mejora de las prácticas docentes; nos ofrecerá herramientas conceptuales y operativas para generar estrategias de acción capaces de mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo en nuestras clases o a través de mediaciones virtuales” (p. 494)

En este nivel educativo en particular, los años de experiencia tienden a superar los conocimientos adquiridos por los docentes en torno a las prácticas docentes, es decir que “el hecho de que el profesorado no se prepare específicamente para la docencia ni muestre excesivo interés en estudiarla, hace que las prácticas docentes se vayan reproduciendo de forma rutinaria” (Zabalza, 2007, p. 506). Fomentar espacios de socialización con otros docentes, con auxiliares y con los estudiantes puede generar conocimientos que enriquezcan dichas prácticas en pos de mejorar la docencia (Zabalza, 2007).

Es la Didáctica Universitaria la que articula un encuadre general con los campos disciplinares propios de cada profesión (Lucarelli, 2020). En este caso en particular, es la economía la disciplina enseñada por el grupo de docentes cuyas prácticas evaluativas son la unidad de análisis de esta investigación. Por ello, a continuación, se ahonda en la Didáctica especial de la economía, como un campo de conocimiento en desarrollo.

2.2.2. *Didáctica especial de la economía*

El nivel universitario es el más apropiado para fortalecer el ámbito de la didáctica vinculada a disciplinas particulares, Zabalza (2007) pone de manifiesto que “es el mejor escenario formativo para integrar los conocimientos generales y los más propios de cada especialidad de modo tal que la formación sirva para buscar soluciones a los problemas reales de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 507). En línea con este autor, para Pagés (1994), la didáctica de una disciplina puede considerarse “como la ciencia que estudia, en un campo o área de conocimientos particulares, los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de transmisión de un conocimiento” (p. 39). A su vez, este autor sostiene que la didáctica especial se diferencia de la didáctica general porque la primera pone énfasis en la enseñanza y aprendizaje de contenidos determinados y no así en los procesos de enseñanza y aprendizajes en sí mismos como sí lo propone la didáctica general.

En este caso, es la didáctica de la economía el área de conocimiento que interesa profundizar. La misma es comprendida como didáctica especial y no como didáctica

específica, debido a que carece de un marco conceptual propio que propicie su atomicidad respecto de la didáctica general y en consecuencia su especificidad (Davini, 1996), entonces esta didáctica especial se sustenta en la teoría de la didáctica general y de otras didácticas especiales, como por ejemplo la didáctica de las ciencias sociales. Por su parte, Lo Cascio (2021b), en un recorrido por el estado del arte de ésta didáctica, propone (re)pensar la didáctica de la economía planteando que los estudios realizados se centran en la cuestión del “qué se enseña” mientras que “los aportes han dejado en un segundo plano el “cómo se enseña” y “quién lo enseña”, es decir, faltan estudios sistemáticos sobre las prácticas de enseñanza y la formación docente” (Lo Cascio, 2021b, p.215).

La ciencia económica posee su propia especificidad y por ello es de importancia hacer mención a las principales particularidades de la misma. La economía entendida como ciencia social, no es apolítica ni ahistórica, en consecuencia, se encuentra atravesada por ideologías que proponen diversas teorías para explicar y resolver cuestiones económicas agrupándose principalmente en dos grandes corrientes: la ortodoxia y la heterodoxia. En términos generales, la ortodoxia comprende los postulados del liberalismo económico, el cuál aconseja la no intervención del Estado en la economía. Por su parte, la heterodoxia entiende que el mercado necesita del Estado para resolver algunos aspectos económicos. Sin embargo, en muchos casos, esta dicotomía no es clara dado que ciertas corrientes críticas se identifican con la heterodoxia para tomar distancia de la ortodoxia económica (Rikap y Arkaki, 2015).

El cuerpo teórico que generalmente es enseñando en diversas universidades nacionales e internacionales tiene una fuerte impronta ortodoxa, siendo esta corriente la más criticada (Buraschi et al. (2015); Lis (2021); Calderón et al. (2021)). Otros autores cuestionan la formación de los economistas en tanto existen ciertos supuestos de la ciencia económica que se presentan como únicos, por ejemplo, Golovanevsky (2012) considera que el individualismo metodológico y la racionalidad de los agentes son tomados de esa manera, es decir la economía sólo se despliega si parte de ese “agente individual, racional y maximizado” (p.3). Por su parte, López Castellano (2016) hace referencia a que la comprensión de la economía como ciencia exacta o matemática social es difundida desde los mismos manuales de economía, reafirmando así una mirada técnica sobre la ciencia y en consecuencia esto se traslada a su enseñanza y aprendizaje, debilitando la posibilidad de un pensamiento plural. Esto hace que el estudio de la economía como ciencia social se debilite ante su visión más técnica y matemática, complejizando su enseñanza y poniendo en cuestionamiento qué se enseña y cómo se enseña. Al respecto Aronskind (2011) agrega

a la economía se la asocia a adjetivos con cierta carga negativa como, por ejemplo: “difícil, incomprensible, aburrida, extraña” (p. 14).

Ante esta realidad de la didáctica especial de la economía es que se indaga las prácticas de enseñanza y en especial las evaluativas que llevaron adelante los docentes de las materias introductorias en período de pandemia, con el propósito de conocer sus concepciones sobre la evaluación de los contenidos enseñados de economía. Para lograr este propósito se vuelve importante hacer explícito cual es el posicionamiento de la autora sobre las prácticas de enseñanza en el nivel superior y en particular las prácticas evaluativas ya que son la unidad de análisis de esta investigación siendo estas últimas constitutivas de las primeras.

2.2.3 Enseñanza y prácticas de enseñanza en el Nivel superior

La enseñanza, como una de las conceptualizaciones vertebradoras de la presente investigación, es comprendida como aquellas acciones que se orientan al logro de finalidades pedagógicas. Éstas se encuentran orientadas hacia un otro y realizadas con el otro, siendo necesario un proceso de comunicación entre los sujetos implicados, a su vez, son prácticas que median entre los estudiantes y los contenidos a enseñar. Algunos aspectos que caracterizan dichas prácticas según Basade & Cols (2007) son: la existencia de una triada conformada por docente, alumno y contenido; la existencia de intentos de transmisión de conocimientos y/o contenidos por medio de un proceso de comunicación y que estos intentos poseen carácter intencional, en palabras de Davini (2015) “acción voluntaria y conscientemente dirigida” (p.30).

El aprendizaje que se da luego de la enseñanza, según lo planteado por diferentes autores (Fenstermacher y Soltis, 1998; Contreras, 1990, Davini, 2015; Basade y Cols, 2007), no necesariamente puede ser consecuencia directa de ella, puesto que el alumnado pone en juego diversas acciones para incorporar el contenido adoptando un rol activo en su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, el conocimiento se encuentra atravesado por cuestiones epistemológicas, psicológicas, culturales y sociales (Edelstein, 2002). De esta manera, los autores mencionados manifiestan que la relación entre enseñanza y aprendizaje debe reconocer la existencia de acciones docentes y logros de los alumnos a partir de mediaciones cognitivas y sociales; es por ello que se apartan de la concepción causal de la relación entre enseñanza y aprendizaje comprendiéndola más bien como un proceso. Desde este posicionamiento, la

enseñanza “implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo de tiempo (más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan” (Davini, 2015, p. 31). Al mismo tiempo, Stenhouse (2004) considera que “La enseñanza es, en buena medida, una respuesta a la observación y a la vigilancia del aprendizaje en cada caso” (p.54).

Es de este modo, que la mirada que tenga cada docente entrevistado de su labor, podría condicionar la forma en que estructure su enseñanza (Fenstermacher y Soltis, 1998) y en consecuencia esto se vería reflejado en las prácticas de enseñanza que lleva a cabo. Al decir de Edelstein (2002, 2023), se encuentran atravesadas y condicionadas por diversos factores, entre los que se encuentran: los contextos espacio-temporal en los que se desarrollan; las características de las instituciones educativas como, por ejemplo la organización jerárquica y su consecuente burocratización; la valorización / desvalorización del trabajo docente; los diversos espacios de poder en donde los docentes desarrollan su labor, entre otros, en este caso los factores condicionantes son el contexto de pandemia que llevó a la enseñanza remota de emergencia en el ámbito universitario. Asimismo, la autora plantea que los “determinantes institucionales y contextuales marcan poderosamente la tarea de enseñar” (Edelstein, 2002, p. 470), a su vez considera que los docentes- en tal caso, universitarios- enfrentan en el ámbito educativo una serie de desafíos, entre los que se encuentran la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la publicidad y la historicidad que complejizan sus prácticas (Edelstein, 2023), a los cuales se les suman los desafíos propios de pandemia mencionados por los docentes entrevistados.

Es aquí donde cobra sentido la noción de “construcción metodológica” (Edelstein, 1996) ya que plantea que el docente asume la tarea de elaborar la propuesta de enseñanza articulando de manera creativa “la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (p.85). Para esta situación de aislamiento, desde la UNS, se impulsó a los docentes de cada departamento a poner en juego su creatividad para brindar propuestas de enseñanza acordes a los requerimientos institucionales y a la enseñanza remota de emergencia.¹⁵

¹⁵ Las Resoluciones R-172/2020 y R-183/2020 emitidas por el Rectorado de la UNS, dan cuenta de cierre de los edificios y del inicio del cuatrimestre de manera no presencial. Asimismo, en conjunto con la CAED, la UNS elaboró el documento “Recomendaciones CAED-UNS ante el Coronavirus” en donde se brindó información útil para pensar las clases desde la virtualidad.

En consecuencia, coincidiendo con la autora, la práctica docente es una práctica social, entendida desde la perspectiva de Bourdieu, donde las prácticas sociales constituyen un:

“interjuego entre las *condiciones sociales objetivadas* en que se desarrollan las prácticas y el *agente social* que las produce. Desde esta postura, el agente no es rescatado en tanto individuo sino como *agente socializado*, al portar una historia social *hecha cuerpo* (Bourdieu, 2007)” (Steiman, 2018, p.19-20).

Pensar las prácticas docentes como el “hacer” es simplista, puesto que son el resultado de los sujetos, éstas implican el pensamiento, la valoración, nociones o imágenes sobre el mundo. Asimismo, son dinámicas debido a los cambios sociales, a los avances en los conocimientos especializados y a las experiencias, es decir, que las prácticas de enseñanza se ven influenciadas por condiciones históricas concretas (Davini, 2015), tal cual lo vivenciado por los docentes entrevistados. En coincidencia, Maggio (2020) posicionada desde un enfoque de “didáctica viva” en donde se reconocen “los cambios culturales que se producen en la sociedad, atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación, para generar propuestas que los acojan de modo profundo y consistente” (p.119), considera que las prácticas de enseñanza, ante este nuevo contexto de pandemia, podrían caracterizarse como inmersivas, alteradas, placenteras, colectivas, transformadoras y originales, para poder lograr un ensamble entre momentos presenciales y virtuales. En dicho ensamble se propone pensar las prácticas de enseñanza desde un trabajo colaborativo entre pares docentes e incluso teniendo en consideración la voz del estudiantado, evitando ser planificadas desde una iniciativa individual dada la complejidad que implicó dicho contexto y sus consecuencias que persisten en las formas de pensar y dar respuesta al cómo enseñar en los diversos ámbitos educativos y en particular en el nivel universitario.

Además, en dichas prácticas, cada docente pone en juego su la ideología, debido a que realiza un recorte disciplinario personal, condicionado por su historia, sus posicionamientos y limitaciones, poniendo de manifiesto este entramando en sus planificaciones, las cuales comprenden las estrategias de enseñanza (Litwin, 1998). Éstas son definidas por Anijovich y Mora (2014) como:

“...el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar

considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.” (p.23).

Según las autoras, estas poseen dos dimensiones: por un lado, la dimensión reflexiva, en donde el docente pone en juego diversas acciones como diseñar su planificación, analizar el contenido a enseñar, considerar las variables situacionales y contextuales donde enseñará, prever diversos cursos de acción hasta incluso decidir las actividades a realizar. Por otro lado, la dimensión de la acción, la cual comprende la puesta en práctica de todas las decisiones tomadas anteriormente. Ambas se complementan ya que la dimensión reflexiva de la práctica permite que el docente construya conocimientos a partir de la revisión de sus propias prácticas, es decir que construye conocimiento desde la acción para tomar decisiones sobre su hacer por medio de nuevas estrategias y metodologías diseñadas (Shön, 1998).

En consecuencia, el concepto de estrategias de enseñanza puede considerarse como un concepto espiralado compuesto por momentos de reflexión y de acción que se retroalimentan. De esta manera, las estrategias de enseñanza constituyen “construcciones que cada docente debe realizar a partir de sus saberes teóricos y de las experiencias que van modelando su propia práctica” (Anijovich y Mora, 2014, p.120). En igual sentido, Davini (2008) considera que cada docente las construye activamente conforme sus características propias, sus elecciones y su forma de entender e interactuar con su entorno. En el caso de los docentes del Departamento de Economía, han vivenciado de diversas maneras la puesta en práctica de sus estrategias de enseñanza, tal como lo expresaron en las entrevistas. De igual manera ocurre con las prácticas evaluativas que se abordan en el apartado siguiente, con el propósito de poner luz sobre sus aspectos constitutivos como así también dar cuenta del concepto de evaluación y paradigma desde el cual se toma posicionamiento en esta investigación.

2.2.4 Evaluación y prácticas evaluativas en el Nivel Superior: Paradigmas, concepto y aspectos constitutivos de la evaluación

Las prácticas evaluativas son el objeto de estudio de esta investigación y para indagarlas, en primera instancia se aborda a la evaluación propiamente dicha con sus diversos aspectos constitutivos, para luego trabajar sobre las prácticas evaluativas en el nivel superior- en este caso, universitario- y sobre aquellas desarrolladas en contexto de pandemia por los docentes de las materias introductorias de economía de la UNS.

Las investigaciones sobre evaluación a lo largo de las últimas décadas, dan cuenta de que diversos paradigma de la evaluación educativa comienzan a convivir, es decir que el paradigma positivista¹⁶ convive con un paradigma constructivista (Santos Guerra, 1996b; Camilloni, 2004; Anijovich, 2010). En línea con lo antes expuesto, autoras como Araujo (2006) y Carassai (2018) plantean la existencia de dos perspectivas respecto de la evaluación, una positivista y otra alternativa, esta última vinculada a aspectos de la enseñanza y al proceso de aprendizaje, poniendo énfasis en el proyecto de intervención del docente, es decir que prevalece una visión cualitativa sobre la evaluación. Asimismo, Litwin (1998), desde una perspectiva cognitiva, propone cambiar la evaluación como reproducción de conocimientos a la evaluación como producción y que dicha producción sea en diferentes momentos del proceso educativo.

Independientemente del nivel educativo, las prácticas evaluativas son complejas, éstas pueden verse condicionadas por factores de diversa naturaleza como, por ejemplo: cuestiones personales, sociales, técnicas, epistemológicas, político-institucionales, ideológicas, éticas y prescripciones legales (Santos Guerra, 2003; Steiman, 2019), también podría sumarse el factor sanitario que las condicionó en el contexto de pandemia. Para el nivel superior en particular, Anijovich (2017) hace mención a aspectos propios del nivel que complejizan las prácticas evaluativas, como, por ejemplo:

- “La enorme producción de conocimientos a ser enseñados en un período relativamente breve y al mismo tiempo la velocidad con la que muchos de ellos se vuelven obsoletos y nuevos conocimientos emergen.
- La cantidad de estudiantes en cada curso a partir del aumento de la matrícula, lo cual conlleva a revisar las estrategias de enseñanza y de evaluación.
- Las demandas del mundo del trabajo y de la sociedad acerca de la preparación de los futuros profesionales.
- La escasa formación de los docentes en el campo de la evaluación de los aprendizajes, basándose en lo que Camilloni: 1995 describe como la didáctica del sentido común.

¹⁶ Las prácticas evaluativas de tradición positivista tuvieron sus orígenes en la teoría del Curriculum del siglo XX, cuyo principal exponente es R. Tyler (1949), comprendiendo a la evaluación como un control de logros de los resultados de los aprendizajes esperados, desde esta perspectiva es posible separar la evaluación de las prácticas de enseñanza (Araujo, 2006).

- La dificultad para que los instrumentos de evaluación tradicional de lápiz y papel, den cuenta de la complejidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- Los efectos de las nuevas tecnologías en los modos de enseñar, aprender, evaluar y establecer relaciones y vínculos entre los actores y con los conocimientos.
- La tensión permanente entre las funciones sumativa y formativa de la evaluación.” (p:32)

Ante estos factores, cada docente puede elegir aquellas estrategias de enseñanzas y, en consecuencia, estrategias de evaluación que considere pertinentes para el contexto en el cuál desarrolla su práctica. Es aquí donde las preguntas sobre ¿Por qué evaluar?, ¿Qué evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Quién evalúa? planteadas por De Ketele (1984) vuelven a cobrar importancia para reflexionar sobre las prácticas evaluativas en un contexto tan particular como el vivenciado durante el ASPO. Las respuestas a estas preguntas dependerán de las funciones que el docente le atribuya a la evaluación, como así también a los criterios de evaluación establecidos, las técnicas e instrumentos utilizados para evaluar y los sujetos a cargo de la evaluación (heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, etc.) considerados en pandemia.

Las funciones de la evaluación pueden estar vinculadas a la medición (controlar, seleccionar, comprobar, clasificar, acreditar y jerarquizar); o bien pueden referirse a la comprensión (diagnosticar, dialogar, comprender, retroalimentar y aprender) Santos Guerra (1996b). En igual sentido, autores como Camilloni (2000), Sanmartí (2007), Davini (2015) plantean que la evaluación posee diversas funciones vinculadas a conocer el estado inicial de los conocimientos de los alumnos (evaluación de tipo diagnóstica), conocer el progreso de los aprendizajes de los alumnos en función a los objetivos de enseñanza, guiar a los alumnos en sus aprendizajes en pos de mejorar su rendimiento, conocer las dificultades de los alumnos y con esa información tomar decisiones que posibiliten sortear esas dificultades, seleccionar a los alumnos de promoción, conocer la eficiencia de las técnicas de evaluación utilizadas y poder modificarlas según los objetivos de enseñanza, entre otras. Al respecto, Davini (2015) considera a la evaluación como un componente íntimamente integrado a las prácticas de enseñanza, concibiéndola como un proceso continuo que cumple diversas funciones y brinda información que posibilita la reflexión sobre la propia práctica docente. Es decir, que la evaluación

posibilita recolectar información útil para la posterior toma de decisiones. En tal sentido, respecto de evaluar y de la evaluación Camilloni (s.f.) considera que:

“...evaluar, consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo, objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso.” (p.6).

De esta manera, la evaluación formativa¹⁷ se convierte en un enfoque de la evaluación, donde los plazos necesarios para su puesta en marcha son más extensos e incluso su impacto tiene repercusiones tanto en los docentes como en los alumnos involucrados en el proceso de evaluación (Anijovich, 2017). La autora considera que “la evaluación formativa, en su función reguladora, trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar los resultados.” (Anijovich y Gonzalez, 2019, p.12).

La evaluación formativa posibilita obtener información en el momento en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de recoger información por medio del feedback¹⁸ para lograr la mejora de ambos procesos y así alcanzar los objetivos previstos (Camilloni, 2004). La autora plantea que esta forma de evaluación implica cuatro etapas: 1- recolección de información; 2- selección de métodos para realizar la observación del alumnado; 3- registro de las observaciones y 4- adaptación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para atender a la información obtenida de la etapa anterior. Todo esto implica desafíos, como por ejemplo la propia puesta en práctica, que requiere dedicación, conocimientos y generosidad por parte del docente. Por otro lado, considera que la metacognición y la autoevaluación son centrales para la evaluación formativa.

En línea con lo antes expuesto, Sanmartí (2007) considera que la evaluación puede entenderse como un proceso que se caracteriza por recoger información, analizar y emitir juicio de valor sobre dicha información y por último tomar decisiones conforme

¹⁷ La expresión “evaluación formativa” fue acuñada en 1967 por Michael Scriven, autor al que se considera el antecedente más importante en el campo contemporáneo de la evaluación. (Camilloni, 2004, p.7). Este enfoque se ha profundizado desde su origen y muchos de los cambios provienen de aportes de la psicología cognitiva.

¹⁸ El feedback formativo constituye un proceso de diálogo, a diferencia de definición tradicional caracterizado por su unidireccionalidad. Anijovich y Cappelletti (2017) definen a “las interacciones dialogadas formativas como un modo particular de conversación entre profesores y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos, y/o estándares, (según el referente considerado en cada país) y los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante y a la reflexión sobre qué y cómo aprendió” (Anijovich, 2017, p.34).

lo analizado y considerado, cabe aclarar que según este autor, estas decisiones son tomadas para dos finalidades: una de carácter social (esta evaluación es la denominada evaluación sumativa¹⁹) y la otra de carácter pedagógico o reguladoras (esta evaluación tiene por objeto regular los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, es la denominada evaluación formativa).

En este aspecto, Álvarez Méndez (1996) sostiene:

“La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo” (p. 30)

En consecuencia, el enfoque adoptado por cada docente entrevistado se verá plasmado en sus propias prácticas de evaluación. Anijovich y Cappelletti (2022), por un lado, refieren que si el enfoque adoptado se vincula al modo tradicional de evaluación del aprendizaje, dichas prácticas pondrán el foco en cuestiones referidas a: verificar los aprendizajes; a cambiar el eje de la enseñanza y del aprendizaje al eje de la evaluación, lo que implica primero enseñar para luego evaluar; aprender y estudiar para aprobar un examen; a seleccionar y clasificar a los estudiantes conforme su rendimiento en los exámenes; a calificar con criterios que no son explicitados, es decir que falta transparencia en determinar aquello que es importante en el desempeño de cada estudiante y a mirar de manera homogénea la diversidad de los estudiantes. Es así como podría considerarse que se pone en práctica la evaluación del aprendizaje.

Mientras que las prácticas evaluativas entendidas desde un enfoque alternativo al modo tradicional, es decir, pensar la evaluación para el aprendizaje, ponen énfasis en: compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, presentar coherencia con la propuesta de enseñanza, poner en práctica diversos instrumentos de evaluación que brinden información para la toma de decisiones del docente, proponer el diálogo para que los alumnos conozcan dónde están dentro del proceso de aprendizaje, propiciar la autoevaluación y la retroalimentación entre pares y con el docente. Todo esto da cuenta de que la evaluación alternativa, la evaluación para

¹⁹ La evaluación del aprendizaje vinculada a la evaluación sumativa tiene el propósito de medir lo que los alumnos saben, o demuestran saber conforme lo esperado por cada docente, es decir que da cuenta de lo que saben, de cuánto aprendió. Generalmente se realizan al final de las unidades o de un ciclo.

el aprendizaje es una evaluación formativa, una evaluación de procesos que debe ser complementada con la evaluación de los resultados, es decir, la evaluación sumativa (Anijovich y Cappelletti, 2022).

En suma, a partir de la literatura abordada, se puede observar que los diversos autores se refieren a tres tipos de evaluación: diagnóstica, sumativa o formativa, las cuales se vinculan a las funciones atribuidas a la evaluación y a los momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo que se lleven adelante. A partir del trabajo de campo, se logran observar los tipos de evaluación que los docentes de las materias introductorias de economía pusieron en prácticas durante la educación en entornos virtuales ante la irrupción de la pandemia.

Uno de los principales aspectos constitutivos de la evaluación son los criterios de evaluación y sobre ellos Anijovich y Cappelletti (2022) establecen la importancia de definirlos y explicitarlos a los estudiantes ante la situación de evaluación. Los mismos, se deben encontrar en estrecha relación con los objetivos de enseñanza y aprendizaje establecidos por el propio docente. Hacer explícitos los criterios de evaluación, sobre todo aquellos que suelen quedar implícitos y que luego generan malos entendidos, “permiten al docente emitir un juicio acerca del valor de la tarea desempeñada” (Litwin, 1998, p. 18), es por esto que se consideran una de las características más importante de la evaluación formativa ya que son un recurso muy poderoso para transparentar el proceso de evaluación. Incluso pueden ser contruidos teniendo en consideración la voz de los estudiantes. De esta manera, se devela parte tradicionalmente oculta de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anijovich y Gonzalez, 2019; Anijovich y Cappelletti, 2022). Por otro lado, Litwin (1998) plantea que se elaboran a partir de la experiencia, impidiendo su cristalización.

Los instrumentos también son elementos constitutivos de la evaluación, entre los que propician la evaluación formativa se encuentran los exámenes escritos y orales, los trabajos prácticos, foros de participación, diversas producciones escritas (monografías, ensayos, papers académicos), portafolios, coevaluación, autoevaluación, entre otros. Cada instrumento será elegido atendiendo a los objetivos de evaluación establecidos por cada docente como así también según los contenidos a evaluar (Sanmartí, 2007). Por otro lado, este autor plantea hacer uso de variados instrumentos donde los alumnos puedan optar conforme sus habilidades, como así también plantea que un mismo instrumento puede usarse en diversos momentos del aprendizaje y con distinto propósito. Considera que los instrumentos de evaluación son instrumentos de aprendizaje cuando su finalidad

es formativa, puesto que sirven para dar cuenta de cuánto sabe un alumno, como así también para reflexionar sobre el conocimiento que posee y tomar decisiones sobre ello.

Tanto los objetivos de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como los criterios establecidos y los instrumentos elegidos por cada docente entrevistado están sujetos a sus concepciones respecto de la evaluación. Para poder describir dichas concepciones, es pertinente profundizar en su conceptualización y sus aspectos constitutivos. Cuestiones que se abordan en el siguiente apartado.

2.2.5 Concepciones docentes sobre evaluación

Llevar adelante la investigación sobre la evaluación en el nivel universitario y en particular sobre lo que piensan y hacen los docentes de economía de la UNS al evaluar los aprendizajes en las materias introductorias, supuso centrar la atención sobre sus concepciones y prácticas evaluativas.

A la luz de lo expuesto anteriormente, las prácticas de enseñanza y con ellas las prácticas evaluativas de los profesores entrevistados, se encuentran atravesadas por la subjetividad que proviene de las propias concepciones docentes sobre la enseñanza y la evaluación. Es así, que las concepciones docentes pueden entenderse como una red de ideas, opiniones y creencias implícitas (Prieto y Contreras, 2008; Macera, 2012; Hidalgo y Torrecilla, 2017) que estos docentes poseen sobre sus prácticas y que influyen en cómo planifican y llevan adelante las mismas. Al trasladar el concepto de concepciones al ámbito de la evaluación, se “entienden como aquellas ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que dibujan la forma en la que los profesores y profesoras entienden la evaluación de los estudiantes, así como su ejecución” (Hidalgo y Torrecilla, 2017, p.110).

Las concepciones sobre evaluación, encuentran su sustento y guía en las concepciones de enseñanza, que, según Davini (2008) puede estar comprendidas, en término teóricos, en dos grandes grupos: la enseñanza entendida como instrucción y la enseñanza comprendida como guía. La primera concepción, “Destaca la mediación del adulto o profesor como transmisor de un conocimiento o modelizador de una práctica. Quienes aprenden, incorporan los procedimientos, los conocimientos o los conceptos a partir de la acción de quien enseña” (p. 29). Mientras que la segunda, “Destaca la guía sistemática y metódica por parte del adulto o profesor y el papel central de la actividad de quienes aprenden, a través de la observación directa de fenómenos, la búsqueda y la

indagación activa” (p.30). Sin embargo, estas dos concepciones, aunque posean orígenes conceptuales distintos, pueden ser comprendidas como modelos flexibles, integrables entre sí al momento de la práctica, no sólo de enseñanza sino también de la práctica evaluativa, objeto de análisis de esta investigación.

En cuanto a las prácticas evaluativas, Pietro y Contreras (2008), consideran que “si se explicitaran las concepciones que informan las prácticas evaluativas, los profesores podrían descubrir la heterogeneidad de concepciones que están orientando sus prácticas e instrumentos evaluativos, los que suelen ser muy diversos y, en ocasiones, opuestos” (p.248). En este sentido, Turpo (2011) afirma que es en la evaluación, donde se revela el punto crítico de estas concepciones, debido a que, en ocasiones, las prácticas que llevan adelante contradicen sus convicciones, sus creencias y no son plasmadas coherentemente en los hechos reales.

Desde una perspectiva sociológica, autores como Davini (2015) y Steiman (2018) plantean que dichas concepciones pueden interpretarse como manifestaciones del *habitus* de los educadores, es decir de un *habitus* académico (Ferrer, 2021; Osorio Pérez, & Moreno Martínez, 2022), que siguiendo el planteamiento de Bourdieu (2007) se encuentra constituido por “principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar adaptadas objetivamente para un fin” (p. 92). El *habitus* “no es ni del todo subjetivo, ni totalmente el reflejo de las condiciones externas, sino que expresa más bien esta síntesis de lo subjetivo y lo social, inextricablemente articulados” (Barrón Tirado, 2015, p. 41) que se revela en el campo profesional.

Dicho *habitus*, influenciado por la formación disciplinar del docente, las experiencias previas como estudiante o profesional, el contexto social, cultural y educativo en el que se desempeña, el acceso a fuentes de información y conocimiento, da forma a las creencias y actitudes de los docentes hacia la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes (Carr, 1996; Davini, 2015; Hidalgo y Torrecilla, 2017). Si bien, los docentes organizan sus prácticas a la luz de sus concepciones, las mismas “generalmente no son conscientes, operan de modo inconsciente y el docente no las puede explicitar en el momento de la toma de decisiones ya que no las reconoce como operantes en su pensamiento y en su subjetividad” (Barrón Tirado, 2015, p. 52). Centrando la mirada en las prácticas evaluativas, Santos Guerra (2003) considera que las concepciones del profesional llevan a una práctica evaluadora determinada y a su vez, ésta permite develar las concepciones que le dan sustento.

Las prácticas docentes, en tanto prácticas sociales (Davini 2015, Steiman, 2018) son consecuencias de decisiones individuales que resultaron de un proceso social. Así, la forma en que evalúa un docente pone de manifiesto sus ideas implícitas elaboradas a partir de la interacción con otros sobre cómo entiende a la evaluación, influyendo sobre sus prácticas evaluativas. Autores como Hidalgo y Torrecilla (2017), relevaron diversas investigaciones sobre concepciones sobre evaluación, entre los cuales se destacan los estudios realizados por Brown (Brown, 2003, 2004; Harris y Brown, 2008, 2009; Brown y Hirschfeld, 2008) con los cuales se logran identificar cuatro grandes grupos de concepciones sobre la evaluación de docentes de nivel primario y secundario: la evaluación como mejora, como herramienta de rendición de cuentas de la escuela, como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante y como un proceso irrelevante. Por otro lado, resulta de interés recuperar los hallazgos de Remesal (2011), que, a partir de un estudio realizado en una universidad, encuentra que las concepciones de evaluación se dividen en dos polos: uno pedagógico y uno social. Para los docentes que se hallan en el primer polo, la evaluación regula y ayuda al aprendizaje de los alumnos mientras que, el otro polo considera a la evaluación como un instrumento de acreditación social útil para clasificar y calificar al alumnado.

Entonces, podría considerarse que las concepciones de los docentes sobre la evaluación son de fundamental importancia para comprender lo intrincado de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en particular las prácticas evaluativas. Si bien existen numerosas investigaciones, como las mencionadas, que refieren a la importancia que existe entre las concepciones, la evaluación y las prácticas, este campo aún se encuentra en construcción. Es por ello que esta investigación busca realizar un aporte entorno a las concepciones docentes y las prácticas evaluativas aplicado al campo de la enseñanza de la economía.

A modo de síntesis, a continuación, se presenta el Esquema 1 que muestra el recorrido conceptual realizado en este capítulo que da sustento al posicionamiento teórico de la investigadora. El mismo será recuperado en el análisis de los resultados obtenidos de la triangulación de las fuentes de información como así también al momento de plantear las discusiones surgidas del proceso investigativo. Asimismo, será considerado en las reflexiones finales elaboradas al cierre de este trabajo.

Esquema 1

Diagrama del esquema conceptual

Fuente: Elaboración propia con base en el recorrido conceptual de los autores mencionados en el marco teórico de la presente investigación.

Para poder llevar adelante un análisis situado de estas prácticas, es relevante en principio contextualizar el nivel educativo en el cual se desarrollan, la universidad en dónde tienen lugar y en particular la dependencia académica de la que forman parte los docentes entrevistados. Es así, que a continuación en el siguiente capítulo se realiza un recorrido por el sistema universitario argentino y en él se focaliza en la Universidad Nacional del Sur y, en particular, en el Departamento de Economía a partir de información cuantitativa del mismo.

Capítulo 3: Contexto de la investigación

Tal como se mencionó anteriormente, la investigación centra su análisis en el ámbito universitario y en particular en la Universidad Nacional del Sur, en el presente capítulo se realiza un recorrido por los orígenes y estructura organizacional de la universidad como institución educativa, como así también un abordaje sobre los inicios de la UNS. Además, se presenta información cuantitativa de la UNS y en particular del Departamento de Economía que describe aspectos de interés para este trabajo, ya que las prácticas analizadas corresponden a docentes de dicha unidad académica.

3.1 La Universidad como institución educativa

3.1.1- Orígenes y estructura organizacional

Las universidades, al igual que otras organizaciones, son definidas como un conjunto de actores sociales que se relacionan con el fin de lograr determinados objetivos organizados por una estructura formal con normas, procedimientos y jerarquías que provee de recursos e instrumentos para su logro (Reynaga Obregón, 2000; Claviere, 2013).

Además de una estructura formal, existe una identidad organizacional construida socialmente y que se encuentra en continuo cambio por quienes conforman las universidades (Claviere, 2013). Dicha identidad comprende aspectos como: el perfil de alumno que se busca formar, la forma en que debe llevarse adelante el trabajo docente, como así también la producción de conocimiento y la extensión. Estos aspectos de la identidad organizacional de las universidades suelen encontrarse en su estatuto o plan estratégico. Asimismo, la universidad se distingue por su complejidad y su forma particular de organización a causa de diversos factores: la ambigüedad y diversidad de los objetivos organizacionales vinculados a la enseñanza, investigación y extensión; la diferenciación horizontal y vertical en su interior y por lo intangible de su recurso más importante, que es el conocimiento, lo que implica cierta dificultad para sistematizar la producción y distribución del mismo mediante estructuras racionales (Clark, 1991).

Haciendo un poco de historia, la universidad como institución surgió en Europa entre finales del siglo XII y comienzos del siglo XIII, como expresión de las escuelas catedráticas renacentistas vinculadas a la filosofía y teología. Este modelo occidental de institución universitaria se conservó, con algunas modificaciones hasta principios del

siglo XIX. Las universidades tenían por objetivo defender los intereses y privilegios de estudiantes y maestros (Buchbinder, 2005).

En el siglo XII surgieron las primeras cuatro universidades: la de Bolonia, la de París, la de Oxford y la de Montpellier. Las primeras dos fueron los modelos a seguir, por su parte la universidad de Bolonia era laica con orígenes en las escuelas comunales impulsadas por estudiantes, mientras que la de París provenía de las escuelas catedráticas coordinadas por maestros cuya finalidad era la instrucción. Cada una fue dando respuesta a las necesidades de la sociedad en su tiempo y espacio, por ello perseguían objetivos y orientaciones diversas. Sin embargo, la universidad del medioevo puede caracterizarse como una universidad cultural, dedicada principalmente a transmitir la cultura de esa época (Chuaqui, 2002).

En cuanto a la estructura organizacional, estas primeras universidades se encontraban divididas en las denominadas facultades, las cuales originalmente se vinculaban a una rama del saber, las primeras cuatro facultades fueron las de Medicina, Jurisprudencia, Teología y Filosofía. Por lo tanto, la facultad fue el primer formato organizacional que estructuraba a la universidad (Ibarra, 1998).

Entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX sucedieron cambios sustanciales en el rol del conocimiento científico y de la forma de enseñanza en la educación superior (Buchbinder, 2005). Los avances científicos e intelectuales no fueron contemplados dentro de la enseñanza universitaria de rasgos medievales, lo que llevó a que este formato entre en tensión ante las nuevas demandas de la sociedad. En este contexto, la formación de profesionales y el hacer ciencia daban la pauta de dos nuevos formatos universitarios, que vieron la luz hacia principio del siglo XIX (Chuaqui, 2002).

Mientras que, en Francia durante la época napoleónica se conformó una universidad imperial con cercanía al Estado, cuyo principal objetivo consistía en la formación de profesionales con un saber práctico al servicio de la sociedad; en Alemania se gestaba un segundo modelo de universidad. Este modelo denominado Humboldtiano, centró su enfoque en la investigación científica y en la generación de nuevos conocimientos vinculados a la enseñanza, donde los alumnos adquirirían su formación investigando.

En cuanto al aspecto organizacional de estos modelos de universidad, Ibarra (1998) plantea que de ellos “se desprende la idea de la división departamental: del primer modelo toma la integración del trabajo científico y del educativo entre estudiantes y maestros; y del segundo, la forma de organizar a los profesores por disciplinas afines” (p.

5). Estas dos características conforman los cimientos donde se sustenta la organización universitaria de Harvard (1767). Es en Estados Unidos, donde la forma departamental comienza a sentar las bases alcanzando su apogeo en la década de 1940 y desde allí se extiende a Europa y a América Latina, consolidándose en este continente en 1970 (Foliar y Soms, 1980).

En suma, conforme las demandas de la sociedad y los objetivos que se le han asignado, dependiendo del contexto histórico, las universidades han ido experimentado adecuaciones y modificaciones, incluso en la estructura de su organización.

A continuación, se presenta un breve recorrido por los orígenes del sistema educativo universitario en Argentina, para luego abordar lo que sucedió en Bahía Blanca con la actual Universidad Nacional del Sur.

3.1.2- Instituciones Universitarias en Argentina: notas sobre sus orígenes

Durante tres siglos América fue colonia española y la educación se encontraba a cargo de diversas órdenes religiosas que, tomando como base sus colegios, impulsaron la creación de las universidades. El modelo universitario adoptado fue el proveniente de Europa occidental de medioevo.

Es el actual territorio argentino, que se encontraba por entonces bajo la dominación española, en donde se ubican los orígenes de la que luego fue considerada la primera casa de altos estudios, la Universidad de Córdoba. Esta institución fue fundada por los jesuitas y formaba parte de las denominadas universidades conventuales, conformada por dos facultades: la de filosofía y la de Teología (Buchbinder, 2005). Hacia 1767, esta institución pasa a manos de la Orden franciscana, la cual se hizo cargo del gobierno de la misma hasta 1807, momento en el que el virrey Santiago de Liniers ordena la separación de los franciscanos del gobierno de la universidad.

Más adelante, en 1821 nace la Universidad de Buenos Aires con base en el Colegio Real de San Carlos, bajo el modelo napoleónico. Luego en 1880, momento en que la ciudad de Buenos Aires se federalizó, la Universidad pasó a jurisdicción nacional, contando con un estatuto provisorio hasta la sanción de la Ley Avellaneda de 1885 (Ley 1.597), que le dio marco a la organización universitaria por los años siguientes. Con esta ley se autorizó a cada universidad a dictar su propio estatuto, se dio el aval para que fuesen gobernadas por sus propios rectores y por su Consejo Superior (Flachs, 2006).

En 1890 por medio de una ley provincial se sanciona la creación de la Universidad de La Plata, la cual fue nacionalizada en 1905 a partir de un convenio de la provincia de Buenos Aires y la Nación, su impulso y primer rector, Joaquín V. Gonzalez orientó a la universidad de tal forma que los futuros profesionales lograran insertarse en el sistema productivo nacional, afianzando la cultura y el nacionalismo argentino.

En 1918 en Córdoba ocurrió un hecho que marcó un antes y un después en la historia universitaria argentina, la denominada Reforma de 1918, que alteró las bases de la organización y gobierno de la Universidad de Córdoba. Institución que por décadas se caracterizó por demostrarse resistente a los cambios. Esta reforma posibilitó su cogobierno, la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la investigación como función de la universidad, entre otros (Buchbinder, 2012). Sin embargo, hasta ese momento el acceso a las universidades era para una elite, esto se modificó para la segunda mitad del siglo XX merced a la supresión de los aranceles universitarios, lo que posibilitó un aumento de la matrícula, facilitando el acceso a diversas clases sociales (Buchbinder, 2005).

Hacia 1919 comienza a funcionar la Universidad Nacional del Litoral por Ley 10.861, con una estructura regional que brindaba educación superior a las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes. En 1939 comienza a funcionar la Universidad Nacional de Cuyo atendiendo a la demanda de educación superior de las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis.

Durante la presidencia de Perón, en 1947 se sancionó la ley 13.301, por la cual se determinó que las universidades quedaban bajo la órbita del gobierno, se estableció la forma de participación; estudiantes, profesores y autoridades tenían prohibida la actuación política. Hacia 1955, con la destitución de Perón llevada adelante por la Revolución Libertadora, se deroga esta ley y entra en vigencia nuevamente la Ley Avellaneda (Ley 1.547), con el propósito de sostener la autonomía universitaria.

Sin embargo, el gobierno de Aramburu reemplaza esta ley por el decreto n° 6.403/55 en el cual la autonomía ocupó un lugar central quedando a cargo de las autoridades universitarias la administración de los fondos (autarquía). Esto posibilitaba la libre elección de sus estructuras organizacionales y la elaboración de los planes de estudio, dejando atrás el antiguo modelo donde estos aspectos eran decididos por el Poder Ejecutivo. A su vez, el artículo 28 de dicho decreto, autorizó a la creación de universidades privadas, las cuales se encontraban habilitadas para expedir títulos. En este contexto, en 1956 nace la Universidad del Nordeste que abarcaba las provincias de

Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones y en ese mismo año, se crea la Universidad Nacional del Sur.

En 1958, durante el gobierno de Frondizi, se derogó el artículo 28 del decreto 6.403/55 por medio de la ley 14.557, que revalidaba la creación de universidades privadas reafirmando su capacidad de expedir títulos (Lis, 2016). En ese mismo año, por decreto, se creó el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con el objetivo de promover, coordinar y orientar las investigaciones, en un principio, de las ciencias puras y de las aplicadas para luego ampliarse a las ciencias médicas, sociales y humanas.

Es en este contexto, en el cual la ciudad de Bahía Blanca comienza a pensarse como un lugar posible en el cual se funde una nueva casa de altos estudios,

3.2 Universidad Nacional del Sur: sus inicios en la ciudad.

La Universidad Nacional del Sur (UNS) se crea por Decreto-Ley n° 154 del Poder Ejecutivo Nacional el 5 de enero de 1956 en la ciudad de Bahía Blanca. Su creación tiene sustento en el Instituto Tecnológico del Sur —creado en octubre de 1946, mediante Ley Provincial 5.051—, el mismo funcionaba bajo la órbita de la Universidad Nacional de La Plata (Weinberg, 1982).

Por entonces, el interventor designado fue el reconocido filósofo argentino, Vicente Fatone, quien debía garantizar una transición armónica de las estructuras organizacionales del ex Instituto a la universidad naciente, atendiendo a los nuevos objetivos propuestos. La UNS sentó sus bases sobre los tres institutos que ya estaban en funcionamiento (Tecnológico, de Economía y de Humanidades) abocados al estudio de problemáticas de carácter social, económicas, técnicas y profesionales propias de la región. Por otra parte, decidió estructurar la UNS en departamentos que representan a las disciplinas de mayor relevancia (Decreto Ley n° 154, 1.956, art 5), siendo la primera casa de altos estudios a nivel nacional en optar por este tipo de estructura.

Tal como lo plantea Cernadas et.al. (2006),

“La creación de la UNS se constituyó en un hito importante en la vida de la ciudad y actuó como la confirmación del comienzo de una nueva etapa para la región. Era un anhelo cumplido y al mismo un compromiso con el futuro, ya que las nuevas generaciones de jóvenes que podrían formarse en la ciudad conducirían el progreso del sur argentino.” (p. 80).

En cuanto a la estructura organizacional, a diferencia de la organización por facultades, la departamentalización posee una estructura administrativa más pequeña y a su vez, permite tener flexibilidad y transversalidad en el conocimiento, es decir que permite organizar a los docentes-investigadores conforme su disciplina y brindar sus servicios por medio de sus cátedras a otros departamentos que así lo requieran. Fatone finaliza su gestión en 1957, dejando organizada a la universidad en sus aspectos básicos. Entre los primeros departamentos que se crearon se encuentran: Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Matemática, Ingeniería, Humanidades y Química.

En lo que a este trabajo respecta, centra la atención en el Departamento de Economía, tal como se dijo anteriormente, este departamento encuentra su origen prácticamente en simultáneo con el surgimiento de la propia universidad en sí. El mismo fue creado en febrero de 1956 dirigido por Lascar Saveanu, posteriormente se creó el Instituto de Economía, bajo la dirección del Dr. Uros Bacic, quien estuvo a cargo del mismo hasta 1970. Como parte de la puesta en funcionamiento del nuevo Instituto se fue conformando la Biblioteca de Economía. Estos hechos tienen lugar en una década (1955-65), que según Fernández López (2001), puede denominarse la “edad de oro de los economistas” (p.17), momento donde los estudios económicos fueron impulsados. Este instituto de investigaciones, desde el año 2010 fue incorporado como instituto de doble dependencia UNS- CONICET, constituyéndose en el primer instituto de economía dependiente del CONICET.

Para otorgar un mayor acercamiento al campo de investigación, es que a continuación se presentan algunos datos de carácter cuantitativos que describen en términos generales a la propia universidad y al Departamento de Economía en la actualidad.

3.3 Información cuantitativa de la Universidad Nacional del Sur y el Departamento de Economía

Conforme la información disponible en los diferentes Anuarios publicados en la página oficial de la universidad, la UNS posee 17 departamentos, los cuales ofrecen una amplia oferta académica, entre la que se puede encontrar 21 carreras de pregrado, 57 de grado y 75 carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) según lo establece el Anuario 2021²⁰.

²⁰ El anuario estadístico de la UNS sintetiza de modo cuantitativo la situación y evolución en números a través de una serie de gráficos y tablas. Este anuario se realiza año a año y permite comparar períodos

En el año 2022, la UNS recibió a 6821 alumnos, mientras que en 2023 ingresaron 5841 alumnos. Según los datos del Anuario 2022, del total de alumnos, un 85,7% pertenecen a la provincia de Buenos Aires mientras que el resto corresponden a otras provincias, principalmente del sur de la Argentina. De los alumnos bonaerenses, el 54,7% son de Bahía Blanca y el resto provienen de localidades cercanas a la ciudad²¹.

En lo que respecta a los docentes que se desempeñan en la UNS, cabe aclarar que los cargos son tomados por concurso público de antecedente y oposición y pueden clasificarse por categoría y por dedicación conforme lo expresa su Estatuto y la Resolución CSU- 380/21: Reglamento de las funciones de las/os docentes de nivel universitario. En cuanto a las categorías se encuentran: Profesor (titular, asociado o adjunto), asistente de docencia, ayudante A (docentes recibidos) y ayudante B (son alumnos avanzados) y, por otro lado, en lo que respecta a la dedicación esta pueden ser exclusiva (40 horas semanales), semiexclusiva (20 horas semanales) y simple (10 horas semanales).

Conforme la información que brindan los Anuarios, para diciembre de 2.021 se desempeñaron en cargos docentes 3.315 personas (976 profesores, 2049 asistentes y ayudantes A y 290 ayudantes B), de este total el 20,66% ejercen sus cargos con dedicación exclusiva, mientras que el 11,31% lo hacen de manera semiexclusiva. Para el año 2.022, de un total de 3.285, 986 ejercieron cargos de profesor, 674 de asistentes, 1340 de ayudantes A y 285 lo hicieron como ayudantes B. El 18,81% de la planta docente, trabajó con dedicación exclusiva y un 10,56% lo hizo con dedicación semiexclusiva, el porcentaje restante trabajó con dedicación simple.

Por su parte, el Departamento de Economía, en 2.023, cuenta con un plantel de 140 docentes, de los cuales 40 posee dedicación exclusiva, 12 semiexclusiva y 88 dedicación simple. En cuanto a sus ingresantes, el Anuario 2.021, informa que el número de ingresantes se redujo respecto del año 2.020 un 10%, siendo que en 2.020 ingresaron 146 alumnos y en 2021 esa cifra descendió a 131. En 2.023 lo hicieron 120 alumnos de un total de 5.841.

A su vez, la oferta académica que brinda consta de carreras de grado como la Licenciatura en Economía y los Profesorados en Economía para nivel secundario y nivel superior; diversas tecnicaturas que conforman su oferta de pregrado (Técnico

anteriores y también sirve de complemento de los análisis cualitativos. Para mayor información, puede visitarse el siguiente link: <http://www.uns.edu.ar/contenidos/411/652#anuarios>

21 Información disponible en el Anuario 2022 y 2023.

Universitario en Asuntos Municipales, Técnico Universitario en Economía y Gestión de Empresas Alimentarias, Técnico Universitario en Emprendimientos Agropecuarios) y por último, ofrece diversas especializaciones, maestrías y el doctorado en Economía que componen su oferta de posgrado, además ofrece seis diplomaturas que atienden demandas específicas de los empresarios de la región.

Por otro lado, los docentes y alumnos llevan adelante numerosos proyectos de investigación y realizan actividades de extensión y voluntariados conforme los intereses locales y regionales.

Un aspecto a destacar es que la UNS tiene a disposición de profesores y alumnos una plataforma educativa que se denomina MOODLE. Hasta el año 2020 en las carreras presenciales, incluidas las del Departamento de Economía, sólo se utilizaba como un soporte educativo para poner a disposición el material digitalizado, diversos recursos utilizados como, por ejemplo: videos, noticias, presentaciones, como así también se utilizaba para enviar comunicados y avisos a los estudiantes. Sin embargo, a partir de la enseñanza remota de emergencia cobró un rol destacado junto a otros recursos tecnológicos que hicieron posible la continuidad de las prácticas educativas por medio de las diversas herramientas que la plataforma brinda como, por ejemplo: foros, wikis, cuestionarios, espacios de entrega de trabajos, entre otros.

En el regreso a la presencialidad, el impacto de la pandemia invita a pensar en nuevos modos de planificar la enseñanza, ante esta realidad, la UNS está avanzando hacia la hibridación o aprendizaje combinado, el cual encuentra su aval en la Resolución n° 235/22.

Con el propósito de contextualizar esta investigación se realizó un recorrido por el sistema universitario argentino y se abordaron las particularidades de la Universidad Nacional del Sur y del Departamento de Economía. Para continuar, es oportuno explicar el diseño y estrategias metodológicas que sustentan y dan rigurosidad a esta investigación en pos de indagar las concepciones y prácticas evaluativas en pandemia de los docentes entrevistados.

Capítulo 4: Diseño de la Investigación y estrategia Metodológica

Con el propósito de alcanzar los objetivos planteados, en este capítulo se explica el abordaje metodológico desde el cual se lleva adelante esta investigación, procurando optar por el diseño y estrategias metodológicas apropiadas.

4.1 Acerca del diseño de la investigación y estrategia metodológica

Los objetivos que guían esta investigación hacen que la estrategia general acorde para su desarrollo sea la investigación de tipo cualitativa, porque, en palabras de Vasilachis de Galdino (2006), estas:

“se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar.” (p.4)

En el caso particular de esta investigación, el análisis cualitativo posibilita alcanzar los objetivos de descripción de las concepciones sobre la evaluación de los docentes seleccionados del Departamento de Economía (UNS), lo que implica el análisis y caracterización de sus prácticas evaluativas. En suma, Sautu (2005) expresa que en este tipo de investigaciones “el énfasis está puesto en las prácticas sociales cotidianas en las que transcurren los sucesos sociales” (p.28). Es así, que el enfoque cualitativo guía a la investigadora en la elección del diseño adecuado para el recorte del objeto de estudio planteado, para la formulación del problema, los objetivos y las preguntas de investigación.

La investigación cualitativa, tal como lo recupera Vasilachis de Galdino (2006) de Creswell (1998), es un proceso interpretativo con base en diversas tradiciones metodológicas. En este caso en particular, en esta investigación se utilizan el estudio de caso y la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), ya que permiten analizar a los informantes a partir de sus acciones, decisiones y palabras.

Tal como se hizo mención, se ha optado por el estudio de caso como diseño de investigación, ya que posibilita “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (Stake, 1995, p. 11). A su vez, el análisis de la información se llevó adelante por medio de una matriz elaborada a partir de lo que propone el diseño metodológico de la Teoría

Fundamentada, si bien no es objeto de este trabajo la elaboración de una teoría, sí ha sido de utilidad los siguientes pasos sugeridos por estos autores: a) la elección de los docentes a entrevistar; b) la realización de las entrevistas; y c) la observación, examinación y análisis de los datos obtenidos. El análisis de la información se realiza atendiendo al contexto específico investigado y es por ello que “no es posible la generalización de los resultados, sino la comprensión del fenómeno investigado” Ramirez Serna, 2016, p. 3).

En este tipo de diseño metodológico, el empleo de “citas” claves (Glaser y Strauss, 1967), que surgen de las entrevistas realizadas, permite comprender el caso en base a la experiencia de los sujetos investigados, asimismo su interpretación y análisis hace que la subjetividad se haga presente en esta investigación, pero “no se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión” (Stake, 1995, p.48). Además, dada la relación de la investigadora con quienes constituyen fuente de información, es que se obtuvo un fácil acceso a la misma ya sea por medio de las entrevistas o de la documentación requerida, lo que lleva al compromiso de dejar a un lado la subjetividad de quién investiga. Las herramientas de codificación que brinda la Teoría Fundamentada son relevantes para la organización de las categorías de análisis utilizadas en esta tesis que permiten poner en diálogo el trabajo de campo con el marco conceptual elaborado, teniendo en cuenta el control de la subjetividad de quien investiga.

4.1.1 Descripción de la muestra de la investigación

En un primer momento, la investigación tuvo carácter exploratorio para conocer los docentes afectados a las materias que se desean investigar, obteniendo una muestra de nueve docentes a cargo de estas cátedras, el muestreo es intencional en términos de Sautu (2005). Cabe aclarar que se logra su saturación porque los mismos alcanzan un total de 10 docentes²². A su vez, se analizaron fuentes de información disponibles en los sitios web de la UNS (Anuarios) y del Departamento de Economía y resoluciones donde se abordan las formas de designación, asignación y organización de la actividad docente de la institución. Esta información se plasma en la Tabla 1, en donde se detalla la información de los docentes entrevistados. La misma refiere a cargos, dedicación, materia y departamentos para los cuales dictan las materias introductorias:

²² Las materias dictadas son 11, mientras que los docentes a cargo suman un total de 10, debido a que uno de ellos dicta dos materias para otros departamentos. A su vez, se realizaron 9 entrevistas porque uno de los docentes alegó razones particulares que impidieron efectuar la entrevista.

Tabla 1

Docentes del Departamento de Economía (UNS) entrevistado

Referencia de la entrevista	Género	Cargo	Dedicación	Materia	Departamento al cual presta servicio
E1	Femenino	Profesor Adjunto	Exclusiva	Principios de Economía	Geografía y Turismo
E2	Masculino	Profesor Asociado	Exclusiva	Introducción a la Economía	Humanidades
E3	Masculino	Profesor Adjunto	Simple	Economía	Derecho
E4	Femenino	Profesor Asociado	Exclusiva	Economía	Derecho
E5	Femenino	Profesor Adjunto	Exclusiva	Principios de Economía	Geografía y Turismo
E6	Femenino	Profesor Adjunto	Exclusiva	Economía	Derecho
E7	Masculino	Profesor Adjunto	Exclusiva	Economía de la empresa ISS	Ciencias e Ingeniería de la Computación
				Sistemas Económicos	Ciencias de la Administración
E8	Femenino	Profesor Adjunto	Exclusiva	Fundamentos de la Economía	Economía
E9	Femenino	Profesor Titular	Exclusiva	Fundamentos de la Economía	Economía

Fuente: elaboración propia a partir de información del sitio web del Dpto. de Economía y de los Anuarios de la UNS.

De este modo, la elección de estos docentes hace posible poder concretar la recolección de datos pertinente para poner luz sobre las prácticas evaluativas y las concepciones sobre evaluación que ellos posean, con el fin último de ponerlos en diálogo con el marco teórico establecido.

4.1.2 Técnicas de recolección y análisis de los datos

Una vez establecida la muestra, la investigación puso foco en el relevamiento de información relacionada a la actividad de los docentes en el contexto de emergencia sanitaria. Esta instancia se concretó a partir de las técnicas de recolección de datos utilizadas en línea con el método elegido. Las técnicas utilizadas son las entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentación como programas y cronogramas de las materias, instrumentos de evaluación utilizados por los docentes y el diario de campo.

En relación a las entrevistas, se optó por entrevistas semi-estructuradas²³ porque, si bien el investigador tal como dice Scribano (2008) “...contará con un guion flexible de las principales variables que le interesa conocer...” (p.73), permiten llevar a cabo las dos instancias de apertura de la cual habla Guber (2001): descubrir las preguntas que permitan orientar al objeto de estudio a través del diálogo para luego lograr la focalización y profundización en el conocimiento de dicho objeto, prestando la debida atención a lo que el entrevistado vaya diciendo en la entrevista. El proceso de construcción de las entrevistas requirió el cumplimiento de distintas fases: 1ª: definición de los objetivos de investigación; 2ª: selección, evaluación y reflexión sobre los instrumentos de recolección de datos a utilizar de acuerdo a los objetivos planteados; 3ª: definición de los ejes en que debería dividirse la entrevista conforme las categorías a indagar; 4ª: elaboración de las preguntas atendiendo a las categorías; 5ª: confección del instrumento: primera aproximación; 6ª: prueba piloto del instrumento; 7ª: revisión y construcción final del instrumento y por último la 8ª fase: entrevista: se realizó la entrevista de manera personal a los 9 docentes seleccionados del departamento.

Como consecuencia del proceso de elaboración del instrumento, el mismo se decidió estructurarlo a partir de tres ejes de análisis: eje 1: Presentación del entrevistado (historia académica, trayectoria docente), eje 2: Prácticas docentes en pandemia (prácticas de enseñanza y prácticas evaluativas) y eje 3: Concepciones y reflexiones docentes acerca de la evaluación. Cada uno de estos ejes cuentan con preguntas enfocadas a obtener información de interés para el objeto de estudio.

Una vez realizadas las nueve entrevistas, se llevó adelante el proceso de desgrabación para elaborar una matriz contemplando las categorías de análisis construidas a partir del uso de las herramientas de codificación que brinda el diseño sistemático de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2016), si bien el propósito de este trabajo no es la elaboración de una teoría como ya se mencionó, este diseño permitió

²³ En Anexo 2

la organización de categorías y subcategorías a través de la codificación abierta y axial que se manifiestan en la matriz de análisis elaborada.

Dicha matriz se estructura a partir de los tres ejes vertebradores fruto de las entrevistas a los docentes. A su vez, estos se componen de las categorías y subcategorías, surgidas a partir de codificación selectiva y codificación axial del diseño de la Teoría Fundamentada que sirvió para el análisis de la información obtenida de los entrevistados, y de las otras fuentes de información. A continuación, se describen los ejes, categorías y subcategorías que componen la matriz de análisis de esta investigación junto a las preguntas que permitieron obtener la información relevante para esta investigación²⁴.

El primer eje se refiere a la presentación del entrevistado con el propósito de indagar sobre la trayectoria docente de cada uno de los entrevistados que conforman la muestra, se organizó la información en las siguientes categorías y subcategorías respectivamente: *trayectoria docente*: trayecto formativo y experiencia docente. Las preguntas realizadas y los datos solicitados que permitieron obtener información se detallan a continuación: Datos: títulos, antigüedad docente, ¿Posee formación docente?, Carrera para la cual dicta su materia, ¿Dónde y cuándo fueron tus primeras experiencias en docencia? y ¿Cómo y cuándo fue el inicio de tu carrera docente en la universidad?

El segundo eje se refiere a las prácticas docentes en el contexto de pandemia, las mismas se analizan a partir de las siguientes categorías y subcategorías correspondientes:

- *Prácticas de enseñanza*: se tomarán como evidencias para su abordaje las estrategias de enseñanza puestas en juego por los docentes, los recursos utilizados para el desarrollo de sus clases como así también los cambios experimentados a partir del período de pandemia, es decir, cómo en este nuevo escenario se vieron modificadas las estrategias diseñadas para llevar adelante las prácticas de enseñanza. Las preguntas que aportaron información a esta categoría son las siguientes: ¿Cómo llevaste adelante las clases durante el período de pandemia?, ¿Cómo eran tus clases?, ¿Modificaste la forma de dar tus clases en 2021 respecto del 2020? ¿Por qué? ¿En qué aspecto?, ¿Qué pudiste hacer y qué no pudiste hacer?, ¿Cómo fueron/son en 2022?, ¿Qué recursos utilizaste para dar tus clases en pandemia? y ¿Cuáles continuas utilizando?
- *Prácticas de evaluación*: esta categoría comprende las estrategias de evaluación que contemplan los instrumentos utilizados por los docentes para llevar adelante

²⁴ La matriz de datos en formato de tabla se presenta en el Anexo 4.

las evaluaciones de los alumnos, los momentos en que estos fueron puestos en práctica y a su vez, contempla los criterios utilizados para evaluar. Es decir, que esta categoría permite dar cuenta de las decisiones tomadas para el desarrollo de las prácticas evaluativas, poniendo luz sobre las continuidades y rupturas de las prácticas evaluativas vivenciadas en el período de emergencia sanitaria, como así también a los desafíos y dificultades enfrentadas. Las siguientes preguntas permitieron obtener información pertinente para esta categoría: ¿Qué evaluaste de los alumnos/as durante el período de pandemia? (¿Qué evaluó?), ¿Cómo evaluaste? ¿Qué utilizaste para evaluar a los alumnos/as?, ¿Cuáles fueron los criterios de evaluación que utilizaste?, ¿Cómo fueron establecidos?, ¿En qué momentos evaluaste en dicho período?, ¿Con qué frecuencia evaluaste?, ¿Qué decisiones tomaste para definir las calificaciones de los alumnos?, ¿Cómo llevaste adelante la devolución de la evaluación?, ¿Se socializaron los resultados de la evaluación?, ¿Qué aspectos de la evaluación presencial mantuviste en pandemia?, ¿Qué aspectos de la evaluación virtual continúan en esta nueva presencialidad?, ¿Por qué?, ¿Qué dificultades enfrentaste para evaluar en pandemia? y ¿Cuáles fueron los desafíos?

Por último, el tercer eje pone el foco en las concepciones docentes haciendo énfasis en *concepciones sobre la evaluación*. Se considera el significado, el sentido y la utilidad que la evaluación tiene para cada docente. A su vez, se trabaja con los cambios y decisiones sobre la evaluación realizados en el período de análisis. En este sentido, las preguntas pensadas que facilitan la información son las siguientes: ¿Qué es para vos la evaluación?, ¿Qué Implica para vos evaluar?, ¿Para qué crees que sirve la evaluación?, ¿Qué lugar ocupa la evaluación en tu quehacer docente?, ¿A lo largo de tu experiencia docente fuiste cambiando las prácticas evaluativas? ¿Por qué?, ¿Consideras que la evaluación debe ser distinta según lo que se está evaluando? ¿Por qué?, ¿Crees que la evaluación en esta disciplina se diferencia de la evaluación en otras disciplinas? ¿Por qué? y ¿Cuáles consideras que son las decisiones más importantes a la hora de pensar la evaluación?

Luego, al momento de analizar los resultados obtenidos de las entrevistas, se considera necesario mantener el anonimato de los informantes (Taylor y Bodgan, 1984), luego se decide recuperar frases claves de las entrevistas a los docentes en relación a lo que ellos entienden por evaluar, o lo que representa la evaluación en sus prácticas. De esta manera, los resultados se presentan a partir de las siguientes denominaciones: E1: La

evaluación, en términos económicos, es un análisis estático y dinámico de los alumnos, E2: La evaluación como control de asimilación de los contenidos, E3: La evaluación como herramienta de monitoreo, E4: La evaluación como fin del proceso de enseñanza, E5: La evaluación como una instancia más de aprendizaje, E6: La evaluación como instrumento para medir el grado de aprendizaje de los contenidos, E7: La evaluación como indicador del avance positivo o no de los conceptos de la materia, E8: La evaluación como parte del proceso de construcción de conocimientos, E9: La evaluación como un instrumento con doble sentido. Estas denominaciones fueron pensadas para ilustrar o dar una primera aproximación a las concepciones de estos docentes sobre evaluación, que luego serán puestas en diálogo con las otras fuentes de información para corroborar si efectivamente son reflejo fiel de sus concepciones.

Por otro lado, otra de las fuentes de información utilizadas es el análisis documental. Con el propósito de condensar de manera sistemática la información relevante, se realizó la clasificación de documentación pertinente para luego extraer datos relevantes a partir de una revisión minuciosa, que permita dar cuenta o contrastar con lo dicho por los docentes en las entrevistas.

A su vez, en el diario de campo se registró todo lo que aconteció a lo largo del proceso de investigación: actividades diarias, comentarios para ser utilizados posteriormente en la investigación, registros de las entrevistas y de los entrevistados, comentarios sobre la lectura de la bibliografía, interpretaciones, entre otros. Otorgándole el sentido que Hernández Sampieri (2006) da al diario de campo: “en donde el investigador vacía sus anotaciones, reflexiones, puntos de vistas, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas, inquietudes” (p: 604).

Además, es importante la reflexividad que pone en juego quien investiga, resignificando categorías que adquieren sentido si se asocian al contexto en el que se desenvuelven. Por su parte, Guber (2001) plantea que “la reflexividad inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (p. 46). Es aquí donde, a la luz de las categorías de análisis elaboradas, se resignifica la información obtenida atendiendo al contexto en el que se desarrollaron las prácticas docentes analizadas.

No obstante, para asegurar la validez de esta investigación se llevará adelante la triangulación al interior del método entre los diversos instrumentos: las entrevistas, diversas fuentes de información y datos de registro (Jick, 1979), “en la búsqueda de

patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación” (Benavides & Gómez- Restrepo, 2005, p.119). Permitiendo conocer si existe coherencia entre las respuestas de los docentes y lo indagado en los diversos documentos de análisis (Cabrera, 2005), alcanzando la saturación teórica tal como se explicó anteriormente. Sumado a ello, la vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2004), estuvo presente durante todo el proceso investigativo, procurando mantener la coherencia entre los diversos componentes de la metodología que permitieron analizar los datos, y así sustentar el valor de los hallazgos cualitativos.

Luego del camino recorrido, reflejado en el Esquema 2, se cree que esta tesis puede contribuir significativamente no sólo al campo de la enseñanza de la economía que se encuentra en construcción, sino también al análisis de las concepciones sobre los procesos de evaluación para el aprendizaje que, según Hidalgo y Torrecilla (2017), constituye una reciente línea de investigación. A continuación, se presenta el esquema que da cuenta de este recorrido:

Esquema 2:

Camino recorrido para el logro de los objetivos de la investigación



Fuente: elaboración propia con base en el recorrido realizado por la investigadora

Luego de la definición del diseño y las estrategias que se consideran pertinentes para esta investigación, las mismas se ponen en diálogo con la información obtenida de las diversas fuentes primarias, para realizar su análisis y ponerlos en discusión con el propósito de describir las concepciones de los docentes respecto de la evaluación como así también analizar y caracterizar las prácticas evaluativas que desarrollaron durante la pandemia.

PARTE 2: RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Capítulo 5: Prácticas de enseñanza, prácticas evaluativas y concepciones docentes: resultados y análisis cualitativo de datos

5.1 Resultados

En este capítulo se describe la información obtenida de las entrevistas realizadas, presentando a cada uno de los profesores a partir del uso de una cita clave representativa de lo que ellos entienden por evaluación. Esto se realiza con el propósito de mantener el anonimato, tal como se mencionó en el capítulo metodológico.

A su vez, la presentación de la información se organiza a partir de los ejes estructurantes de las entrevistas y la matriz de análisis²⁵, los mismos son: breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente, prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento y concepciones sobre evaluación. La sistematización de la información facilita el proceso de análisis en pos de alcanzar el objetivo que impulsa esta investigación.

5.1.1 E1: La evaluación, en términos económicos, es un análisis estático y dinámico de los alumnos.

5.1.1.1. Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente

Su formación académica consta de la Licenciatura en Economía, el Profesorado en Economía y posee el máximo título de posgrado al cual un académico puede aspirar puesto que culminó los estudios del Doctorado en Economía. A su vez se encuentra finalizando un nuevo estudio de posgrado, el de magister.

Su experiencia en la docencia comienza en 2001 en el ámbito de la UNS, sin embargo, esta no fue la única institución en donde se desempeñó como docente, ha transitado instituciones de nivel secundario, secundario para adultos, como así también brindó servicio para otras universidades. En la actualidad posee el cargo de profesor adjunto con dedicación exclusiva en la Universidad Nacional del sur.

5.1.1.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento

Sus prácticas en la materia que es objeto de análisis de esta investigación, se desarrollaron en el segundo cuatrimestre de 2020, lo que implicó que la docente contara con entrenamiento en el uso de las herramientas tecnológicas ya que en el primer

²⁵ El en Anexo 5 se encuentra la matriz correspondiente a cada uno de los entrevistados.

cuatrimestre dicta otra materia del plan de la Licenciatura en Economía para la cual tuvo, previamente, que preparar sus clases para la virtualización en emergencia sanitaria

Sus clases se dictaron de manera sincrónica y eran grabadas con el objetivo de que queden disponibles para aquellos alumnos que no podían asistir en horario de clase o bien para su posterior revisión por parte de los asistentes, es decir que estas grabaciones obraron como un recurso de clase. En ellas los contenidos se explicaban de manera expositiva mediados, en algunos casos, con ejemplificaciones para dar lugar al diálogo con los alumnos. A su vez, la docente brindó una mayor carga horaria de consultas en relación a la presencialidad, dado que el uso de Zoom le permitió coordinar diferentes días y horarios atendiendo a la disponibilidad y necesidad de los alumnos.

En cuanto a los recursos que utilizó para llevar adelante sus clases, tienen que ver con el uso de las herramientas que posee Zoom, como por ejemplo la pizarra que fue utilizada como herramienta para plasmar las ideas principales y ejemplificaciones que acompañaron sus clases teóricas, como así también la utilizó para reproducir presentaciones en power point que acompañaron sus explicaciones. Además de las ejemplificaciones, los artículos de realidad económica y la presentación de casos fueron un recurso utilizado con frecuencia. Con el objetivo de reforzar el aprendizaje, la docente elaboró un banco de preguntas que orientaban y guiaban la lectura del material, siendo su resolución optativa. A su vez, el aula Moodle (aula virtual) correspondiente a su materia se convirtió en el medio de comunicación y socialización de diversos tipos de materiales, allí los alumnos tenían a disposición el material bibliográfico de consulta, las grabaciones de las clases sincrónicas, los trabajos prácticos, las preguntas para acompañar el estudio, entre otros.

En lo que respecta a las prácticas evaluativas la docente refiere que se encuentran obligados legalmente a tomar dos parciales con sus respectivos recuperatorios, es así que durante la cursada los alumnos rindieron dos parciales, que se realizaron de manera asincrónica. Estos fueron pensados de manera diferente a los parciales que tomaban en la presencialidad, pues la forma de enseñanza fue distinta, elaboró parciales en donde los alumnos podían recuperar y utilizar datos de internet. Manifiesta que esto hizo más complicada la corrección de los mismos. A su vez, consideró que los parciales tenían que responder a las estrategias utilizadas, por ejemplo, incluyó algunas consignas vistas en las aplicaciones que consistían en estudios de casos. La instancia de evaluación final fue escrita y asincrónica.

De los instrumentos de evaluación utilizados, los exámenes parciales asincrónicos fueron el principal instrumento, cada uno acompañado de su respectivo recuperatorio. A su vez, se utilizaron foros de participación, producciones escritas a partir de la resolución de las aplicaciones cuya entrega era voluntaria y también realizaron portafolio de actividades. La docente considera que los evaluó de forma procesual, porque clase a clase tomó en consideración los aportes del alumnado, los tipos de preguntas que hacían, la responsabilidad, la entrega o no de las producciones escritas, la asistencia a los encuentros sincrónicos, que, si bien no era obligatorios, el hecho de verlos en clase permitió que la docente identifique a los alumnos de manera personalizada. En vista de los instrumentos mencionados y de lo que la docente tuvo en consideración para la evaluación, la calificación de sus alumnos fue definida por herramientas como los puntajes asignados a cada consigna del parcial, el registro del desempeño del alumno y los criterios de evaluación explícitos en los diversos instrumentos. En lo que respecta a los criterios, comenta que estos fueron establecidos por ella haciendo foco en el nivel de conocimientos como *“el criterio de evaluación elegido”*.

En cuanto a las devoluciones de las correcciones por parte de la docente, comenta que fueron realizadas de manera individual, por medio de la herramienta control de cambio de Word realizando comentarios y observaciones. En cuanto a la corrección de las aplicaciones, en caso de que las hayan entregado, las realizaba de la misma manera; también las corrigieron en puestas en común en las consultas.

Si bien por normativa se tomaban los dos parciales, la docente hace referencia a que se dieron diversos momentos de evaluación, como por ejemplo cuando realizaba preguntas para ver qué ideas tenían preformadas los alumnos a lo largo de las clases teóricas atendiendo a sus reacciones, aportes y participaciones en las clases, la socialización de las aplicaciones, la responsabilidad y otro aspecto que tenía en consideración era la asistencia, que si bien, como ya se ha dicho no era obligatoria, sí se veían en los resultados de los parciales de quienes sí habían asistido. Cuando se le pregunta sobre las decisiones que tomó para definir la calificación, remite a los aspectos mencionados anteriormente, es decir que utilizó los registros tomados durante sus clases, los criterios explícitos establecidos para los exámenes como así también el puntaje de cada una de las consignas de los mismos. Para la aprobación de cada parcial o recuperatorio debía alcanzar un mínimo de 60/100, conforme los documentos facilitados.

El aislamiento llevó a cambios en sus prácticas de enseñanza y sus prácticas evaluativas, sin embargo, también ha mencionado algunos aspectos de las mismas que no

fueron modificados. En cuanto a las continuidades, como se ha hecho mención, las instancias de dos parciales fueron respetadas, sin embargo, cambió la forma en la que se debían resolver como así también los tipos de consignas dados, ya que podían recuperar información de internet y adecuarla a lo solicitado en las consignas del parcial. Otras de las cuestiones modificadas, se refiere a que, a partir de la pandemia, la docente manifiesta que enseña la economía de manera más intuitiva sin sacarle bagaje teórico. Cabe tener en consideración que dicta la materia para una carrera donde los alumnos carecen de formación previa en matemáticas, cuestión que dificulta el abordaje de ciertos contenidos que requiere la ciencia como herramienta para su explicación y comprensión

Asimismo, este período presentó desafíos y dificultades para el desarrollo del ejercicio de la docencia. En cuanto a las dificultades mencionadas por la docente, pone especial énfasis en la inasistencia a las clases sincrónicas (la asistencia fue del 50% de los inscriptos), a su vez quienes cumplían con las actividades propuestas lograron una mejor performance en comparación con los ausentes a las clases. Sin embargo, aquellos que asistieron apagaban sus cámaras, lo que impidió el ida y vuelta de gestos y reacciones que le permitían a la docente captar que el tema fue comprendido. Asimismo, los desafíos presentados para ella se relacionan al aprendizaje del uso de la tecnología para las clases virtuales, conservar la permanencia de los alumnos en las clases y su entendimiento. Considera que aprendió a no desesperarse, ir de poco e ir probando.

5.1.1.3 Concepciones sobre evaluación

Cuando se le preguntó a la docente qué es evaluar, realiza una distinción entre evaluación cuantitativa y cualitativa. En la primera, toma en consideración las instancias escritas y las entiende como una foto del alumno en un momento determinado y luego la repite y realiza una comparación entre ambas instancias. En términos económicos, define estos momentos como análisis estáticos del aprendizaje del alumno. Sin embargo, para la docente, estas instancias no le dicen nada del proceso. Es por ello, que cree que hay datos útiles para plasmar la performance del alumno, sin embargo, el problema está en cómo recoger esos datos de carácter cualitativos para luego cuantificarlos en la nota final de la materia. A su vez, manifiesta que la evaluación no deja de ser subjetiva, a pesar de ello su idea es objetivarla de la mejor manera posible. Concluye que *“evaluar es ir viendo cómo evoluciona o se desarrolla ese individuo a lo largo de la cursada”*.

En relación a la utilidad que posee la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en principio la docente la vincula a la calificación, sin embargo, pone

especial atención a la función reflexiva de la evaluación respecto de sus prácticas docentes, así, alega que le es de utilidad para la realización de metapreguntas, como por ejemplo “*¿Qué elementos míos pudieron interferir en la performance del alumno? ¿Por qué le va mal? ¿Qué hice yo mal? ¿Quizá expliqué mal un tema?*”, entiende que “*la evaluación tiene ese ida y vuelta*” y que hay múltiples factores que pueden interferir en los resultados de la evaluación. Entiende que, para los alumnos, la evaluación es una instancia más de aprendizaje, en sus palabras: “*lo que aprende en la evaluación no se lo olvida más, los errores que cometen no se los olvidan. Entonces creo que es una instancia importante de aprendizaje.*”

Tal como se dijo anteriormente, para esta docente la evaluación es continua y toda instancia de exámenes parciales o finales le muestra “*una foto*” de los conocimientos del alumno, por eso, para ella, las otras instancias también son importantes ya que le permiten ver “*la película*”. Su mirada sobre la evaluación fue cambiando a lo largo de los años de docencia, principalmente luego de haber cursado el profesorado, en sus palabras: “*antes de hacer el profesorado, mis evaluaciones eran los parciales y punto. [...] fui viendo que era otra cosa, que era algo más, que era un proceso continuo.*”

Desde su punto de vista, la evaluación difiere respecto de los contenidos y los alumnos a evaluar, esto debido a que se encuentra a cargo de dos materias diferentes: una introductoria a la economía para alumnos de otro departamento y la otra materia se encuentra en el último año del plan de estudio de la carrera de la Licenciatura en Economía. Lo cual le permite experimentar que la evaluación en una y otra materia es diferente ya que en la materia introductoria expresa que es más exhaustiva porque “*uno debe buscar datos de cómo están pensando, de qué conceptos maneja, de cómo procesa el conocimiento, de qué forma de pensar tiene, si usa el pensamiento abstracto que en economía se usa mucho*”. En este sentido, ante la especificidad de la ciencia piensa que la evaluación de esta disciplina difiere de la evaluación en otras áreas, cree que es necesario tener en cuenta: el campo de acción de los alumnos, tener en consideración los contenidos que ellos van a necesitar en su carrera y sus trabajos. Entiende que es importante que tengan los contenidos para comprender e interpretar la realidad económica. Es por ello, que sus decisiones sobre la evaluación se adecúan al alumnado, poniendo el foco en qué cree pertinente que aprendan.

5.1.2. E2: La evaluación como control de asimilación de los contenidos

5.1.2.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente

Su formación de grado fue realizada en la Universidad de Buenos Aires, se graduó en 1990 y obtuvo su formación de posgrado en la Universidad Nacional del Sur en 2008, obteniendo el título de Doctor en Economía. Desde 1996, se desempeña como docente del departamento de economía, a su vez fue docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA y de la UADE, por otro lado, ha dictado cursos y seminarios de grado y posgrado en las universidades de Rovira Virgili (España) y Federal Fluminense (Brasil). En lo que refiere al área profesional, ha formado parte del staff de profesionales de la Secretaría de Programación Económica Regional (Ministerio de Economía).

En la actualidad posee el cargo de profesor asociado con dedicación exclusiva en la Universidad Nacional del sur, desempeñándose en dos cátedras, una perteneciente a la Licenciatura en Economía y la otra es una cátedra en servicio, la cual tiene a cargo desde 2021. Hace referencia a que no posee formación pedagógica.

5.1.2.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento

El docente entrevistado asumió en 2021 la materia objeto de estudio, la misma se encuentra ubicada en el segundo cuatrimestre del primer año del plan de estudio de la carrera. Cabe aclarar que en 2021 cada departamento podía optar por la forma de dictado de clases, para ello se equiparon aulas con tecnología que permitían la hibridación como así también se establecieron aforos para no saturar el espacio físico y respetar las normas de distanciamiento.

En el caso particular de este docente, dictó clases en esta materia por primera vez en el año 2021 y debió adecuarse a las decisiones del departamento para el cual prestó sus servicios. Como la decisión departamental fue mantener la virtualidad, adecuó su trabajo a la modalidad de enseñanza remota de emergencia, contando con la experiencia previa de 2020 obtenida a partir del dictado de otra materia perteneciente a la Licenciatura en Economía.

En lo que respecta a sus prácticas de enseñanza comenta que sus clases fueron sincrónicas utilizando la plataforma Zoom, sin embargo, optó por no grabar sus clases. Las mismas se llevaron a cabo de manera expositiva, iniciaba con un resumen de la clase anterior, para luego continuar con el tema de la clase propiamente dicha, para la cual utilizaba como soporte un esquema elaborado previamente con palabras claves que compartía en su pantalla a modo de “pizarrón”, dejando los últimos minutos de clase para dudas, consultas, intercambios y participación de los alumnos. En cuanto a los recursos,

además de los cuadros utilizados para mediar la explicación de los contenidos, puso fuerte énfasis en el uso del material bibliográfico.

Los momentos en que el docente llevó adelante la evaluación, coinciden con los tres parciales y respectivos recuperatorios realizados durante la cursada. Todos los alumnos que cursaron, posteriormente tuvieron una instancia de evaluación final oral. En lo que respecta a los instrumentos de evaluación, es decir, los parciales, fueron planteados por medio de la plataforma Moodle con actividades de opción múltiple o para completar, aclara que no incluían actividades para desarrollar. El docente denomina a esta modalidad como un “*sistema rígido*”, porque si no se optaba o respondía por la opción correcta, el alumno tenía mal toda la pregunta”. A su vez, plantea que fue conflictivo este formato de evaluación vía Moodle, por el tipo de puntajes asignado a cada pregunta, considera que no fue una buena experiencia y que requería de ajustes permanentes. Por otra parte, comenta que elaboró un banco de preguntas en vistas de las diversas instancias evaluativas venideras. En el año 2022, utilizó el mismo formato, pero poniendo mayor atención en la elaboración de las consignas, en los puntajes y optó por categorías más simples como Aprobado+, Aprobado y Desaprobado. Consideró continuar con esta modalidad de evaluación virtual dado las particularidades que debió enfrentar la organización de la cátedra durante ese año.

En cuanto a los criterios de evaluación, los mismos fueron planteados por el docente, poniendo en relevancia dos aspectos: lo conceptual; y, por otro lado, que los alumnos sepan aplicar esos conceptos. En este sentido, el docente recuerda que algunas de las preguntas de los parciales con formato de multiple choice “ponían en juego si el alumno había entendido la definición mientras que otras estaban orientadas a ver si habían entendido la aplicación del concepto”.

La instancia de devoluciones de los exámenes considera que fueron un problema, en sus palabras: “...*muchos alumnos querían ver el examen por verlo y era ver pregunta por pregunta, 15 preguntas, tres opciones por pregunta, uno por uno... fueron decenas de alumnos...*”, que, además, dado el formato de puntuación, presionaban para llegar al aprobado. Aclara que, si bien la modalidad de cursado fue virtual, las devoluciones fueron dadas de manera presencial, salvo aquellos alumnos de la zona cuyas devoluciones fueron hechas de manera virtual.

Lo antes expuesto se vincula con las decisiones que ha tomado el docente entorno a la evaluación, es decir desde el formato de examen propuesto, los criterios de evaluación establecidos implícitamente y la forma en la que se llevaron adelante las devoluciones.

Sumado a estos aspectos, se presenta otro a considerar: las decisiones tomadas para calificar a cada alumno, para lo cual hizo referencia a que fue automático, dado que *“Moodle lo hizo todo, afortunadamente”*.

Cuando se le consultó respecto de las dificultades que debió enfrentar refirió a que los alumnos llegan poco preparados a la universidad, no asisten a las clases con el material leído, las lecturas no están al día hasta el parcial. Además, advierte que la asistencia fue bajando con el transcurrir del cuatrimestre, que cuando tienen parciales en otras materias faltan masivamente. Por otro lado, en su testimonio se observa que la tecnología le presentó desafíos, conforme él manifestó *“nunca había usado Moodle”* y para la realización de los cuestionarios recibió ayuda de los integrantes de la cátedra, mientras que el uso de esta herramienta requirió de ajustes permanentes. Para él, en este período *“la evaluación fue lo más relajado que tuve en mi vida porque yo estaba en mi casa, los chicos estaban haciendo el examen y yo estaba mirando a las 10 de la mañana cómo hacían e iban entregando. No hice nada, ni corregí [...] Desde el punto de vista de preparación y del punto de vista de la devolución fue muy complicado”*.

Como su experiencia fue en 2021, los exámenes finales fueron de manera presencial, observó que los alumnos, ante la vuelta a la presencialidad, presentaron dificultades para ir a rendir y les costó estudiar.

5.1.2.3 Concepciones sobre evaluación

Para dar inicio al apartado de concepciones, se preguntó al docente qué significa para él la evaluación, dando por respuesta que consiste en *“un control de la asimilación, del grado de asimilación de los contenidos de la materia”*, agrega que de acuerdo a sus objetivos pedagógicos (retención de algunos conceptos y su aplicación a distintos contextos) con la evaluación se trata de controlar en qué medida, los alumnos, cumplieron con dichos objetivos. Por otro lado, entiende que es de utilidad, ya que cree que es imprescindible tener una presión externa (como es un examen) para continuar con el proceso de aprendizaje.

A lo largo de su extensa experiencia docente (ejerce desde la década de los '90), fue cambiando sus prácticas evaluativas, poniendo énfasis en el cambio de los tipos de consignas que proponía en los exámenes: pasando de consignas de opción múltiple a consignas en donde el alumno debe desarrollar brevemente una respuesta en un espacio para tal fin. Considera que estas son las decisiones más relevantes a la hora de pensar la

evaluación. Por último, concluye que, como consecuencia de no poseer formación pedagógica, siempre vio a la evaluación como *“una cosa complicada”*.

5.1.3 E3: La evaluación como herramienta de monitoreo

5.1.3.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente

Su formación académica de grado corresponde a licenciado en economía, graduado en el año 2000. Obtuvo el título de posgrado en la Maestría en Economía Agraria en el año 2018, ambos títulos expedidos por la Universidad Nacional del Sur y hacia fines del 2021 termina de cursar las materias correspondientes al trayecto de formación docente dictado por uno de los institutos de formación docente de la ciudad. Este recorrido en su formación fue fruto de las diversas oportunidades laborales que, desde el plano docente, se le fueron presentando: en 2004 le surgió la posibilidad de tener un contrato de ayudante graduado en la cátedra en la cual hoy día se desempeña como profesor adjunto con dedicación simple desde 2019. Para llegar a dicho cargo, transitó diversos contratos, en todos los casos vinculados a las materias introductorias y es allí donde ve la necesidad de realizar una carrera de posgrado para poder continuar con su carrera de docencia universitaria en principio como asistente y luego poder concursar para profesor. A su vez, en el año 2005 se le presentó la oportunidad de dar clases en las escuelas medias dependientes de la universidad, esta vez las horas deberían ser cubiertas por propuestas del director y es allí donde lo convocan, pero para poder mejorar en el orden de mérito, en el 2012 decide realizar el tramo de formación docente que logró finalizarlo en 2021. Desde 2015 obtuvo la titularidad de los espacios curriculares de secundaria. Por otro lado, se desempeñó y se desempeña en el ámbito privado como licenciado en economía, dirigiendo el Centro de Estudios Económicos de la Unión Industrial de Bahía Blanca desde abril de 2011 y además se desempeñó como consultor especializado en gestión empresarial.

La docencia en ámbitos formales no fue su primera aproximación a la educación, porque desde pequeño pertenece al movimiento Scout y a partir de 1996 ejerce su rol de dirigente y educador en este ámbito. Es decir, que desde siempre estuvo vinculado a diversos ámbitos de la educación, incluso desde su núcleo familiar donde ambos padres ejercieron la docencia, concluye: *“Yo si tengo que elegir un trabajo de todos, es la docencia”*.

5.1.3.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento

Las prácticas de enseñanza del docente entrevistado fueron realizadas por medio de la plataforma Zoom, sus clases fueron dictadas de manera sincrónica y el mismo docente optó por no grabarlas, su fundamento se basa en que Zoom admite en su versión gratuita un máximo de 100 personas y los inscriptos en la cátedra eran 120, con lo cual 20 alumnos iban a quedar sin acceso al aula virtual, pero en términos prácticos el docente planteó *“yo me voy a conectar a Zoom y se empiezan a conectar todos. Aparte trabajo mucho con música. Mientras se van conectando yo pongo un tema musical, un vídeo para que vayan escuchando. Si cuando termina el tema musical yo tengo 100 alumnos, quiere decir que hay gente que se quedó afuera yo esa clase la tengo que grabar y va a quedar disponible para que la vean en cualquier momento. Si yo tengo menos de 100 alumnos no la grabo porque quiere decir que no hubo intención de 100 personas, hubo intención de 80. Perfecto, esos 80 que tuvieron intención tienen la clase”*. Concluye que nunca grabó una clase, es decir, nunca concurrieron más de 100 personas a sus clases. En cuanto al uso de esta plataforma, el docente tomó un curso para capacitarse en el uso de dicha herramienta, además de indagar por su cuenta, de manera autodidacta. Utilizó de manera complementaria el Zoom y la plataforma Moodle, la cual empleaba con anterioridad a la pandemia en los ámbitos educativos en donde se desempeña, es por ello que no tuvo mayores dificultades a la hora de organizar su aula. Las consultas también se realizaban de manera sincrónica para todos aquellos alumnos que necesitara aclarar sus dudas.

En cuanto a los recursos utilizados para llevar adelante la clase, el docente hizo referencia que comenzaba sus clases con un tema musical con el propósito de amenizar la espera. A su vez produjo videos cortos de entre tres y cinco minutos, en donde se abordaban temas específicos que consideró que podían generarse mayores dudas, estos videos quedaban disponibles en el aula de manera permanente. Otros de los recursos de producción propia fueron los podcasts, con pequeñas explicaciones de un tema que quedaban disponibles como material de consulta. A su vez, las herramientas brindadas por zoom, fueron de mucha utilidad para él, sobre todo el uso de la pizarra, porque contaba con una computadora táctil y le resultó práctica su utilización para señalar, para hacer esquemas, gráficos, etc.

Sus prácticas de enseñanza durante el primer cuatrimestre de 2021, fueron exactamente iguales a las de 2020, ya que por decisión del departamento para el cual dictó la materia, la enseñanza se mantuvo de manera remota. Sin embargo, los cambios sí se dieron durante el ciclo lectivo 2022 donde se volvió a la presencialidad y volvió a dar sus

clases con el formato pre pandemia. El aspecto más relevante que el docente recupera de la vuelta a la presencialidad es poder tener a los alumnos frente a frente, donde puede observar sus gestos, pues los mismos le permiten captar sí el alumno entendió o no. Esto se había perdido durante la virtualidad porque pocos encendían las cámaras durante la clase.

Cuando se le consultó respecto de los aspectos que evaluó durante el período 2020-2021, considera que evaluó lo mismo que antes de pandemia, se evaluó contenidos. Lo que modificó fue la forma de implementar los instrumentos, utilizó los cuestionarios de Moodle para trasladar la evaluación parcial tradicional. Esta herramienta la aprendió a utilizar a partir capacitaciones específicas sobre el uso de dicha plataforma.

La principal preocupación fue lograr que “la posibilidad de copia sea la menor posible”, para ello su cátedra puso especial atención en el diseño de los cuestionarios, es decir, establecieron algunos condicionamientos al momento de resolverlos; por ejemplo: orden aleatorio de preguntas, si no respondía la pregunta no le permitía avanzar en el cuestionario, no podía volver atrás y revisar o reelaborar la respuesta. Todos estos condicionamientos se debieron a la posibilidad de los alumnos de contar otras vías de comunicación de manera simultánea entre ellos como whatsapp, a su vez, tenían acceso a todo el material de estudios desde audiovisuales hasta libros y papers. Por otro lado, el hecho de poner estas restricciones a los cuestionarios hizo que los alumnos estén concentrados en el desarrollo de su parcial para alcanzar a desarrollarlo en el tiempo establecido, que eran dos horas y así eliminaban la posibilidad de interconsulta entre ellos.

Los cuestionarios estaban conformados por 20 preguntas de opción múltiple, de las cuales cinco preguntas requerían el desarrollo analítico para lograr llegar a la opción correcta. Dicho desarrollo debía ser fotografiado y pegado en una plantilla dada por la cátedra (que luego convertían a pdf), para posteriormente ser subido a un espacio habilitado para este propósito. Si bien esta última parte del examen fue la que mayor apuro causó a los alumnos, el docente aclara que nadie quedó por fuera del tiempo de entrega a causa de dificultades con la carga de las fotos. Por otra parte, aclara que sólo miraban dichos archivos si la opción elegida por el alumno era la correcta, en palabras del docente *“si está mal... si respondió mal, ni miro esto porque respondiste mal... o sea, si hiciste un desarrollo lo hiciste mal. Si respondiste bien, lo voy a mirar porque puede ser que hayas respondido bien de pura suerte o porque alguien te pasó la respuesta”*.

La modalidad en que organizaban las instancias evaluativas tenía cierta particularidad: para parcial y recuperatorio daban tres fechas, cada alumno elegía cuando

rendir. Es decir, si optaba por la primera o segunda fecha tenía posibilidad de recuperar, pero si elegían rendir en la última fecha perdían la opción de recuperatorio. A las instancias de coloquio, sólo accedían los alumnos que aprobaron el examen parcial con más del 80%. En el coloquio debían resolver un caso, tenía que responder preguntas sobre él y los criterios de evaluación considerados eran, además de los contenidos, la redacción, la creatividad y originalidad para la resolución. Tras lo expuesto, en lo que se refiere a los momentos de evaluación, el docente plantea que *“en la práctica universitaria está muy estandarizado que las instancias de evaluación son: los parciales, los finales y los coloquios”*, además entiende que *“la participación en clase, la asistencia a las consultas, etc., no está puesta como un recurso explícito”*.

El momento de las devoluciones se concretaba de manera virtual, con previo aviso del alumno y en forma individual, haciendo que los interesados aguarden en sala de espera para ser atendidos por el docente. En ese espacio se revisaba el cuestionario y en particular las preguntas que estaban mal y viendo porqué estaban mal. A su vez, manifiesta que no tenía inconveniente en que se filtren los ejercicios del parcial, asume que tarde o temprano circulan entre los alumnos.

El docente aclara que el formato de parcial y recuperatorio por medio de cuestionarios fue diseñado para el contexto de aislamiento, en la presencialidad pre pandemia los exámenes contenían preguntas de desarrollo, lo cual presentaba una mayor dificultad para corregir. La vuelta a la presencialidad, dio lugar para repensar el formato, con el propósito que agilizar la corrección, debido a que son cursos muy numerosos.

Durante este período, sus principales desafíos se vincularon a los instrumentos de evaluación, en primer lugar, encontrar un sistema de parciales en donde los alumnos se copien lo menos posible y luego *“elaborar preguntas (sobre todo en los coloquios) en las que tuvieran que demostrar su capacidad cognitiva, de relacionamiento, etc., pero que yo pueda darme cuenta que lo respondiste vos sólo y no porque lo consultaste con otro”*. La evaluación ocupó un lugar central en su quehacer docente durante el período de referencia. A sí mismo, cuando se le consulta por las dificultades, las vincula con la posibilidad de copia entre los alumnos, siendo la forma de encontrar un mecanismo para evitarlo, el desafío.

5.1.3.3 Concepciones sobre evaluación

Al indagar la concepción que este docente posee sobre la evaluación, el mismo hace referencia a que *“la evaluación es un monitoreo de cuánto y cómo están*

aprendiendo”, encontrando una doble utilidad de la misma: por un lado, al docente le brinda la posibilidad de corregir el proceso de enseñanza para alcanzar mejores logros; y por el otro, al alumno le permite darse cuenta si está estudiando de la manera correcta, dado el perfil de alumno de la carrera donde presta servicio, plantea que los alumnos suelen estudiar economía de una manera memorística, como suelen estudiar para las otras materias propias de la carrera. Posteriormente, se le consulta respecto del lugar que ocupa la evaluación en sus prácticas docentes, a lo cual responde que *“nunca se lo había puesto a pensar”*, a lo que agrega: *“como todo lo que pasa por obligación, a veces no te pones a pensar el por qué”*. En este sentido, según el docente, las instancias de evaluación están por cuestiones de cumplimiento de la normativa vigente.

Sus prácticas evaluativas no experimentaron grandes cambios a lo largo de su carrera docente, piensa que dichas prácticas *“están muy estandarizadas”*, lo que ha cambiado son las formas en que se toman los parciales o los coloquios, es decir, antes las preguntas eran más amplias mientras que ahora las preguntas son más específicas. Entiende que *“es fundamental saber transmitir las consignas: sobre qué quiero que me respondan”*, *“sobre eso, tal vez, he trabajado mucho”*.

Para él la evaluación se puede modificar conforme los contenidos a evaluar, pero, desde su punto de vista, las prácticas evaluativas universitarias están estandarizadas y eso dificulta modificarlas en lo que se enseña y se pretende evaluar. Cree que cada disciplina puede evaluarse de una forma diferente, los alumnos a los cuales él les dicta la materia, tienen elaboradas estructuras mentales que suelen dificultar la comprensión de los contenidos específicos de economía y en consecuencia la evaluación de los mismos.

Cuando se le consulta acerca de las decisiones más importantes para pensar la evaluación, entiende que hay un umbral de conocimiento que el alumno no puede estar por debajo, en sus palabras, *“no pueden transitar la materia sin haberlos aprendido y poder tener la capacidad de explicarlos, de poder ser desenvueltos...”*. Una de las decisiones que toma, a la hora de pensar los exámenes, es profundizar en los contenidos de manera progresiva asegurándose que los contenidos básicos estén sólidos para luego profundizar en los más complejos.

5.1.4. E4: La evaluación como fin del proceso de enseñanza

5.1.4.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente

La docente entrevistada se desempeña en la UNS hace 29 años, cuenta con título de Licenciada y Doctora en Economía por la Universidad del Sur. No sólo es docente del Departamento de Economía, sino que a su vez se desempeña como investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas del Sur (IIESS).

Su cargo actual es el de profesor asociado con dedicación exclusiva y desde sus inicios trabajó en el área de materias introductorias y en una materia optativa vinculada al área energética, si bien a lo largo de su carrera participó en otras cátedras, hoy día se desempeña en las áreas antes mencionadas. A su vez, hace la aclaración que la formación pedagógica es una cuenta pendiente que ya no cree que la resuelva.

5.1.4.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento

A partir de lo conversado con la docente sobre sus prácticas de enseñanza desplegadas durante el período de análisis, recuerda que las clases, tal como en la presencialidad, se dividieron en teóricas y prácticas, las mismas se realizaron de manera virtual sincrónica a través de Zoom y decidió no grabarlas. Aspecto que hoy lamenta porque no le quedó ningún registro, ni material como para utilizar en futuras clases o para el caso de que surja algún imprevisto o un imponderable.

Tanto en 2020 como en 2021, las clases fueron llevadas adelante de la misma manera, es decir no se suscitaron cambios de un año a otro. Cuenta que la pandemia no le permitió poner su cuerpo entero a dar clase tal como lo hace en situación de presencialidad, sólo puso la cara y sintió en eso una limitante.

Los recursos que utilizó con mayor frecuencia durante sus clases, fueron dos pizarrones que tenía en su casa, trabajó de manera simultánea con ambos apuntando la cámara de la computadora hacia ellos para realizar las explicaciones. Comenta que, en pre pandemia, no utilizaba power point en sus clases con lo cual no poseía ningún recurso elaborado para reutilizar durante el ASPO y el DISPO. En este sentido, plantea que: *“cuando llegó la pandemia no tenía nada”* y es así como junto a su ayudante docente y ayudante alumna fueron preparando un banco de power point como para presentar en las clases sincrónicas junto a las explicaciones en las pizarras. A su vez, durante este período, junto a una docente de otra comisión, elaboraron un libro de economía aplicado para los alumnos de la materia que ambas dictan, con el propósito de elaborar material para sus comisiones.

En sus prácticas evaluativas, la docente intentó trasladar la evaluación presencial al formato virtual, en su cátedra utilizó el cuestionario Moodle otorgando el plazo de una hora y media para la realización del examen con las restricciones de volver para atrás y modificar la respuesta dada. Reconoce que haber trasladado lo presencial al formato virtual no funcionó ya que no pudo controlar que no se copiaran, que no leyeran los apuntes o que estén con otros dispositivos al momento del examen, concluye que se dio cuenta que se copiaban y que lo pudo evidenciar por medio de la tasa de aprobación ya que en años de pre pandemia el porcentaje de aprobación era de 50%, mientras que en el período analizado aprobaron un 75% del total de alumnos inscriptos. Ante esta situación la docente evalúa diversas alternativas de lo ocurrido: un examen fácil, que los alumnos rindieron teniendo a su alcance algún otro recurso (apuntes, dispositivos, material bibliográfico, etc.), o que el tiempo otorgado para el cuestionario fue demasiado en relación a su dificultad. Esta modalidad de evaluación fue pensada sólo para los parciales y sus respectivos recuperatorios (cabe aclarar que los alumnos cuentan con tres fechas disponibles para rendir, ellos eligen entre esas fechas para rendir el parcial y el recuperatorio, si eligen rendir el parcial en la última fecha no tienen instancia de recuperación, lo mismo ocurre para el segundo parcial).

Para la instancia de coloquio solicitó la elaboración de un trabajo final vinculado a un tema de análisis económico en relación a la carrera para la cual dicta la materia. A su vez, dicho trabajo debía ser defendido en un oral individual, en palabras de la docente: *“a cada chico le asignaba un día, un horario y un link de zoom [...] porque yo a estos chicos no puedo regalarle la materia porque yo ya venía viendo que la materia había sido fácil para ellos [...] pero al final tuvieron que defenderlo”, “Si bien es cierto, pasaron los exámenes rápidamente, al final tuvieron que trabajar”*.

En vista de profundizar en sus prácticas evaluativas se indagó respecto de los criterios utilizados para evaluar en las diversas instancias comentadas con anterioridad, así la docente hace referencia a criterios establecidos sólo para la evaluación final, los mismos se encontraban vinculados a aspectos formales del trabajo, por ejemplo, características de un trabajo de investigación, extensión, márgenes, forma de citado, la bibliografía utilizada y en la presentación oral se evaluó: el cumplimiento de los minutos establecidos para la presentación (15 minutos); si el power point efectivamente contenía lo que presentaron en el trabajo escrito y su oratoria. No se puso de manifiesto si para los exámenes parciales se establecieron criterios de evaluación, sólo se mencionó que cada pregunta contaba con un puntaje y para aprobar debían alcanzar el 60% del total.

A su vez, se establecieron momentos de devolución, para ello se encontraban disponibles los horarios de consulta donde podían ver o plantear dudas de los parciales. En cuanto al final o coloquio, la devolución de lo escrito y oral la realizaba luego de la presentación.

Tras lo explicitado hasta el momento, las decisiones tomadas por la docente sobre la evaluación procuraron resolver uno de los inconvenientes, que, para ella, fue su principal preocupación, el hecho de que consideró que los parciales fueron fáciles, en relación a la presencialidad que los considera con mayor dificultad y en virtud de ello propuso una instancia de producción escrita y oral con el objetivo de que los alumnos puedan volver sobre los contenidos trabajados y profundizar en ello.

Algunos de los recursos elaborados para el período 2020-2021, fueron utilizados en la vuelta a la presencialidad, tal como los power point y el libro de economía aplicada. Sin embargo, sus clases en la presencialidad volvieron a ser similares a la pre pandemia, es decir, se centra en el uso del pizarrón como recurso dejando los power point como soporte de clase en el aula Moodle, la cual comenzó a utilizar en la pandemia.

Otro de los aspectos que destaca es que si bien tenía una idea de cómo iba a dar su clase, cuando está frente a los alumnos, son ellos los que arman su clase, es decir que al poder estar frente a frente puede ver sus gestos y a partir de allí decidir si es necesario volver a explicar o volver a construir las explicaciones, es por ello que decidió dejar los power point como soporte y no dar las clases a partir de ellos, siente que ese recurso no le permite tener flexibilidad, prefiriendo el uso de pizarrón.

Luego, se le consultó sobre las dificultades y desafíos que cree debió enfrentar en el período de análisis, ella entiende que su mayor dificultad fue no haber encontrado el tiempo correcto para que los alumnos realicen el cuestionario en Moodle. Sumando a ello, debió enfrentar las barreras tecnológicas como el uso de Zoom y de Moodle para el armado del aula virtual, cuenta que no tenía experiencia previa con estas plataformas.

Entre los desafíos que cree haber enfrentado, menciona al hecho de explicar economía a alumnos que no poseen formación matemática y, por otro lado, otro de sus desafíos es la numerosa matrícula, con 140 alumnos inscriptos. Concluye que trabajar de manera colaborativa y estar en diálogo con los docentes de las otras comisiones, fue un sostén para hacer frente a las dificultades y a los desafíos que debió enfrentar, en sus palabras: *“En la virtualidad trabajamos mucho juntos. Mucho en este sentido: continuamente estar escribiéndonos y preguntándonos ¿Cómo te va? ¿Cómo te funcionó? ¿Te va esto?”*.

5.1.4.3 Concepciones sobre evaluación

Al indagar sobre la concepción de la docente sobre evaluación, plantea que “no puede pensar a la evaluación como la cuestión definitiva. O sea, pensar en un proceso... en un proceso evaluatorio”, sin embargo, continúa diciendo que *“en una materia de 150 alumnos, pensar en la enseñanza como un proceso es muy difícil de poder materializarlo porque somos mi ayudante y yo [...] estar continuamente evaluando no lo podemos hacer porque, ya que hacemos otras cosas además de la docencia”*. Considera que en la materia introductoria posee una mirada antigua de la evaluación, donde hay dos instancias y se aprueba o se desaprueba. Concluye que piensa en la enseñanza como un proceso y en la evaluación como el final de ese proceso, declarando que no le gusta evaluar y que preferiría que lo haga otra persona por ella, ella prefiere enseñar, en sus palabras: *“me gusta todo el proceso, pero no me gusta el final. Pero reconozco que el final lo tengo que hacer porque es parte de mi trabajo”*. Entiende que la utilidad de la evaluación es dar cuenta si el alumno aprueba o no la materia y que a lo largo de los años de experiencia docente ella fue cambiando, con lo cual también fue cambiando su forma de evaluar, a su vez comenta que la pandemia “me lanzó al vacío” y fue un momento donde tuvo que repensar su práctica docente, reconoce que sus prácticas en la introductoria se encuentran teñidas por su área de investigación, que es un área específica de la economía.

Como se hizo mención anteriormente, la docente se desempeña en una materia optativa vinculada estrechamente a su área de investigación, al indagar si la evaluación debe ser distinta según lo que se está evaluando, recupera su experiencia en esta materia optativa de la Licenciatura en Economía y reflexiona que efectivamente evalúa de diferente manera, que ello se debe principalmente a la cantidad de alumnos que cursan cada materia (en su materia optativa suelen ser aproximadamente entre 20 y 30 alumnos), además suele proponerles salidas educativas para situar su enseñanza. A su vez, observa aspectos propios de los alumnos de la materia introductoria vinculados a su carrera, cree que al tener que afrontar la mayoría de los exámenes finales de manera oral, cuando ella les solicitó una producción escrita afrontan dificultades porque no tienen incorporada la escritura. Además, observa que están habituados a estudiar de una manera más memorística, en donde se les solicita respuestas concretas a las preguntas que les realizan, por otro lado, carecen del hábito de la ejercitación práctica que en economía es recurrente.

Por su parte, la decisión que considera más relevante al momento de pensar en la evaluación es que los ejercicios que pretende incorporar sean de fácil resolución para ella

y, por otro lado, piensa en el tiempo dado para la realización de las instancias evaluativas, es decir que sean exámenes posibles de desarrollar en el tiempo establecido y que *“el parcial tiene que ser un parcial que el alumno, en una hora y media, una hora y veinte, pueda resolverlo”*.

5.1.5 E 5: La evaluación como una instancia más de aprendizaje

5.1.5.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente

En esta oportunidad se entrevistó a una docente que actualmente cuenta con una antigüedad de 21 años en la docencia y se desempeña como profesora adjunta con dedicación exclusiva en dos comisiones de la misma materia de una carrera de otro departamento diferente al de economía y a su vez se encuentra a cargo de una materia optativa para alumnos de economía o de otras carreras.

Es licenciada en economía y doctorada en geografía de la UNS, también es diplomada de la FLACSO y ha realizado cursos de posgrado vinculados al área docente sobre evaluación; la enseñanza en el ámbito universitario, entre otro; pero no posee título docente.

Si bien se desempeñó principalmente como docente en el ámbito universitario, sus inicios fueron en el nivel secundario en escuelas subvencionadas y en las escuelas dependientes de la UNS, esto a modo de complementar sus ingresos debido a que había aplicado a una beca cuyos pagos se habían discontinuado y diferido como consecuencia de la situación económica que atravesaba el país durante el año 2001.

5.1.5.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento

Antes de abordar sus prácticas de enseñanza y de evaluación es necesario aclarar que la materia objeto de análisis se dicta en los dos cuatrimestres. Durante el primero se habilitan dos comisiones y en el segundo se abre una sola comisión. La docente, durante el 2020, estuvo a cargo de la comisión del 1° cuatrimestre y a cargo de la del segundo cuatrimestre; mientras que en el 2021 dictó las dos comisiones del primer cuatrimestre, quedando a cargo de otra docente la comisión del 2° cuatrimestre. A su vez, para el segundo cuatrimestre del 2020, la docente presentó un nuevo programa de la materia atendiendo a la resolución de algunas dificultades que poseía el programa anterior, procuró que el nuevo programa sea más amigable en el abordaje de algunos contenidos

puesto que se proponen unidades con una mirada más integral y contextualizadas, incluyendo una revisión integral al final.

Para dar inicio a las clases del 1° cuatrimestre de 2020, ella como docente necesitó coordinar con los ayudantes docentes de las dos comisiones y con la ayudante alumna; comenta que *“la primera cuestión fue la heterogeneidad en la disponibilidad de los docentes”*, a través de reuniones pudieron acordar quiénes estaban dispuestos a dar clases de manera sincrónica y quiénes no. A su vez, generaron vías de comunicación por medio de grupos de whatsapp entre los docentes y grupos de difusión con los alumnos, este último con el objetivo de difundir desde avisos hasta trabajos prácticos entre otros recursos, ya que muchos de los alumnos no se encontraban familiarizados con el uso de Moodle por ser materia de primer año.

Por otro lado, indagaron, por medio de una encuesta, algunos aspectos de los alumnos vinculados a los recursos disponibles para asistir a las clases. En función de los resultados arrojados, tomaron las decisiones sobre la planificación de la modalidad de dictado de la materia. En consecuencia, llevaron adelante clases teóricas de manera sincrónica que fueron grabadas, a su vez, durante el primer cuatrimestre de 2020 las prácticas se realizaron por medio de foros sincrónicos habilitados en el horario de la clase en el aula Moodle, mientras que para el segundo cuatrimestre de 2020 y el primero de 2021 las prácticas fueron realizadas mediante la plataforma Zoom bajo la modalidad sincrónica. Por otro lado, las consultas de las clases teóricas también se realizaron de manera sincrónica.

En este caso, a lo largo del período analizado, los cambios realizados en las prácticas de enseñanza y en las de evaluación fueron constantes. Si bien eran propuestos desde las cátedras, muchos de ellos se debieron a la información recabada de las encuestas realizadas a los alumnos, con el objetivo de ir mejorando y haciendo más amigable la cursada de la materia. Cabe aclarar que ambas comisiones, según lo expresa la docente, contaban con una matrícula numerosa.

A partir de ello, desde la cátedra ofrecieron diversos recursos para trabajar los contenidos del programa. En un inicio, los recursos principales lo conformaron las clases teóricas grabadas, junto con los apuntes de clase elaborados por la cátedra, sumado a los power point, que algunos fueron reutilizados de años anteriores y otros elaborados para esta ocasión. A diferencia de años anteriores, no sólo incluían palabras claves, sino también explicaciones completas. y preguntas de control o para ir respondiendo a modo

de autoevaluación. A su vez, en un principio, grabó audio explicativo, a lo cual la docente comenta que esto último “*fue un fisco total*”.

Durante las clases sincrónicas la docente hizo uso de pizarra y marcadores, como así también de herramientas facilitadas por zoom. Posteriormente, en el segundo cuatrimestre de 2020, a partir de las devoluciones de los alumnos a las encuestas realizadas por la cátedra, decidieron elaborar videos cortos temáticos con una duración de entre cinco a diez minutos, con explicaciones concretas. Estos videos, por su tamaño, podían ser cargados directamente en el aula Moodle, sin necesidad de subirlo a la nube y luego tener que compartir el link. La docente piensa que haber realizado estos videos “*fue un hallazgo*”, puesto que facilitó la búsqueda en el video de la clase completa de aquello que no se había entendido, como así también “se evitó que los alumnos busquen al azar en YouTube, sino que es algo de la cátedra” y además “son re utilizables”, comenta que los ha utilizado para otros cursos que la docente dicta.

Otro de los recursos elaborados, consistió en videos en donde el ayudante se grabó haciendo el paso a paso de algunos ejercicios en una hoja, con el objetivo de lograr el acercamiento de la presencialidad. Por último, comenta que a modo de cierre de la materia propuso un trabajo práctico integrador de problemáticas macroeconómicas, en donde se trabajó conjuntamente con sus ayudantes con artículos de actualidad vinculados al sector correspondiente a la carrera y otros generales, para que los alumnos puedan observar la aplicación de los contenidos en diferentes ámbitos.

Luego en el primer cuatrimestre de 2021, la docente comenzó a dictar en paralelo la materia para las dos comisiones utilizando los recursos elaborados, manifiesta que realizaron cambios en los trabajos prácticos, actualizándolos en algunos aspectos que los docentes a cargo de las prácticas creían pertinente.

Por último, para la instancia de final, elaboró para los alumnos un recursero de 50 preguntas típicas de los finales orales (algunas con las respuestas, las no respuestas y con ejemplos), entiende que este material baja la ansiedad de los alumnos y permiten que lleguen más preparados, estas preguntas comprendían teoría y otras apuntaron a que el alumno pueda explicar cómo lo hizo.

Acerca de los momentos de evaluación, recuerda que los mismos fueron los parciales con sus respectivos recuperatorios y las instancias de final o coloquio (con nota superior a 7,5), ambas orales. A su vez, en las clases prácticas, implementaron los parciales de práctica, en donde los alumnos se enfrentaban a una “*prueba piloto*” del parcial, es decir que se autoevaluaban, aclara que no se contemplaron para la calificación

del alumnado. Esta autoevaluación se realizó por medio de formulario de google, al igual que el primer parcial del 1° cuatrimestre del 2020 (esto se debió a que circulaba entre los docentes que los alumnos habían detectado formas de obtener las respuestas correctas de Moodle). Para ayuda de los alumnos, su resolución se publicaba, tal como lo hicieron con los trabajos prácticos que presentaban mayores dificultades.

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron los parciales mediante cuestionarios ya sea, en un principio, por medio de formulario google (estos fueron sincrónicos vía zoom para evacuar dudas, pero no fue una buena experiencia porque los alumnos no cargaban bien las imágenes solicitadas) y luego mediante Moodle. El uso del Moodle fue tomado con algunos recaudos, como por ejemplo realizar preguntas de respuesta breve, es decir, de elaboración propia y las mismas se corrigieron de manera manual. Sin bien los criterios de evaluación, fueron cambiando según lo refiere la docente, en un principio fueron flexibles, “el criterio era los contenidos mínimos de cada tema. Siempre teniendo en cuenta teoría y práctica de aplicación”, a su vez la incorporación de lenguaje técnico económico con el propósito de dar respuestas más asertivas, con mayor grado de análisis. En este sentido, como son alumnos que no poseen formación matemática, ponen el acento en cuestiones conceptuales y que las puedan aplicar a la vida cotidiana (tanto micro como macroeconómica).

En línea con los criterios de evaluación que ha planteado, la docente manifiesta que su objetivo de enseñanza es que los alumnos logren apropiarse de las herramientas básicas que les sirva para incorporar herramientas económicas a lo cotidiano; analizar el sector en el cuál se desempeñarán a futuro y para que puedan utilizarlas en las materias que continúan en el plan vinculadas a la economía.

Al indagar sobre las decisiones tomadas para calificar a los alumnos, surge como primer aspecto en parciales y recuperatorios la necesidad que *“haya una buena combinación de ejercicios teóricos y prácticos. Entonces la calificación está repartida en lo teórico y práctico”* con ejercicios imbricados, es decir ejercicios teóricos con prácticos dentro de una misma problemática o tema. A su vez, comenta que la participación de los foros sincrónicos de la práctica al inicio del 2020 se tenía en cuenta a los efectos de evacuar dudas, socializar puntos, pero la participación propiamente dicha no era requisito de cursada y, por lo tanto, no fue considerada para la calificación.

Las instancias de devolución fueron diversas, en un primer momento la devolución general se encontraba a cargo de la docente de la cátedra y lo realizaba de manera sincrónica. Luego, priorizando a los desaprobados, se les hacía una devolución

vía mail personalizada para decirles en qué temas de teoría y práctica había errores: (“*A vos te cuesta...*”, “*Te salieron...*”, “*Fallaste más en los ejercicios teóricos o en la aplicación*”, “*Reforzá esto o aquello*”). Las devoluciones las dieron por escrito y también en el aula virtual se publicó la resolución del examen para que todos pudieran tener acceso y consultar en caso de que sea necesario en los horarios de consultas disponibles.

Si bien a lo largo de la entrevista surgieron, principalmente, los cambios realizados por la cátedra para el mejor abordaje de los contenidos, la docente aclara que lo que sí procuró sostener de la presencialidad fueron los temas y su abordaje total para poder ser evaluados en las diversas instancias. En tanto las continuidades de la virtualidad en la nueva presencialidad se vinculan a los giros que les dieron a los temas, los diferentes modos de abordarlos, en pos de beneficiar a los alumnos.

En virtud de estas experiencias, se le consultó sobre los desafíos y dificultades que enfrentó en pandemia. Entre las dificultades, recuerda que haber optado por el formulario de google para los exámenes, le trajo inconvenientes en el registro de acciones de los alumnos, mientras que cuando piensa en los desafíos los vincula a la búsqueda de soluciones a los diversos problemas que se fueron suscitando, entre lo que menciona: heterogeneidad en la disponibilidad de los integrantes de la cátedra; encontrar los recursos más apropiados; generar esos recursos, trabajar con un alumno con autismo y proponer sus exámenes en etapas, entre otros. Sin embargo, todos estos esfuerzos se vieron opacados cuando algunos alumnos en las encuestas planteaban que tantos recursos los abrumó. Concluye que hicieron lo mejor que pudieron.

5.1.5.3 Concepciones sobre evaluación

A continuación, se recupera el concepto de evaluación que posee la docente, es aquí donde ella plantea que en principio “*es una instancia más de aprendizaje*”, en donde el alumno debería poder ensamblar la teoría con la aplicación de los contenidos, es decir una instancia en donde se debería poder integrar conceptos. A su vez, trabaja mucho para que no sea una sorpresa lo que evalúa, en ese sentido, desde sus cátedras se realizan las propuestas de parciales de práctica, la socialización de su resolución, la publicación de posibles preguntas de finales, entre otros. Cree que la evaluación posee varias utilidades: por un lado, es útil para los docentes, ya que les permite autoevaluarse en su explicación sobre el uso de las herramientas de la economía y, por otro lado, sirve “*como un ordenador del aprendizaje. [...] nos va marcando el ritmo del aprendizaje*”.

Al indagar respecto del lugar que ocupa en su tarea docente, manifiesta que le dedica bastante tiempo, no por gusto, sino porque es lo que más le cuesta y busca de que no sea descuidada. Trabaja para que las consignas sean comprensibles, que se encuentren bien redactadas, que el nivel de dificultad sea coherente con el de los trabajos prácticos, es decir, que para ella es una instancia muy pensada a la cual le dedica tiempo y esfuerzo.

A lo largo de los años, su mirada sobre la evaluación ha cambiado, sin embargo, en la materia que es objeto de estudio manifiesta que no ha podido realizar cambios como ella quisiera, en principio porque es una materia con mucha matrícula con alta rotación y esto lo ve como un limitante. Sus cambios en la evaluación los ve plasmados en la materia optativa o en posgrado, en donde la matrícula es menor y estable. En este sentido, afirma que la evaluación es diversa atendiendo a los contenidos que se evalúan: *“Hay temas que son más teóricos, hay temas que son más esencialmente prácticos, hay temas que se articulan más con otros temas, hay temas que son más enclaves, más aislados... Hay mucha heterogeneidad de temas y de formas. Entonces, bueno, la forma de evaluar uno y otro varía. De hecho, tenemos una explicación cuando nos introducimos a macroeconomía de cómo van a variar las clases, la presentación de los temas. Tratamos de orientar al alumno, decirles lo que va a pasar. Cómo va a cambiar la clase, el tipo de tema, cómo se van articulando y cómo eso se va a reflejar en la evaluación.”*. Procurar la claridad del desarrollo de las clases y la evaluación son una constante y en pos de ello se visibilizan las decisiones tomadas.

5.1.6 E6: La evaluación como instrumento para medir el grado de aprendizaje de los contenidos

5.1.6.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente

La entrevistada obtuvo, en la Universidad Nacional del Sur, el título de licenciada en economía y el de Magister en Políticas y Estrategias, además realizó una Especialización en Derecho a la Alimentación, Seguridad Alimentaria y Políticas Públicas en América Central expedido por el Instituto Internacional Henry Dunant.

Su inicio en docencia fue en 1986, en el ámbito universitario, cuando se encontraba cursando el segundo año de la carrera, concursó para el cargo de ayudante B en una materia introductoria a la economía. Una vez recibida, continuó como ayudante A en la misma área y a su vez comenzó a trabajar en el sector privado. Comenta que en estos treinta años de docencia siempre se desempeñó en materias introductorias dictadas a

diversas carreras. Hace seis años que se desempeña como profesora, previamente lo hizo como asistente y hoy día posee el cargo de Profesor Adjunto con dedicación Exclusiva, dicta la materia introductoria objeto de análisis en los dos cuatrimestres. A su vez, refiere que también posee experiencia docente en el nivel Superior No Universitario.

Su elección por la docencia se fundamenta en que siempre le gustó tener contacto con los chicos, en que se siente a gusto transmitiendo y comunicando. Asimismo, dice que se encuentra a gusto en la universidad y que trabajar allí le dio flexibilidad horaria.

5.1.6.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento

Las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por la docente y su ayudante consistieron en desarrollar clases sincrónicas de teoría, las cuales fueron grabadas para que puedan quedar a disposición de los alumnos y verlas y reverlas cuando ellos deseen. En lo relacionado a las clases prácticas, durante el primer cuatrimestre de 2020 se llevaron delante de manera asincrónica por medio de foros de intercambio en el aula Moodle, estos foros quedaban en el aula como recurso de estudio; luego a partir del segundo cuatrimestre del 2020 las clases prácticas fueron realizadas de manera sincrónica vía zoom sin ser grabadas. Por su parte, las clases de consulta se realizaban de manera sincrónica en el horario habitual de la consulta de la profesora, es decir que trató de mantener sus horarios de presencialidad. En términos generales, lo realizado en el segundo cuatrimestre de 2020, se sostuvo en el 2021, incluso algunos recursos e instrumentos de evaluación se sostuvieron con algunos cambios en la implementación durante el 2022.

La vuelta a la nueva presencialidad no conservó lo vivenciado durante el período de aislamiento y otra de las cuestiones a las que hace referencia es que los alumnos se acostumbraron a lo virtual, en esa vuelta a la presencialidad la asistencia a clase se vio reducida, ella había propuesto dar clases implementando las burbujas utilizando tecnología para la hibridación, pero debió suspenderlas porque los alumnos no asistían, plantea que fue una vuelta a lo virtual forzada por los mismos alumnos.

En tanto los recursos, la docente utilizó la plataforma Zoom con las herramientas que provee y a su vez comenta que en su casa *“tenía una pizarra, ponía la computadora en frente de la pizarra y daba clase ahí como si nada. Me costó a mí también volver porque yo estaba muy cómoda en mi casa. Muy cómoda”*. Le fue de utilidad poder trabajar desde la computadora, ya que le permitía compartir, por ejemplo, de manera inmediata alguna noticia de actualidad, cuestión que en la presencialidad requiere de

prever de subir el artículo al aula Moodle, por ejemplo. Por otro lado, junto a una docente de otra comisión de esa misma materia, elaboraron de manera colaborativa un material bibliográfico teórico con la intención de dar sentido a los contenidos de economía en la disciplina para la cual prestan servicio, con miras a elaborar un libro específico para esas cátedras al cuál denominaron Economía ¿Para qué? A su vez, realizaron grabaciones explicativas de los temas específicos que presentaban mayor dificultad.

Al abordar los aspectos vinculados a la evaluación, la docente refiere que la evaluación de los alumnos se realizó por medio de exámenes parciales y sus recuperatorios, implementando una modalidad en el primer cuatrimestre de 2020 y otra durante el segundo cuatrimestre de 2020 y en 2021. Explica que, en un primer momento, los alumnos podían optar entre tres fechas para rendir el parcial y su recuperatorio en caso de ser necesario y luego, la docente, optó por tomar los parciales en una fecha establecida y al final del cuatrimestre tomar el recuperatorio, este comprendía contenidos del primer parcial y del segundo parcial conforme lo que cada alumno debiera recuperar. Tras esta decisión comenta que *“me ha dado buen resultado porque veo que el chico cuando... por ahí, le falta madurar en el concepto y tomar de una semana o 10 días el recuperatorio, no alcanza [...] cuando van avanzando con la materia, si uno los deja avanzar es como que al final logran una comprensión [...] y no sabes la cantidad que recuperan”*. Tanto en parciales como recuperatorios les solicitaron que dejen prendidas las cámaras para realizar el cuestionario. El mismo se organizó con preguntas de verdadero o falso y opción múltiple, elaborados a partir del banco de preguntas y ejercicios que ya poseía la docente, es decir, que adecuó lo que tenía al formato utilizado en el período de emergencia, a su vez comenta que con el tiempo fue cambiando el formato de sus evaluaciones debido a las dificultades con las que llegan los alumnos a la universidad en lo atinente a comprensión lectora y capacidad de análisis.

Además, luego de cada práctico implementaron un cuestionario con un doble propósito: por un lado, de repaso para los alumnos y, por otro, de autoevaluación para la cátedra, de esta manera pudieron tener conocimiento del aprendizaje de los alumnos. Este cuestionario fue obligatorio durante la virtualidad, en el primer cuatrimestre de 2020 la aprobación de un porcentaje de los mismos era condición para poder acceder a rendir el parcial, luego a partir del segundo cuatrimestre relajaron esta condición y tomaron como decisión que rendir los cuestionarios contribuía en la nota del parcial. En presencialidad plena, estos cuestionarios continuaron siendo un instrumento de evaluación, como la asistencia a clase cayó, los mismos se tomaban sin aviso previo en las clases teóricas o en

las clases prácticas con el propósito de fomentar la asistencia. Es decir, encontró en esos cuestionarios una forma de persuadir a los alumnos para que asistan a clase. Según cuenta la docente, en sus registros de seguimiento de los cuestionarios, encuentra una correlación alta entre los que asisten a clase siempre y llevan al día la materia y el porcentaje de aprobación de los mismos.

Por último, en lo que respecta a instancias de finales y coloquios, los primeros los tomó escritos, mientras que el formato del coloquio dependió de la cantidad de alumnos inscriptos, es decir que los mismos fueron orales y escritos dependiendo de la situación.

Al profundizar en los criterios de evaluación, la docente reparó en los tipos de consignas propuestos en las diversas instancias (verdadero o falso, opción múltiple, pocos ejercicios de desarrollo muy breve para hacer ágil la corrección porque son cursos de no menos de 100 alumnos inscriptos, de los cuales efectivamente cursan de manera activa un poco más de la mitad), presentando cierta dificultad para definir qué evaluaba en los alumnos, luego concluyó que evaluaba contenidos. En cuanto a la devolución de las instancias de evaluación (particularmente con los cuestionarios), menciona que fueron modificando el formato de devolución para evitar copias. En un principio, la devolución de los cuestionarios era inmediata (automáticamente Moodle les corregía), lo cual significó copias entre los alumnos, a partir de allí decidieron cambiar el formato de devolución ocultando las respuestas y uno o dos días antes del parcial les mostraban los cuestionarios y podían ver sus correcciones y las respuestas correctas. En caso de que el alumno requiriera alguna aclaración respecto de sus errores o aciertos debían acudir a la consulta o preguntar en las clases prácticas. Si bien hasta el momento se ha hecho referencia a los diversos momentos en que los alumnos fueron evaluados, la docente también lo hizo al momento de realizar preguntas en las clases sincrónicas, a modo de control, sin embargo, entiende que de esa manera sólo evaluó a los que participaban siempre.

Lo comentado anteriormente constituye una de las dificultades con que se enfrentó durante el período de pandemia, sumado al manejo del Moodle y al uso del Zoom, en general el uso de la tecnología fue una de las dificultades más importantes que debió sortear, pero a su vez las consideró como un desafío. Otra dificultad mencionada fue la necesidad de ser creativa a la hora de pensar las preguntas; su formulación para evitar la copia de la bibliografía utilizada y procurar claridad para que los alumnos puedan responder sin dificultades.

Por otro lado, hace mención a que de un tiempo a esta parte debió cambiar la forma en que evalúa, por ejemplo, antes en los parciales incluía artículos para analizar y se encontró con que los alumnos tienen dificultades para la comprensión e interpretación de textos y por ese motivo optó por exámenes más tradicionales, a los cuales los alumnos están más acostumbrados. Otros de los desafíos mencionados fue la forma de dar la clase, acostumbrada a circular por el aula, ante el escenario de enseñanza remota, se encontró sentada y quieta frente a la pantalla. Por último, comenta que fue un desafío contar con alumnos en contexto de encierro conectados desde la cárcel, asegura que fue muy enriquecedor.

5.1.6.3 Concepciones sobre evaluación

En este apartado se recuperan las ideas y creencias que la docente posee de la evaluación, la entiende como *“una etapa muy importante en lo que es el proceso de enseñanza [...] porque ahí vos podes medir el grado que... los chicos aprendieron los conceptos y en qué medida fue exitoso el proceso o no”*; sin embargo cree que *“está desvirtuada por quienes rinden”*, observa que *“fue bajando el nivel de exigencia y los temas que uno da”*, comenta que algunos de los temas los aborda como *“un cuentito y cero cuentas porque si no los pierdo, se asustan”*. En sintonía con lo antes mencionado, dice que presta mayor atención a la preparación del material de clase (ej. preparar la clase, los trabajos prácticos) y a la evaluación diaria en lugar de las instancias de evaluación parcial. A su vez, tal como se expresó anteriormente, a lo largo de los años de docencia han cambiado sus prácticas de evaluación, por ejemplo, modificar preguntas puntuales, realizar cambios en el tipo de consigna como dejar de proponer análisis e interpretación de artículos de actualidad económica para poner en diálogo con los contenidos vistos a proponer consignas más tradicionales dado las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos. Es por ello que entiende que se encuentra en constante cambio.

Sin embargo, cuando se le consulta si cree que la evaluación es distinta según lo que se esté evaluando, manifiesta que *“en eso me siento con falencias porque no... yo no hice carrera docente. Entonces siento que me faltan herramientas para modificar mis formas de evaluar o de cómo evaluar cosas”*, comenta que evalúa contenidos y que debería comenzar a ampliar en otras cuestiones, en sus palabras *“las habilidades yo no evaluó.... Cuando ha intentado hacerlo, ha obtenido muy malos resultados”*. Ante esta falencia que manifiesta tener, comenta que procura capacitarse mediante cursos.

Finalmente, al indagar respecto de las decisiones que toma al momento de pensar la evaluación, en principio trata de tomar muchas preguntas, sus exámenes tienden a ser largos para evitar que cada pregunta tenga una ponderación elevada sobre el total; a su vez contempla todos los contenidos trabajados, tal cual lo recuperado en párrafos anteriores al abordar los criterios de evaluación considerados.

5.1.7 E7: La evaluación como indicador del avance positivo o no de los conceptos de la materia

5.1.7.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente

El docente entrevistado posee su título de grado de Licenciado en Economía, como así también obtuvo sus títulos de posgrado de Magister en Administración, Magister en Computación Científica y Doctor en Economía, todos expedidos por la Universidad Nacional del Sur. Afirma que no posee formación pedagógica.

En lo que refiere a su trabajo en docencia, sus inicios fueron en el nivel secundario y en la universidad, específicamente en la carrera de grado. Se inició como ayudante de docencia, primero como alumno y luego como graduado para luego concursar como asistente. Hoy día se desempeña como profesor adjunto con dedicación exclusiva contando con 17 años de antigüedad en la docencia. Se inició en esta actividad por razones económicas y por su deseo de compartir los conocimientos con generaciones más jóvenes. A su vez, comenta que se identifica principalmente con un perfil de investigador.

Dicta clase para dos departamentos diferentes, una es introductoria y se encuentra en el segundo año de la carrera y la otra, si bien no es considerada introductoria por los contenidos que trabajan, es la primera aproximación que los alumnos poseen a conocimientos y herramientas básicas para analizar y operar un emprendimiento vinculado a su disciplina desde el punto de vista de la gestión económico-financiera, encontrándose en el quinto año de la carrera.

5.1.7.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento

Sus clases, durante el período de pandemia, fueron sincrónicas y grabadas para que quede de acervo a los alumnos cursantes. Cuenta que ya poseía experiencia en clases virtuales dado que antes de pandemia había dictado cursos de posgrado a distancia, lo que le permitió afrontar mejor las clases de 2020 y 2021 en términos técnicos y tecnológicos.

Sus clases virtuales estaban acompañadas de presentaciones en power point, recurso que debió elaborar durante el 2020 y que reutilizó en el 2021, incorporando videos que seleccionó de la web y puso a disposición de los alumnos. A su vez, sus clases grabadas quedaban publicadas en su canal de You Tube, mientras que publicó el material de lectura en el aula Moodle, al igual que otros recursos que utilizó como soporte como, por ejemplo: fragmentos de películas, apuntes de clase y libros. Por otro lado, comenta que no utilizó artículos periodísticos porque *“la verdad que no se nos ocurrió, además en el ambiente virtual, hay que llevar la nota ahí.... Usualmente... típicamente fotocopias algo y lo metes...”*. A estos recursos, se le suma un blog propio donde particularmente los alumnos de la materia que se dicta en quinto año podían ingresar y obtener material correspondiente a su materia.

Sus prácticas de enseñanza son diferentes en ambas materias, en la que se ubica en el segundo año del plan, la forma de enseñanza es más tradicional porque trabaja los contenidos de manera teórica, con clases magistrales. Mientras que en la materia correspondiente al quinto año del plan de la otra carrera la participación de los alumnos es más activa ya que propone el armado de un plan de negocios en donde ponen en práctica los contenidos trabajados y el cierre de la materia consiste en la defensa de esos proyectos ante posibles inversores. Además, el docente promueve la asistencia a eventos vinculados a la materia, para que los alumnos puedan observar las aplicaciones de esos contenidos en la realidad. Una de los fundamentos de esta diferencia en sus prácticas radica en la cantidad de alumnos inscriptos en cada cátedra: en la primera cercana a 100 alumnos (aunque terminaban rindiendo los parciales entre 40 y 50 alumnos), mientras que en la otra materia la matrícula no supera a los 30 alumnos.

De igual manera, las prácticas evaluativas, fueron diferentes en ambas cátedras. En la materia del segundo año optó por tomar parciales con sus recuperatorios por medio de los cuestionarios de Moodle y el coloquio se alcanzaba con más de 8 (ocho) como promedio entre los dos parciales, es decir no conformaba otra instancia de evaluación; mientras que en la materia del último año la evaluación es el desarrollo del plan de negocios evaluados por potenciales inversores. Al elaborar los cuestionarios, tomaron los recaudar en cuanto a la configuración de los mismos para evitar posibles hackeo por parte de los alumnos, como así también se abocaron, junto con su ayudante, a pensar mucho la elaboración de las preguntas de opción múltiple, en sus palabras: *“Pensar mucho, de tal manera que la pregunta te vaya llevando a una única respuesta válida [...] que no sea ambigua, pero a su vez, esa pregunta sea difícil. Sea complicada, compleja en términos*

de lo que te exige a vos que entiendas [...] estudiar mucho cómo hacer la pregunta de tal manera que entraran muchos conocimientos a la hora de responder bien esa pregunta". A su vez, esos cuestionarios no incluyeron preguntas de respuesta breve porque si no era corregir más de 100 textos, ni consignas sobre elaboración de gráficos, es por ello que concluye diciendo que las preguntas fueron muy trabajadas en términos de multiple choice y que en alguna oportunidad incorporó consigna del estilo de ordenar una frase por medio del uso de mouse.

En consonancia con estas diversas formas de evaluar, lo que evaluó también fue diferente, es decir, los criterios de evaluación fueron diversos: en—la materia correspondiente a segundo año el docente planteó *"hay conocimientos básicos de la materia que no permito que los desaprueben"*, incluso en los cuestionarios señaló las preguntas que abordaban esos contenidos con la leyenda entre paréntesis (*"esta pregunta no se puede desaprobar"*), es decir, su criterio de evaluación se vinculó a que respondan bien las preguntas del parcial. Mientras que en la otra materia los criterios de evaluación fueron más numerosos y diversos, entre ellos mencionó: la realización correcta, en términos de aplicación de la teoría, del plan de negocios, la participación en clase y en el proceso de elaboración del plan y el trabajo colaborativo. En esta materia reúne mayor información que contempla para la nota final, de hecho, suele ocurrir que los integrantes de un mismo grupo obtengan calificaciones final diferentes.

La devolución de las instancias evaluativas, en la materia de segundo año cree que no fue problema, dado que contaron con las horas de consulta para evacuar las dudas, sin embargo en reiteradas ocasiones hizo referencia a que los alumnos no tienen el hábito de concurrir a consulta, sólo lo hacen previo al parcial, es por ello que en las consultas no logró una interacción con los estudiantes que le permita darse cuenta si las dificultades en los parciales se debieron a cuestiones vinculadas a escaso manejo de contenidos o a dificultades en la interpretación de las consignas. Lo contrario le sucedió con los alumnos de la otra materia, al ser menos cantidad y al ofrecer una propuesta de evaluación diferente, se generó un feedback constante en pos de desarrollar el plan de negocio.

Respecto a las continuidades y rupturas en sus prácticas evaluativas, hace referencia a que en presencialidad las consignas de los exámenes incluyen la construcción de gráficos, pero no así la elaboración de respuestas escritas, esto último sí lo contempla en las instancias de finales. Por otro lado, señala que en la nueva presencialidad no mantuvo nada de la virtualidad.

Algunos los aspectos mencionados anteriormente, los vivenció como dificultades que enfrentó (principalmente con los alumnos de la materia que dicta para alumnos de segundo año), como por ejemplo la falta de feedback con los alumnos, puesto que no participaron mucho en las clases y de esa manera no pudo conocer si entendieron los contenidos, ante este escaso o nulo intercambio, el docente dice “yo creo que me tienen miedo. Ni me conocen, pero me tienen miedo: si ellos dicen algo, yo los voy a calificar mal y no”; por otro lado, si bien el uso de la tecnología no le representó una dificultad, piensa que sí lo fue el hecho de no alcanzar a explorar todo lo que brinda la plataforma Moodle. Sin embargo, el hecho de tener que probar para conocer nuevas herramientas le implicó un desafío, a su vez esto llevó a tener que ir probando los resultados a medida que transcurría el tiempo de aislamiento.

5.1.7.3 Concepciones sobre evaluación

A partir de la pregunta sobre qué es evaluar, el docente explica que *“evaluar es, básicamente testear qué contenidos fueron adquiridos y cuáles no”*, *“es evaluar la diferencia que hay entre lo que realmentelo que te presentan, lo que te saben explicar en ese momento, lo que entienden de tal concepto versus lo que deberían haber, a esa altura, conocido”*, en otras palabras considera que *“la evaluación es un indicador del avance positivo o no de la materia, de los conceptos de la materia”*, es decir que la evaluación le permite conocer al docente *“el grado de absorción”* de esos contenidos, el docente plantea la existencia de distintos grados de absorción y eso lo puede detectar por medio de la evaluación. Para él, estas evaluaciones, consisten en instancias de avances, comenta que nunca ha planificado una evaluación constante, lo que entiende como *“ir avanzando y chequeándolo”*.

A lo largo de su carrera docente como profesor, fue modificando la forma de evaluar, esto dependió particularmente de la materia. Comenta que en la materia del segundo año lleva adelante prácticas tradicionales, principalmente por la cantidad de inscriptos y alega que no ha podido encontrar alternativas posibles; mientras que en la materia que dicta para alumnos de quinto año, al principio llevaba adelante la misma modalidad tradicional que en la otra materia, dejando como final la realización del plan de negocios una vez cursada la materia, lo que implicaba reencontrarse con los alumnos mucho tiempo después de haberla cursado. En cambio, desde hace unos años la modalidad cambio y es tal como se ha comentado en los párrafos anteriores, permitiendo que los alumnos cursen y aprueben la materia en el mismo cuatrimestre.

Luego, al indagar sobre las decisiones que cree importante para tener en cuenta en la evaluación, refiere a su propuesta de buscar testear, probar que se adquirieron los contenidos, a su vez comenta *que “siempre hay una pregunta fácil, una difícil [...] yo todo lo que evaluó en un examen lo di en clase estrictamente”*, según él trata de hacer un *“juego justo”*: lo que se dio en clase lo toma en el examen.

5.1.8 E8: La evaluación como parte del proceso de construcción de conocimientos

5.1.8.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente

La docente entrevistada obtuvo el título de Licenciada en Economía de la Universidad Nacional del Sur y posteriormente obtuvo su título de la Maestría en teoría Económica. Si bien no tiene título pedagógico, comenta que ha hecho una práctica de dos meses en la Universidad de Sevilla vinculada a innovaciones dentro de las prácticas docentes. A su vez, comenta que procura estar actualizada en los aspectos de enseñanza. Plantea que su principal vocación tiene que ver con la docencia y recuerda que desde el año '87 ejerce funciones docentes dentro de la Universidad del Sur y que en 1993 logró la dedicación exclusiva. Durante el período de análisis se desempeñó como profesora adjunta con dedicación exclusiva. Si bien para alcanzar los cargos debió cumplir con las funciones de docencia e investigación, la primera ha sido vocación, en este sentido comenta que *“la docencia fue siempre prioritaria en mi carrera”*.

5.1.8.2 Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento

Sus prácticas de enseñanza se realizaron por medio de clases sincrónicas, sólo las primeras clases fueron grabadas y subidas a la plataforma, luego dejó de hacerlo porque, según ella, es de improvisar y deja que la clase fluya con lo que va surgiendo en el momento atendiendo a los intereses de los alumnos y, cuando revisaba las clases para subirlas observaba que faltaban conceptos teóricos y lo fundamenta comentado que *“por ahí nos habíamos ido por otro lado y la idea, justamente, de la sincronización con los chicos era que surgieran estas cosas”*. Es por tal motivo que prefirió dejar de subir esas clases grabadas y fortalecer con clases escritas, las mismas constaban de la reformulación de los apuntes de clase con los que ya trabajaba la cátedra, los reelaboró utilizando una redacción más personalizada como, por ejemplo: *“Bueno, ahora pensemos...”* *“Bueno, ahora hagamos un listado de cosas...”*, procuró ponerse en una situación de comunicación real con el otro para que se diferenciara de un manual o un apunte de

cátedra. A su vez, intercaló breves actividades de aplicación de la teoría, como para que los alumnos se autoevalúen en su lectura y preguntas de debate que se recuperaron en foros de discusión denominados “Café Virtual”, también les ofreció videos explicativos, que desde la cátedra seleccionaron de la web. Durante sus clases no hizo uso de pizarras y es por ello que durante las clases sincrónicas les brindó orientaciones en cuanto a la metodología y orden de lectura de todos los materiales para evitar que sea complejo el acercamiento a los contenidos. Según lo manifestado por la docente esta forma de organizar las prácticas de enseñanza y los recursos les permitió utilizar el tiempo en aquello que ella creía más enriquecedor, como, por ejemplo, dar lugar para la discusiones, debates y dudas en lugar de utilizar tiempo para dar conceptos que los alumnos podían abordar por sus propios medios acompañados de las clases escritas. Esta propuesta de enseñanza del 2020 se mantuvo en 2021, sólo modificaron los trabajos prácticos con el objetivo de actualizarlos, por ejemplo, en los artículos periodísticos utilizados.

Por otro lado, los instrumentos utilizados en sus prácticas de evaluación fueron los dos parciales realizados a través de los cuestionarios de Moodle y un recuperatorio al final de la cursada, esto permitió que los alumnos puedan continuar cursando la materia hasta el final del cuatrimestre evitando situaciones informales de cursada.

Durante la enseñanza remota de emergencia, observó que las evaluaciones presentaban una gran dificultad. Por ello, desde la cátedra se decidió implementar un autotest individual obligatorio de manera semanal. Así, no solo se consideraron las calificaciones de los parciales, sino que se construyó una nota de proceso. Se aclaró que la finalidad de los autotests no era simplemente aprobar, sino utilizarse como herramienta para identificar las dificultades específicas de cada estudiante y trabajar en ellas. Además, estos autotests también sirvieron para la autoevaluación de la cátedra. La información de cada alumno se registró en una planilla de seguimiento, en ella no constaban las notas de los autotest, sino si lo habían realizado o no, además incluían las notas numéricas de los parciales, entre otras observaciones. Complementariamente propuso la realización de un trabajo grupal escrito, que debía ser presentado de manera oral, comenta que se relacionaba con microemprendimientos y lo trabajaron de manera libre, entre ellos se debía asignar roles según sus habilidades, en sus palabras: *“hay un trabajo de exposición de los chicos en lo que me interesa ver... libre, absolutamente libre, donde los dejo utilizar lo que quieran. Y evaluó, más que nada, la creatividad.”*

En sus prácticas evaluativas propuso *“una evaluación absoluta y totalmente diferente”* ya que *“asumí que iban a contar con todo el material en mano, también pensé*

en que podían ser corporativos, ayudándose uno a otros; por lo tanto, establecí una evaluación diferente que me permitiera a mí ver si con todo lo que tenían podían contestar bien”.

Se avanza consultando sobre los criterios de evaluación y la docente hace referencia que evaluó el entendimiento de las consignas por parte de los estudiantes y la aplicación de los conceptos. Por otra parte, en el trabajo grupal evaluó principalmente la creatividad, estos criterios fueron establecidos por las cátedras. Las devoluciones generales de los cuestionarios se realizaron vía zoom, mientras que si detectaba algunas cuestiones particulares lo conversó de manera individual, encontrándose disponible para responder cualquier inquietud del alumnado. Lo realizado en sus prácticas docentes durante el período de pandemia no pudo sostenerlo en la presencialidad, debido a que tuvo que adaptarse al nuevo contexto, sólo logró incorporar la planilla de seguimiento para una evaluación de proceso.

Para finalizar, se preguntó sobre las dificultades y desafíos enfrentados durante el período de emergencia. La docente cree que la mayor dificultad la encontró en la evaluación, la evaluación de saber cuánto saben, en sus palabras: *“No pude determinar cuánto sabían porque tampoco evalué lo que sabían porque me parecía bastante complejo en ese sentido....desde el conocimiento tradicional, tenía todo a su disposición.[...] Yo veía que no tenían habilidades, y si no tenes habilidades y capacidades ¿Cómo haces para adquirir el conocimiento?, entonces eso se me planteó como principal objetivo, desarrollar estas cuestiones y, bueno, no me dio tiempo para todo lo demás”.* Priorizó que los alumnos adquieran confianza, seguridad y ganas de seguir, todo lo que tiene que ver con lo emocional es lo que queda en la mente. En el retorno a la nueva presencialidad, se enfrentó con el problema de que los alumnos tenían dificultad para administrar el tiempo, principalmente durante las instancias de parciales, ante esta realidad implementó una nueva estrategia: *“lo que implementé (que no lo había implementado nunca durante los primeros 15 minutos, media hora, una hora, lo que me pareciese (yo doy clases de cuatro horas), destinaba ese tiempo para un ejercicio en el que yo consideraba que tenían que tardar cinco minutos, 20 minutos o el tiempo que les diese”* con el propósito de fortalecer esa debilidad de cara a las instancias parciales. Por otro lado, el principal desafío que enfrentó fue adaptarse a la virtualidad, lo que le implicó mucho trabajo, como así también subir los diversos recursos a la plataforma constituyó cierto desafío.

5.1.8.3 Concepciones sobre evaluación

En sintonía con lo que se ha expuesto en el apartado anterior, entiende a la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque *“lo que tienen que ver con educación y docencia es una construcción de conocimientos que es infinita. Entonces la evaluación es parte de ese proceso”*, es así que trató de evaluar todo el tiempo y que su evaluación fue literalmente continua, por ejemplo, cuando salía del aula, evaluó si estuvo bueno, si le entendieron. Es así como también sirvió para corroborar que los objetivos planteados se pudieron cumplir o no. En este sentido, entiende que la evaluación es más para ella que para los alumnos ya que cuando evalúa se evalúa a sí misma. Concluye que la evaluación es algo más de todo lo que implica la labor docente y como tal ha ido cambiando en virtud de los objetivos planteados en sus prácticas, en sus palabras: *“En función de los objetivos la evaluación tiene que ser absolutamente distinta. Si yo estoy evaluando capacidades tiene que ser de una manera, si yo estoy evaluando conceptos tiene que ser de otra, si yo estoy evaluando un cierto desarrollo lógico tiene que ser de otra. Es que la evaluación tiene que tener perfecta concordancia”*. En virtud de lo dicho, las decisiones más importantes para pensar la evaluación están en relación con los objetivos planteados. A su vez, considera que es más fácil llevarla a cabo en cursos de pocos alumnos que en cursos numerosos, como son los que ha tenido en los últimos años.

5.1.9 E9: La evaluación como un instrumento con doble sentido

5.1.9.1 Breve recorrido por su formación académica y trayectoria docente

La docente entrevistada posee título de Licenciada, Magister y Doctora en Economía por la Universidad Nacional del Sur, actualmente se desempeña como profesora titular con dedicación exclusiva, en diversas materias: una introductoria, una optativa, otra materia de los últimos años de la licenciatura y a su vez da cursos de posgrado.

En 1986 inició su carrera docente en la mencionada institución de altos estudios como ayudante alumna en las materias en las que hoy se desempeña como profesora, A su vez, cuando aún no se había recibido dio clases de economía en una escuela secundaria de la zona. La docente comenta que carece de formación docente, siendo su única aproximación a la misma sus prácticas como profesora de idioma. Atribuye su elección

por la docencia a que se recibió muy joven de profesora de idiomas, sumado a que siempre le gustó mucho explicar

5.1.9.2 *Prácticas de enseñanza y de evaluación en contexto de aislamiento*

Sus prácticas de enseñanza durante el 2020 se desarrollaron en la materia introductoria para otro departamento y durante el 2021 en la materia introductoria para los alumnos de la Licenciatura en Economía, aclara que en la primera fue designada para cubrir el cargo, es decir que no era una materia que la había dado en años anteriores, por ello la tuvo que armar completa y algo similar le ocurrió con la introductoria para Economía, debido a que el número de inscriptos alcanzó los 115 alumnos, desde el departamento decidieron dictarla en dos comisiones, una de las cuales quedó a su cargo, pero hacía varios años que no la dictaba.

El modo en que las llevó adelante fue cambiando conforme ella iba detectando lo que funcionaba de lo que no funcionaba para sus clases, en este sentido comenta que inició las clases virtuales con clases preparadas con anticipación, es decir, con el soporte de un power point explicaba el tema y grababa la clase para luego subirla al aula virtual sumado a las clases sincrónicas. Pero luego, no se sintió cómoda con ese formato y decidió hacer las clases directamente de manera sincrónica, teniendo como soporte las presentaciones, pero a esto le sumó la pizarra que había adquirido ni bien notificaron desde el gobierno el inicio del ASPO. Estas clases sincrónicas espontáneas eran grabadas y puestas a disposición del alumnado en Moodle, Asimismo se construyó un atril para colocar la computadora y poder moverla para enfocar la pizarra, todo ello con un propósito: *“a mí lo que me interesaba era tratar de reproducir el vivo lo más posible”*. Aclara que sus clases no fueron magistrales, sino que intentó promover el diálogo con los alumnos para construir el conocimiento.

Si bien su experiencia del 2020, la enfrentó al desafío de preparar la materia en su totalidad, se encontró con un grupo de 80 alumnos aproximadamente con ganas de participar, resultándole una experiencia amena. Sin embargo, al año siguiente, se encontró con alumnos de primer año de la licenciatura, que cursaron su último año de secundaria de manera virtual y, que, según ella, estaban algo cansados de la modalidad, ya que no utilizaron la cámara y le resultó muy difícil hacerlos participar dificultando el dictado de la materia. Ante esto, procuró brindar diversos espacios para establecer contacto con estos alumnos, por ejemplo, brindó consultas en horarios extras atendiendo a la demanda de ellos, grabó las clases y las puso a disposición como parte del recursero de la materia.

Es por todo lo antedicho que sus prácticas fueron dinámicas, atendiendo a las necesidades de los alumnos conforme su experiencia. Esto también se puede apreciar en los diversos recursos que brindó según las dificultades detectadas en el aprendizaje de los alumnos, como, por ejemplo: *“cuando yo veía que había un tema que tenían dudas o que no sabían cómo resolverlos, hacía un pequeño video, mío, con la pizarra (para mí la pizarra fue fundamental). Después, aprendí a usar la pizarra electrónica.”*, lo mismo ocurrió con algunos temas específicos de la materia que generalmente presentan dificultad, para ello grabó videos de 15 minutos explicando puntualmente ese tema y lo dejó como recurso disponible. Otro de los recursos fueron las presentaciones de power point que utilizó en sus clases sincrónicas, comenta que las mismas tenían más texto explicativo que lo habitual con el objetivo de hacer clara la explicación. Además, siempre inició sus clases con la lectura de una noticia del mismo día de la clase y la utilizó como disparador del tema.

En lo que refiere a sus prácticas evaluativas, los parciales y recuperatorios se llevaron adelante por medio de cuestionarios de Moodle (sin desconocer la posibilidad de hackeo de las respuestas de parte de los alumnos). En la cátedra que dictó para el Departamento de Economía coordinó su trabajo con la docente de la otra cátedra para utilizar los autotest y dos presentaciones orales grupales. Entre las consignas propuestas hizo mención a: opción múltiple, arrastrar palabras para completar frases, realización de gráficos, desarrollo de cálculos (tanto los gráficos como los desarrollos eran enviados al grupo de whatsapp que tenían conformado). Otro de los instrumentos mencionados es la planilla de seguimiento, o lo que ella llama “mis cuadernos” en donde registró *“cada vez que un chico me hablaba anotaba el nombre y anotaba en las clases de consultas quiénes iban y anotaba quiénes iban a clase”*, estos registros le permitieron visualizar el grado de compromiso de los alumnos con la materia.

Las dos presentaciones orales tuvieron lugar al inicio y fin de la cursada y lo que evaluó principalmente en estas instancias fue cómo armaron la presentación, el tratamiento dado al tema elegido; mientras que en los parciales y recuperatorios evaluó el grado de lectura, de comprensión de los temas, también hace referencia a aspecto cuantitativos: aprobación con 6, promoción con 7,50 u 8, plantea que son los criterios de evaluación estándar y que son establecidos por la cátedra. A su vez, dado que la nota final es un número entero, completa la calificación con su registro cualitativo.

Las devoluciones de las instancias evaluativas se hicieron de manera grupal antes de entregar o devolver los exámenes, poniendo el foco en los errores más comunes para

dar luz sobre ellos. Y en particular, en el período de pandemia, esas devoluciones se realizaron en las horas de consulta, tanto de ayudantes como de la propia profesora. De esta manera, brindó un espacio para que los alumnos tengan la posibilidad de salvar la materia estudiando. Recuerda que haber experimentado la relación personal con los alumnos fue uno de los desafíos que enfrentó y con ello el hecho de incentivarlos, despertar el interés por los contenidos abordados. Mientras que, tal como se ha hecho mención, entre las dificultades afrontadas menciona: preparar las materias “*desde cero*”, contar con ayudantes que no habían estado antes en la materia, la evaluación (comenta que sin duda fue lo más difícil), a su vez enfrentó dificultades técnicas y físicas, estas últimas por pasar muchas horas sentada frente a la computadora.

5.1.9.3 Concepciones sobre evaluación

La docente plantea que la evaluación “*es la parte más antipática de la docencia*”, porque entiende que la evaluación es subjetiva, tanto desde el profesor como desde el alumno. Esta le permite acercarse al desempeño de los estudiantes, al nivel de compromiso con la materia en cuanto a la lectura, a la participación y al aprendizaje. Hace referencia a un doble sentido de la evaluación: por un lado, tiene que existir y debería ser más rigurosa en cuanto a las competencias que se pretenden que se aprendan y, por otro lado, el establecimiento de un número tiene que existir, porque ese número permite otorgar un orden de mérito. Si los alumnos se forman para el mercado laboral (privado, público o académico), entiende que serán evaluados por sus competencias pero que el número también será tenido en cuenta al momento de aplicar.

Por todo ello, considera que la evaluación ocupa un lugar importante en la tarea docente dado el compromiso que implica establecer un número (calificación) por el desempeño del alumno, que puede condicionar su trayectoria no sólo educativa sino también emocional. En línea con esto, pone de manifiesto que a lo largo de su carrera ha ido modificando sus prácticas evaluativas, en sus palabras: “*trato de hacer cada vez más que las personas interpreten, piensen, traten de hacer análisis e irme de los parciales tradicionales*”, entiende que una de las decisiones más importantes es ir más allá del aprendizaje memorístico y brindar propuestas que fortalezcan la reflexión crítica sobre el tema que se está abordando; lo cual implica un mayor esfuerzo desde su tarea docente.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados sistematizados a partir de las entrevistas y de la información proporcionada por los docentes. Este análisis se enriquece al establecer un diálogo con el marco teórico que fundamenta esta investigación

buscando dar respuestas a los interrogantes que guiaron el proceso investigativo como, por ejemplo: ¿cuáles son las concepciones que los docentes poseen respecto de la evaluación?, ¿Cómo se evaluó durante el período de ASPO y DISPO?, ¿Evaluar en pandemia generó cambios en dichas concepciones?, ¿Qué estrategias evaluativas desarrollaron en sus prácticas docentes?. Asimismo, surgieron otros emergentes que ameritan ser considerados ya que condicionaron las prácticas evaluativas de los docentes en las materias introductorias en economía ante la necesidad de brindar una enseñanza remota de emergencia. Este recorrido permite abrir nuevos interrogantes vinculados a la relación entre lo disciplinar, las concepciones sobre evaluación y las propias prácticas, que serán abordados en el siguiente apartado.

5.2 Análisis de resultados y discusiones

En búsqueda de describir las concepciones sobre evaluación, analizar y caracterizar las prácticas evaluativas que desarrollaron los docentes de las materias introductorias a la economía pertenecientes a la UNS, durante el período de emergencia sanitaria, es que se utiliza la matriz de análisis de datos explicitada en el capítulo metodológico.

Como punto de partida, se recupera la categoría “Trayectoria Docente” que se encuentra conformada por dos subcategorías de análisis: “Trayecto Formativo” y “Experiencia Docente”, ambas dan cuenta del recorrido académico y docente de los nueve entrevistados.

En cuanto a las titulaciones obtenidas, se distinguen aquellas vinculadas a la formación disciplinar de las relacionadas a la formación pedagógica. Con respecto a la primera, seis de los docentes entrevistados poseen título de Doctor, de los cuales dos poseen título de Magister, tres de ellos poseen sólo título de Magister y solo uno de estos últimos posee una Especialización. Es decir, que han profundizado en su formación disciplinar a lo largo de su carrera profesional. Por otra parte, la formación pedagógica, la poseen dos de los nueve docentes, aunque sólo una obtuvo el título de profesor universitario, mientras que otro de ellos culminó el tramo de formación pedagógica dictado por un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Bahía Blanca. A continuación, en la Tabla 2 se presenta la información vinculada específicamente a la formación docente que poseen los entrevistados.

Tabla 2

Formación pedagógica en los docentes entrevistados

Formación Pedagógica	N° de docentes
Tramo pedagógico (ISFD)(*)	1
Profesorado universitario	1
No posee	7

(*) Instituto Superior de Formación Docente

Fuente: elaboración propia a partir de la información de fuente primaria

La segunda subcategoría establecida en el primer eje de análisis de la matriz, se relaciona con los años de antigüedad docente de los entrevistados, dicha información se plasma en la Tabla 3 en donde se observa que todos poseen una experiencia docente mayor a 15 años en la UNS, esto, considerando que, algunos de ellos, han comenzado como ayudantes alumnos y otro como ayudantes de docencia graduados.

Tabla 3

Años de experiencia Docente

Experiencia docente	N° de docentes
Entre 15 y 20 años	2
Entre 21 y 25 años	2
Entre 26 y 30 años	2
Más de 30 años	3

Fuente: elaboración propia a partir de la información primaria

Luego de indagar las trayectorias docentes, se aborda el segundo eje de análisis de la matriz, que recupera las formas en que los profesores llevaron adelante sus clases a lo largo del período de análisis, para luego profundizar en las prácticas evaluativas que conforman uno de los objetivos específicos planteados para esta investigación (analizar las prácticas evaluativas de los docentes de las materias introductorias de economía durante la pandemia).

Al recuperar lo planteado por diversos autores (Edelstein, 2002; Davini, 2015 y Steiman, 2018) sobre la complejidad que presentan las prácticas de enseñanza en tanto prácticas sociales atravesadas por diversos factores que las condicionan, se cree que la situación de emergencia sanitaria no constituyó la excepción. Pues la enseñanza pasó de la presencialidad a la enseñanza remota de emergencia (Pedró, 2020; Ramos Torres,

2020), en donde se vivenció una repentina migración a la virtualidad (Lis, et. al, 2022). En este sentido, atendiendo a la complejidad del contexto y en virtud de conocer las realidades de los alumnos, sólo dos docentes realizaron una encuesta al inicio de la cursada para obtener información de las condiciones habitacionales y de acceso a recursos tecnológico (principalmente dispositivos disponibles y acceso a internet) con que contaban los alumnos para iniciar el cursado de sus materias y, a partir de ello, estructurar y adecuar sus prácticas de enseñanza, tal como plantea Zabalza (2007), la socialización entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje enriquecen las prácticas en pos de mejorar la docencia.

Con el propósito de analizar las prácticas docentes es que se decidió establecerlas como el segundo eje de análisis de la matriz construida en el apartado metodológico. Las categorías que la integran son las “Prácticas de enseñanza” y las “Prácticas evaluativas”, en cada una de ellas se logró establecer diversas subcategorías que facilitaron el análisis, las mismas serán oportunamente mencionadas.

Para dar inicio al análisis de este segundo eje, en principio se abordan las “Prácticas de enseñanza” en las cuales se detectan las siguientes subcategorías que permiten profundizar en ellas, las mismas son: la “Estrategias de enseñanza”, los “Cambios en las prácticas” y los “Recursos” utilizados y elaborados por las cátedras.

Al analizar los resultados obtenidos, se detecta que una de las principales estrategias de enseñanza fue la decisión en torno a la modalidad en que se brindaron las clases. Estas prácticas se desarrollaron, en su mayoría, de manera sincrónica, sólo una de las docentes inició las clases de manera asincrónicas, grabándolas con antelación, pero luego no se sintió a gusto con ese tipo de formato y optó por clases sincrónicas. Por otro lado, seis de ellos grabaron las clases sincrónicas con el propósito de que queden como acervo para los alumnos, sin embargo una de las docentes que inició grabándolas decidió dejar de hacerlo porque ella es de improvisar y deja que la clase fluya según lo que va surgiendo, atendiendo a los intereses de los alumnos y cuando las revisaba para subirlas observaba que faltaban conceptos teóricos, al respecto cuenta que *“por ahí nos habíamos ido por otro lado y la idea, justamente, de la sincronización con los chicos era que surgieran estas cosas” (E8)*. Los tres docentes restantes consideraron no grabar las clases, sólo uno de ellos fundamentó su decisión alegando que no hubo intención del total de los alumnos inscriptos de concurrir a clase, quedando cupos libres de acceso a zoom. Otra docente lamenta no haber realizado las grabaciones y guardarlas como recursos para un

futuro. Es así como las clases sincrónicas, en algunos casos constituyeron un recurso en sí mismo.

Para acompañar otra de las estrategias utilizadas como lo son las exposiciones dialogadas desarrolladas en las clases sincrónicas, varios docentes elaboraron presentaciones en Power Point (algunos docentes reutilizaron las presentaciones que tenían desde antes de la pandemia y otros las elaboraron a partir de esta situación) y uno de los docentes, en lugar de presentaciones utilizó un esquema con palabras claves que servían de guía para su explicación. Es decir, que sus clases fueron reforzadas por diversos recursos, en algunos casos de elaboración propia como, por ejemplo: presentaciones, redes conceptuales, videos cortos explicativos de contenidos teóricos y otros con desarrollo práctico, podcast, apuntes de clases, clases escritas. Mientras que otros docentes también utilizaron material disponible en la web, como, por ejemplo: videos explicativos seleccionados previamente, artículos periodísticos de actualidad económica general y otros vinculados a la disciplina para el cual dictaron la materia introductoria. Claro está, que todo este material fue soporte del material bibliográfico obligatorio de las cátedras. Sólo uno de los docentes empleó su canal de You Tube y su blog para publicar, al igual que en la plataforma institucional, material y recursos de las cátedras.

Por otra parte, la plataforma Zoom se convirtió en una herramienta esencial para la enseñanza remota, en particular, el uso de la pizarra constituyó un recurso muy utilizado como soporte, sobre todo para el abordaje de los contenidos que implican gráficos o el uso de otras herramientas matemáticas, algunos docentes la complementaron o sustituyeron por la pizarra física con la que contaban en sus casas en virtud de replicar la presencialidad. En cuanto a las particularidades que tiene la enseñanza de la economía, cabe aclarar que dos docentes utilizaron trabajos prácticos y podcast como recursos para reforzar las herramientas matemáticas necesarias para la comprensión de los contenidos económicos, de esta manera dan cuenta de la matematización de la ciencia y su visión técnica de la misma, tal cual lo planteado por López castellano (2016).

Si bien se hizo alusión a algunos de los cambios en las prácticas de enseñanza vinculadas a las clases teóricas, es oportuno mencionar que en las clases prácticas dos de las cátedras las modificaron de un cuatrimestre a otro ya que en un principio las realizaron de manera asincrónica por medio de los foros de discusión (herramientas que brinda Moodle), para luego dictarlas sincrónicamente sin ser grabadas atendiendo a las consultas o dudas de los alumnos de manera espontánea.

Con las adecuaciones hechas en las estrategias de enseñanza de estos docentes, con el propósito de afrontar el desafío de la enseñanza remota de emergencia, es que se recupera el concepto de “construcción metodológica” de Edelstein (1996), se observa que muchos de ellos, de manera creativa intentaron articular las particularidades de la disciplina para que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos económicos, con las situaciones excepcionales del contexto en el que desarrollaron su tarea docente. Asimismo, Anijovich y Mora (2014) plantean que las estrategias de enseñanza son construidas por cada docente a partir de sus saberes teóricos y de las propias experiencias que moldean sus prácticas.

Pensar que estas prácticas sólo comprenden el “hacer” es simplista (Davini, 2015), ya que implican el pensamiento, la valoración, nociones o imágenes sobre el entorno en el cual se concreta la enseñanza. En suma, al decir de Edelstein (2002, 2023) y Davini (2015), las prácticas de enseñanza analizadas se vieron influenciadas por condiciones históricas concretas.

La segunda categoría de análisis que comprende al eje “Prácticas docentes”, tal como se hizo mención, se vincula a las “Prácticas evaluativas”. Debido a que éstas son el objeto de estudio de esta investigación, es que se hizo mayor énfasis en la búsqueda de subcategorías presentes en las fuentes de datos primarios, entre las cuales se decidió trabajar con: “Instrumentos de evaluación”, “Criterios de evaluación”, “Momentos de la evaluación”, “Dificultades” y “Desafíos” enfrentados en la enseñanza remota de emergencia.

En virtud de organizar el análisis de los datos, se comienza por identificar los momentos en que los docentes llevan adelante sus prácticas evaluativas. Para ello, se recupera lo establecido en los programas académicos de sus respectivas materias, encontrando coincidencia con lo manifestado en las entrevistas. En este sentido, uno de ellos planteó que *“en la práctica universitaria está muy estandarizado que las instancias de evaluación son: las parciales, las finales y los coloquios”* (E3) tal como se establece en el Reglamento de la Actividad Estudiantil de la UNS en su resolución CSU- 406/12.

26

Si bien estas instancias de evaluación son las principales y las definidas por resolución, cinco docentes tuvieron en consideración otras instancias que fueron parte del proceso de evaluación de los alumnos, poniendo en juego un amplio abanico de

²⁶ Cabe aclarar que esta es la Resolución del Consejo Universitario vigente durante el período de análisis, la misma fue derogada por la Resolución CU-479-23 que actualmente se encuentra en vigencia.

instrumentos de evaluación (otra de las subcategorías de análisis elegida) como por ejemplo: preguntas de control para autoevaluación de los alumnos, parciales de prácticas (consistieron en una prueba piloto en vista del parcial), autotest semanales, foros de participación, trabajos grupales con presentaciones orales y producciones escritas de resoluciones de aplicaciones y portfolio de actividades y aplicaciones de estudios de casos; algunas con carácter obligatorio y otras no. Todos estos instrumentos, como así también la asistencia (aunque no era obligatoria) fue registrada en sus planillas de seguimiento o sus “cuadernos”.

La pregunta que podría formularse, es si todos los instrumentos utilizados adicionalmente a los parciales tradicionales y su registro permitieron que estos docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas, en el sentido que lo plantea Davini (2015), y así repensarlas conforme a las necesidades de los alumnos y adecuarlas al contexto, favoreciendo una evaluación de tipo formativa. Como respuesta a esta pregunta a partir del análisis de los datos relevados de las fuentes primarias de información, se podría pensar que sólo dos docentes adecuaron sus prácticas casi de manera continua a las necesidades de los alumnos y así lograr reflexionar sobre sus prácticas en término de Davini (2015). Los docentes restantes consideraron como instancias de evaluación de cursada únicamente la aprobación de los parciales.

Lo indagado se complementa con el análisis documental de los exámenes parciales, atendiendo al formato y a las consignas propuestas por los docentes, esta información se presenta en la Tabla 4 y en el Anexo 3 donde consta una selección de consignas que dan cuenta y dejan entrever el posicionamiento de cada docente ante la evaluación.

Tabla 4

Formato de los Exámenes Parciales

Formato de los Exámenes Parciales					
Docentes Entrevistados	Opción múltiple	Cuestionario Moodle			Otros Formatos (**)
		Desarrollo (gráfico, analítico, explicativo o de fundamentación breve)	Para completar	Verdadero/Falso	
E1					X

E2	X		X	
E3	X(*)	X		
E4	X	X		X
E5	X	X		X
E6	X	X		
E7- 2° año	X			
E7- 5° año				X
E8	X			
E9	X	X	X	

(*) 5 preguntas de 20 requerías desarrollo analítico para luego optar por la opción correcta (se debía adjuntar la resolución)

(**) Instrumentos evaluativos de producción del alumnado (grupal o individual)

Fuente: Elaboración propia con base en información primaria

El formato utilizado por el 80% de los docentes para los parciales fue la herramienta “Cuestionario” que ofrece la plataforma educativa Moodle, a pesar de los inconvenientes que debieron sortear para evitar copias entre los alumnos fue la más utilizada. Los tipos de consignas de completar o de verdadero/falso fueron las menos utilizadas, por el contrario, las utilizadas con mayor frecuencia fueron las de opción múltiple en primer lugar, seguido de las consignas que requerían algún tipo de desarrollo ya sea analítico o gráfico (característico de la enseñanza en economía), o bien explicativo o de fundamentación. Pero, según las declaraciones de algunos docentes, no formularon consignas de explicación o fundamentación, por la cantidad de alumnos cursantes, ya que implicaba una ardua tarea de corrección.

En este contexto, más del 50% de los docentes señala que el número de alumnos fue un condicionante crucial al momento de planificar la evaluación, ya que la mayoría de las comisiones de las materias introductorias contaron con alrededor de 100 alumnos inscriptos. Así, este factor externo se revela como emergente que influye en las prácticas docentes, especialmente en lo que respecta a la evaluación. Los testimonios de los informantes reflejan esta realidad ya que en sus otras cátedras donde hubo una cantidad significativamente menor de alumnos, se pudieron desarrollar propuestas de enseñanza y

evaluación más dinámicas, permitiendo una participación más activa de los estudiantes y acercándose así a los principios de la evaluación formativa. Al abordar la problemática de la elevada cantidad de alumnos en las materias introductorias, los docentes se refieren a las cifras de inscriptos; sin embargo, surge la pregunta: ¿cuántos de esos alumnos efectivamente asistieron a las clases sincrónicas? ¿Habría sido posible adaptar las prácticas para favorecer la evaluación formativa, a pesar del elevado número de alumnos en un contexto de enseñanza remota de emergencia?. Estos interrogantes invitan a poner en diálogo las concepciones que los docentes poseen sobre la evaluación de los contenidos económicos y sus prácticas en virtud de trascender la rutinización de las mismas (Zabalza, 2007), dado que en muchos de los casos las practicas presenciales pre pandemia se trasladaron a la virtualidad (Lis, et. al, 2022).

Luego, una de las docentes que optó por otro formato de examen parcial, lo hizo porque consideró necesaria la coherencia entre la evaluación y la forma de enseñanza remota que enfrentó en pandemia. Es por ello que elaboró parciales en dónde los alumnos podían recuperar y utilizar datos de la web para realizar producciones escritas individuales o grupales, reconociendo que esta modalidad hizo más ardua la tarea de corrección, así lo manifestó: *“No eran los mismos que los parciales presenciales porque la instancia de evaluación era más acorde a la enseñanza que se estaba dando, la modalidad de enseñanza que estábamos dando. Por lo tanto, hicimos parciales que pudieran... que ellos pudieran recuperar datos de internet y que pudieran utilizar datos de internet. Por supuesto, para nosotras, fue más complicado la corrección”* (E1). En este caso, se pone en evidencia que la propia concepción de evaluación influye en los contenidos económicos enseñados y evaluados.

Mientras que quienes utilizaron el cuestionario de Moodle, consideraron que *“Moodle lo hizo todo, afortunadamente”* (E2) o bien sólo corrigieron las preguntas de desarrollo, haciendo más sencilla dicha tarea. En este sentido, uno de los docentes comenta que sólo corrigió el desarrollo de las consignas sólo si la opción elegida era la correcta: *“Lo primero que mirábamos era qué resultado obtuvo en esa pregunta... que resultado puso en el cuestionario. Si está mal... si respondió mal, ni miro esto porque respondiste mal... o sea, si hiciste un desarrollo lo hiciste mal.”* (E3)

En cuanto a los exámenes finales o coloquios, las propuestas fueron diversas: exámenes finales escritos asincrónicos, cuestionarios de Moodle e incluso exámenes orales; y para la instancia de coloquio las propuestas consistieron en resolución de caso, producción escrita en relación a un tema económico vinculado a la carrera del alumno

junto a una defensa oral del mismo, como así también evaluaron con exámenes orales o escritos tradicionales (una vez que permitieron la nueva presencialidad). En lo que respecta a los coloquios, las propuestas fueron de producción dado que algunos docentes consideraron que los parciales habían sido sencillos debido a que los alumnos contaban con todo el material a disposición para resolverlos, una de las docentes planteó que “*Si bien es cierto, pasaron los exámenes rápidamente, al final tuvieron que trabajar*” (E4).

Para continuar el análisis de las prácticas evaluativas de los docentes seleccionados de la UNS, se aborda otra de las subcategorías elegidas vinculada a los criterios de evaluación que, explícita o implícitamente, utilizaron dichos profesores en sus instrumentos.

Tal como se mencionó en el capítulo del marco conceptual, los criterios de evaluación son la referencia que dan cuenta del enfoque del docente, a su vez que explicita las características que tienen que estar presente en la producción del alumno (Anijovich y Cappelletti, 2022). Al realizar el análisis documental y el de los testimonios de los informantes, se observa poca claridad, o en algunos casos la ausencia del concepto didáctico de criterios de evaluación, ya que al indagar sobre los criterios utilizados, todos respondieron que evaluaron el conocimiento y aplicación de los contenidos económicos, en otro de los casos se evaluó el uso de lenguaje técnico económico, nuevamente se pone de manifiesto una visión instrumental de la economía (Buraschi et al. (2015); Lis (2021); Calderón et al. (2021)) dando cuenta de la propia biografía estudiantil, evidenciando una escasa reflexión sobre la propia práctica. Más aún, estos criterios no aparecen explícitos en la mayoría de los documentos analizados, por lo tanto, los alumnos carecen de esa información.

La excepción fue una de las docentes que en la entrevista sólo hizo referencia al nivel de conocimiento como criterio y a partir de los documentos de análisis se observa que no sólo ese fue el criterio utilizado; sino que también formaron parte de los criterios, aspectos vinculados a la redacción como por ejemplo: la organización del contenido, la sintaxis, la utilización de nexos, la ortografía y el uso de vocabulario apropiado; y los aspectos vinculados a la presentación, como la prolijidad, la claridad y el cumplimiento con los plazos de entrega. Sólo en este caso, los criterios fueron explicitados en los parciales. La transparencia de estos elementos y su construcción en colaboración con los alumnos constituye una característica relevante de la evaluación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2022). Este caso evidencia que la docente pone en juego conocimientos

didácticos en la práctica, pero al momento de fundamentarla desde el cuerpo teórico que la sustenta presentó dificultad.

Por su parte, quienes realizaron propuestas de trabajos escritos y orales grupales alegaron considerar como criterios a la creatividad, la redacción, la pertinencia del tratamiento del tema elegido y el trabajo colaborativo, pero esto no se pudo evidenciar en la documentación analizada. Conforme los programas analizados, estas instancias orales no se encuentran establecidas en el apartado “Método de evaluación y condiciones de cursado” de los mismos, allí solo constan las calificaciones numéricas para el cursado de la materia y las condiciones de coloquio. Salvo en la materia donde los alumnos de 5° año presentan el plan de negocios, allí constan las diversas instancias que los alumnos deben presentar para el cursado y aprobación de la materia conforme los criterios establecidos por el docente. Otro de los programas hace referencia a la presentación de una monografía para la instancia de coloquio sin aclarar los criterios con que se evalúa, incluso en el diálogo con el docente esto no se puso de manifiesto.

En la tabla que se presenta a continuación se observa la clasificación de las diversas prácticas evaluativas desarrolladas en la cursada según hayan sido de carácter diagnóstica, sumativa o formativa atendiendo a lo que plantean autores como Camilloni (2000), Sanmartí (2007), Davini (2015), Camilloni (s.f., 2004), Anijovich (2017) y Anijovich y Gonzalez (2019). Para su elaboración se tomó en consideración el formato de evaluación utilizado, los tipos de consignas propuestas y las otras actividades enumeradas anteriormente que fueron parte del proceso de evaluación de los alumnos.

Tabla 5

Prácticas evaluativas realizadas durante la cursada en contexto de pandemia

Docente Entrevistado	Tipo de Evaluación		
	Diagnóstica	Sumativa	Formativa
E1		X	X
E2		X	
E3		X	
E4	X	X	
E5	X	X	X
E6	X	X	X

E7 -2º año		X	
E7- 5º año	X	X	X
E8	X	X	X
E9	X	X	X

Fuente: Elaboración propia con base en información primaria

Como se puede observar en todos los casos la evaluación sumativa formó parte de las prácticas evaluativas de los docentes entrevistados. Es probable que esto sea como consecuencia del cumplimiento de la normativa vigente de la UNS, tal como lo manifestaron algunos de ellos.

A su vez, seis docentes complementaron dichas prácticas con alguna propuesta que se puede vincular a la evaluación formativa, de esta manera se evidencia la sugerencia de Anijovich y Cappelletti (2022) respecto de complementar ambos tipos de evaluaciones. Esto se puede apreciar en los diversos instrumentos de evaluación utilizados, como, por ejemplo: producción escrita y/u oral de los alumnos, participación en foros, autotest, portfolio todo ellos en complementariedad a los parciales vía cuestionario Moodle. En virtud de ello y recuperando lo planteado en el marco teórico, estos docentes desarrollaron propuestas de evaluación en donde lo relevante fue la producción en diversos momentos del proceso educativo y no sólo se centraron en la reproducción de contenidos, tal como lo plantea Litwin (1998) desde la perspectiva cognitiva. Asimismo, conforme lo dicho por los entrevistados cada uno de estos instrumentos fue elegido en pos de alcanzar los objetivos de evaluación, los contenidos y habilidades disciplinares a evaluar considerados por cada docente (Sanmartí, 2007). A partir de los diferentes instrumentos, se les abrió la posibilidad a los alumnos para que desarrollen las habilidades necesarias para la comprensión de contenidos económicos y así trascender la visión tecnicista, propiciando un pensamiento más amplio y plural de la disciplina.

Por otro lado, conforme la documentación analizada, sólo una docente hizo explícitos los criterios de evaluación (tal como se puede observar en el anexo correspondiente), necesarios para la evaluación de tipo formativa. De esta manera logra transparentar aspectos que tradicionalmente permanecen ocultos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Anijovich y Gonzalez, 2019; Anijovich y Cappelletti, 2022 y Litwin, 1998).

En síntesis, la evaluación de tipo sumativa es la que está presente en todas las prácticas analizadas, sin embargo, ciertos docentes desarrollaron propuestas evaluativas que cumplen con algunos de los aspectos vinculados a la evaluación formativa según los autores trabajados en el marco teórico. En virtud de lo analizado a la luz del enfoque teórico referenciado, se puede considerar que las prácticas de evaluación docente plasman el enfoque de evaluación sobre el que se posiciona o adopta cada profesor.

En este sentido, con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en relación a la descripción de las concepciones de los docentes sobre sus prácticas evaluativas, es que se recupera nuevamente la matriz de análisis elaborada y en particular el tercer y último eje de análisis: “Concepciones docentes” y con él, la categoría “Concepciones sobre evaluación” y subcategorías que lo conforman: “concepción y significado de evaluar”, “utilidad de la evaluación” y “cambios y decisiones sobre evaluación”.

Para comenzar, se recupera el concepto de concepciones docentes, desde el cuál se analizan las fuentes de información. Dichas concepciones comprenden ideas, opiniones y creencias implícitas (Prieto y Contreras, 2008; Macera, 2012; Hidalgo y Torrecilla, 2017) que poseen los informantes sobre sus prácticas y que afectan a la planificación y desarrollo de las mismas. Dichas concepciones pueden interpretarse como la manifestación del habitus de estos educadores, que, al encontrarse afectado por diversos factores internos o externos al propio docente, otorga la posibilidad de modificar o no sus concepciones sobre la enseñanza y la evaluación, tal como se cuestionó en párrafo anteriores.

Para poder llevar adelante la descripción de dichas concepciones sobre evaluación, se recuperan citas claves de las entrevistas que las representan. A su vez, se han agrupado según la perspectiva positivista o alternativa de evaluación, tal como lo proponen autoras como Araujo (2006) y Carassai (2018), clasificación que se pondrá en diálogo con la información obtenida de sus prácticas a partir de las diversas fuentes primarias utilizadas.

A continuación, en la Tabla 6 se presentan las citas claves de los nueve entrevistados, clasificadas según la perspectiva de evaluación.

Tabla 6

Concepciones y perspectivas sobre evaluación de los docentes entrevistados

Docente entrevistado/a	Concepción vinculada a una	Concepción vinculada a
-------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

Frase representativa de las concepciones docentes sobre evaluación	perspectiva positivista (tradicional)	una perspectiva alternativa
E1 :La evaluación, en términos económicos, es un análisis estático y dinámico de los alumnos		X
E2: La evaluación como control de asimilación de los contenidos	X	
E3: La evaluación como herramienta de monitoreo	X	X
E4: La evaluación como fin del proceso de enseñanza	X	X
E5: La evaluación como una instancia más de aprendizaje		X
E6: La evaluación como instrumento para medir el grado de aprendizaje de los contenidos	X	
E7: La evaluación como indicador del avance positivo o no de los contenidos de la materia	X	X
E8: La evaluación como parte del proceso de construcción de conocimiento		X
E9: La evaluación como un instrumento con doble sentido		X

Fuente: Elaboración propia con base en información primaria

Como se puede observar en la tabla, el 55% de los docentes entrevistado posee una concepción respecto de evaluar vinculada a una perspectiva sobre la evaluación de tipo positivista, esto se puede observar a partir de la definición que han dado acerca de qué es evaluar para ellos, a modo de ejemplo se recuperan algunas citas: “*la evaluación es tratar de controlar*”(E2); “*es un monitoreo de cuánto están... cuánto y cómo están aprendiendo... contenidos*” (E3) “*pienso en la enseñanza como un proceso y en la evaluación como el final de ese proceso*” (E4), “*vos podes medir el grado en que los chicos aprendieron los conceptos [...] en qué medida fue exitoso el proceso o no*” (E6) y

“evaluar es, básicamente, testear qué contenidos fueron adquiridos y cuáles no” (E7). Es por ello que la evaluación obra como un instrumento de control de los resultados de los aprendizajes y se acerca a la función de medición de los mismos (Santos Guerra, 1996b) obteniendo una calificación del rendimiento del alumno para certificarlos institucionalmente (Araujo, 2006), apartándose de entender a la evaluación como proceso. Es posible que esta concepción de evaluación encuentre relación con la concepción sobre enseñanza vinculada a la instrucción de la que habla Davini (2018) en donde el docente obra como transmisor de conocimiento o práctica y el alumno los incorpora a partir de la acción del enseñante. En relación a esta manera de concebir la evaluación surge el interrogante si es la especificidad de la economía y el paradigma dominante en su enseñanza los que condicionan la manera en que evaluaron los docentes.

Incluso, esta concepción sobre evaluación se evidencia en la utilidad que encuentran los docentes en ella, por ejemplo están quienes consideran que es útil para los alumnos ya que *“Es imprescindible tener una... una presión exterior para... para ir siguiendo con el proceso de aprendizaje” (E2)*, otro considera que le permite al alumno darse cuenta *“si está estudiando de la manera correcta” (E3)*, mientras que para el docente es un instrumento que da cuenta si el alumno aprobó o no la materia y a su vez sirve como *“indicador del avance positivo o no de la materia” (E7)* permitiendo conocer el *“grado de absorción de los contenidos” (E7)*. Sólo uno de ellos cree que la evaluación le da la posibilidad de *“corregir el proceso de enseñanza para que tengan mejores logros” (E3)*, quizá esta reflexión sea por su formación pedagógica. En este caso el E3, pone en tensión sus creencias sobre la evaluación con sus prácticas evaluativas, que se encuentran condicionadas por la cantidad de alumnos inscriptos a su cátedra. Este factor obra como condicionante de su habitus y en consecuencia le otorga la posibilidad de modificar sus prácticas evaluativas centradas en un tipo de evaluación sumativa con consignas de opción múltiple y sólo algunas de desarrollo analítico y gráfico, esto sucedió en el caso de los exámenes parciales. Sin embargo, en las instancias de coloquio el docente comenta que utiliza otros instrumentos de evaluación con criterios pertinentes a las consignas, para ejemplificar se recupera un extracto de la entrevista: *“Donde sí hay un cambio de paradigma en la evaluación es en el coloquio. El coloquio es una instancia para los que aprobaron la primera vez con más de 80%. [...]era un archivo con un caso y preguntas sobre un caso que tenían que ir desarrollando y ahí sí el criterio era cómo estaba redactado, qué grado de creatividad tenía la respuesta, qué originalidad.” (E3).* Cabe preguntarse si hacer una instancia de coloquio diferente a como se evalúa en la

cursada implica tener una mirada de proceso sobre la enseñanza y el aprendizaje y si ello implica realmente cambiar la perspectiva sobre la concepción de evaluación.

Otros dos casos similares, son los de E4 y E7, docentes que se encuentran a cargo de dos materias cada uno, que llevan adelante prácticas de evaluación distintas en ambas cátedras y también lo atribuyen a la cantidad de alumnos. En las cátedras numerosas sus propuestas son únicamente sumativas con consignas de opción múltiple, verdadero o falso y de desarrollo analítico y gráfico. Pero en las materias en donde tienen menos cantidad de alumnos sus propuestas se encuentran vinculadas a la evaluación formativa como, por ejemplo: producciones escritas y orales en donde se ponen en juego diversas habilidades vinculadas al abordaje de los conceptos económicos y su aplicación, incluso realizan salidas educativas en busca de situar y contextualizar los contenidos de las materias. En las entrevistas a los docentes se deja entrever que sus prácticas se aproximan preferentemente a la visión tradicional. Sin embargo, en algunos casos donde las condiciones externas, por ejemplo, menor cantidad de estudiantes inscriptos les permite llevar adelante prácticas asociadas al paradigma alternativo.

En suma, las prácticas evaluativas de los docente E2, E3 y E6, podrían estar mayormente ligadas a una concepción tradicional de la evaluación, dado que pusieron énfasis en los resultados de la enseñanza, como así también en la búsqueda de control de los factores intervinientes y es aquí donde puede considerarse que la situación de pandemia (entendida como una condición externa al docente), sumada a la cantidad de alumnos por cátedra instaron a focalizarse en aspectos prácticos de elaboración de los instrumentos de evaluación, como por ejemplo el hecho de intentar controlar que los alumnos no se copien en las instancias de parcial, a continuación se recuperan algunas citas que ilustran esta situación: *“que tuvimos que esforzarnos en hacer los cuestionarios de manera que la posibilidad de copia sea la menor posible. Es decir, de que el resultado del cuestionario refleje lo más posible el grado de conocimiento que tiene el alumno. Y esa es una tarea que... nos costó muchísimo, pero lo logramos bastante bien”* (E3), *“que no todos tuvieran el mismo orden, que... no me acuerdo que eran... que los incisos también se modificaran [...] Uso de herramienta de Moodle y...y, el hecho de... de que no copien... Bueno, podían sacar fotos, pero, bueno. Eh... Eso me obligaba a no repetir preguntas ¿no? A siempre tener preguntas nuevas y...después, los obligaba a tener con la cámara prendida.”* (E6)

A partir de lo dicho anteriormente, se puede observar que las decisiones tomadas sobre la evaluación se dieron, principalmente, en torno a los exámenes parciales, no sólo

en el formato dado, sino también en relación a los tipos de consignas. Dichas decisiones se tomaron en pos de que las consignas sean presentadas en el examen de tal manera que aborden gradualmente la profundidad de los contenidos; que contemplen todos los contenidos trabajados en las clases y que sean numerosas para reducir su ponderación en el puntaje total del examen. A su vez, procuraron dar la mayor claridad posible en su redacción en pos de acercar al alumno a la respuesta esperada y sortear las dificultades en la comprensión lectora presentada por ellos.

Por otro lado, el resto de los docentes pusieron en marcha propuestas evaluativas que se aproximan más a la perspectiva alternativa de evaluación y la concepción de la enseñanza como guía (Davini, 2018)., esto se puede dilucidar no sólo en los instrumentos de evaluación utilizados, sino que también se manifiesta en sus respuestas acerca de lo que entienden sobre lo que es evaluar. Para dar cuenta de ello, se recuperan algunas de sus definiciones: *“una evaluación escrita yo la veo como una foto en un momento determinado, hago un análisis estático como digo en Economía [...] no me dice nada del proceso”*, *“también significa, para mí, ir buscando datos que a mí me sirvan para hacerme una idea de la performance de ese alumno [...] en general son datos cualitativos que tengo que transformar en cuantitativos para después pasar a una calificación que me piden a mí, y ahí es complejo”* (E1), *“es una instancia más de aprendizaje, de síntesis, de ensamble teórico, de aplicación [...] una instancia donde uno puede integrar conceptos o debería poder integrar conceptos”* (E5), *“Para mí todo lo que tiene que ver con educación y docencia es una construcción de conocimiento infinita. O sea, nunca termina. Entonces, la evaluación es parte de ese proceso”* (E8), *“yo evalúo todo el tiempo [...] mi evaluación es literalmente continua”* (E8). A partir de estos fragmentos de las entrevistas a los docentes se puede apreciar que su posicionamiento es diferente respecto de los analizados anteriormente, ya que entienden a la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realiza de manera continua y no como una instancia desarticulada de los mismos, a su vez recuperan la importancia de la información cualitativa como parte del proceso evaluativo del alumno y al considerarla como una instancia de aprendizaje, los diversos instrumentos de evaluación utilizados constituyen instrumentos de aprendizaje poniendo de manifiesto la finalidad formativa de la evaluación (Sanmartí, 2007) y otorgándole una función de comprensión en el sentido de Santos Guerra (1996b).

Esta concepción de la evaluación también se refleja en la utilidad que estos docentes encuentran en ella, coincidiendo que en primer lugar sirve como una

autoevaluación docente, es decir, sirve como un instrumento que permite obtener información acerca del propio desempeño y en virtud de ello poder realizar los cambios necesarios y posibles para lograr alcanzar los objetivos propuestos. Asimismo, contribuye a reflexionar sobre el *habitus* que sustenta las prácticas de estos docentes y que luego incide en sus decisiones sobre qué, cuándo, cómo evaluar en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barrón Tirado, 2015). En palabras de Carassai (2018), “toda reflexión sobre la acción propia o de los demás lleva consigo una reflexión sobre el *habitus* que la sustenta” (p.110). Es oportuno reflexionar sí con la experiencia y el conocimiento disciplinar es suficiente o sí es necesario poner en práctica instrumentos que permitan la reflexión como parte de la vigilancia de la propia práctica docente.

Además, consideran que la evaluación proporciona a los alumnos información valiosa sobre su proceso de aprendizaje. Sin embargo, debido a razones institucionales, todos los instrumentos utilizados debieron convertirse en una calificación numérica. Esta calificación no solo establece un orden de mérito, sino que, junto con el desarrollo y fortalecimiento de habilidades blandas, facilitará a los estudiantes su inserción en el mundo laboral o académico en el futuro.

De esta manera, algunos de los docentes se plantearon las inquietudes respecto a si sólo alcanza con la enseñanza de contenidos disciplinares hegemónicos y si estos responden a las demandas del mercado laboral actual. Por ello, pensaron propuestas de enseñanza cuyas instancias de evaluación hicieron foco en el fortalecimiento de habilidades como el trabajo en equipo, la búsqueda de información, la interpretación y análisis de paper o artículos de actualidad, entre otras. Es decir, que se cuestionaron la enseñanza de contenidos vinculados a la modelización de la economía, a su matematización, deliberando acerca de la mirada tecnicista de la ciencia económica (López Castellano, 2016).

Tal como se mencionó anteriormente, los cambios y decisiones tomadas describen en parte la concepción sobre evaluación de cada docente. Los cambios experimentados por estos últimos docentes, responden a aspectos vinculados a la adecuación de contenidos en función de lo que ellos consideran necesario que aprendan atendiendo al contexto en el cual les tocó dar clases. En relación a esto, se recuperan algunos pasajes de las entrevistas que dan cuenta de ello: una de las docentes considera que sus cambios fueron en pos de dar claridad a las instancias de evaluación para que esta no sea una sorpresa: *“no quiero jugar con el factor sorpresa. No te voy a hacer la pregunta más difícil. No voy por... Quiero que de esta materia introductoria se lleven lo que vinieron*

a buscar. La herramienta básica que les va a servir para incorporar herramientas económicas a lo cotidiano, al análisis del sector y que puedan utilizarlas en las materias que siguen.” (E5), para ello puso en marcha diversas estrategias e instrumentos: parciales de práctica previos al parcial, dejar a disposición cuestionario con posibles preguntas de final, etc.

Otra de las docentes manifestó que los cambios y decisiones procuraron atender al contexto de aislamiento, por ello realizó modificaciones en sus objetivos de enseñanza y la forma en que evaluó a los alumnos: *“No pude determinar cuánto sabían porque tampoco evalué lo que sabían porque me parecía bastante complejo en ese sentido...desde el conocimiento tradicional, tenía todo a su disposición.[...] Yo veía que no tenían habilidades, y si no tenes habilidades y capacidades ¿Cómo haces para adquirir el conocimiento?, entonces eso se me planteó como principal objetivo, desarrollar estas cuestiones y, bueno, no me dio tiempo para todo lo demás”* (E8), procurando que los alumnos adquieran confianza, seguridad y ganas de seguir, a su vez esto fue considerado como una de las dificultades que debió enfrentar. Por último, una de las docentes, asegura que sus decisiones más importantes sobre la evaluación fue ir más allá del aprendizaje memorístico en pos de brindar propuestas que favorezca la reflexión crítica sobre los contenidos trabajado, en sus palabras: *“más allá del aprendizaje de memoria, haya una reflexión... una reflexión lo más posible crítica sobre el tema que se está viendo.”* (E9).

A su vez, la mayoría de los docentes entrevistados, tal como lo plantea Anijovich (2017), se enfrentan a aspectos propios del nivel superior que complejizan la posibilidad de modificar sus prácticas evaluativas. En el contexto de pandemia, los docentes mencionaron que se enfrentaron a aspectos externos, a aspectos vinculados a la especificidad de la enseñanza de las ciencias económicas como: la matematización, la modelización y el pensamiento abstracto y, por último, a aspectos propios de los docentes vinculados a la formación pedagógica y didáctica, ya que éstas brindan las herramientas necesarias para transformar la complejidad en prácticas evaluativas formativas. En relación a los aspectos externos hicieron mención a la matrícula numerosa de sus cátedras; a las disciplinas de origen de sus alumnos que estructura la forma de aprendizaje y en este sentido algunos de ellos plantearon que, dependiendo de la carrera, *“rinden muy pocos exámenes escritos (casi todos son orales) entonces primero, no tienen la producción escrita. No la tienen incorporada. [...] ellos no producen en términos de lo que la Economía necesita que son ejercicios, que es el pensamiento más organizado, el*

pensamiento más acotado... Ellos tienen una idea de pregunta- respuesta, descripción y, además, la idea memorística, en Economía, no hay memoria” (E4), a las demandas actuales del mundo del trabajo y de la sociedad acerca de los contenidos y habilidades necesarias y, por último, refirieron que el uso forzado de las tecnologías presentó grandes desafíos y dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por consiguiente en la evaluación.

Luego, en relación a la evaluación y las particularidades que presenta la economía en tanto ciencia social que utiliza herramientas matemáticas y un pensamiento abstracto para su comprensión (Buraschi et al. (2015); Lis (2021); Calderón et al. (2021)), se aprecia que cada docente lo vivenció de manera diferente, como desafío o dificultad, ya que se enfrentaron a la necesidad de desarrollar diversas estrategias al momento de evaluar contenidos económicos en los que era necesario utilizar la matemática, por ejemplo, una de las docentes recuerda que: *“yo trato de bajárselos, de contárselos como un cuento, y cero cuentas porque si no los pierdo, se asustan” (E6)* y otra de ellas dice : *“yo les digo cuando yo hago un gráfico: los economistas no están por la vida haciendo gráficos [...]Tenes ya un sistema que te resuelve todo. Entonces, yo se los hago para que me lo entiendan, pero como un instrumento, una herramienta para entender algo, no para hacerlo.” (E8).*

En función de sus habilidades en el uso de las tecnologías y su creatividad es que propusieron diversas consignas, por ejemplo: elegir la opción correcta y adjuntar el desarrollo de la respuesta como lo plantea esta docente: *Les daba alternativas y ellos que tenían que decidir a ver si... y después, en función de eso, les decía: “Bueno ¿significa un cambio en la demanda? ¿en la cantidad demandada?”. A lo mejor tenían que escribir algo, pero muy breve cosa de que también la corrección fuese ágil ¿no? (E6);* elegir la opción correcta de la resolución gráfica dada por el docente ante una situación económica hipotética; buscar artículos de actualidad económica y analizarlo a partir de lo solicitado por el docente; analizar diversos recursos de economía con instrumental matemático, entre otros. Incluso plantean la diferencia al interior de los temas de economía y en consecuencia la necesidad de plantear diferentes modos de evaluarlos, en palabras del docente: *“Hay temas que son más teóricos, hay temas que son más esencialmente prácticos, hay temas que se articulan más con otros temas, hay temas que son más enclaves, más aislados... Hay mucha heterogeneidad de temas y de formas. Entonces, bueno, la forma de evaluar uno y otro varía.” (E5).* Todos los docentes han procurado acercar la disciplina a sus alumnos de la manera más amigable y contextualizada posible,

conforme sus habilidades, la colaboración de sus equipos de trabajo y la ayuda entre pares, que muchos han destacado en tanto aunaron esfuerzos para afrontar la enseñanza remota de emergencia.

Por último, sobre los aspectos propios de los docentes, se considera que la formación pedagógica fomenta la reflexión en las propias prácticas tal como se evidenció, incluso quién realizó el profesorado logró cambiar su mirada sobre ciertas prácticas y así poder llevar a la acción estos cambios de mirada. La tensión existente entre la perspectiva de evaluación tradicional o alternativa, se hizo presente en varios testimonios, lo que invitó a reflexionar sobre las concepciones que estos docentes poseen sobre la evaluación y cómo las prácticas en un contexto tan particular los interpeló, según se interpreta en algunos testimonios, abriendo la posibilidad de repensar sus propias prácticas. En tanto surge el interrogante si efectivamente los docentes pudieron reflexionar sobre el habitus que sustenta sus prácticas evaluativas en economía. Mientras que en otros testimonios esta tensión ni siquiera estuvo presente, denotando una mirada única y tradicional de la evaluación.

A continuación, se presentan las reflexiones finales fruto del camino recorrido hasta aquí, retomando los principales aspectos abordados en el análisis de los resultados de esta investigación.

REFLEXIONES FINALES

En este apartado se presentan las reflexiones finales de esta investigación que realiza aportes a un campo en construcción como lo es la didáctica de la economía (Lis, 2022; Lo Cascio, 2021b) y a recientes líneas de investigación vinculadas a las concepciones sobre evaluación (Hidalgo y Torrecilla, 2017) y en particular a las vinculadas a la evaluación en economía. Para ello, el objetivo de indagar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de las materias introductorias correspondientes al Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur durante la enseñanza remota de emergencia, es el que impulsó esta investigación.

Por otro lado, se definió un marco teórico general respecto de la didáctica, la didáctica del nivel superior y la didáctica especial; como así también sobre la enseñanza y las prácticas de enseñanza; la evaluación y las prácticas evaluativas del nivel superior y, por último, se abordó el marco referencial vinculado a las concepciones docentes, para luego dar cuenta del posicionamiento de la investigadora.

En pos de alcanzar el objetivo propuesto, se decidió llevar adelante una investigación de tipo cualitativa cuya metodología de investigación consistió en el estudio de caso, por lo cual no se pretende la generalización de los hallazgos. Asimismo, para la elaboración de la matriz de análisis de datos cualitativos se emplearon las herramientas y pasos proporcionados por el diseño de la Teoría Fundamentada, es importante recordar que el objetivo de esta investigación no es desarrollar una teoría. A su vez, contando con una muestra de 9 docentes sobre un total de 10 que conforman el universo de profesores que dictan las materias introductorias de economía, se considera haber alcanzado la saturación teórica, para de esta manera, respetar la rigurosidad de la metodología de investigación. Si bien, el lugar en donde se lleva a cabo esta investigación coincide con el lugar en donde se desempeña profesionalmente la investigadora, la misma llevó a cabo los pasos metodológicos que hicieron posible la vigilancia epistemológica. Durante todo el proceso investigativo, procurando mantener la coherencia entre los diversos componentes de la metodología que permitieron analizar los datos para sustentar el valor de los hallazgos cualitativos.

Para el armado de la matriz utilizada, se tuvo en consideración tres ejes de análisis: presentación del entrevistado, prácticas docentes y concepciones docentes, estos dieron lugar al planteamiento de diversas categorías y subcategorías que permitieron analizar y caracterizar las prácticas evaluativas y describir las concepciones docentes sobre evaluación a partir de diversos instrumentos de recolección de datos, entre los que se encuentran: entrevistas semi-estructuradas, documentos escritos como programas, cronogramas, evaluaciones, trabajos prácticos y encuestas de cátedras elaboradas por los propios docentes, que hicieron posible poner en tensión el decir con el hacer.

Todo este recorrido permitió indagar las concepciones docentes sobre evaluación, dejando evidencia que ambos paradigmas (tradicional y alternativo), conviven en las prácticas evaluativas de algunos docentes mientras que en otros se evidencia características mayormente de uno de los paradigmas. Esto se observa en el hallazgo de prácticas evaluativas que se caracterizan por ser naturalizadas y estandarizadas evidenciando una escasa reflexión docente. Se considera que priorizaron la evaluación sumativa por sobre la evaluación formativa.

Por su parte, se encuentran los docentes que tras lo analizado entienden a la evaluación como proceso. Logrando resignificar el sentido dado a la evaluación como así también repensar su intencionalidad en el contexto de pandemia. Se observó que procuraron cumplir con la finalidad de medición o demanda social (evaluación sumativa)

y de comprensión o la pedagógica (evaluación formativa) de la evaluación (De Ketele, 1984, Santos Guerra, 1996b, Sanmartí, 2007). Si bien sólo una docente cuenta con la formación del profesorado y esto se evidenció en sus prácticas evaluativas concretas, quienes llevaron adelante prácticas evaluativas con características más próximas a la evaluación formativa se destacaron por su capacidad de reflexión en torno a sus prácticas de enseñanza y por ende en sus prácticas evaluativas en contexto de pandemia. Este proceso de reflexividad, encuentra sustento en lo que plantean Anijovich y Mora (2014), respecto de entender a las estrategias de enseñanza como un proceso espiralado entre reflexión y acción. Aspecto que también refiere Shön (1998) en tanto ser profesionales reflexivos.

Por último, se identifican docentes que han implementado prácticas evaluativas diferentes en las materias que enseñan, influenciados por factores externos como la cantidad de alumnos inscriptos en sus cátedras. Esto fue señalado por los propios docentes en sus relatos y también se reflejó en la documentación analizada. Sin embargo, al preguntarles qué significa la evaluación para ellos, sus testimonios revelan una clara vinculación al paradigma tradicional, la carencia de formación pedagógica y didáctica se evidencia en su lenguaje acerca de la definición de evaluación. Por lo tanto, es pertinente cuestionar si sus concepciones sobre la evaluación varían en función de estos factores externos y si sus prácticas evaluativas son modificadas como consecuencia de un proceso reflexivo sobre su habitus.

En su mayoría la formación que poseen estos docentes es exclusivamente disciplinar y cuentan con más de 15 años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria. Es aquí donde se recupera el interrogante que pone en discusión si es suficiente la experiencia y el saber disciplinar para el desempeño del rol docente. En relación a esto, Del Regno y Lucarelli (2012) consideran como estructurantes básicos de la Didáctica Universitaria el contenido disciplinar y la profesión para su desempeño, Osorio Pérez (2022) entiende que es necesaria la pericia de los tres saberes: los disciplinares, los pedagógicos y los didácticos. Tras lo expuesto, se observa que las prácticas evaluativas del primer grupo de docentes se vinculan a la evaluación sumativa, es decir a la evaluación del aprendizaje, mientras que el resto de los docentes buscan llevar adelante prácticas evaluativas próximas a la evaluación formativa, es decir, propician una evaluación para el aprendizaje.

Por otro lado, el trabajo colaborativo intracátedra y entre los docentes colegas, sumado a la consideración de las voces de los alumnos permitió dar respuestas más

certeras a la pregunta de cómo y para qué enseñar economía en contexto de pandemia, es decir que ante el contexto de emergencia sanitaria, si bien las decisiones que tomaron cada uno de los docentes entrevistados fueron de manera individual, las mismas no dejaron de ser el resultado de un proceso social donde los intercambios con sus pares cobraron relevancia, como también lo fue la experiencia previa en educación a distancia y el acceso a fuentes de información y formación de nuevos conocimientos. (Zabalza, 2007; Davini, 2015, Maggio, 2020). Esto último, también fue considerado dentro de los desafíos y dificultades que enfrentaron, dado que fueron un condicionante a la hora de pensar y rediseñar sus prácticas, como por ejemplo: capacitarse para el uso de la tecnología; incrementar las horas destinadas al trabajo de readecuación de sus clases y de los recursos didácticos; garantizar que los procesos o instancias evaluativas brinden certeza sobre la autoría de los alumnos en las evaluaciones; establecer y sostener la comunicación con los alumnos para evitar la deserción, entre otros.

Por otro lado, la enseñanza de la economía, tal como se mencionó anteriormente, presenta especificidades propias de la disciplina, en este aspecto autores como Aronskind (2011), López Castellano (2016) y Buraschi et al. (2015) hacen referencia a que quiénes enseñan economía se enfrentan a la enseñanza de una ciencia que es socialmente vista como una disciplina difícil, aburrida, incomprensible, lo cual se debe a su asociación a las ciencias exactas, más precisamente a la matemática, ya que el paradigma hegemónico, el neoclásico se basa en la modelización y lo hace a partir de modelos matemáticos. Sumado a ello, este cuerpo teórico prevalece en los manuales de economía, reafirmando así una mirada técnica sobre la ciencia. Desde este marco teórico algunos docentes intentaron contemplar en sus prácticas de enseñanza y por supuesto en sus prácticas evaluativas diversas estrategias que hicieron de la economía una ciencia más amigable atendiendo al contexto de enseñanza remota de emergencia. Dicho contexto, a su vez, significó para algunos docentes un desafío y para otros una dificultad debido a que implicó la búsqueda y /o elaboración de diversos recursos que permitieron a los alumnos tener un mejor acercamiento a la economía, independientemente de la carrera elegida. Es alentador pensar que, si bien existió normativa para organizar la educación ante el contexto de ASPO y DISPO, los cambios en las prácticas docentes provengan desde el espacio de la propia práctica y por iniciativa de los profesores, ya sea a causa de la formación docente o de las propias inquietudes.

El interés por las concepciones sobre evaluación radica en su influencia significativa en las decisiones y prácticas de los docentes, a partir de las fuentes primarias

de información y su triangulación, se logró indagar las concepciones de evaluación de los docentes en tanto se vinculan a la comprensión de la enseñanza como una instrucción o como guía (Davini, 2008). Tal como lo afirma Turpo (2011) es en la evaluación, donde se revela el punto crítico de estas concepciones, en ocasiones, las prácticas que llevan adelante contradicen sus creencias y no son plasmadas coherentemente en los hechos reales, tal como se observó en dos de los docentes entrevistados. Más aún, lo analizado en esta investigación abre un camino a recorrer que es dable dar a conocer para contribuir al fortalecimiento de las prácticas docentes y en particular de las prácticas de enseñanza y evaluativas en economía con el propósito de favorecer el aprendizaje de la disciplina.

Por último, tomando en consideración el contexto en el cual se desarrollaron las prácticas analizadas, es oportuno preguntar si lo vivenciado en esos años provocó cambios verdaderos que perduran en las prácticas actuales, lo que abre nuevos interrogantes entorno al impacto que tuvo la pandemia en las concepciones docentes y en consecuencia en sus prácticas de pos pandemia ante una inminente hibridación de la enseñanza en el nivel superior. En virtud de ello, Maggio (2021b) considera que:

“Asumiendo que la aceleración digital no conlleva necesariamente un proceso de reinención y rediseño de las prácticas de la enseñanza resulta necesario estimular desarrollos en los que la virtualidad sea el ámbito de experimentación de modelos alternativos más comprensivos de las tendencias culturales. La digitalización necesita entrar en diálogo con las condiciones que se alteraron de hecho o pueden alterarse intencionadamente en la escena de pandemia: el minimalismo curricular, la resignificación del tiempo, el emerger de formas de colaboración y creación inauguradas por el estudiantado y la necesidad de cambiar las propuestas de evaluación, pueden ser algunos de los pilares de esos procesos de rediseño.” (p.216).

Para finalizar, este trabajo abre nuevos interrogantes vinculados a la enseñanza de la economía y en particular a la evaluación de dicha ciencia, ya que la enseñanza remota de emergencia presentó desafíos y dificultades que perduran en el tiempo y que invitan a los docentes y en particular a quienes enseñan economía, a plantearse la inquietud para capitalizar y aplicar en sus clases lo vivenciado, trabajado y reflexionado durante el período de pandemia. De esta manera van surgiendo dificultades y nuevos desafíos entre los que se encuentran la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la publicidad y la historicidad que complejizan sus prácticas (Edelstein, 2022). A modo de ejemplo, el avance de la inteligencia artificial, invita a plantearse

diferentes preguntas, entre ellas: ¿cómo adecuar las prácticas docentes de economía ante la irrupción de la inteligencia artificial en el aula? ¿cómo hacer uso de la misma en los procesos evaluativos de contenidos o habilidades económicas?.

En síntesis, más allá de la pandemia, el contexto permanentemente cambiante y desafiante otorga amplias posibilidades para habilitar la reflexión sobre las prácticas, en este caso las prácticas evaluativas de economía, en pos de generar cambios para mejorar su enseñanza y aprendizaje y para enriquecer los aportes al campo de la didáctica de la economía. Por otro lado, la contribución de esta tesis excede a la didáctica de la economía y plantea de modo transversal otro gran reto e interrogante que vincula no sólo la formación disciplinar específica sino también la formación pedagógica y didáctica de los profesores universitarios, docentes que poseen la responsabilidad de formar profesionales para los ámbitos laborales inimaginables del futuro cercano.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. M. (1996). La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de reforma. *Revista Investigación en la Escuela*, (30), 27-40.
- Álvarez, M. (2020). IEASALC UNESCO. COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. 2020. *Revista Argentina de Educación Superior*, (20), 156-158.
- Anijovich, R & Mora, S. (2014). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R, & Gonzalez, C. (2019). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós
- Anijovich, R. (2017) “La evaluación formativa en la enseñanza superior” *Voces de la educación*. 2 (1) pp. 31-38
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2022). *Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anuario estadístico de la Universidad Nacional del Sur (2020-2023)
<http://www.uns.edu.ar/contenidos/411/652#anuarios>
- Araujo, S. (2006). *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Quilmes: Editorial Universidad Nacional de Quilmes, pp. 170-184.
- Aronskind, R (2011): “Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la “ciencia triste”. En Wainer, V (comp.) *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*” UNGS Ediciones, 14-17.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Barrón Tirado, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza en A. Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp.125-161). Paidós.

- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bolivar, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la postmodernidad*. Ediciones Aljibe
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*, trad. A. DILON, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J y Passeron, J. (2004). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. 1º Edición. 1º Reimpresión. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, P. (2008). *La universidad: breve introducción a su evolución histórica*. UNLVirtual, Universidad Nacional del Litoral, 1.
- Buchbinder, P. (2012). *¿Revolución en los claustros?: la reforma universitaria de 1918*. Sudamericana.
- Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Massi, M. F., Sosa, G. O., & Viego, V. (2015). La formación de economistas en Argentina y Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio. *Cuadernos de Economía Crítica*, 2(3), 155-164.
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Calderón, A. A., Morón, N. G., Talarico, M. C., & Jiménez, L. M. (2021). Diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la economía en las universidades españolas. *Libro de actas XVII Jornadas de Economía Crítica: 'Emergencias, Transiciones y Desigualdades Socioeconómicas' 4 y 5 de febrero de 2021* Universidad de Santiago de Compostela, 194.
- Camilloni, A. (2000). *Las funciones de la evaluación*. PFDC - Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Buenos Aires: UBA.
- Camilloni, A. (diciembre, 2004) Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, Año XIV (68), 06-12. Montevideo
- Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.

- Carassai, M. (2018). La evaluación en clave didáctica: abordajes para la formación docente en López, M. M., Morras, V., Leguizamón, G., Velárdez, I., González, M., Medina, M. E., ... & Carassai, M. *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos*. (pp. 89-124)
- Carlino, P. (2020). Reflexiones pedagógicas y trabajo docente en época de pandemia. En Beltramino, L., Bedacarratx, V., Roldán, P., González, N. A. D. M., Rodríguez Torres, A. C., Coicaud, S., ... & Díaz, A. G. *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. (p. 86 a 91).
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Chan, D., Galli, Ma. Gabriela y Ramirez, R. (2021). El impacto del distanciamiento social en la Educación Superior: la arista docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), pp.81-97
- Chuaqui J. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 583-585. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>
- Clark, B. R. (1991). El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica. UAM-Azcapotzalco.
- Claverie, J. (2013). La universidad como organización: tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. *Gestión y Gerencia*, 4.
- Comisión Asesora de Educación a Distancia (CAED)-Universidad Nacional del Sur (UNS) (2020). *Recomendaciones CAED-UNS ante Coronavirus*. Bahía Blanca. Buenos Aires. Argentina <https://st02.uns.edu.ar/noticias/documentos/168.pdf>
- Consejo Interuniversitario de Rectores (CIN). (2020). Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19. Red Universitaria de Educación a Distancia en Argentina (RUEDA). Argentina.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (mayo 14, 2020). Acuerdo plenario 1103/20. *Documento sobre cuestiones normativas relacionadas con decisiones sobre validez, evaluación, acreditación y dictado de las carreras en las instituciones universitarias públicas durante el actual período de emergencia sanitaria*. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>

- Contreras, J. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. AKAL, SA de CV Madrid, España.
- Contreras-Pérez, Gloria & Zúñiga-González, Carmen Gloria. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 69-90. Doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr
- Copado, A. (2022). Evaluación formativa en educación a distancia en tiempo de la pandemia covid-19: una aproximación al estado del arte *RELAPAE*, (16), pp. 68-80.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores. Ed. Santillana.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A. y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós. Cap. 1 y 3
- De Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. El saber didáctico, 23-39.
- De Gialdino, I. V. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa.
- De Ketele, J. M. (1984). Observar para educar. *Madrid: Aprendizaje-Visor*.
- Decreto 297 de 2020 [Poder Ejecutivo Nacional]. Por el cual establece el Aislamiento Social preventivo y obligatorio. 20 de marzo de 2020.
- Decreto 520 de 2020 [Poder Ejecutivo Nacional]. Por el cual se establece el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio. 8 de junio de 2020.
- Decreto ley n°154 del Poder Ejecutivo Nacional disponiendo la creación de la Universidad Nacional del Sur (5-1-1956).
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto_ley-154-1956-194850/texto
- Del Castillo-Olivares, J. M., & del Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus virtuales*, 10(1), 89-101.
- CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Díaz Herrera, D. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del*

- profesorado*, 2 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011>
- Díaz, A. (2020). Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 50-63.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. *Corrientes didácticas contemporáneas*, 75-89.
- Edelstein, G. (2002). Problematicar las prácticas de enseñanza. *Revista Perspectiva, Florianópolis*, 20 (02), p. 467-482.
- Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza: Problematizaciones desde la docencia en la universidad*. Edulp. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/2399/6762/11263-1>
- Escudero-Nahón, A. (2021). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22).
- Falcón, P. (2020) (Comp.) *La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Eudeba y Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Fenstermacher, G. y Soltis, T. (1998). *Enfoques de la enseñanza*.
- Fernández López, M. (2001): *La ciencia económica Argentina en el siglo XX*. Recuperado de: www.aaep.org.ar/espa/anales/pdf_01/fernandez-lopez.pdf 123
- Ferracutti, N., Ferracutti, V., Iriarte, L. (2020) *Educación desde la 'no presencialidad' en la Universidad Nacional del Sur. Reflexiones desde el asesoramiento, generación y uso de recursos en el contexto de la emergencia sanitaria derivada del COVID-19*. Comité de Crisis de la CAED-UNS.
- Ferrer, L. E. M. (2021). El Habitus académico como generador de resistencias en las profesoras. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 62-90.
- Finkelstein, C. (2020). La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia. *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres>.
- Flachs, M. C. V. (2006). Notas para la Historia de la Universidad en Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8.
- Follari, R., & Soms, E. (1981). Crítica al modelo teórico de la departamentalización. *Revista de la Educación Superior*, 10(1), 37.

- Galli, M. G., Kanobel, M. C., & Chan, D. (2022). Herramientas digitales utilizadas por el profesorado de educación superior de argentina en contexto de pandemia. In *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos* (pp. 484-494). Octaedro.
- García de Fanelli, A. M., Marquina, M., & Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante a la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*; 8; 12-2020; 3-8
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Golavanevsky, L. (2012). *Individualismo metodológico, racionalidad y economía*. Ed. SIMEL Nodo NOA
- Golden, H. D. (2022). Aula invertida y e-actividades: Aprendizajes de su implementación en una asignatura universitaria de ciencias económicas. En *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos* (pp. 459-472). Octaedro.
- Gómez, H. M. R., & Salinas, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: Retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137.
- González, M.; Marco, E.; Medina, T. (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19*. Madrid, España: Ministerio de Universidades.
- Grande-de-Prado, M.; García-Peñalvo, f. J.; Corell Almuzara, A.; Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la CoVId-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (Vol. 11). Editorial Norma.
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta edición. Ed. Mc- Graw Hill. México.
- Hidalgo, N., & Torrecilla, F. J. M. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.

- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ibarra, A. M. (1998). La departamentalización, contexto y concepto. *Revista Electrónica Sinéctica*, (12), 1-15.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602-611.
- La Tercera (2020): “El gran test de las clases online” (10/04/2020). <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-gran-test-de-las-clases-online/JOJOMO7S2BAB3FNRJYPPHGUZ3I/>
- Lis D (2021). Enseñanza de la economía: Propuesta curricular del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur para favorecer la construcción de conocimiento en el área. En Sisti, P., Lo Cascio, J., Treacy, M., Yamili Salum, B., Doval, M. M., Leguizamón, J. M., ... & Arana, M. (2021). ¿Por qué y para qué enseñar economía?: contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la economía en la escuela secundaria y el nivel superior. *Actas de las VII Jornadas sobre Enseñanza de la Economía*
- Lis, D (2016). Creación de las Universidades privadas en Argentina. En Gutiérrez, R. (2016) *Universidades: Problemáticas presentes* (pp. 45-71). Bahía Blanca: Ediuns
- Lis, D. I. (2022). Enseñar economía en la universidad: Características en un estudio de caso. *Papeles*, 14(28), e 1293. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1293>
- Lis, D; Llera, D; Bonino, N. (2022). La enseñanza de las materias introductorias de economía en la universidad en contexto de emergencia sanitaria. *Didácticas Específicas*, 27 (2022), pp. 61-81. DOI: doi.org/10.15366/didacticas2022.27
- Litwin, E (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A, et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós,
- Litwin, E (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp.11-34). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

- Lo Cascio, J. (2021a). Las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
- Lo Cascio, J. (2021b). Un estado del arte acerca de la didáctica de la economía en el nivel secundario. *Divulgatio. Perfiles académicos de posgrado*, 6(16), 206-220.
- López Castellano, Fernando (2016) *La deriva de la ciencia económica. Una mirada desde la epistemología en Hacia una economía más justa*. Editores: Economistas sin fronteras. Madrid, España.
- Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p417/22210>
- Lucarelli, E. (2020). Didáctica Universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción. *La enseñanza en la educación superior: Investigaciones, experiencias y desafíos*, 16, 51.
- Lucarelli, E. y Del Regno, P. (2012). Estrategias de Enseñanza de Profesores en el Aula Universitaria: Una Mirada Comparativa desde las Culturas Académicas. Buenos Aires, Argentina.
- Macera, I. M. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y educadores*, 15(3), 513-531.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Maggio, M. (2021a). Desafíos y oportunidades del sistema universitario en pandemia. G. *El Jaber (Comp.)*, *Actas de V Jornada s de Educación a Distancia y Universidad*, 24, 25-26.
- Maggio, M. (2021b). Enseñar en la universidad: Pandemia... y después. Integración y Conocimiento: *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 203-217.
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *Didac*, (80 JUL-DIC), 62-69.
- Means, B., Bakia, M. y Murphy, R. (2014). *Aprendizaje en línea: qué nos dice la investigación sobre si, cuándo y cómo*. Routledge.
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651

- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2022). Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista RAES, XIV* (25), 121-137.
- Nosiglia, M. C., & Fuksman, B. (2021). La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(2), 321-350. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.350>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (20 de junio de 2023). *Respuestas de la UNESCO en materia de educación a la COVID-19* <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives?hub=800>
- Osorio Pérez, O., & Moreno Martínez, V. (2022). Habitus académico y obstáculos en la práctica docente. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24).
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262.
- Ramírez Serna, A. M. (2016). La investigación cualitativa y su relación con la comprensión de la subjetividad. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 4(2), 1–9. <https://doi.org/10.22209/rhs.v4n2a02>
- Ramos Torres, D. (2 de julio 2020). Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II.UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/#ref9>
- Resolución CSU 137/18 [Universidad Nacional del Sur]. Comisión asesora de EaD. 3 de abril de 2018. Universidad Nacional del Sur. https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/444_AP_4279.pdf

Resolución CSU 235/2022. [Universidad Nacional del Sur] Hibridación Educativa. 28 de abril 2022. Universidad Nacional del Sur
https://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/items_frame.asp?item_html=..\RESOLUCI\CU235A22.HTM&oper=B

Resolución CSU 330/19. [Universidad Nacional del Sur]. Creación de la Dirección de Educación a Distancia. 23 de mayo 2019. Universidad Nacional del Sur.
https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/444_AP_4283.pdf

Resolución CSU 380/21 [Universidad Nacional del Sur]. Reglamento de las Funciones de las/os docentes de nivel universitario. 5 de agosto 2021. Universidad Nacional del Sur
https://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/items_frame.asp?item_html=..\RESOLUCI\CU380A21.HTM&oper=B

Resolución CSU 406/12. [Universidad Nacional del Sur]. Texto Ordenado de la Actividad Estudiantil. 30 de Julio 2012. Universidad Nacional del Sur.
https://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/items_frame.asp?item_html=..\RESOLUCI\CU406A12.HTM&oper=B

Resolución CSU 479/23. [Universidad Nacional del Sur] Texto Ordenado de la Actividad Estudiantil. 22 de junio 2023. Universidad Nacional del Sur.
https://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/items_frame.asp?item_html=..\RESOLUCI\CU479A23.HTM&oper=B

Resolución CSU 82/20. [Universidad Nacional del Sur]. Comisión asesora de EaD. Modificatoria. 12 de marzo 202. Universidad Nacional del Sur.
https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/444_AP_4280.pdf

Resolución del Ministerio de Educación. N° 104 de 2020 [Ministerio de Educación]. 14 de marzo de 2020.

Resolución P 07/05. [Universidad Nacional del Sur] Texto Ordenado Estatuto de la Universidad nacional del Sur. 7 de diciembre 2005 Universidad Nacional del Sur
<https://servicios.uns.edu.ar/boletin/RESOLUCI/p7a05.htm>

Resolución R-151/2020. (17 de marzo 2020). *Suspende toda actividad no esencial en la uns hasta 8/4*. Boletín Oficial N 342. Universidad Nacional del Sur.
<https://servicios.uns.edu.ar/boletin/docs/342.pdf>

Resolución R-172/2020. [Universidad Nacional del Sur]. Cierre de edificio. 20 de marzo de 2020. Universidad Nacional del Sur

- Resolución R-183/2020. [Universidad Nacional del Sur]. Alumnos – autoriza exámenes modalidad no presencial, 27 de marzo de 2020. Universidad Nacional del Sur
- Resolución-2020-113-APN-SECPU#ME. [Poder Ejecutivo Nacional]. Plan VES: Plan de Virtualización de la Educación Superior. 4 de septiembre de 2020. Poder Ejecutivo Nacional
- Resolución-2021-72-APN-SECPU#ME [Poder Ejecutivo Nacional] Puesta en marcha Plan VES II: Plan de Virtualización de la Educación Superior 2021. 25 de junio de 2021. Poder Ejecutivo Nacional-
- Reynaga Obregón, S. (2000). La departamentalización: una reflexión. *Educación, Revista de Educación*, 14, 110.
- Rikap, C., & Arakaki, A. (2015). Contribución a la crítica de la enseñanza de Economía en la UBA. *Cuadernos de Economía Crítica*, 2(3), 99-123.
- Saiz, M. S. I., & Gómez, G. R. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8.
- Sánchez Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1).
- Sanmartí, N. (2007). 10 Ideas clave. *Evaluar para Aprender*. Madrid: Ed. Graó.
- Santos Guerra, M. Á. (1996a). *Evaluación Educativa: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. Á. (1996b). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 5-13.
- Santos Guerra, M. Ángel. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1).
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.
- Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Editorial Paidós, Barcelona.
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros Editorial.
- Sisti, P. (2017). De la Ciencia Económica a la Economía enseñada: una mirada sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos

- Aires. (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación). Buenos Aires.
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2019). *Más didáctica (en la educación superior)* (Vol. 3). Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata. (p. 27-92)
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* Narcea ediciones.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tovillas, P. (2019). *Sistema Institucional de Educación a Distancia para la Universidad Nacional Sur*. Ciudad de Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/444_AP_5435.pdf
- Turpo, O. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 4 (2).
- UNESCO (06 de agosto de 2020). El Secretario General de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la UNESCO de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios. <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierde-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita>
- Universidad Internacional de Valencia. (26 de enero de 2018). ¿Qué es la observación no participante y qué usos tiene? <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/que-es-la-observacion-no-participante-y-que-usos-tiene>
- Universidad Nacional del Sur (24 de agosto de 2020). *Jornada “La evaluación en tiempos de pandemia”*. <https://www.uns.edu.ar/contenidos/444/904#jornada-la-evaluacion-en-tiempos-de-pandemia>

Universidad Nacional del Sur. (2013). *Plan Estratégico*
https://servicios.uns.edu.ar/institucion/conc_nd/docs/material/C182-M68.pdf

Universidad Nacional del Sur. Sitio Oficial: <https://www.uns.edu.ar>

Weinberg, F (1982). *Documentos para la historia de la Universidad Nacional del Sur*

Zabalza Beraza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón Revista De Pedagogía*, 59 (2 y 3), p. 489-509

ANEXOS

Anexo 1: Organización Institucional de la Universidad Nacional del Sur.

Secretaría Administrativa

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO

Secretaría del Consejo Superior Universitario

RECTORADO

•Subsecretaría de Derechos Humanos

•Secretaría General de Coordinación

•Secretaría General Académica

- Subsecretaría de Coordinación Académica
- Dirección General de Gestión Académica
- Dirección de Educación a Distancia
- Asesoría Pedagógica
- Biblioteca Central

•Secretaría General de Bienestar Universitario

- Subsecretaría de Desarrollo Estudiantil
- Departamento de Sanidad
- Departamento de Educación Física y Deportes

•Secretaría General de Ciencia y Tecnología

- Subsecretaría de Vinculación Tecnológica

•Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria

- Subsecretaría de Extensión Universitaria
- Archivo de la Memoria
- Editorial de la Universidad Nacional del Sur (EDIUNS)
- Dirección de Medios Audiovisuales
- Dirección de Comunicación Institucional

•Secretaría General de Posgrado y Educación Continua

- Departamento de Estudios de Posgrado

•Secretaría General de Relaciones Institucionales y

Planeamiento

- Subsecretaría de Internacionalización
- Dirección de Información Institucional

•Secretaría General Técnica

- Subsecretaría de Infraestructura y Servicios

- Dirección General de Construcciones Universitarias
- Dirección de Mantenimiento
- Dirección de Intendencia
- Servicios de Seguridad e Higiene en el Trabajo
 - Dirección General de Personal
 - Dirección General de Economía y Finanzas
 - Dirección General de Sistemas de Información
 - Dirección General de Telecomunicaciones
 - Imprenta
-
- Dirección General de Asuntos Jurídicos
 - Junta Electoral
- Dirección General de Boletín Oficial y Digesto
- Unidad de Auditoría Interna

DEPARTAMENTOS

• **Agronomía**

- Centro de Recursos Renovables Zona Semiárida

(CERZOS)

• **Biología, Bioquímica y Farmacia**

- Instituto de Ciencias Biológicas y Biomédicas del Sur

(INBIOSUR)

• **Ciencias de la Administración**

• **Ciencias de la Educación**

• **Ciencias de la Salud**

• **Ciencias e Ingeniería de Computación**

- Instituto en Ciencias e Ingeniería de la Computación

(ICIC)

• **Derecho**

• **Economía**

- Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur

(IIESS)

• **Física**

- Instituto de Física del Sur (IFISUR)

- **Geografía y Turismo**

- **Geología**

- Instituto Geológico del Sur (INGEOSUR)

- **Humanidades**

- **Ingeniería**

- Instituto de Mecánica Aplicada (IMA)

- **Ingeniería Eléctrica y de Computadoras**

- Instituto de Investigaciones en Ingeniería Eléctrica

"Alfredo Desages" (IIIE)

- **Ingeniería Química**

- Instituto de Electroquímica y Corrosión

- **Matemática**

- Instituto de Matemática Bahía Blanca (INMABB)

- **Química**

- Instituto de Química del sur (INQUISUR)

ESCUELAS DEPENDIENTES

- **Consejo de Enseñanza Media y Superior (CEMS)**

- Escuela de Agricultura y Ganadería “Ing. Agr. Adolfo

Joaquín Zabala”

- Escuela de Ciclo Básico Común
- Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria
- Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”
- Escuela Superior de Comercio “Prudencio Cornejo”

Fuente: www.uns.edu.ar/institucional/estructura

Anexo 2: Entrevista semi-estructurada

La entrevista se estructura atendiendo a los siguientes ejes:

Eje 1. Presentación del entrevistado, historia académica, trayectoria docente

- Datos: títulos, antigüedad docente, ¿Posee formación docente? Carrera para la cual dicta su materia.
- ¿Dónde y cuándo fueron tus primeras experiencias en docencia? ¿Cómo y cuándo fue el inicio de tu carrera docente en la universidad?
- ¿Qué te llevó a optar por el ejercicio de la docencia?
- ¿Qué experiencia como estudiante influyó en tu actual rol docente?

Eje 2. Prácticas docentes en pandemia (prácticas de enseñanza y prácticas evaluativas)

- ¿Cómo llevaste adelante las clases durante el período de pandemia? ¿Cómo eran tus clases? (estrategias de enseñanza)
- ¿Modificaste la forma de dar tus clases en 2021 respecto del 2020? ¿Por qué? ¿en qué aspecto? ¿Qué pudiste hacer y qué no pudiste hacer? ¿cómo fueron/son en 2022?
- ¿Qué recursos utilizaste para dar tus clases en pandemia? ¿Cuáles continuas utilizando?
- ¿Qué evaluaste de los alumnos/as durante el período de pandemia? (¿Qué evaluó?)
- ¿Cómo evaluaste? ¿Qué utilizaste para evaluar a los alumnos/as? (Instrumentos y técnicas de evaluación ¿Cómo y con qué evaluó?)
- ¿Cuáles fueron los criterios de evaluación que utilizaste? ¿Cómo fueron establecidos? (¿Quién determina los criterios de evaluación?)
- ¿En qué momentos evaluaste en dicho período? ¿Con qué frecuencia evaluaste? (Momentos de la evaluación ¿Cuándo evaluó?)
- ¿Cómo se vinculó en este período? ¿qué te aportó en ese ciclo lectivo? (¿Para qué se evalúa?)

- ¿Qué decisiones tomaste para definir las calificaciones de los alumnos?
- ¿Cómo llevaste adelante la devolución de la evaluación? ¿Se socializaron los resultados de la evaluación?
- ¿Qué aspectos de la evaluación presencial mantuviste en pandemia? ¿Qué aspectos de la evaluación virtual continúan en esta nueva presencialidad? ¿Por qué?
- ¿Qué dificultades enfrentaste para evaluar en pandemia? Y ¿Cuáles fueron los desafíos?
- ¿Compartiste estas inquietudes con otros docentes?

Eje 3- Concepciones y reflexiones docentes acerca de la evaluación

- ¿Qué es para vos la evaluación? ¿Qué Implica para vos evaluar? (concepción y significado de la evaluación, ¿qué es evaluar?)
- ¿Para qué crees que sirve la evaluación? ¿Qué lugar ocupa la evaluación en tu quehacer docente? ¿A lo largo de tu experiencia docente fuiste cambiando las prácticas evaluativas? ¿Por qué?
- ¿Consideras que la evaluación debe ser distinta según lo que se está evaluando? ¿Por qué?
- ¿Crees que la evaluación en esta disciplina se diferencia de la evaluación en otras disciplinas? ¿Por qué?
- ¿Cuáles consideras que son las decisiones más importantes a la hora de pensar la evaluación?
- Desde tu experiencia docente, ¿Cómo vivieron los estudiantes a “la evaluación” en tiempos de pandemia? ¿Cuál es tu percepción sobre los estudiantes y la evaluación en el contexto de pandemia? (impacto de las formas de evaluar en pandemia en los estudiantes)

Anexo 3: Selección de consignas y criterios de evaluación

Consignas de “Cuestionarios de Moodle”

- Relacione la Elasticidad precio de la demanda con el Ingreso total de los productores. (Desarrolle su respuesta en no más de 6 renglones)

- Indique cuáles de las siguientes afirmaciones es verdadera.

a) La principal característica del mercado oligopólico es la interdependencia entre los productores

b) La curva de demanda que enfrenta una empresa que opera en un mercado en competencia perfecta es horizontal e igual al precio que fija la empresa competitiva

c) La estructura de mercado donde es más frecuente que los productores publiciten sus productos es la competencia monopolística

d) **a, b y c**

- Señale la **única** opción **INCORRECTA**:

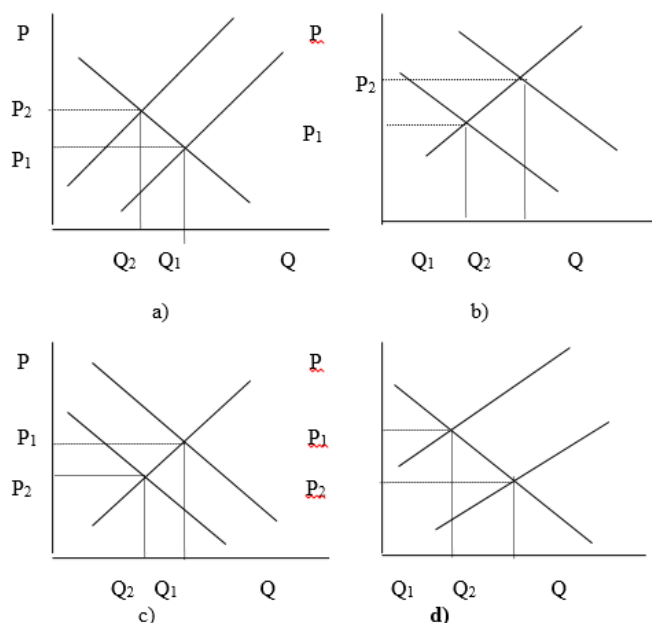
Seleccione una:

a. El valor agregado constituye todos los gastos en que incurren las empresas para poder transformar a los insumos en otro bien, ya sea intermedio o final.

b. El Valor Agregado es igual al valor de las remuneraciones a los asalariados

c. El PBI como corriente de ingresos implica la sumatoria de los valores agregados de cada uno de los sectores que componen la economía

- ¿Cuál de los siguientes diagramas muestra un aumento de la oferta?



- Defina oferta de dinero.

- Diferencie entre creación primaria y secundaria de dinero.
- Explique si la siguiente proposición es verdadera o falsa: "Los bancos comerciales tienen poder de creación de dinero en un sistema de nacionalización de depósitos".
- Justifique ¿por qué en Argentina si la autoridad monetaria pretende mejorar la competitividad del país en el comercio internacional deberá aumentar el tipo de cambio?
- Los bienes preferentes son aquellos que se brindan por el Estado por preferencia de la población (V o F)
- “La calle Rivadavia se ha modificado convirtiéndose en un sector de bares. Los vecinos que no ha vendido sus propiedades y continúan viviendo allí están enfrentando problemas vinculados sobre todo al nivel de sonidos emitidos por los locales” Si el siguiente caso se ha solucionado por una normativa que establece una zona exclusiva para la radicación de bares y que tiene una lejanía de 200 mts de la zona residencial, nos encontramos frente:
 - a. una solución en el sentido de Pigou
 - b. una solución en el sentido de Coase
 - c. ninguna de las anteriores
- Suponga que un individuo depositó \$150.000 en un banco. Luego del proceso de expansión múltiple del crédito la cantidad de dinero creada en la economía es de \$600.000. Marque la respuesta correcta y desarrolle la pregunta en su cuaderno
 - a. El multiplicador del dinero es 0.25 y la oferta de dinero se cuadruplicó
 - b. La tasa de encaje es de 0.25 y la oferta de dinero se cuadruplicó
 - c. ninguna de las anteriores
- Grafique las siguientes curvas de Lorenz y elija la respuesta correcta. Desarrolle en el cuaderno. Lo necesitará para la próxima tarea

	% de ingreso acumulado que recibe cada quintil	
% población	Argentina	Honduras
20	10	5
20	16	10

20	17	15
20	22	22
20	35	48

- a. Argentina posee una distribución más desigual
- b. Honduras presenta una

distribución más desigual

c. No se puede afirmar cuál de los dos países es más desigual

- Siempre que aumenta el PBI nominal, aumenta el PBI real
- a) Falso
- b) Puede ser verdadero o falso
- c) Verdadero
- Problemas con el agua en Bahía: quejas por falta de servicio, mal

olor y un sabor que "descompone" 22/12/2020

Desde hace varias semanas vecinos de distintos sectores de Bahía Blanca se quejan por la falta de agua. (...) Tal como manifestó el intendente Héctor Gay, falta inversión y al menos hasta el verano de 2022 la situación seguirá siendo crítica. Pero eso no es todo. En los últimos días se sumaron reclamos porque el agua volvió a tener mal sabor y el típico olor a gamexane de años atrás. (...) ABSA, hasta el momento, no emitió ningún comunicado sobre esta situación. (...) Reclamos La Oficina Municipal de Información al Consumidor (OMIC) informó semanas atrás que está disponible el correo electrónico reclamosagua@hcdbahiaablanca.gov.ar para reclamos y consultas de usuarios del servicio de agua corriente que tengan problemas con la prestación del mismo, ya sea falta en la red domiciliaria o pérdidas en la vía pública. Para los demás reclamos que tienen que ver con los derechos de los consumidores, contactarse al mail omic@bahia.gob.ar o por teléfono al 455-0383, de 8 a 13.

Fuente: <https://www.lanueva.com/nota/2020-12-22-11-58-0-problemas-con-el-agua-en-bahia-quejas-por-falta-de-servicio-mal-olor-y-un-sabor-que-descompone>.

a) ¿Con qué estructura de mercado se puede identificar provisión de agua potable en Bahía Blanca?

b) Enunciá 3 características de dicha estructura de mercado.

c) ¿Cuáles son las posibles causas para que se origine esta estructura de mercado?

- Cuando disminuye el ingreso de los consumidores se verifica que:

a) la cantidad demandada de mercado del bien x aumenta

- b) falta información para responder
- c) la demanda de mercado del bien x se desplaza hacia la izquierda
- d) la demanda de mercado del bien x se desplaza hacia la derecha

• Si se estima que los pasajes aéreos aumentarán en un 80% por las medidas que se deben implementar en el marco de la pandemia y que la cantidad demandada de pasajes aéreos se reducirá un 60%.

- a) Indicá el tipo elasticidad a la que se hace referencia.
- b) Calculá el coeficiente de elasticidad correspondiente.
- c) Interpretá los resultados.

La siguiente tabla representa las cantidades alternativas de pizzas y gaseosa, únicos bienes que elabora un país utilizando eficientemente la totalidad de sus recursos productivos.

Puntos posibles	Pizzas (en miles de unidades)	Gaseosas (en miles de unidades)
A	0	30
B	3	28
C	10	23
D	15	18
E	19	8
F	20	0

El punto (10; 10) representan una situación:

- a) eficiente
- b) no eficiente**
- c) no alcanzable
- d) ninguna de las tres.

Consignas de “Otro Formato”

• Busque y transcriba en un párrafo breve, cuatro casos de la realidad actual en la que se haga referencia implícita a las fallas de mercado analizadas en clase e indique a qué falla refiere (Los casos deben ser claramente diferentes a los planteados en el punto anterior y a los del práctico 4).

• Extraiga un párrafo de alguna noticia actual en la que se presente un caso que corresponda a un análisis microeconómico o macroeconómico, y a una proposición normativa o positiva (Nota: Cada caso debe coincidir con lo que se indica en el cuadro y deberá ser claramente diferente a los propuestos en el práctico 1):

Caso	Análisis microeconómico o macroeconómico	Proposición normativa o proposición positiva
	MICROECONÓMICA	POSITIVA
	MACROECONÓMICA	NORMATIVA
	MACROECONÓMICA	POSITIVA
	MICROECONÓMICA	POSITIVA
	MICROECONÓMICA	NORMATIVA
	MACROECONÓMICA	NORMATIVA

- En el siguiente video verá la producción de rosas. En grupo conteste:

<https://www.youtube.com/watch?v=1o0qS9muB0E&t=288s>

- Mercado mundial de rosas: organización, explicando cada característica por separado. Averigüe en la red para completar este ejercicio. (3)
- Ejercicio individual: en base al video cada uno de ustedes plantee: costos de corto plazo y de largo plazo, SIN que se repitan las respuestas entre ustedes. (4 puntos)

Criterios de Evaluación

Primer examen parcial

Fecha máxima de entrega: 3 de noviembre 2020

Grupo:

Criterios de evaluación: (a) Conocimientos: contenido, representatividad del tema, manejo de la teoría, interpretación tema, pulcritud en el análisis, argumentación, consultas bibliográficas, la ampliación de los temas y los aportes originales. (b) Redacción: organización del contenido, sintaxis, utilización de nexos, ortografía, uso de vocabulario apropiado. (c) Presentación: prolijidad, claridad, cumplimiento en los plazos de entrega.

Para que el examen se considere aprobado debe cumplir simultáneamente las dos condiciones siguientes:

- Obtener como mínimo el 50% en cada uno de los ejercicios que lo componen.

Nota importante: Si UN ejercicio está SIN HACER en su totalidad, el examen se desaprueba en SU TOTALIDAD.

- Obtener un puntaje mínimo de 60/100 puntos en el total.

3. El examen se deberá hacer en formato Word y enviar en archivo Word – Se debe realizar a continuación del examen enviado original, debajo está el formato a seguir.

No se aceptan los exámenes recibidos fuera del tiempo máximo de entrega ni los que no tengan el nombre y apellido del autor

Anexo 4: Matriz de análisis de datos

Eje de análisis	Categoría de análisis	Subcategorías de análisis	Preguntas
Presentación del entrevistado	Trayectoria docente (TD)	Trayecto formativo (TF)	Datos: títulos, antigüedad docente, ¿Posee formación docente?
		Experiencia docente (ED)	Carrera para la cual dicta su materia. ¿Dónde y cuándo fueron tus primeras experiencias en docencia? ¿Cómo y cuándo fue el inicio de tu carrera docente en la universidad?
Prácticas docente	Prácticas de enseñanza (PEN)	Estrategias de enseñanza (EE)	¿Cómo llevaste adelante las clases durante el período de pandemia? ¿Cómo eran tus clases? ¿Modificaste la forma de dar tus clases en 2021 respecto del 2020? ¿Por qué? ¿En qué aspecto? ¿Qué pudiste hacer y qué no pudiste hacer? ¿Cómo fueron/son en 2022?
		Cambios en las prácticas (CP)	¿Qué recursos utilizaste para dar tus clases en pandemia? ¿Cuáles continuas utilizando?
		Recursos (R)	
	Prácticas evaluativas (PEV)	Instrumentos de Evaluación (IE)	¿Qué evaluaste de los alumnos/as durante el período de pandemia? (¿Qué evaluó?) ¿Cómo evaluaste? ¿Qué utilizaste para evaluar a los alumnos/as?

		Criterios de Evaluación (CriE)	¿Cuáles fueron los criterios de evaluación que utilizaste? ¿Cómo fueron establecidos?
		Momentos de la evaluación (ME)	¿En qué momentos evaluaste en dicho período? ¿Con qué frecuencia evaluaste?
		Dificultades (DI)	¿Qué decisiones tomaste para definir las calificaciones de los alumnos?
		Desafíos (DE)	¿Cómo llevaste adelante la devolución de la evaluación? ¿Se socializaron los resultados de la evaluación?
			¿Qué aspectos de la evaluación presencial mantuviste en pandemia?
			¿Qué aspectos de la evaluación virtual continúan en esta nueva presencialidad? ¿Por qué?
			¿Qué dificultades enfrentaste para evaluar en pandemia? Y ¿Cuáles fueron los desafíos?
Concepciones Docentes	Concepciones sobre evaluación (ConE)	Concepción y significado de evaluar (CySE)	¿Qué es para vos la evaluación? ¿Qué Implica para vos evaluar?
		Utilidad de la evaluación (UE)	¿Para qué crees que sirve la evaluación? ¿Qué lugar ocupa la evaluación en tu quehacer docente? ¿A lo largo de tu experiencia docente fuiste cambiando las prácticas evaluativas? ¿Por qué?
		Cambios y decisiones sobre evaluación (CyDE)	¿Consideras que la evaluación debe ser distinta según lo que se está evaluando? ¿Por qué?

¿Crees que la evaluación en esta disciplina se diferencia de la evaluación en otras disciplinas? ¿Por qué?

¿Cuáles consideras que son las decisiones más importantes a la hora de pensar la evaluación?

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo metodológico propio de esta investigación.

Anexo 5: Matriz de análisis de datos aplicada a cada docente entrevistado

E1: La evaluación, en términos económicos, es un análisis estático y dinámico de los alumnos

Eje de análisis	Categoría de análisis	Subcategorías de análisis	Aspectos y citas claves para el análisis
Presentación del entrevistado	Trayectoria docente (TD)	Trayecto formativo (TF)	Doctorado en Economía -Licenciatura en Economía- Profesorado en Economía
		Experiencia docente (ED)	Estuve en colegios secundarios, entré a trabajar como ayudante de cátedra en junio del 2001 y, de ahí en más, me fui desempeñando en diferentes materias, en diferentes áreas temáticas estoy dando un posgrado. También, me he dedicado, por ahí, a dar clases en la zona
Prácticas docente	Prácticas de enseñanza (PEN)	Estrategias de enseñanza (EE)	Clases asincrónicas, luego clases sincrónicas (las grababa), exposiciones dialogadas, Combina teoría con práctica y utiliza muchos ejercicios y ejemplos simples en la teoría. *
		Cambios en las prácticas (CP)	El uso de zoom permitió coordinar las consultas en diferentes horarios con los alumnos Reforzó con mucha clase de consulta a diferencia de la presencialidad
		Recursos (R)	Clases asincrónicas, luego clases sincrónicas (las grababa)

Zoom -Pizarra zoom- PPT- Aplicaciones (estudios de caso)- Ejemplificaciones- Libros Moodle- Preguntas para acompañar el estudio		
Prácticas evaluativas (PEV)	Instrumentos de Evaluación (IE)	Dos parciales individuales sincrónicos (dos horas)- con recuperatorios y coloquio (escrito y asincrónico) * planilla de control
	Criterios de Evaluación (CriE)	Nivel de conocimiento - Asistencia a las clases sincrónicas- La responsabilidad
	Momentos de la evaluación (ME)	La asistente (no es obligatoria-2 parciales y recuperatorio. “Cuando doy la clase voy tratando de hacerles preguntas para ver qué ideas tienen preformadas”- Socialización de aplicaciones (preguntas para detectar los conceptos malformados) y poder dar un cambio conceptual-Lo que aportan en clase-las preguntas que hacen-
	Dificultades (DI)	“Inasistencia a clase. Y si asistían, estaban con las cámaras apagadas, impidiendo poder ver sus reacciones, sus caras para saber si comprendían o no”- Alumnos sin formación en matemática, dificultad para aprender economía. Enseñanza más intuitiva.

		Desafíos (DE)		Manejo de la virtualidad, aprender a manejar la tecnología- “Conservar la permanencia de los alumnos en las clases., que no apaguen las cámaras, que estén siguiendo la clase”- Lo que aprendimos fue a no desesperarnos, ir de a poco, ir probando”
Concepciones Docentes	Concepciones sobre evaluación (ConE)	Concepción significado evaluar (CySE)	y de	“Yo creo que evaluar tiene que ver con... cuando hablo de una evaluación escrita, yo lo veo como que yo saco una foto en un momento determinado, hago un análisis estático” - “son datos que son, en general, cualitativos porque yo veo cómo responden, cómo se comportan, si cooperan o no, el trato, también, hacia uno y demás. Y eso que es cualitativo, de alguna forma, yo lo tengo que formar en cuantitativo para después pasar a una calificación que me piden a mí y ahí es complejo.”- “La evaluación no deja de ser subjetiva y mi idea es hacerla... objetivarla lo más posible. Entonces, yo le tengo que quitar todo elemento de subjetividad.”- “Ir viendo cómo evoluciona o se desarrolla ese individuo a lo largo de la cursada”
		Utilidad de la evaluación (UE)		“calificativa. Me sirve para poner una nota que me piden a mí que yo los tengo que calificar y poner una nota. Eh... pero, también, me sirve a mí porque es un espejo de mis clases. “- “Pero creo que la evaluación tiene ese ida y vuelta”.
		Cambios y decisiones sobre evaluación (CyDE)		“antes de hacer el profesorado, mis evaluaciones eran los parciales y punto (ríe). Después, al ir incorporando más conocimiento siempre uno sigue mejorando ¿no?

Pero fui viendo que era otra cosa, que era algo más, que era un proceso continuo. Es un proceso, no es un punto en el tiempo y me interesó más esa evaluación. Pero sí, mi concepto fue cambiando.”

“No eran los mismos que los parciales presenciales porque la instancia de evaluación era más acorde a la enseñanza que se estaba dando, la modalidad de enseñanza que estábamos dando. Por lo tanto, hicimos parciales que pudieran... que ellos pudieran recuperar datos de internet y que pudieran utilizar datos de internet. Por supuesto, para nosotras, fue más complicado la corrección”

E2: La evaluación como control de asimilación de los contenidos

Eje de análisis	Categoría de análisis	Subcategorías de análisis	Aspectos y citas claves para el análisis
Presentación del entrevistado	Trayectoria docente (TD)	Trayecto formativo (TF)	Licenciatura en Economía- Doctorado en Economía
		Experiencia docente (ED)	Desde 1996, se desempeña como docente del Departamento de Economía de la UNS, a su vez fue docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA y de la UADE- Dictó cursos y seminarios de grado y posgrado en las universidades de Rovira Virgili (España) y Federal Fluminense (Brasil).-Miembro del staff de

profesionales de la Secretaría de Programación Económica Regional (Ministerio de Economía).

Prácticas docente	Prácticas de enseñanza (PEN)	Estrategias de enseñanza (EE)	de Clases sincrónicas no grabadas- Exposiciones a partir de un esquema pre elaborado con palabras claves y lo iba explicando.
		Cambios en las prácticas (CP)	
		Recursos (R)	Esquema de clase que compartía vía zoom -Material bibliográfico- Aula Moodle
	Prácticas evaluativas (PEV)	Instrumentos de Evaluación (IE)	Tres parciales con recuperatorios sin coloquio. (opción multiple, para completar, nada para desarrollar) “ponían en juego si el alumno había entendido la definición mientras que otras estaban orientadas a ver si habían entendido la aplicación del concepto”. (lo denomina sistema rígido)
		Criterios de Evaluación (CriE)	“que sepan definir los conceptos teóricos vistos”- “que sepan aplicar los conceptos vistos” (determinados por el docente)

		Momentos de la evaluación (ME)		“hice 3 parciales”
		Dificultades (DI)		” los alumnos no llegan con el material leído a clase”- “Vienen con una formación muy mala de secundario” “Alto ausentismo”- “cuando tienen parciales de otras materias faltan masivamente”. “no vienen, no estudian, no leen”- “nunca trabajé tanto en una evaluación porque tuve que hacer todas las preguntas de cero, no había”. ” Para tomar virtual tenía que redactar las preguntas”- “nunca había usado Moodle”
		Desafíos (DE)		“fue una experiencia que requería como ir ajustando permanentemente”
Concepciones Docentes	Concepciones sobre evaluación (ConE)	Concepción y significado de evaluar (CySE)	y de	“una cosa complicada” “la evaluación es tratar de controlar”
		Utilidad de la evaluación (UE)		“un control de la asimilación, del grado de asimilación de los contenidos de la materia”- “Es imprescindible tener una... una presión exterior para... para ir siguiendo con el proceso de aprendizaje”
		Cambios y decisiones sobre evaluación (CyDE)	y sobre	“la evaluación fue lo más relajado que tuve en mi vida porque yo estaba en mi casa, los chicos estaban haciendo el examen y yo estaba mirando a las 10 de la mañana cómo hacían e iban entregando. No hice nada, ni corregí, Moodle lo hizo todo, afortunadamente [...]. Desde el punto de vista de preparación y del punto de vista

de la devolución fue muy complicado”, ” ...muchos alumnos querían ver el examen por verlo y era ver pregunta por pregunta, 15 preguntas, tres opciones por pregunta, uno por uno... fueron decenas de alumnos...” las decisiones más importantes fueron los métodos que utilice, el tipo de pregunta”

E3: La evaluación como herramienta de monitoreo

Eje de análisis	Categoría de análisis	Subcategorías de análisis	Aspectos y citas claves para el análisis
Presentación del entrevistado	Trayectoria docente (TD)	Trayecto formativo (TF) Experiencia docente (ED)	Licenciatura en Economía- Maestría en Economía Agraria- Tramo de formación docente Desde 2004 da clases en el Departamento de economía de la UNS. Da clases en escuelas de nivel secundario y a su vez se desempeña en el sector privado.
Prácticas docente	Prácticas de enseñanza (PEN)	Estrategias de enseñanza (EE)	Clases sincrónicas no grabadas. Fundamenta por que no las graba: “yo me voy a conectar a Zoom y se empiezan a conectar todos. Aparte trabajo mucho con música. Mientras se van conectando yo pongo un tema musical, un vídeo para que vayan escuchando. Si cuando termina el tema musical yo tengo 100 alumnos, quiere decir que hay gente que se quedó afuera yo esa clase la tengo que grabar y va a quedar disponible para que la vean en cualquier momento. Si yo tengo menos de 100

			alumnos no la grabo porque quiere decir que no hubo intención de 100 personas, hubo intención de 80. Perfecto, esos 80 que tuvieron intención tienen la clase”
	Cambios en las prácticas (CP)		“en la universidad no mucho, porque están estandarizadas. Casi, te diría que lo que he cambiado han sido las formas en que se toman los parciales o los coloquios. Tal vez antes, preguntas mucho más abiertas y ahora preguntas más específicas, para que no divaguen tanto. Para mí es fundamental saber transmitir la consigna: sobre qué quiero que me respondan.”
		Recursos (R)	Aula Moodle- zoom (y sus herramientas-pizarra)- videos cortos propios (3/5 min)- Elaboración de podcast- Libros
Prácticas evaluativas (PEV)	Instrumentos de Evaluación (IE)	de	Parciales (dos horas) (cuestionario, multiple choice de Moodle) con sus recuperatorios. cada parcial tenía tres fechas para rendirse, si desaprobabas podías rendir recuperatorio en la fecha siguiente salvo la última fecha. “Tuvimos que esforzarnos en hacer los cuestionarios de manera que la posibilidad de copia sea la menor posible. Es decir, de que el resultado del cuestionario refleje lo más posible el grado de conocimiento que tiene el alumno. Y esa es una tarea que... nos costó muchísimo, pero lo logramos bastante bien” “El coloquio es una instancia para los que aprobaron la primera vez con más de 80%. el coloquio lo rendían estas personas que te digo y era un archivo con un caso y preguntas sobre un caso que tenían que ir desarrollando y ahí sí el criterio era

Criterios de Evaluación (CriE)	cómo estaba redactado, qué grado de creatividad tenía la respuesta, qué originalidad”
Momentos de la evaluación (ME)	“Se evaluaron contenidos. Conocimientos teóricos. Lo mismo que evalué fuera de pandemia. Exactamente lo mismo" debía contestar bien. “la participación en clase, la asistencia a las consultas, etc., no está puesta como un recurso explícito”- En el coloquio: redacción, creatividad, originalidad.
Dificultades (DI)	“en la práctica universitaria está muy estandarizado que las instancias de evaluación son: los parciales, los finales y los coloquios”
Desafíos (DE)	"lo que tiene de malo la virtualidad, en general, es que vos le estás hablando a muchos cuadraditos negros ¿viste? porque no todos te ponen la cámara, no ve las expresiones, si entienden... vos en la presencialidad... el nivel de percepción que debe tener el docente: vos tenes que cazar al vuelo, no solo al que no te está prestando atención, sino al que vos ves que no entendió." ves justo en el momento que le cayó la ficha: eso no lo ves en la virtualidad”- “Y yo tenía 120 inscriptos” “lograr algún sistema que se copien lo menos posible”- el otro desafío era esto que te contaba: tratar de encontrar preguntas (sobre todo en lo coloquios) preguntas en las que tuvieran que demostrar su capacidad cognitiva, de relacionamiento, yo pueda darme cuenta que lo respondiste vos sola y no porque lo consultaste con otro

Concepciones Docentes	Concepciones sobre evaluación (ConE)	Concepción de evaluar (CySE)	y de contenidos” “Donde sí hay un cambio de paradigma en la evaluación es en el coloquio”
		Utilidad de la evaluación (UE)	“si está estudiando de la manera correcta”” “corregir el proceso de enseñanza para que tengan mejores logros”
		Cambios y decisiones sobre evaluación (CyDE)	habías preguntas de opción múltiple, otras que para elegir la opción debían realizar un desarrollo que luego debían adjuntar (“Lo primero que mirábamos era qué resultado obtuvo en esa pregunta... que resultado puso en el cuestionario. Si está mal... si respondió mal, ni miro esto porque respondiste mal... o sea, si hiciste un desarrollo, lo hiciste mal. Si respondiste bien, lo voy a mirar porque puede ser que hayas respondido bien de pura suerte o porque alguien te pasó la respuesta”, “Nos pasó mil veces eso, mil veces que de casualidad... o sabían ¿qué se yo? cual es la respuesta, pero no la sabían justificar”) “Se aprueba con 60% o más. Más de un 80, es coloquio y, esto que te digo, que teníamos un margen de 5 puntitos para un aprobado menos y un coloquio menos, pero no se lo decíamos nunca, que se enteren después si no...”

“es fundamental saber transmitir las consignas: sobre qué quiero que me respondan”, “sobre eso, tal vez, he trabajado mucho”.

E4: La evaluación como fin del proceso de enseñanza

Eje de análisis	Categoría de análisis	Subcategorías de análisis	Aspectos y citas claves para el análisis
Presentación del entrevistado	Trayectoria docente (TD)	Trayecto formativo (TF)	Licenciatura en Economía- Doctora en economía
		Experiencia docente (ED)	Hace 29 años que se desempeña como docente del Departamento de Economía de la UNS
Prácticas docente	Prácticas de enseñanza (PEN)	Estrategias de enseñanza (EE)	“Hacíamos dos clases teóricas virtuales y una clase práctica virtual ² , “Sincrónicas. Ese es un primer error que tuve, porque yo ahí debería haber grabado algunas clases porque me hubieran quedado como back up por si, en algún momento, tenía un problema”
		Cambios en las prácticas (CP)	2020 y 2021 no hubo cambios en la forma de dar las clases

 Recursos (R)

Tenía un pizarrón grande y un pizarrón chico.

“Preparamos... yo no tenía power point porque yo soy ¿viste? de las viejas profesoras que no daba clases con power point en mis clases presenciales, todo pizarrón. Por lo tanto, cuando me enfrenté... cuando me llegó la pandemia no tenía nada. Pero, bueno, yo tuve un equipo de trabajo maravilloso

entre las 3 preparamos material porque ¿cómo daban clase? Solamente con pizarrón no podía dar clase, entonces daba clases con un power point, que eso sí me quedó como refuerzo - Produjeron un libro para las cátedras

Prácticas evaluativas (PEV)	Instrumentos	de	En materia introductoria: 2 parcial en modalidad cuestionarios de Moodle. “a los que estaban en condiciones de sacar la materia por coloquio, fue un trabajo final sobre un tema que es análisis económico vinculado a su carrera o disciplina”.
	Evaluación (IE)		En la otra materia que dicta: evalúa con trabajos grupales escritos y orales, hace visitas a establecimientos. “hago una cosa que me hubiera encantado en una materia introductoria pero no puedo que es todos los años voy a hacer una visita a un establecimiento”
	Criterios	de	“Todos los aspectos formales, cómo estaba escrito el trabajo, la forma, la bibliografía... Les di 15 minutos para defender ese trabajo y... Con un power point defendieron ese trabajo entonces... Evalué que estuvieran los 15 minutos, que el power point efectivamente fuera el resultado de lo que habían escrito”
	Evaluación (CriE)		

				Momentos de la evaluación (ME)	Dos parciales y recuperatorios, final y coloquio “Sin el apoyo de mi equipo, no lo hubiera podido hacer, te aclaro. O sea, yo sola no hubiera podido hacer esto porque la que manejaba el Moodle y la que manejaba... la que en seguida pudo resolver los temas más tecnológicos fue mi ayudante. Así que, sin ella... no hubiera podido. O me hubiera costado mucho.”- El aula Moodle no estaba en uso previo a la pandemia.
				Dificultades (DI)	Explicar economía a alumnos que no poseen formación en matemáticas. Los alumnos participaban. Pero eran 140 alumnos. El diálogo con otros docentes fue un sostén “trabajamos mucho juntos.” -“rinden muy pocos exámenes escritos (casi todos son orales) entonces primero, no tienen la producción escrita. No la tienen incorporada. [...] ellos no producen en términos de lo que la Economía necesita que son ejercicios, que es el pensamiento más organizado, el pensamiento más acotado... Ellos tienen una idea de pregunta- respuesta, descripción y, además, la idea memorística, en Economía, no hay memoria”
				Desafíos (DE)	“el desafío fue el desafío tecnológico que yo lo resolví porque yo tengo un equipo fantástico. Porque yo, prácticamente... yo manejaba el Moodle, digamos, por arriba, pero yo no sabía hacer ejercicios”.
Concepciones Docentes	Concepciones sobre evaluación (ConE)	Concepción significado evaluar (CySE)	y de		“pienso en la enseñanza como un proceso y en la evaluación como el final de ese proceso” A mí me gustaría pensar en la enseñanza como un proceso. Entonces (eso me lo enseñó mi maestro) ...Eh... no... no pensar en la instancia evaluatoria como la

Utilidad de la evaluación (UE)	cuestión definitiva. O sea, pensar en un proceso... en un proceso evaluatorio. Lo que pasa es que en una materia con 150 alumnos, pensar en la enseñanza como un proceso es muy difícil de poder materializarlo porque” “es lo que define que el chico apruebe o no apruebe, tenga la materia o no tenga la materia”
Cambios y decisiones sobre evaluación (CyDE)	“Yo intenté hacer un examen parecido al que hubiera hecho presencial, pero yo me di cuenta que se copiaban, no lo pude resolver. Lo vi en la tasa... que no lo tengo... no lo tengo a mano, pero en la tasa de los chicos que aprobaban es una materia donde queda en el camino el 50% de la gente que se anota y acá quedaron en el camino 25%. O sea, evidentemente que tomé un examen que o se copiaban o era fácil o tenían algún otro recurso o abrían la pantalla. “Bueno. Yo a estos chicos no les puedo regalar la materia. Los llamé a cada uno y les hice un examen oral sobre el trabajo a cada uno. O sea que no se la llevaron de arriba.”

E5: La evaluación como una instancia más de aprendizaje

Eje de análisis	Categoría de análisis	Subcategorías de análisis	Aspectos y citas claves para el análisis
-----------------	-----------------------	---------------------------	--

Presentación del entrevistado	Trayectoria docente (TD)	Trayecto formativo (TF)	Licenciatura en Economía- Doctorado en Geografía- cursos de posgrado vinculados al área docente
		Experiencia docente (ED)	21 años de docencia universitaria en la UNS, también trabajó en escuelas secundarias.
Prácticas docente	Prácticas de enseñanza (PEN)	Estrategias de enseñanza (EE)	clases sincrónicas de teoría (grabadas) - clases asincrónicas para la práctica (foros para cada tema en horario de clase, quedaba en el aula, no se borraba) esto sólo en 1° c de 2020 y luego por zoom asincrónico- Clases asincrónicas grabadas de media - las consultas teóricas eran sincrónicas. - Encuestas al inicio para conocer las condiciones de los alumnos
		Cambios en las prácticas (CP)	Varios luego de cada cuatrimestre: fueros generando recursos más específicos. Los trabajos prácticos los fueron cambiando y actualizando
		Recursos (R)	apuntes de clase completos -PPT no sólo con palabras claves, sino más explicativas y con preguntas de control- Video cortos temáticos (5 a 10 minutos)- Grupo de whatsapp con docentes de las cátedras y grupo de difusión con alumnos porque los alumnos no sabían manejar el Moodle- Pizarra - foros de Moodle - Videos explicando paso a paso la resolución de algún ejercicio del trabajo práctico..

Prácticas evaluativas (PEV)	Instrumentos de Evaluación (IE)	Parciales (Google forms y cuestionario Moodle) y recuperatorios Autoevaluación: Parcial de práctica (prueba piloto previa a los parciales tipo auto test en google forms y se publicaban las respuestas y resolución) Final: instancia oral tiene un banco de preguntas en Moodle para orientarlos en tipos de preguntas y algunas respuestas-
	Criterios de Evaluación (CriE)	“A lo largo de estos dos años los criterios fueron cambiando [...] el criterio era los contenidos mínimos de cada tema. Siempre teniendo en cuenta teoría y práctica de aplicación, incorporación del lenguaje técnico económico.”
	Momentos de la evaluación (ME)	Parciales (recuperatorio)- coloquio final Uso de Formulario Google: “El Google Formes no deja registro de si estuvieron o no en el sistema. En el Google Formes ves que entregaron las respuestas y nada más [...]En Google Formes no te queda registro y en el Moodle sí.”
	Dificultades (DI)	“el perfil del alumno de la Licenciatura en Turismo es un alumno que no... a diferencia de otras carreras de servicio que no vienen de una orientación vinculada a las Ciencias Sociales o a la Economía o a la Administración ¿no? El alumno que viene de Turismo por ahí viene de las Ciencias Naturales, del Arte [...] Muy heterogéneo. Y de una heterogeneidad que no tiene nada que ver con lo económico contable. Entonces... nos enfrentamos a ese alumno que viene desprovisto de Economía y que después va a tener otras materias”

				Cátedras de 90 /100 alumnos
		Desafíos (DE)		Vinculados a la materia: programa, comisión de cátedra- “el desafío fue encontrar... tratar de estar todo el tiempo pensando cómo solucionar problemas o buscarle la vuelta. Que también te deja una cosa extraña porque, bueno, nos matamos haciendo un montón de cosas y después que un grupo de alumnos te diga “No, fue abrumador” es como que te deja una sensación rara.” - “hay temas en esta materia introductoria que es muy densa en contenido. Hay temas que son más teóricos, hay temas que son más esencialmente prácticos, hay temas que se articulan más con otros temas, hay temas que son más enclaves, más aislados... Hay mucha heterogeneidad de temas y de formas. Entonces, bueno, la forma de evaluar uno y otro varía. “ Tuvieron un alumno con autismo y los exámenes para él eran en etapas.
Concepciones Docentes	Concepciones sobre evaluación (ConE)	Concepción significado evaluar (CySE)	y de	“es una instancia más de aprendizaje”
		Utilidad de la evaluación (UE)	la	Y... bueno, nos sirve a nosotros los docentes para... para ver el grado en que pudieron captar eso y que nosotros pudimos dar a entender esas herramientas y, también, como autoevaluación. Este... Sí, y como un... y como una instancia como... como un ordenador del aprendizaje. No sé si es el término correcto ¿no? Pero, bueno. Nos va marcando el ritmo del aprendizaje. “Trato de que el examen sea pensado, que este muy bien pensado”

Cambios y Encuesta al finalizar el 1° cuatrimestre para evaluar algunas cosas de la cursada
decisiones sobre
evaluación (CyDE)

E6: La evaluación como instrumento para medir el grado de aprendizaje de los contenidos

Eje de análisis	Categoría de análisis	Subcategorías de análisis	Aspectos y citas claves para el análisis
Presentación del entrevistado	Trayectoria docente (TD)	Trayecto formativo (TF)	Licenciatura en Economía- Magister en Políticas y Estrategias- Especialización en Derecho a la Alimentación, Seguridad Alimentaria y Políticas Públicas en América Central
		Experiencia docente (ED)	Desde 1986 se desempeña en docencia universitaria en el departamento de Economía (UNS)
Prácticas docente	Prácticas de enseñanza (PEN)	Estrategias de enseñanza (EE)	Clases teóricas sincrónicas y grabadas- Clases prácticas sincrónicas-
		Cambios en las prácticas (CP)	2020-2021 sostuvieron las estrategias de enseñanza
		Recursos (R)	

			Grabaciones de temas específicos que presentaban dificultad. -Elaboraron el manual específico para la cátedra en colaboración con otra docente de la otra comisión.
			Pizarra –“artículos de actualidad que los compartía inmediatamente con los alumnos. A diferencia de la presencialidad que tenes que prever y subir a Moodle”.-
Prácticas evaluativas (PEV)	Instrumentos de Evaluación (IE)	de	2 parciales: (consignas de verdadero o falso, opción múltiple). 1° cuatrimestre las tres fechas optativas-y en el 2° cuatrimestre:2 parciales y 1 recuperatorio al final del cuatrimestre donde pueden recuperar uno o dos parciales. (rendían con las cámaras prendidas) Coloquio oral. - Planilla de seguimiento -Cuestionarios de autoevaluación (obligatorios en virtualidad) luego de cada trabajo práctico a modo de prueba piloto para el parcial y allí también la cátedra evaluaba si era necesario reforzar algún tema.
	Criterios de Evaluación (CriE)		“No me parece que sea una herramienta, por si sola, válida para evaluar que son los multiple choice, pero no tenía opción. Yo tengo cursos de ciento y pico de... una matrícula de más de 100. Trataba de evaluar lo que yo evaluaba en lo presencial: Contenidos” (Dificultad para definir qué evaluaba de los alumnos. Luego acordó que evaluaba contenidos. No supo identificar con claridad los criterios utilizados para evaluar, detallo los tipos de consignas dados.)
	Momentos de la evaluación (ME)	de la	Parciales, recuperatorios (cuestionarios Moodle), final, coloquio- Cuestionarios de autoevaluación

				Dificultades en el manejo de Zoom, Moodle. Dificultades de los alumnos en la comprensión e interpretación de texto.”“Miren. Todo lo que pasa y sale en los diarios y escuchan en la ra.... Tiene que ver con lo que estamos viendo.” Entonces, mi idea siempre fue trabajar sobre eso, pero tuve que dejar de hacerlo porque no interpretan, no... Leen y no entienden lo que están leyendo. Entonces, el problema no era que no entendían Economía si no que no podían interpretar el artículo.” ” fue bajando el nivel de exigencia y los temas que uno da”. Sobre cómo enseña la economía: “yo trato de bajárselos, de contárselos como un cuento. Entonces trato de que vengan a clase. Pero, ya te digo, lucho contra eso. Entonces, yo, ahora además de... Bueno, en la virtualidad también empecé a hacerlo y es que, en la virtualidad, les daba cuestionarios. Después de cada practico yo necesitaba saber hasta qué punto les estaba sirviendo.
				Desafíos (DE) La creatividad para hacer las preguntas o las formas de preguntar para evitar que usen el material de manera directa para responder, para evitar la copia. Los alumnos en pandemia cursaban más materias que en la presencialidad y eso les quitaba tiempo en general de dedicación para cada una. “Eh...las dificultades eran pens... ser más creativas, en términos de las preguntas y las formas que preguntaba, para que con el libro... que el libro abierto no les sirviera. Que... que les... que si no lo hubiera... que si un texto vos no lo trabajas y coso... no lo...”
Concepciones Docentes	Concepciones sobre evaluación (ConE)	Concepción significado evaluar (CySE)	y de	“una etapa muy importante en lo que es el proceso de enseñanza” “en eso me siento con falencias porque no... yo no hice carrera docente. Entonces siento que me faltan herramientas para modificar mis formas de evaluar o de cómo evaluar cosas”

Utilidad de la evaluación (UE)	“porque ahí vos podes medir el grado que... los chicos aprendieron los conceptos y en qué medida fue exitoso el proceso o no”
Cambios y decisiones sobre evaluación (CyDE)	Cambio de 3 instancias a dos con recuperatorio global al final del cuatrimestre: que “me ha dado buen resultado porque veo que el chico cuando... por ahí, le falta madurar en el concepto y tomar de una semana o 10 días el recuperatorio, no alcanza [...] cuando van avanzando con la materia, si uno los deja avanzar es como que al final logran una comprensión [...] y no sabes la cantidad que recuperan” “las habilidades yo no evalúo.... Cuando ha intentado hacerlo, ha obtenido muy malos resultados”.

E7: La evaluación como indicador del avance positivo o no de los contenidos de la materia

Eje de análisis	Categoría de análisis	Subcategorías de análisis	Aspectos y citas claves para el análisis
------------------------	------------------------------	----------------------------------	---

Presentación del entrevistado	Trayectoria docente (TD)	Trayecto formativo (TF)	Licenciatura en Economía- Magister en Administración, Magister en Computación Científica y Doctorado en Economía
		Experiencia docente (ED)	Sus inicios en docencia fueron en el nivel secundario y en la universidad contando con 17 años de antigüedad en el Departamento de Economía. Dicta clases en carreras de grado y posgrado Da clases en dos materias introductorias: una para 1° año y la otra para 5° año de carreras diferentes.
Prácticas docente	Prácticas de enseñanza (PEN)	Estrategias de enseñanza (EE)	clases sincrónicas y las grabadas. Eran expositivas con uso de ppt.
		Cambios en las prácticas (CP)	“tuve que salir a armar las diapositivas. El primer año perdí todo el primer cuatrimestre armando las dos materias todos los Power Point. Sí. Sí. Invertí... horrores. Era toda la semana estar sentado armando los Power Point que yo los tenía antes en una fotocopia.” “En 2021 Use el mismo material. Le agregué algo, por ahí. Ya te digo, algún video, alguna explicación así, que facilitaba el entendimiento de algún tema en particular, pero no... En general, sí lo que hice fue pulir, por ahí, algún Power Point que tenía alguna explicación no muy clara... pero, no. En general, quedó... ese material que todavía está online y quedó bastante pulido te diría.
		Recursos (R)	canal de You Tube (clases grabadas) - material online en Moodle- - videos que ya están en la web, él los seleccionaba. Diapositivas- apuntes de cátedra- libros-blog fragmentos de películas “En algún caso específico yo agarré un pedacito de una película donde se veía justo una crisis bancaria muy bien actuada”

Prácticas evaluativas (PEV)	Instrumentos de	Materia de 1° año: parciales - recuperatorios (cuestionario Moodle)
	Evaluación (IE)	Materia de 5° año: elaborar un plan de negocios que será presentado oralmente ante tres posibles inversores y convencerlos de su propuesta. “el aprobado de la materia es elaborar un plan de negocios y te van a evaluar tres emprendedores y son tres emprendedores que van a dar el ok o no si está bien hecho la propuesta de negocios.”
	Criterios de Evaluación (CriE)	Materia de 1° año: “Hay conocimientos básicos de la materia que no permito que los desaprueben”- “Que respondan bien las preguntas del parcial”. Materia de 5° año: “los evaluamos por varios aspectos: si participaron en clase, si colaboraron (porque arman grupos de trabajo) ... si colaboraron, si no colaboraron les bajamos la nota. No hay ningún problema”
	Momentos de la evaluación (ME)	Materia de 1° año: parciales- recuperatorios y el coloquio es el promedio de las notas. NO se rinde otra instancia Materia 5° año: Al momento de la presentación del plan de negocios
	Dificultades (DI)	Materia de 1° año numerosa a diferencia de la de 5° año “Falta de feedback con los alumnos. No participan, yo creo que me tienen miedo. Ni me conocen, pero me tienen miedo: si ellos dicen algo, yo los voy a calificar mal y no” (alumnos de 1° año) En cuanto a la evaluación no manifiesta dificultades sólo que no terminaban de explorar todo lo que brindaba la plataforma.

		Desafíos (DE)		“volar por instrumentos, básicamente. O sea, tener que ir adivinando... En realidad, tanto ellos estaban evaluándonos a nosotros, como nosotros a ellos. O sea, ir viendo cómo cada cosa que íbamos haciendo respondía el criterio de enseñarles lo que teníamos que enseñarles y ellos... nosotros entender, capturar que ellos habían entendido. Pero fue, también, fue medio así. Fue medio como un radar. O sea, vos tirás una onda y ves si pegó o no pegó. O sea, básicamente... lo que... a ver... Nosotros lo que hacíamos era, digamos, darle todo el programa (en eso, obviamente, cumplimos) y, después, el tema era ir viendo a través del online cómo capturábamos lo que ellos habían entendido o no. Y dependíamos mucho de lo que ellos dijeran, del feedback. Y, el feedback no fue tan... pero yo ya... tampoco me sorprendió “ Hackeo de Moodle por parte de los alumnos
Concepciones Docentes	Concepciones sobre evaluación (ConE)	Concepción significado evaluar (CySE)	y de	“evaluar es, básicamente testear qué contenidos fueron adquiridos y cuáles no”, “es evaluar la diferencia que hay entre lo que realmentelo que te presentan, lo que te saben explicar en ese momento, lo que entienden de tal concepto versus lo que deberían haber, a esa altura, conocido”
		Utilidad de la evaluación (UE)		“la evaluación es un indicador del avance positivo o no de la materia, de los conceptos de la materia”- “grado de absorción de los contenidos”
		Cambios y decisiones sobre evaluación (CyDE)		“todo lo que yo doy en clase es lo que se toma en el parcial. Lo que pasa, también hablo de un montón de temas y...eh... y, lo que sí es, digamos, mi idea en ese sentido es hacer (entre comillas) un “juego justo” en términos de: lo que yo te di es lo que te voy a tomar. Porque en un examen final te tomo el programa. En un examen final tengo más movilidad en términos de decir: vos tuviste tiempo para estudiar, tenes que saber”

E8: La evaluación como parte del proceso de construcción de conocimiento

Eje de análisis	Categoría de análisis	Subcategorías de análisis	Aspectos y citas claves para el análisis
Presentación del entrevistado	Trayectoria docente (TD)	Trayecto formativo (TF) Experiencia docente (ED)	Licenciatura en Economía- Magister en Teoría Económica Ejerce a docencia desde 1986 en la Universidad Nacional del Sur
Prácticas docente	Prácticas de enseñanza (PEN)	Estrategias de enseñanza (EE) Cambios en las prácticas (CP)	Las clases eran sincrónicas, al principio grabó algunas y luego dejó de hacerlo: “tengo algunas clases que subí como para que quedaran en plataforma, pero primero no me gusta. Yo soy muy de improvisar y muy de que... de que la clase surja a partir, vuelvo a decirte, de lo que se plantea. Entonces, lo que me pasaba que, cuando subía las clases, no me servían porque, por ahí, faltaba conceptos teóricos. Entonces, prefería dejarle las teorías desde estas clases que te comento, escritas, con el resumen, los apuntes de clase y toda la bibliografía sugerida” “Cuando tuvimos una clase de costos me puse a hacer brownies (que es una de mis especialidades culinarias) y, con los chicos, posteamos dentro de esa. Respecto del material: les explicaba cómo tenían que leerlo, porque si no lo leían y no lo hacían bajo la metodología que estaba planteado, bueno, iba a ser complejo. - Debates “Café Virtual”

		En 2020 y 2021 se mantuvieron las prácticas de enseñanza.
Recursos (R)		No usó pizarra- Foros- videos propios y de terceros (You Tube)- artículos periodísticos-apuntes de cátedra, ya tenían, pero los convirtió en clases escritas (“Trate de ponerme en una situación de comunicación real con el otro para que no se convirtiera la clase en lo mismo que un apunte o en lo mismo que un texto. Planteaba, por ejemplo, “Listá ciertas cuestiones que tengan que ver con el costo de oportunidad de estar ahora sentado. Bueno, listalo porque después va a venir otra cosa que se conecta”. Material Bibliográfico.
Prácticas evaluativas (PEV)	Instrumentos de Evaluación (IE)	Dos parciales y un recuperatorio final (Cuestionarios Moodle) -Planilla de seguimiento del alumno Autotest: “Todas las semanas tomábamos un autotest que era individual. Lo podían hacer entre muchos, pero, la verdad, no tenía mucho sentido. Y, además, les habíamos explicado la nota en eso. Sino que cada uno lo tomara como una evaluación para saber si, en función de lo que habías contestado... Nosotros íbamos a evaluar que lo hicieran” Trabajo de exposición: “siempre hay un trabajo de exposición obligatorio de los chicos en los que me interesa ver... Libre, absolutamente libre, donde los dejo utilizar lo que quieran. Y, evalúo, más que nada, la creatividad.
	Criterios de Evaluación (CriE)	Ya el objetivo no es que incorporen conocimientos, sino que puedan desarrollar ciertas capacidades o habilidades para incorporar conocimientos a lo largo de la carrera. Eso del tiempo, de entender que no es lo mismo desarrollar que enumerar

				que calificar. (lo cuestionarios tenían las restricciones para no retroceder, aleatorios) La instancia oral evaluó la creatividad.
		Momentos de la evaluación (ME)		En los parciales y recuperatorios y el trabajo de exposición al final del cursado.
		Dificultades (DI)		La evaluación: “No pude determinar cuánto sabían porque tampoco evalué lo que sabían porque me parecía bastante complejo en ese sentido...desde el conocimiento tradicional, tenía todo a su disposición. [...] Yo veía que no tenían habilidades y si no tenes habilidades y capacidades ¿Cómo haces para adquirir el conocimiento?, entonces eso se me planteó como principal objetivo, desarrollar estas cuestiones y, bueno, no me dio tiempo para todo lo demás”-Diferencias en el manejo tecnológico de los alumnos-No encendían las cámaras- Falta de habilidades de los chicos, cosa que decidió trabajar en lugar de poner el foco sólo en los contenidos.
		Desafíos (DE)		adaptarse a la virtualidad, lo que implicó mucho trabajo. Lograr emotividad como recurso para evitar el aprendizaje frágil: ”a mí me parece que en la medida que nosotros podamos volcar toda esa emocionalidad en la docencia, el recuerdo de lo importante para ellos (que va a ser lo conceptual) va a ser mucho más enriquecedor”
Concepciones Docentes	Concepciones sobre evaluación (ConE)	Concepción significado evaluar (CySE)	y de	“lo que tienen que ver con educación y docencia es una construcción de conocimientos que es infinita. Entonces la evaluación es parte de ese proceso” “yo evalúo todo el tiempo [...] mi evaluación es literalmente continua”

Utilidad de la evaluación (UE)	“En función de los objetivos, la evaluación tiene que ser absolutamente distinta. Si yo estoy evaluando capacidades tiene que ser de una manera, si yo estoy evaluando conceptos tiene que ser de otra, si yo estoy evaluando un cierto desarrollo lógico tiene que ser de otra. Es que la evaluación tiene que tener perfecta concordancia”
Cambios y decisiones sobre evaluación (CyDE)	“asumí que iban a contar con todo el material en mano, también pensé en que podían ser corporativos, ayudándose uno a otros; por lo tanto, establecí una evaluación diferente que me permitiera a mí ver si con todo lo que tenían podían contestar bien” “Entonces, no fueron preguntas conceptuales. Fueron preguntas más para pensar, más para relacionar y que no apuntaban, exclusivamente (más allá de que yo, en general, no tomo conceptos.” Sobre la evaluación en economía: Además, como yo les digo cuando yo hago un gráfico: los economistas no están por la vida haciendo gráficos de distribución del ingreso de pobreza a mano. Tienes ya un sistema que te resuelve todo. Entonces, yo se los hago para que me lo entiendan, pero como un instrumento, una herramienta para entender algo, no para hacerlo. Entonces, en una evaluación pedirles que me dibujen y, con la dificultad que tenía esto... También con la gran inequidad que provoca la tecnología porque ahí sí veías las diferencias... había grandes diferencias entre los manejos tecnológicos”.

E9: La evaluación como un instrumento con doble sentido

Eje de análisis	Categoría de análisis	Subcategorías de análisis	Aspectos y citas claves para el análisis
-----------------	-----------------------	---------------------------	--

Presentación del entrevistado	Trayectoria docente (TD)	Trayecto formativo (TF) Experiencia docente (ED)	Licenciatura en Economía- Magister en Economía-Doctorado en Economía Dio clases en el nivel secundario y desde 1986 da clases en la Universidad Nacional del Sur
Prácticas docente	Prácticas de enseñanza (PEN)	Estrategias de enseñanza (EE) Cambios en las prácticas (CP) Recursos (R)	Clases asincrónicas y luego sincrónicas- Comenzaba la clase con una noticia del mismo día. “Eh... las clases, al principio, las empecé a estructurar un poco así, bueno, grabadas, yo me sentaba, armaba la presentación, ponía la presentación y demás y después me di cuenta que no. No era el método. (ese formato de grabar la clase y después subírsela y después darle sincrónico). Luego lo que empecé a hacer es directamente darles las clases con presentación, con la pizarra y grabar lo que salía. Hacía clases de consulta en cualquier horario y con la cámara y con la pizarra. grababa las clases de consultas” a mí lo que me interesaba era tratar de reproducir el vivo lo más posible” pizarra- videos de elaboración propia- presentaciones de PPT- apuntes de cátedra- artículos periodísticos “cuando yo veía que había un tema que tenían dudas o que no sabían cómo resolverlos, hacía un pequeño video, mío, con la pizarra (para mí la pizarra fue fundamental). Después, aprendí a usar la pizarra electrónica.”

Prácticas evaluativas (PEV)	Instrumentos de Evaluación (IE)	Dos parciales en formato cuestionarios, recuperatorios (“multiple choice. En algunos había que arrastrar palabras y completar y gráficos. Entonces, los gráficos y desarrollo de cálculo los tenía que mandar por WhatsApp al grupo de WhatsApp que teníamos.”)- Test de autocontrol- 2 presentaciones orales grupales
	Criterios de Evaluación (CriE)	Lectura y comprensión de la teoría- “el criterio de evaluación así, concreto tuve la aprobación con 6, promoción con... creo que era 7,50 / 8. (concepto de criterio de evaluación poco claro) “cada vez que un chico me hablaba anotaba el nombre y anotaba en las clases de consultas quiénes iban y anotaba quiénes iban a clase en mi cuaderno”
	Momentos de la evaluación (ME)	Parciales, recuperatorios y presentaciones orales grupales
	Dificultades (DI)	“Lo que en un principio fue terrible para mí (porque no tenía Power Point, no tenía nada, de una materia que nunca había dado, con ayudantes que nunca habían sido ayudantes... O sea, fue muy difícil) terminó siendo una muy buena experiencia”- “La evaluación fue lo más difícil sin lugar a dudas”- Dificultades técnicas-El no poder ver si entendían o no las explicaciones. Y dificultades físicas
	Desafíos (DE)	“El mayor desafío fue mantener la relación personal, obviamente, alumno-profesor. Pero mantener esa relación, poder incentivar a los alumnos, hablarles de otras cosas (no solamente de lo de la materia, sino de la carrera, de... de despertar el interés). Ese fue el principal desafío. Digo, estar hablando con una computadora no es lo

				mismo que estar en forma presencial. Y el desafío era poder transmitir todo eso a través de una computadora. Los conocimientos me parece que no es tan complicado.”
Concepciones Docentes	Concepciones sobre evaluación (ConE)	Concepción significado evaluar (CySE)	y de	“es la parte más antipática de la docencia” “la evaluación es, definitivamente, subjetiva. Subjetiva a la visión del profesor y al estado del alumno del momento que está rindiendo trato de acercarme lo más posible a la evaluación porque sé que tiene que existir, más que nada del desempeño y la... el nivel de compromiso con la materia. La evaluación, para mí, es una instancia muy complicada”
		Utilidad de la evaluación (UE)	de la	“Bueno, la evaluación, en realidad, es un lenguaje que... que se usa en lo académico. Entonces, ese lenguaje te va a decir a vos si sos... en qué orden estás en un orden de méritos en... en determinado lugar. La evaluación sirve para los que quieren continuar en algo tener... Digo, el título es igual para todos ¿no? Entonces, vos tenes un mejor promedio, podes conseguir una beca... O sea, la evaluación te permite... La evaluación... Cuando yo digo evaluación digo número, no la evaluación... este... sino el número final que a vos te ponen en la evaluación es una puerta que depende de lo que vos quieras hacer el día de mañana”
		Cambios decisiones sobre evaluación (CyDE)	y sobre	“trato de hacer cada vez más que las personas interpreten, piensen, traten de hacer análisis e irme de los parciales tradicionales”- “más allá del aprendizaje de memoria, haya una reflexión... una reflexión lo más posible crítica sobre el tema que se está viendo.”

Fuente: Elaboración propia con base en la información primaria